

PROFESSORA
AUTORA

EVENDO

CAPT

DUC

**ENQUANTO ACREDITARMOS QUE
HÁ POSSIBILIDADE DE MUDANÇA,
PODEREMOS FAZER A DIFERENÇA.**

THAÍS THOMAZ BOVO

ENTREVISTAS



Lisabeth Aleoni Arruda



Maria Lúcia de C. Bernardino

LANÇAMENTO

DESTAQUE

A PANDEMIA DE SARS-COV-2 E O DEBATE SOBRE A REABERTURA DAS ESCOLAS

Angela Helena Rodrigues Leite



Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 11 Dezembro de 2020 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac Pereira dos Santos

Ivete Irene dos Santos

Manuel Francisco Neto (Angola)

Patrícia Tanganelli Lara

Thais Thomaz Bovo

Veneranda Rocha de Carvalho

Vilma Maria da Silva

Organização:

Vilma Maria da Silva

Denise Mak

AUTORES(AS)

Adriana D El Rei Souza

Aline Lima Carvalho

Angela Helena Rodrigues Leite

Caio Tiago de Faria Ferreira

Cleide Aparecida Costa

Fabiane Maria Said

Faustino M. Tchipesse, Feliciano Luís M. Wanga, Veríssimo C. Chingalule

Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor

Gildo Ferreira Santos

Kátia Aparecida Oliveira Costa

Lucimar de Camargo dos Santos

Marcia Minami

Monika Shinkarenko

Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione

Vilma Maria da Silva

Viviane Salvador de Almeida Gaspar

São Paulo
2020

Editor Responsável:
Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:
Ana Paula de Lima
Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos
Manuel Francisco Neto (Angola)
Patrícia Tanganelli Lara
Thaís Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:
Prof. Me. Adeílson Batista Lins
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Profa. Me. Ivete Irene dos Santos
Profa. Me. Jaqueline Oliveira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Edição, Web-edição e projetos:
Antonio R. P. Medrado
Lee Anthony Medrado

Bibliotecária:
Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos
Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
<https://primeiraevolucao.com.br>
São Paulo-SP - Brasil

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

O corpo editorial da revista é formado por professores, especialistas, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e por profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação;

Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes;

O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras coletivas de profissionais da educação;

Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 11 (dez. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

134 p. : il. color
Bibliografia
Mensal
Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>
ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

www.primeiraevolucao.com.br

ÍNDICE

05 APRESENTAÇÃO Profa. Dra. Denise Mak

09 HOMENAGEM Thaís Thomaz Bovo

COLUNAS

14 Refletir sobre as pessoas, respeitar a diversidade e vivenciar a inclusão

22 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

25 A CAMINHO DA ESCOLA

133 POIESIS

16 ENTREVISTAS

Lisabeth Aleoni Arruda e
Maria Lúcia de Carvalho Bernardino



ARTIGOS

1. TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS <i>Adriana D El Rei Souza</i>	27
2. FILOSOFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS <i>Aline Lima Carvalho</i>	33
★ 3. A PANDEMIA DE SARS-COV-2 E O DEBATE SOBRE A REABERTURA DAS ESCOLAS <i>Angela Helena Rodrigues Leite</i>	39
4. UMA PERSPECTIVA SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA <i>Caio Tiago de Faria Ferreira</i>	49
5. PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL <i>Cleide Aparecida Costa</i>	57
6. A PROIBIÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS: UM PROJETO DE ESTADO-NAÇÃO <i>Fabiane Maria Said</i>	63
7. COMO TRANSFORMAR A SALA DE AULA NUM AMBIENTE ESTIMULADOR? <i>Faustino Moma Tchipesse, Feliciano Luís Mandembue Wanga, Veríssimo Culima Chingalule</i>	69
8. EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS E A GAMIFICAÇÃO <i>Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor</i>	81
9. POPULAÇÕES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA <i>Gildo Ferreira Santos</i>	87
10. O DESENHO INFANTIL E SUAS INTERPRETAÇÕES <i>Kátia Aparecida Oliveira Costa</i>	93
11. A RELEVÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL <i>Lucimar de Camargo dos Santos</i>	99
12. BRINCADEIRAS E A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL <i>Marcia Minami</i>	105
13. A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Monika Shinkarenko</i>	111
14. VIVÊNCIAS E PRÁTICAS COM CRIANÇAS AUTISTAS BASEADA NA LEGISLAÇÃO <i>Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione</i>	115
15. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA <i>Vilma Maria da Silva</i>	123
16. A MÚSICA E SEU SIGNIFICADO NO UNIVERSO INFANTIL <i>Viviane Salvador de Almeida Gaspar</i>	129

Ao pensar nos artigos selecionados para essa edição, o tema cultura e escola pode se tornar comum em todos. Há autores que optaram por discutir a pandemia e seu reflexo na educação, que se tornou de forma repentina online, por conta das medidas de distanciamento social, isto pode ser verificado no artigo de Vilma; Angela traz uma discussão de suma importância com dados concretos sobre o perigo do retorno às aulas presenciais; Fabiane discute as escolas étnicas no período Vargas, tema pouco debatido; quanto Caio traz uma discussão sobre gestão escolar e as ocupações ocorridas em 2015. Estes artigos merecem maior destaque por trazerem temas originais para esta edição.

Assim, esses artigos parecem distintos entre si, mas o tema cultura e escola estão presentes de forma implícita ou explícita. A cultura é algo que somente o ser humano produz, é o fazer intencional. A cultura construiu e constrói o que conhecemos hoje como sociedade, portanto é essencial que ela faça parte da escola. Entretanto, ao longo da história, algumas culturas se consideraram superior a outras, por isso devemos pensar no currículo multicultural, o artigo da Fabiane me remeteu a este tema, por trazer a discussão do projeto de nacionalização cultural promovida durante o Governo Vargas em relação às escolas étnicas.

Pensar em uma sociedade sem cultura é impossível, o ser humano cria e constrói aspectos culturais. O distanciamento territorial faz com que a humanidade arquitete múltiplas culturas, gerando riqueza e visões de mundo e muitas vezes entrando em um processo de hibridação cultural, segundo Canciani. Quando pensamos na escola e o como essas culturas diversas chegam através da comunidade e o quanto a pandemia nos fez repensar diversos fatores, os artigos de Vilma e Angela podem ser aqui destacados para a reflexão sobre o atual contexto social, o quanto perdemos com o fechamento das escolas quando se trata da diversidade cultural. Fechamento este necessário para a manutenção da vida, tema muito bem articulado por Angela, que deixa o senso comum de lado e traz dados concretos sobre o perigo da reabertura das escolas.

Reconhecer que há uma multiplicidade cultural é um grande passo para se colocar em prática um currículo com viés democrático e participativo. Caio explora um pouco dessa temática ao expor o assunto gestão escolar e ocupação, pois este alunado que compõe a escola concebeu uma nova maneira de pensar educação, na qual eles se tornaram produtores dessa cultura, com uma visão diferenciada do que é escola e o saber por ela produzido. Marx diria que eles se enxergaram como produtores de sua própria cultura, se apartando do processo de alienação que difere a mão de obra econômica e intelectual.

Enfim, os aspectos ressaltados servem de base para os textos destacados, mas a leitura dessa edição contempla diversos temas importantes para educação, que podem servir de base para um aprofundamento sobre o que é a instituição escolar nos seus diversos aspectos históricos e sociais.



DENISE MAK

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade (PUCSP). Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade (PUCSP). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com habilitação em educação infantil, ensino fundamental I e deficiência intelectual. Faz parte do grupo de pesquisas Docência em suas Múltiplas Dimensões e da comissão de avaliação e leitura da Edições Livro Alternativo. Atualmente é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Tem como principal tema de pesquisa a Educação Infantil e suas diversas facetas.

MENSAL, DIGITAL, LEGAL E ACESSÍVEL



Edições
Livro Alternativo

www.primeiraevolucao.com.br

Em 2021 temos um ESPAÇO RESERVADO para VOCÊ!
Conte-nos sua HISTÓRIA e TRAJETÓRIA.
Ficaremos orgulhosos em publicá-la.

LANÇAMENTO

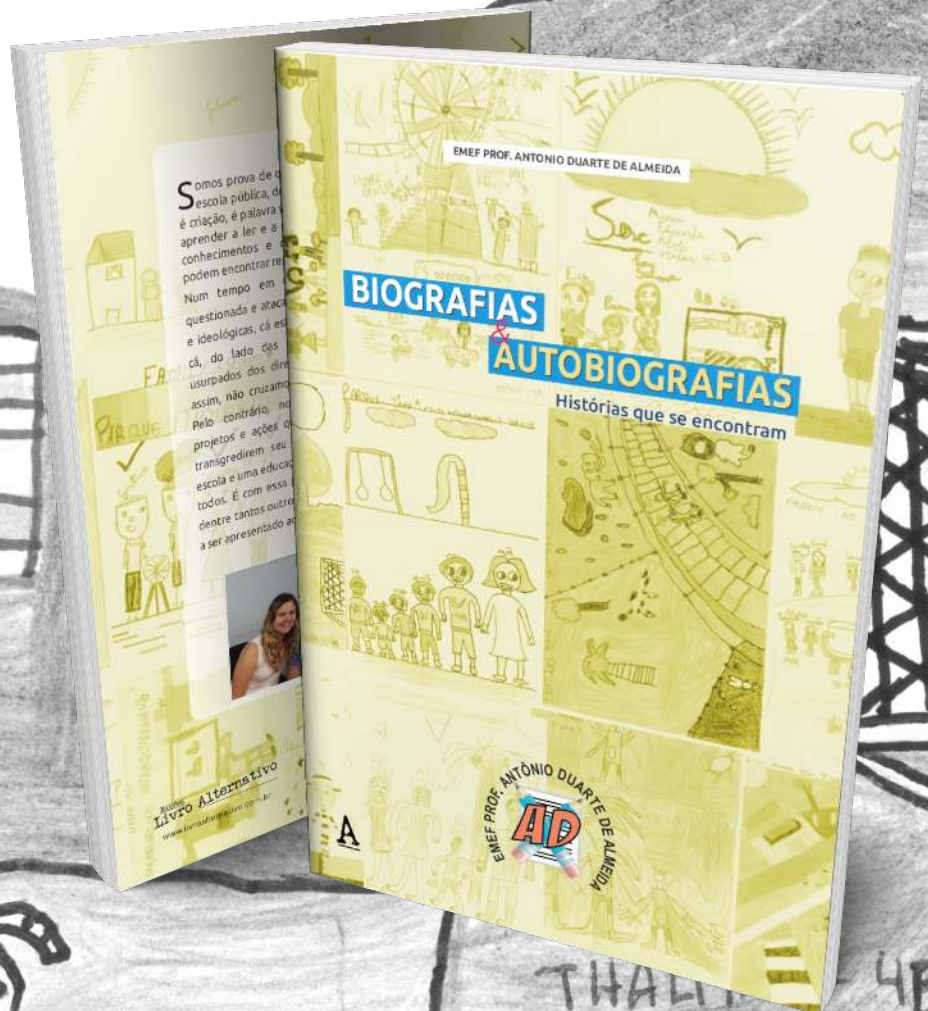
Este livro trata-se de autobiografias escritas pelos alunos da EMEF Professor Antônio Duarte de Almeida. Esse projeto foi pensado pelos professores no início do ano letivo, a fim de resgatar as memórias dos alunos e o seu traço mais significativo é a inserção do próprio escritor como personagem principal. Escrever uma autobiografia implica num pacto literário e não histórico ou documental, porque ora a narrativa apresenta um resgate memorialístico (baseado na realidade) ora constrói a trama com os fios da ficção.

Vale ressaltar que as aprendizagens e as experiências vividas pelas crianças no decorrer do projeto apresentou resultados significativos em seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

As escritas individuais contidas nesse livro faz um convite para a imaginação e fantasia trazida pelas crianças, resgatando memórias e histórias locais é uma maneira de contribuir com a ampliação do repertório histórico cultural dos estudantes contidas em sua infância. Nessa perspectiva, a interação é uma importante ferramenta pedagógica. E a você leitor, é a possibilidade de vivenciar suas próprias lembranças da infância.

Reginaldo Coya – Coordenador Pedagógico

Renato Barbosa da Silva – Coordenador Pedagógico





Profa. Dra. Thaís Tomaz Bovo

HOMENAGEM

THAÍS THOMAZ BOVO



MAIS QUE ACREDITAR NO FUTURO, O PROFESSOR PRECISA ACREDITAR NO PRESENTE

É difícil, envolvidos em uma cultura em que fazemos associações entre coisas e pessoas, sob a tradição ocidental, usando o calendário gregoriano, não considerar o mês de Dezembro como o período do fim do ano, período de encher-se de esperança com a renovação sugerida pela virada do calendário. Para uma revista, idealizada e concretizada por muitos que a tornam uma realização possível, num ano que parecia nada estar acontecendo em paradoxo a tantos acontecimentos inusitados, que resultaram na tão repetida expressão “novo normal”, foi uma vitória

THAÍS THOMAZ BOVO

cada publicação. Esse texto é congruência desse momento de reflexão, balanço sobre o ano e, no mesmo contexto, materializada.

Caberia portanto, nesta coluna homenagear a cada um que de maneira voluntária e colaborativa tornou possível cada edição. Alguns até já receberam destaque em uma das capas das 10 edições anteriores do acervo 2020; outros tantos, tiveram seu nome, estampado ou como autor de texto ou como participante em uma das colunas. Cabe então, a essa altura citar uma homenageada de desde mês, simbolizando parte das elucubrações

já levantadas no parágrafo inicial, representando o coletivo, mas também sua singularidade biográfica .

Em março, antes do anúncio da pandemia que se instalava, tivemos um lançamento presencial, de livros produzidos ainda em 2019, e nem imaginávamos o que viria pela frente: afastamento social. Encontros físicos foram substituídos por encontros virtuais... Mas, em meio à tristeza da lista de óbitos crescentes, soube-mos da gestação de Thaís Thomaz Bovo, e, pelo menos a mim, mas acredito estar falando por muitos, a gestação que seguia, fazia com que seguíssemos esperan-



çosos também, pois lembrávamos da vida não só renunciada como já existente. O professor é um profissional que trabalha todos os tempos cronológicos possíveis e imagináveis, ainda que não trabalhe com literatura ficcional, ainda que não seja por ser professor ou pesquisador de humanidades, ou de exata. A ciência se constitui de conhecimentos que levam em consideração a construção temporal, a ação no presente, seus efeitos síncronos,

Patrimonial: o uso da Igreja Carmelita da Ordem Terceira como recurso metodológico em estudos do meio; “Brasilidade e identidade cultural nas obras de Candido Portinari e Lasar Segall”, “Um breve histórico sobre o tema Educação nas Constituições Brasileiras”; “Arte telemática nas escolas: a importância do ensino de arte contemporânea no âmbito escolar”. Também outras coisas que até eu sabia era o indicado no curriculum estampado nos li-

“Um dos grandes desafios de nós, professores, é de sempre mantermos a confiança na humanidade. Enquanto acreditarmos que há possibilidade de mudança, poderemos fazer a diferença”.

(Thaís Thomaz Bovo)

e projeções para o futuro que se quer, convergindo como enciclopédia material e imaterial de conhecimento não limitada à consulta, mas à prática. Haja vista a pandemia que mesmo sendo algo novo, em certos aspectos, fez suscitar as semelhanças e diferenças de outras ocorrências virais para se encontrar formas de lidar, analisar, agir e construir soluções. Em meio a isso, ou amarrando tudo isso, a conversa entre pares tornou-se imprescindível, não só para decisões sobre as revistas, mas para que encontrássemos temáticas que nos possibilitassem permanecer, ainda que isolados, envolvidos por matérias mantenedoras da sanidade mental. A arte, a gravidez, as ações possíveis em meio à pandemia teceram muitas das nossas conversas, ainda que interrompidas por outras demandas pré-estabelecidas ou emergentes. E foi com essas conversas que mais eu pude conhecer Thaís Bovo. Eu conheci presencialmente no primeiro e único lançamento presencial em 2020. Até então o que eu conhecia dela era seu suas pesquisas textualizadas nos artigos: “Estudos Acerca da Educação

vros publicados nas coletâneas da editora coorganizados pela equipe voluntária e colaborativa da qual faço parte. Eis: “Doutora e mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Historiadora, pedagoga e licenciada em Artes Visuais. Especialista em Gestão de Patrimônio e Cultura, Gestão de Educação Pública, Gestão Escolar, Arte-Educação e Conservação e Restauração de Arte Sacra. Atualmente cursa duas outras graduações: Direito e Filosofia. Atua como professora de Arte no Ensino Fundamental II e Médio, na Prefeitura de São Paulo, e também é professora universitária.”

Mas nas conversas, sobretudo sobre a gravidez, em que metaforizávamos como ser educador é ter esperança no futuro sem deixar de considerar o hoje e o agora. É inconcebível a ideia de ser pai sem ter a crença num mundo melhor sendo feito e sendo melhor agora, para os que já existem. O mesmo se assemelha a um educador, que se não tiver a crença e a ação para um presente melhor, se não tiver a crença e ação na capacidade de



THAÍS THOMAZ BOVO

aprendizagem e desenvolvimento humano, nem deve atuar como professor. Pois seria como um obstetra que lamenta uma gravidez. E aqui, em alusão à filosofia, tão presente em nossas conversas, área de atuação e de formação, evocamos Sócrates e sua maiêutica: assim o professor é, nessa extensão de sentido, como uma parteira. Em uma dessas conversas nasceu o poema “Irmão sol, Irmão lua” cujas figuras e temas subjacentes a nossa atuação não restrita só ao profissional enlevam:

Desenhando-se vida
Era um traço, um risco
De nome até então DNA
Foi se tornando Francisco.

Ganhou nome, quem já existia
Projeto não rascunhando
Vida não se passa a limpo
Nem se age como num garimpo

Não há que se repetir chavão
fez-se vida sem querer
Mas com a vida se fez com vidas
Faz com que novas sejam tidas

Podemos então recomeçar
Sob um velho novo papel
Escrevendo capítulo da história
De que dá à luz e toca o céu.

Em outros momentos, discutimos frases e expressões feitas como, “um filho transforma uma mulher em um novo ser: mãe, e sua vida passa a orbitar em torno do filho”. Para uma professora, vislumbrando uma melhor sociedade, a maternidade muitas vezes acelera desejo e motivação latente à profissão,



“não quer um melhor mundo para seu filho, mas para todos, por acreditar que todos devam ter direito à qualidade de vida e isso inclui, na base, poder ser uma crianças com boas experiências desde a existência uterina, com pais que o desejaram desde antes da concepção e vivenciem a educação familiar, e à escola caiba então a educação social e escolarização com as intersecções pertinentes ao “indivíduo subjetivo” e ao “indivíduo coletivo”. Essas reflexões foram feitas em bate-papos, mas chamados a eles teóricos, pensadores e protagonistas da educação evocados não pela professora que agora gesta novos projetos para sua volta à sala de aula após a licença-maternidade, mas com uma das educadoras protagonista em tantos projetos já idealizados e realizados sob o caleidoscópio história, educação e cultura . E já com seu considerável acervo bibliográfico em que é autora, Thaís Thomaz Bovo, vai também se tornando referência!

Por Ivete Irene dos Santos



Revista **1ª** EVOLUÇÃO

**SUA PUBLICAÇÃO AJUDA A FINANCIAR
OUTROS PROJETOS**

Em 2020 seu artigo financiou parcialmente os seguintes títulos:



Ana Paula de Lima

REFLETIR SOBRE AS PESSOAS, RESPEITAR A DIVERSIDADE E VIVENCIAR A INCLUSÃO

ONDE FICA O LIMITE DA RELAÇÃO ESCOLA X FAMÍLIA?

É muito comum mães buscar nos professores orientações, momentos de desabafos ou pedir ajuda em ações que “teoricamente” deveriam ser exclusivamente da família, como dar uma determinada medicação para o filho, maquiagem ou vestir-se para alguma apresentação, sentar-se à mesa e desligar a televisão na hora do jantar, entre muitos outros assuntos que são abordados durante essa busca, sendo passíveis de questionamentos sobre quem realmente deveria assumir essa responsabilidade que, parece óbvio ser da família. Porém, o contrário também acontece: muitos professores recorrem aos pais, pois as crianças não atendem às solicitações dadas na escola, alunos que se recusam a participar de atividades propostas em ambientes escolares, o que deveria ser resolvido com as práticas na escola, mas acabam chamando os pais para tentarem encontrar uma solução.

E então? Que comecem os jogos dos julgamentos... Sobre aquela família que não cumpre a sua função... Sobre aquele professor que precisa aprender novas estratégias... Quem ganha? Quem perde? Será que existe este placar? Trata-se de um único “alvo”: o estudante. Até qual momento um deve fazer a sua parte e se virar de costas para a parte que seria do outro? Acredito que os pais almejam o melhor para seus filhos, porém muitas vezes precisam de orientação e apoio para conseguir lidar com as diversas situações que vivenciam; não existe um manual para ser mãe e pai e as circunstâncias da vida muitas vezes os levam a caminhos cheios de incertezas. Por outro lado, por mais estudo e experiência que um professor possa ter, cada caso é um caso, não existe um modelo único de aluno, pois são pessoas que chegam às escolas cheios de informações e histórias anteriores, com vivências e costumes pessoais, passíveis de muita ou pouca percepção durante a rotina escolar e, certamente, os professores buscam o seu melhor para realizar suas funções profissionais com competência e dedicação.

A solução é buscar algo que precisa ser considerado de grande importância na vida em sociedade: “a comunicação”, o que apresenta grandes benefícios na relação escola x família, um deve sempre contar com o outro, sem expectativas, com o coração aberto para ajudar e também pedir ajuda no que for necessário, ninguém deve deixar de assumir as responsabilidades das funções que assume, muito pelo contrário, precisam ter suas ações muito bem esclarecidas e, para isso, nada melhor como uma busca saudável de informações e ajuda nessa parceria que precisa ser tão rica para a evolução e crescimento do ser humano.

A conversa precisa ser franca e norteadora, apoiar-se no profissionalismo e sensibilidade dos educadores, assim como na confiança e sinceridade da família,

para que todos consigam assumir e buscar, juntos, soluções para as questões apresentadas e, quem sabe, descobrirem que algo que parecia ser tão grande e complicado, ao darem as mãos, tornou-se possível de resolver, conviver e, ainda, servir de aprendizagem.

É necessário estar ciente que modelos de experiências servem para nortear e inspirar, porém nunca ser único para resolver qualquer situação, pois as pessoas, o tempo, o espaço e as condições são outras, por isso que a comunicação é o melhor caminho, sem julgamentos e a clareza que estarem juntos para que cada um possa fazer a sua parte, contando com a ajuda e orientações de quem também luta pelo sucesso daqueles estudantes que precisam de bons exemplos para seguir e vencerem.

Que possamos ser, e ajudar a ser, esses exemplos!

Com carinho,

Aninha

Contato:

e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514



Ana Paula de Lima

ENTREVISTA

ENTREVISTA



MAÃES ESPECIAIS

O que é uma entrevista com mães especiais? Considerando o que se refere em várias situações e denominações já existentes, geralmente a resposta para esta pergunta seria: entrevista com mães de pessoas com deficiência. Mas porque elas são consideradas especiais? Trago essa questão justamente para refletir, junto a vocês, leitores, sobre o fato de ser mãe já tornar-se especial; mãe biológica, mãe adotiva, mãe... não importa a idade, não importa de quem, mães são especiais!

E dentro dessa linha de pensamento, tive o prazer de entrevistar duas mães que trazem experiências maravilhosas para compartilhar conosco os seus sonhos, vivências e experiências que poderão nos servir como exemplos e inspiração nessa jornada tão complexa e extraordinária durante a existência do ser “Mulher”.

Lisabeth Aleoni Arruda e Maria Lúcia de Carvalho Bernardino contam detalhes dessa caminhada com muito carinho, apontando sensações únicas e tão complexas ao lidar com seus filhos tão perfeitos para essa escolha da maternidade que um dia fizeram.

Ninguém sabe como será a criança que carrega no ventre, mas tem a certeza de que terá todo amor e condições oferecidas para que possa crescer e se tornar uma pessoa digna, feliz e completa. Porém, durante essa trajetória é necessário conviver com condições que são apresentadas durante a vida e que precisam ser superadas, transpassadas e conquistadas da forma que conseguir e se almeja. Ter um filho com uma deficiência pode ser um detalhe vivenciado de diversas formas, de acordo como cada um consegue lidar, e essa entrevista nos mostra exatamente isso, entre semelhanças e diferenças apontadas por cada uma dessas mães escolhidas por nós, demonstrando como cada experiência é única e precisa ser respeitada.

Ser mãe é divino! Todas as mães do mundo merecem o carinho e o amor que as fortaleçam, para seguirem fortes nessa missão única, desafiadora e encantadora.

Conte um pouco sobre o sonho de ser mãe.

Lisabeth - Maternidade é a extensão da vida, poder este concedida a nós mulheres, que algum dia decidimos a hora de experimentar. Aos 27 anos vivenciei esta magnitude experiência, recebi a dádiva de poder amar, fecundar, gerar e dar a luz a minha primogênita Carolina. Sonhar com a maternidade é um sonho de alma de vida e de realização pessoal. Eu me realizei. A segunda gestação, outra realização aos 30 anos, e a família estava como eu havia idealizado.

Maria Lúcia - Um momento muito especial na vida de uma mulher é quando ela decide ter filhos. Felizmente, hoje em dia é possível e recomendável que essa importante etapa seja discutida, planejada e avaliada emocional e racionalmente pelos futuros pais, de forma a se encaixar tranquilamente em suas realidades. Afinal, embora seja a fonte de uma das maiores felicidades que podemos almejar, os filhos exigem grande responsabilidade e dedicação. Por isso, antes de caminhar por essa estrada, a mulher, deve se informar sobre todos os estágios da gravidez, as



modificações que ocorrem em seu organismo, assim como quais são os cuidados que ela deve ter com sua própria saúde e a do bebê, quando ele ainda está dentro de seu útero. Muitas pessoas não se dão conta da exigência emocional que uma gestação e um filho recém-nascido podem trazer à vida de um casal. Muitos aspectos da sua rotina serão modificados com a chegada de uma criança. Alinhei meus desejos com sua realidade e avaliei se este era de fato o melhor momento para ter um filho, tanto nos aspectos financeiros quanto nos emocionais. Converse bastante com meu marido para garantir que nós dois tivéssemos uma relação sólida e alinhada com a perspectiva da gestação e da paternidade.

Como foi(foram) a(s) sua(s) gravidez(es)? Fale sobre as expectativas, os medos, o preparo, os sentimentos.

Lisabeth - Minha primeira gravidez foi de muita expectativa, quando soube que era uma menina, uma espécie de encanto se apropriou de mim. Toda mãe que teve sua boneca na infância sonha com sua boneca real. Minha bebê foi na família a primeira filha, primeira neta e primeira bisneta de ambas as partes. Foi uma gravidez tranquila, sem intercorrências, curtida mês a mês com seu crescimento. O toc-toc de seu coração no primeiro ultrassom revelaram sentimentos jamais sentidos ou vividos anteriormente, muito amor e comoção deste grande feito, a Vida! Tomei a decisão de ter o parto normal sem anestesia, le boier. Fiz o pré-natal em Piracicaba, interior de São Paulo, perto de meus pais. Os medos, anseios e receios me acompanhavam, mas as experiências trocadas com amigas me acalmavam. A consulta mensal e a viagem à Piracicaba me tranquilizavam. O parto normal foi vivenciado por horas após o rompimento da bolsa, até me conduzirem para uma cesariana, pois ela entraria em sofrimento fetal. Carolina nasceu no dia certinho agendado e previsto pelo médico 10/01/1982, de cesariana. Minha segunda gestação foi também planejada e tranquila, mas decidi tê-lo em São Pau-

ENTREVISTA

lo, para facilitar as coisas. Com minha experiência anterior frustrada de parto normal, já havia decidido que seria o segundo e último filho, e de cesariana agendada. Último, pois meu marido e eu assim decidimos. Por volta do sexto mês, comecei a ter muitas cólicas e, ao ser hospitalizada, me preparavam para trabalho de parto, mesmo eu dizendo que as dores não eram de parto. Após a terceira internação, descobriram que eram cólicas renais, causadas por cálculos gestacionais. Medicada devidamente, no oitavo mês, Claudio não se mexia e não me chutava como fazia Carolina, esta preocupação me levou ao obstetra, que após um exame, indicou-me, no mesmo dia, a cesariana. Claudio nasceu 16/04/1985, de 8 meses, de cesariana, nasceu com Síndrome de Down.

Maria Lúcia - Tive uma gravidez muito tranquila. Poucos enjoos, trabalhei até o último dia. As expectativas eram muitas, pois se tratava de uma fertilização em vitro e após duas tentativas fracassadas, estava emocionalmente abalada. Porém com a notícia da terceira tentativa ser positiva o ânimo, a alegria e o entusiasmo foram aflorando. Tudo planejado nos mínimos detalhes, com muita alegria e carinho.

Você teve um filho com deficiência. Conte quando e como foi essa descoberta.

Lisabeth - Naquela tarde, após a consulta, onde Claudio não apresentava nenhum movimento, o obstetra me encaminhou para o hospital. Já passava das 22 horas, quando Claudio nasceu de cesariana. Tudo correu bem na cirurgia. Eu havia escolhido ficar num quarto conjugado com meu bebê, como havia feito com Carolina. Fui para o quarto, sem saber de nada e, após umas 4 horas, Claudio chegou, as enfermeiras tentaram colocá-lo no meu peito, mas ele não aceitou e assim, madrugada a dentro, sucessivamente. Pela manhã, mais reestabelecida, com ajuda, fui trocá-lo e dar de mamá. Lembro-me que suas características físicas diferenciavam das de Carolina. Seu movimento aleatório da língua me chamava atenção,

como o dedão do pé aberto, mas ninguém me dizia nada e, apesar de ter muito leite ele não conseguia mamar. Carolina logo cedo foi nos visitar, quis carregá-lo e abraçá-lo. Claudio não mamava consequentemente, não urinava, o que nos obrigou a chamar um médico que me orientou a dar a mamadeira e oferecer o peito a outro bebê cuja mãe não tinha leite. No início da noite, quando tudo parecia encaminhado e com alta para a manhã seguinte, meu marido foi chamado pelo médico de plantão que deu a notícia do sopro cardíaco atribuído à alteração genética pela Síndrome de Down. Quando voltou para o quarto, estava atônito, assustado, sem saber como me dar a notícia, nos olhamos intensamente e ele me contou o que talvez eu já soubesse, e agora tinha a resposta para todos os questionamentos sem solução. O desafio, o medo, a Força! Sentimentos que me confundiram e fizeram-me viver a noite mais longa de minha vida, revivi aulas de genética da faculdade de Biomedicina, refiz cariótipos, me questionei, sofri, chorei, senti medo, dor, medo do desconhecido, medo da vida, medo de mim mesma por não conseguir entender todos estes sentimentos. Porque eu? Isso me acompanhou a noite toda. E tudo durou apenas uma noite! Na manhã seguinte, após o banho que me lavou a alma, perguntei-me por que não eu, e juntos, eu meu marido, arregaçamos as mangas e seguimos em frente com tudo que precisávamos de informações. Após a confirmação através do geneticista, em casa fomos surpreendidos com a Icterícia, o que nos fez retornar para o Hospital por mais uma semana. Foi ali que pude estabelecer a simbiose sem culpas, sem me-



dos, com muito amor. Carolina, que estava com 3 anos, ia diariamente nos visitar pedia para olhar seu irmãozinho e o abraçava. Naquela época não existia computador e internet, então recorremos a uma clínica de Reabilitação Intensiva, onde Claudio iniciou a estimulação precoce com 20 dias de idade com Fonoaudiologia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Maria Lúcia - O nascimento de meu filho foi prematuro em virtude de ser gêmeo e estar em sofrimento, perdendo a oxigenação. Aos 10 dias de internação na UTI veio a suspeita de ter Síndrome de Down, mas mesmo assim os pediatras acharam que poderia ser “Mosaico” em virtude de não haver comprometimentos na sua saúde. Depois de 24 dias internados, veio a notícia que seria Trissomia 21.

Alguns estudos afirmam que muitas mães vivem uma fase chamada “LUTO”, você passou por isso? Concorde com esta expressão?

Lisabeth - Nascimento é Vida, Celebração! O nascimento de um filho é um acontecimento na vida de toda família! Recebemos cumprimentos não pêsames. A genética não define nosso filho, ele é único e deveriam nos parabenizar pelo seu nascimento, não nos dar um sinto muito! Luz é vida! Luto é morte! A palavra “LUTO” foi utilizada por profissionais da saúde, para caracterizar o tempo que cada mãe necessita para assimilar e processar as informações recebidas pós-nascimento de seus filhos com alguma deficiência. Ninguém dá a luz a um filho e entra em luto! Cada família tem uma reação, acredito que somos engolidos por uma enorme onda que nos derruba e cada um se levanta no seu tempo e volta a respirar no compasso de sua vida. Este tempo para assimilar tanta informação, para vencer medos, anseios e dúvidas, faz parte de nossa vida e da vida de nosso filhos.

Maria Lúcia - Concorde plenamente. Vivi três longos anos de luto. Sofrimentos, indagações, dúvidas, medos, muitos sentimentos ruins. Acho que todas as mães passam por esse luto, porém em um

tempo menor e sem muitas angústias. Todas sonham com filhos com saúde e sem problemas nenhum. Não acredito que uma mãe aceite de imediato um filho com deficiência.

Você teve apoio de familiares e profissionais para lidar com a situação e entendimento sobre a deficiência de seu filho?

Lisabeth - Sim tive todo apoio de nossos familiares, muito carinho e compreensão. Como citei acima, minha formação em Biomedicina facilitou o entendimento, a compreensão de tudo. Como naquela época, 1985, não tínhamos internet, busquei auxílio de profissionais da saúde com as estimulações de fonoaudiologia, fisioterapia, e Terapia Ocupacional. Fomos meu marido e eu visitar duas crianças e um adulto com Síndrome de Down.

Maria Lúcia - Tive muito apoio das amigas, de alguns familiares e dos profissionais que já faziam parte da vida do meu filho. Eles constantemente entravam em contato comigo, conversavam muito comigo, além dos profissionais em que eu me tratava.

Conte como foi a organização da dinâmica de sua família durante a infância de seus filhos.

Lisabeth - Os primeiros 6 meses, foram muito tumultuados. Carolina, neste período, não quis voltar para a escola, nós tínhamos consultas e avaliações diárias e íamos com os dois Carolina e Claudio para elas. É uma maratona dura e pesada para mãe de um recém-nascido. Os médicos eram muitos: Cardiologista, Geneticista, Pediatra, Neuropediatra, Endocrinologista, sem contar a execução de todos os exames solicitados por eles. Aos vinte dias, demos início a todas as estimulações com a equipe multidisciplinar de terapeutas. Praticamente não sobrava tempo para ser “mãe”, apenas executar tarefas e fazer o que era solicitado por todos. Passados estes meses, a rotina foi se estabelecendo, conseguimos nos organizar, Carolina foi para uma escola que aten-

ENTREVISTA

dia nossas expectativas e a motivava. A novidade de um novo ambiente e de novos colegas atraiu sua atenção, e ela começou sua vida escolar. Passei a ter mais tempo para estar com eles e poder brincar, descer no playground, curtir meus filhos. Minha sala virou uma sala de fisioterapia, com pranchas, bolas, bambolê, colchões e rolos para exercitar a parte motora de Claudio. Carolina se sentava junto e participava dos exercícios que se tornaram brincadeiras para ambos. Depois dei início à busca da escola para Claudio, e recebi meu primeiro “não”, na escola onde Carolina havia estudado do maternal até o nascimento de Claudio. Fiquei surpresa, pois não imagina esta resposta, foi aí que me dei conta que minha caminhada em busca de uma escola regular para ele seria grande e difícil. Não sei mensurar quantas escolas busquei e quantos “Nãos” recebi, sem contar as perguntas descabíveis que ouvia a respeito de meu filho. A cada “não” que recebia, minha dor e angústia eram engolidas por uma força que brotava. Meu eterno banho me recuperava, e o dia seguinte lá estava eu novamente cheia de esperança e de ideais de vida para ele. Ele já havia completado 1 ano e meio, quando ouvi o primeiro “SIM” de uma escola regular, mas ele precisava ser desfraldado para frequentá-la, dei início a este processo, finalizado com 1 ano e oito meses quando ingressou no maternal 1 dessa escola. Carolina foi estudar nesta mesma escola. Lá ele ficou até completar 6 anos e foi estudar na primeira escola regular criada em São Paulo, Carolina foi estudar num colégio de grande porte onde se formou. A vida seguiu seu rumo.

Maria Lúcia – Por causa do luto que eu estava vivendo, meu marido levou meu filho na APAE para fazer as estimulações. Eu ficava em casa com sua irmã, mesmo porque eu me negava a levá-lo na terapias. Durante dois anos e meio foi assim. Cuidei em casa, mas levar nas terapias o pai que fez essa parte. Depois com o tempo, fui entendendo e vendo que não se tratava de um bicho de sete cabeças. Que eu era capaz de ir às terapias, de criar os dois, trabalhar fora e fazer tudo o que era necessário para o desenvolvimento do meu filho.

Agora que seus filhos já são grandes, o que mudou? Considerando mitos e verdades que poderiam fazer parte de seus pensamentos quando eles eram pequenos.

Lisabeth - Tenho dois filhos adultos, Carolina 38 e Claudio 35 anos. Eu diria que nada mudou em relação a ambos, pois uma vez mãe sempre mãe, para dar apoio a cada um e a cada momento de suas vidas. Aprendi que cada filho é único independente de sua genética. Mito: colocá-los juntos na mesma escola sempre.

Verdade: Cada um segue seu destino com sua escola no compasso de suas vidas. Mito: o irmão(ã) de uma pessoa com deficiência intelectual tem sempre que aceitar, se resignar e entendê-lo. Verdade: O irmão(ã) é uma pessoa com suas características e pensamentos individuais, e deve ser ouvido entendido, não criticado por suas atitudes. “Verdade Verdadeira com experiência própria”: A pessoa com Deficiência Intelectual, tem a capacidade de ser trabalhada e compreender seu irmão(ã) sem deficiência para viverem em harmonia.



ENTREVISTA

Maria Lúcia - Mudou muita coisa. A maneira de ver uma criança com necessidade especial que não seria capaz de... Não elas são capazes de tudo, com muito esforço e dedicação de ambos os lados, nada é impossível. Tudo tem seu tempo, porém são capazes sim, do que quiserem e se esforçarem, como qualquer pessoa.

Como você se sente na função de mãe? O que enxerga como sucesso, ou fracasso.

Lisabeth - Já me senti a “Suriléia, mãe Monstrinha”, mas um dia fui Rainha. Nesta vida de mãe, entre erros e acertos, a única certeza que tenho é que queremos acertar, que fizemos o melhor que podíamos fazer e tentar aprender com nossos erros. Fui vitoriosa na educação, na honestidade, na honra e na busca pelo caminho da felicidade de ambos. Os considero pessoas de sucesso, cada um no caminho que escolheram com nossa orientação familiar. Falar de fracasso é difícil, pois é uma autocrítica construtiva. Fracassei quando não consegui a harmonia, quando não consegui que estivessem felizes, quando falo alto demais e não consigo baixar o tom de voz.

Maria Lúcia - Ser mãe de uma criança com necessidade especial não é para qualquer uma. Uma vez ouvi uma frase que resume o que sinto: “Deus não escolhe os capacitados, ele capacita os escolhidos”. Não vejo fracasso só sucesso. Com

muitas dificuldades de coordenação motora, hoje vejo o progresso do meu filho. Nada fácil, mas com perseverança alcançarei muito mais.

O que você gostaria de dizer para outras mães que iniciam essa jornada tão especial?

Lisabeth - Diria para se respeitarem, para permitirem que o tempo seja seu maior aliado, para que descubram a alegria da maternidade sem rótulos, para que respeitem a individualidade de cada filho. Que para uma mãe as montanhas não são intransponíveis, mas que cuidem em primeiro lugar de si, para que possam dar o oxigênio a eles.

Maria Lúcia - Em poucas palavras: não subestime a capacidade de alguém com necessidade especial. Eles são super inteligentes e capazes dentro dos seus limites. Vá em frente que o resultado recompensa muito.

Complete a frase: “Se eu pudesse voltar no tempo, eu mudaria...”

Lisabeth - ...absolutamente nada e eu faria de novo... tudo como fiz antes e faço até hoje!

Maria Lúcia - ...eu não teria ficado três anos de luto. Com pouco tempo passaria a entender que as dificuldades existem, mas estão aí para ser enfrentadas.

Que emocionante e envolvente são essas duas histórias, remetem a sentimentos profundos e mágicos, histórias tão diferentes e com tantas semelhanças, percepções de acordo com cada história de vida; o ser humano é realmente um ser incrível, que evolui a cada experiência e aprendizagem em sua caminhada.

Mães são exigentes com elas mesmas, não querem errar nunca e assumem a culpa de tudo... será possível? Para mim, ficou mais claro o quanto que as mães são sagradas, cada experiência é única, porém, fazem de tudo pelo sucesso ilimitado de seus filhos e, por mais que se planeje, a única certeza que existe é o caminho do amor. Parabéns para essas duas mães que estão aqui representando tantas mães especiais pela força e certeza da importância de acreditar, doar e poder curtir a maternidade em toda a sua essência.

Por Ana Paula de Lima

ISAC DOS SANTOS PEREIRA



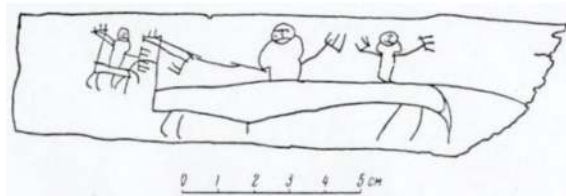
Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE ESTUDANTES

O DESENHO ENQUANTO STATUS CONTEXTUAIS; O GRAFISMO INFANTOJUVENIL CONSTRUÍDO A PARTIR DA ANIMAÇÃO NANATSU NO TAIZAI

Isac dos Santos Pereira
Filipe Oliveira de Melo

Entre os emaranhados de pesquisas que se encontram dentro do campo da Arte/Educação e do desenvolvimento da infância, o grafismo infantojuvenil é tomado como um dos elementos essenciais na compreensão de seu desenvolvimento enquanto sujeito histórico, social, cognitivo e artístico... Em uma análise histórica e social, pelo grafismo expresso pela criança, percebe-se a influência dos constructos que a rodearam ou a rodeiam, como exemplo, cita-se o desenho do menino Onfim de seis anos, da Rússia medieval.



Desenho de Onfim, menino da Rússia Medieval.

Fonte: <https://www.themarysue.com/medieval-children-drawings-russia-onfim/>

Nota que em sua construção, ainda que simplificada em traços, sua precisão gráfica evidencia uma obra um tanto mais pautada no realismo quando em paralelo as abstrações feitas por crianças da mesma idade. Cavalarias, armas e lutas, segundo registros historiográficos, eram acontecimentos recorrentes, que de certa forma, como se mostra no desenho,

marcou a criança significativamente, a ponto de representá-las em sua obra.

Em paralelo a essa breve historicização do desenho da criança, por conta do contexto audiovisual, da exacerbação na construção de arcabouços imagéticos advindos do devaneio poético, dos monstros, dos anseios, do medo e das temáticas que circundam o infante, percebe-se que os desenhos da atualidade comportam essas ressonâncias, evidenciando sua capacidade de assimilação do contexto, em construções artísticas, que logicamente não seriam tecidas se não existissem dimensões cognitivas trabalhando nesse processo.



Desenho de criação feito por estudante de 9 anos da EMEF

Paulo Setúbal

Fonte: Acervo fotográfico pessoal do autor

Como exemplos da sociedade audiovisual e sua influência no processo artístico da criança debatidos por Pereira (2019; 2020a; 2020b), no entanto expandindo para outra animação para além de *Naruto*, cita-se a animação *Nanatsu no Taizai*, um desenho recorrente no diálogo cotidiano de alguns estudantes, trazendo-o para a sala de aula juntamente as suas diversas possibilidades artística enquanto obra audiovisual.

Nanatsu no Taizai é uma animação iniciada em 2014 e criação de Nakaba Suzuki e que, segundo a mídia, é a sua obra mais famosa. Basicamente ela conta a história de um grupo de sete membros intitulado os “Sete Pecados Capitais”, no qual se deparam com vários incidentes ocorridos em um período mezo medieval, comandados por seu capitão **Meliодas**, o pecado da ira do dragão. Durante a animação, eles enfrentam diversas dificuldades e lutam para proteger o reino de Liones.

Dentro desse contexto da animação podemos acompanhar várias histórias separadas de cada membro da ordem “Sete Pecados Capitais”, o que levando à uma compreensão reflexiva da narrativa acompanhada de variadas emoções ao assistir o anime; encontram-se trechos com memórias de personagens que viveram em estados de calamidades em suas infâncias e refletem a determinação de cada um deles ao tentarem conquistar seus objetivos com bravura, trechos onde se encontram exemplos de heroísmo, entre outros acontecimentos que também muito influenciam o público.



Ban e Meliodas

Fonte: <https://www.google.com/search?q=ban+et+meliодas>

O estudante que desenvolveu os desenhos abaixo traz uma reflexão e articulação das ideias quando em paralelo com as narrativas contidas na animação supracitada. Em meio as emoções, ações, superações e dimensões imaginativas fora da realidade palpável, ele articula em seu desenho seu processo enquanto aprendiz artístico de tal obra.



Figura Desenho de proposição/ Monstro. Menino de 10 anos,

2019

Fonte: Acervo fotográfico pessoal, 2019, e imagens da animação disponíveis em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1149670016-fantasia-cosplay-meliодas-nanatsu-no-taizai-sob-confecco-JM?quantity=1>

Na cena representada pela criança acima mostra um momento em que o personagem está no auge de seu poder, manifestando um sentimento de referência heróica. Entendendo-o como um indivíduo que age por busca de seus objetivos e trazendo o desenho da criança como uma materialização da extensão de sua capacidade perceptiva do mundo, ao fazê-lo, toda sua construção se configura como um anseio da criança pelas tomadas de decisão do protagonista e das conquistas por ele alcançada.

Agora, a leitura imagética das demais possibilidades, tanto poéticas enquanto grafismo composto a partir da

animação como da relação factual da narrativa de Nanatsu no Taizai com os desenhos, fica a cargo da extensão imaginativa do leitor.

Obrigado por acompanhar mais uma publicação e nos vemos na próxima.

REFERÊNCIAS:

PEREIRA, Isac dos Santos. A incursão do audiovisual na Arte/Educação contemporânea; (Um intruso na sala de aula?) Naruto e a discursividade poética da criança ao desenhar.

São Paulo; Universidade Anhembi Morumbi. Dissertação de mestrado, 2020a.

_____. Espelho das minhas sombras, imagens e medos: Cizek, Stranger Things e Naruto. Revista Primeira Evolução, São Paulo, 2020b, V.9, p.17-20.

_____. Cérebros criativos no mundo das produções audiovisuais de massa? Entretenimento, fãs de animações e possibilidades criativas em artes visuais. 40 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 40-66, jan./abr. 2019. <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.89909>



Isac dos Santos Pereira

Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte -FPA. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembi Morumbi - UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Arte/Educador no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo, na Emef Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com

Filipe Oliveira de Melo

Estudante do ensino técnico de informática, IFBA Campus Ilhéus, estudos em geral na área das ciências da informação, manutenções de hardware e software. Suas pesquisas atuais orientam-se para o desenvolvimento de desenhos com técnicas de lápis sobre papel e desenhos na mesa digital. Faz também análises sobre as animações japonesas mais atuais como produtos de aprendizagem, além de utilizá-las como objetos de estudos para a língua japonesa.



Ivete Irene dos Santos

A caminho da ESCOLA



A CAMINHO DA ESCOLA, BUSCANDO NOVOS CAMINHOS

Um dos bordões mais ouvidos neste ano foi “novo normal”, apontando às adaptações impostas pela pandemia. Esperava-se que a essa altura, fim do ano, a COVID 2019 fosse um evento biológico superado, com os efeitos negativos minimizados; infelizmente, não foi o que ocorreu ainda, e levamos para 2021 as questões e as lições impostas, além das dores e perdas pela morte de tantos cujo rito e cerimonial não puderam ser realizados.

Para mim, e no contexto que focalizo como temática a se pautar nesta revista: “a educação”, algumas situações se tornaram emblemáticas: escolas físicas fechadas. Sem a população de estudantes em caminhada e no entorno. Escolas vazias, silenciosas.

Em caráter emergencial, a sala de casa virou a sala de aula, a educação se tornou remota sem a preparação equivalente à do ensino a distância, a recomendação dos órgãos educacionais e médicos sobre o uso de tecnologia teve que se deixada de lado: crianças tiveram que, para entrar na aula, logar via internet. O mundo exterior à casa tinha que ser visualizado através da janela de um site. Isso também foi o maior contraste com a pandemia ocorrida no século passado, cuja realidade de comunicação e de conexão, tão diferentes, foram responsáveis até mesmo para a nomeação da doença: “gripe espanhola”, foi a mídia espanhola responsável pela divulgação das informações, não a Espanha o contexto geográfico inicial da pandemia.

Já na atualidade, constatamos facilmente mesmo que não pela mídia: em meio ao isolamento e ao distanciamento social, o distanciamento econômico ficou evidente. Alguns já viviam e tinham que permanecer aglomerados dentro de casa, sem artefato tecnológico e recursos básicos que tornasse essa permanência saudável fosse na perspectiva biológica, psicológica num país com problemas anteriores, enlevados pela pandemia.

Ficar em casa era necessário, mas a realização, fosse pelo negacionismo, fosse pelo pouco conhecimento individual sobre a doença, fosse pela imposição econômica e trabalhista não foi unânime.

Muitos estiveram à frente em suas atuações como aqueles que orquestravam estratégias para que a sobrevivência fosse possível; outros foram aqueles que em meio a desarmonia das vozes orquestravam ações além do seu papel profissional, como profissionais que orquestravam vidas para manter o sentido da existência e da permanência na vida onde não pare-

cia mais haver vida social e empatia coletiva, muito menos a indivíduos nem mesmo considerados nos números, em que ser tratado pelo| como nome já fui luta derrotada.

Professores muitas vezes, foram para as crianças da escola pública, a referência ao mundo exterior, incumbidos ainda, de no meio, em paralelo ou além ao conteúdo planejado da aula, lidar com demandas novas emocionais e sociais a cada decreto apresentando ou a cada disciplicência dos normatizadores sociais alheios e divergentes ao contexto global .

O professor, conhecido, como o profissional do giz, lousa, voz e corporeidade, teve que se refazer sem recursos materiais tecnológicos inacessíveis economicamente a ele . Tomo a liberdade de divagar: sofreram muito os professores que mais que se dedicarem ao conhecimento, dedicam-se ao aluno, ou seja, foram atraído para a educação para estar

com educandos\ alunos, não pelo produto conhecimento, importante sim, mas como meio, não como o fim na construção de uma sociedade, mas sobretudo da humanidade.

Encerramentos do ano letivo não tiveram aqueles abraços epiteliais como nos anos anteriores; as formaturas não foram aquele evento coletivo em que se aglomeravam para a foto, ora os familiares, ora os amigos de ano ou anos de convívio diário.

As lágrimas não deixaram de existir, juntos, choramos distanciados fisicamente. Ou por aqueles que chegaram até aqui, e pelos evocados in memoriam, que no caminho ficaram.

Que consigamos seguir, e ao contrário do que muitos pregam, em reflexão sobre a história e as vivências, "Sigamos em frente, mas, de vez em quando, olhemos para trás!"

Ivete Irene dos Santos, professora, pesquisadora, escritora... que, com sua atuação visa contribuir no mundo e reconstruir seu #universoivetando. Saiba mais consultando as redes sociais

Mariana Osa



MarianaOsa® é uma personagem criada por Beto Mazieiro e Ivete Irene para apresentar reflexões sobre o universo infantil e humano.

TRABALHANDO COM A MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS

ADRIANA D EL REI SOUZA

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito do ensino de matemática nas séries iniciais. Embora existam diferenças importantes na matemática e no ensino de leitura, para serem leitores e matemáticos bem-sucedidos, as crianças precisam desenvolver um conjunto comum de habilidades de pensamento e resolução de problemas de ordem superior. Ajudar os professores a compreender as especificidades de um ensino eficaz de matemática e leitura, bem como as semelhanças de um ensino eficaz em ambas as áreas, é um aspecto importante dos programas abrangentes de leitura e matemática, especialmente se os mesmos professores, no caso os polivalentes, são responsáveis pelo ensino de ambas as disciplinas.

Palavras-chave: Leituras Eficazes. Habilidades. Resoluções. Semelhanças.

INTRODUÇÃO

Todas as crianças, de qualquer classe social são capazes de aprender, mas aquelas que estão em classe social menos privilegiada, podem por vezes apresentar dificuldades e, ao mesmo tempo, ricas experiências de vida com inúmeros, porque em sua dura realidade, lhes são exigidas tarefas pertinentes aos adultos.

O objetivo da Intervenção Pedagógica de matemática é observar as possíveis dificuldades que o aluno tenha e mediante o diagnóstico elaborar atividades que venham de encontro as suas necessidades.

Por meio de atividades significativas para a criança seu desenvolvimento se torna mais amplo a medida que seu interesse aumenta, sendo necessário que seja levado em conta as construções cognitivas do educando.

OS CONCEITOS MATEMÁTICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Durante o processo de ensino e aprendizagem em matemática há diver-

sas dificuldades. Os alunos muitas vezes têm dificuldade de vincular a Matemática da sala de aula com a Matemática utilizada em seu cotidiano e por sua vez os professores repensam seu fazer pedagógico procurando novos elementos para ensinar tal disciplina.

De acordo com Rangel (1992, p.17):

O ensino de matemática nas séries iniciais não leva em conta suas experiências diárias, nas quais estabelece relações de semelhanças e diferenças entre objetos e fatos, classificando-os, ordenando-os e quantificando-os. Assim, o ensino torna-se distante da realidade, a criança é induzida a aceitar uma situação artificial, sem significado para ela.

Percebe-se que os professores devem refletir sobre a importância de valorizar os conhecimentos prévios de cada aluno, tornando assim o ensino de matemática significativo.

Os conceitos matemáticos estão extremamente ligados ao cognitivo, como destaca Kamii (2011) ao citar a teoria piagetiana, relatando a respeito dos estímulos que a criança recebe diariamente:

O objetivo para ensinar o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança, o que é muito difícil porque a maioria de nós foi treinada para obter das crianças a produção de respostas “certas”. (KAMII, 1985, p. 41)

Contudo o professor deverá buscar dentro do universo da criança, fatos que tenham importância para ela e associá-los ao ensino da matemática de forma que tenha significado para auxiliar na fixação e entendimento do conteúdo.

Os jogos e desafios favorecem o desenvolvimento social, psicológico e intelectual das crianças.

Segundo Demo (1995, p.130):

A velha aula vive ainda da quimera do “fazer a cabeça do aluno”, via relação discursiva, decaída na exportação e na influência autoritária, sem perceber que isto, no fundo, sequer se diferencia do fenômeno da fofoca. Educação encontra no ensinar e aprender apenas apoios instrumentais, pois realiza-se de direito e de fato no aprender a aprender. Dentro desse contexto, caduca a diferença clássica entre professor e aluno, como se um apenas

ensinasse, outro apenas aprendesse. Ambos colocam-se o mesmo desafio, ainda que em estágios diversos. A pedagogia da sala de aula vai esvaindo-se irremediavelmente, porque está equivocada na raiz.

A Educação deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

Identificar as problemáticas referentes ao processo ensino-aprendizagem de matemática requer estudos, pesquisas e discussões, fundamentalmente no que se diz respeito ao cognitivo.

A disciplina de matemática apresenta grande complexidade, pois discutir o ensino desta disciplina buscando possibilidades para sua qualificação e contextualização no universo escolar é um desafio no cotidiano escolar.

GEOMETRIA E ARTES COM BASE EM TARSILA DO AMARAL

Na alfabetização temos a competência leitora e escritora na educação, além do letramento, onde a escrita e a leitura adquirem uma função social, sendo úteis de imediato para o aluno e levando em conta as questões sociais e culturais dos alunos. A matemática também trilha esses passos, a partir do momento que se propôs a ficar mais palpável, mais próxima ao aluno, no que se refere aos seus conceitos utilizados em seu cotidiano. Só que em contrapartida, percebe-se que um conteúdo dentro da matemática e de suma importância não é trabalhado em toda a sua amplitude, ou pior, muitas vezes é estudado de forma superficial e causando um certo desconforto nos alunos.

Tarsila do Amaral foi uma das artistas brasileiras mais destacadas em nossa arte nacional, pois é atemporal, crítica e ao mesmo tempo está presente nos estudos de artes dos alunos em seu processo

de ensino e aprendizagem durante seus anos escolares.

Uma mulher à frente de seu tempo, uma mulher única e engajada, crítica e inteligente.

Assim pode-se começar a descrever Tarsila do Amaral, uma artista que se estivesse existido nos dias de hoje se encaixaria perfeitamente, devido aos seus conceitos e ideias inovadoras. A sua vida refletiu constantemente toda essa inquietação e pensamento emancipado para época.

A Semana da Arte Moderna (1922), tão estudada até hoje nas escolas brasileiras, principalmente em artes, foi um movimento criado e que teve como foco de exposição o Teatro Municipal de São Paulo, onde houveram várias apresentações artísticas de cunho literário e musical, além da exposição de pinturas e esculturas, com a duração de uma semana no mês de fevereiro. Com esse evento o Brasil foi testemunha de um movimento cultural que era um contraponto a cultura conservadora que existia no Brasil na época.

Com Oswald de Andrade, Tarsila chegou a ficar noiva e realizou a sua primeira exposição individual em uma galeria em Paris. Depois voltou ao Brasil e se casou com o mesmo, tendo como residência uma das fazendas que a pintora tinha herdado de seus pais, no interior de São Paulo.

A primeira exposição individual de Tarsila do Amaral no Brasil foi realizada na cidade do Rio de Janeiro em 1929. Contudo nessa época com a crise advinda da quebra da Bolsa de Nova York, Tarsila perdeu uma de suas fazendas de café, além do seu casamento com Oswald de Andrade ter chegado ao fim, já que ele se envolveu com Patrícia Galvão, mais conhecida como Pagu. (ARAÚJO, 2018)

Com o fim de seu casamento, Tarsila começa um namoro com um médico e comunista chamado de Osório César e apesar do relacionamento não ter durado

muito tempo, o mesmo serviu para a pintora se sensibilizar com as questões que envolviam a classe operária, chegando até a participar de reuniões no Partido Comunista Brasileiro e produzindo obras com esse cunho político.

Alguns meses depois, Tarsila passou a viver com o escritor Luiz Martins, vinte anos mais jovem que a artista, com quem viveu durante 18 anos. Por causa de um problema na coluna, em 1965, Tarsila foi submetida a uma cirurgia e um erro médico a deixou parálitica. Em 1966, por causa de uma crise causada pelo Diabetes, Tarsila do Amaral perdeu sua única filha, Dulce. (ARAÚJO, 2018)

No dia 17 de janeiro de 1973, Tarsila do Amaral faleceu e está sepultada no Cemitério da Consolação, em São Paulo.

CONCEITOS BÁSICOS DE GEOMETRIA E ARTES

Quando se fala em matemática do qual a geometria faz parte, tem-se uma situação de um pleno antagonismo, já que esse componente curricular é capaz de promover inúmeros sentimentos, que sempre estarão no grupo do ódio ou do amor eterno. Para muitos alunos a matemática surge como um “terrível monstro”, um enigma eternamente indecifrável e para outros, uma verdadeira paixão.

A matemática que se conhece hoje, surgiu dos povos das antigas civilizações onde, os babilônios, por volta de 2000 a.C já realizavam registros de uma matemática elementar, mas como campo de conhecimento, a Matemática se fez presente somente em solo grego, onde os pitagóricos se preocuparam com o ensino na formação das pessoas e os platônicos com a aritmética. (RIBNIKOV, 1987, p. 12)

A geometria atualmente vem ganhando a alcunha de grande vilã nas escolas, dentro da matemática.

Desde os tempos primitivos, o homem procurou entender e explicar os fenômenos da natureza, por meio de desenhos, medidas e anotações. O desafio de traduzir as formas irregulares da natureza, descobrindo novas relações favoreceu o surgimento da Geometria. (LORENZATO, 2010, p. 36)

A Geometria vem do grego e significa “medir a terra”, pois geo é terra e métron é medir. Surgiu com os povos antigos onde dividir terras, construir casas dependiam de conceitos matemáticos já naquela época.

A presença ineficiente quando descrevemos a geometria dentro da escola pode ocorrer por diversos fatores, e dentre eles, pelo fato de muitos professores priorizarem outros conteúdos matemáticos e pior, também pelo fato de muitos deles não terem tido uma formação adequada do assunto na sua graduação. Outra questão importante e que não pode ser esquecida, é que muitas vezes a geometria acaba ocupando o final do livro de matemática, onde muitos professores não conseguem chegar até lá com seus alunos, devido aos inúmeros problemas que assolam a educação em nosso país atualmente.

Por várias razões, a geometria não tem ocupado o seu devido lugar no ensino da matemática. Porém, é possível, desejável e necessário que o ensino dessa parte importante da matemática seja fortemente enfatizado, porque, como já vimos, sem experiência geométrica não se consegue raciocinar geometricamente e, por consequência, se constrói uma visão capenga, falaciosa e incompleta da matemática. (LORENZATO, 2010, p.70)

Aproximar a geometria desse nosso cotidiano tem sido com certeza um dos maiores desafios para os professores dentro das escolas.

Os conteúdos geométricos são capazes de auxiliar nossos alunos no entendimento do ambiente que os cerca, pois, a Geometria é um facilitador nas percepções espaciais dos alunos, contribuindo para uma melhor apreciação das construções e dos trabalhos artísticos. (GUILLEN, 2013, p. 6)

Essa preocupação em tornar os conceitos matemáticos, incluindo a geometria mais relacionados com o mundo que cerca o aluno é uma preocupação tamanha que está presente nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática.

O ensino da Matemática deve ser balizado por uma proposta de trabalho que vise à aprendizagem significativa. Tal proposta necessita propiciar a exploração de uma grande variedade de ideias relativas à geometria, às medidas e à estatística, incorporando sempre contextos do cotidiano, para que jovens e adultos adquiram diferentes formas de perceber a realidade. (BRASIL, 2002, p. 25)

A geometria promove ao aluno a positiva capacidade de perceber as semelhanças, as diferenças, de identificar as regularidades e irregularidades em um mundo geométrico e real, onde a diversidade é uma constante.

Assim como a matemática e a geometria, as artes também acompanham o homem desde o seu aparecimento na terra, e sempre esteve presente ao longo do tempo na sua vida e educação.

Acreditar e entender em uma possível e benéfica aproximação da geometria/matemática com as artes é cada vez mais viável.

A geometria é vista como um campo muito rico de oportunidade para o desenvolvimento de outros tipos de

raciocínio, na resolução de problemas que exigem visualização e manipulação de modelos de figuras geométricas; também no desenvolvimento do senso estético e da criatividade, com a utilização das formas geométricas em atividades de composição e decomposição, na valorização de alunos cujo raciocínio é mais voltado aos aspectos espaciais que quantitativos da realidade, conseguindo, assim, melhor desempenho nas atividades de Geometria do que naquelas relacionadas com números. (TOLEDO e TOLEDO, 2009, p. 13)

Promover essa proximidade entre as artes e a geometria causará no aluno além da aquisição de novos conceitos, formas diferenciadas de ver o mundo que o cerca, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos projetos e parcerias podem ser realizadas utilizando dentro de artes, quanto componente curricular para o aprendizado de conceitos geométricos na matemática para os alunos.

Cada educador deve saber os objetivos que tem que atingir e da melhor forma, com uma metodologia e didática adequada, amparada pela realidade em sala de aula e na comunidade escolar em que atua. A partir daí deve lançar mão de todos os seus conhecimentos teóricos e práticos e através das devidas parcerias

montar seu projeto, seu plano de estudo para o tema proposto.

No contexto da interdisciplinaridade entre Arte e Matemática, pode-se por exemplo trabalhar as formas geométricas se utilizando de algo familiar aos alunos, mais precisamente fotos que possuam os parentes dos mesmos. Trata-se de uma atividade que possui uma certa facilidade de execução, presente em registros literários e muito prazerosa para o aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo de Carvalho. **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª Séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Editora de Autores Associados, 1996.
- GUILLEN, D. J. A importância do ensino da geometria nas séries iniciais: compartilhando a experiência com os professores. In: **Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba, Paraná, 2013.
- KAMII, Constance. **A criança e o número - 11º ed.** - Campinas, SP: Papirus, 1990.
- LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria? **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. São Paulo, n.4, p.3-12, jan./jun.1995.
- OLIVEIRA, K. M. . Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. nº12. Set. 1999
- RIBNIKOV, K. **História de lãs matemáticas**. Moscou: Mir,1987.
- TOLEDO, B. A. M. e TOLEDO, A. M. **Teoria e Prática de Matemática: como dois e dois**. São Paulo: FTD, 2009.



Adriana D El Rei Souza

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Braz Cubas (UBC). Pós graduação em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (HSM). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





FILOSOFIA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

ALINE LIMA CARVALHO

RESUMO: A natureza do conhecimento científico é de fundamental importância para desenvolver a criticidade e o conhecimento na sociedade dos dias atuais. No caso da Educação, esse conhecimento perpassa por todas as disciplinas e é discutida em especial, nas disciplinas de Ciências da Natureza, Biologia, Filosofia e História. Assim, a perspectiva tanto histórica quanto filosófica que vem acompanhando a evolução da humanidade, deve estar presente nas aulas do Ensino Médio. O estudo de Filosofia deve servir como uma produção da filosofia da mesma forma como fazem os filósofos, implicando inclusive na formação e prática docente do professor. A disciplina faz com que o pensamento leve à criação de parâmetros filosóficos, desenvolvendo no estudante a criticidade e o raciocínio em relação ao mundo que o cerca de forma original e autônoma.

Palavras-chave: Disciplinas. Ciência. História. Formação. Temas Transversais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a disciplina de Filosofia, exige do professor especialista repensar no que ela significa antes de decidir qual estratégia será tomada ao longo dos conteúdos. Seu contexto no Ensino Médio é complexo, já que existem diferentes objetivos educacionais atribuídos a ela, tanto filosóficos, quanto as possíveis formas de atingi-los. Pensando no contexto educacional e nas políticas públicas, um agravante seria o fato da disciplina não ser obrigatória, tornando-se um problema.

Assim, estudar Filosofia envolve:

(...) aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou

do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a 'pensar por si mesmos', sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (OBIOLS, 2002, p. 77).

Por isso, estudar Filosofia envolve passos conscientes na análise crítica dos sistemas filosóficos, envolvendo a razão a fim de investigar os princípios e tentativas filosóficas que já existem.

FILOSOFIA ENQUANTO DISCIPLINA

A Lei nº 11. 684/08 (BRASIL, 2008), alterou o Artigo 36 da Lei nº 9.394/96

(BRASIL, 1996), que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD-BEN), trazendo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

A Filosofia foi excluída do currículo no ano de 1971, durante o período do regime militar. Nesse período, seus conteúdos não atendiam a concepção de política da época. Na década de 1960, o ensino humanista, perdeu vez para a ideologia tecnicista, enfrentando distorções. Assim, o estudo da disciplina, bem como do Latim, acabou perdendo a vez para a revolução tecnocientífica, resultando na chamada sociedade do conhecimento. Passou-se aproximadamente quarenta anos para a disciplina voltar oficialmente para o currículo.

O conteúdo filosófico e a sociologia preparam os jovens para exercer a cidadania. Este objetivo não é apenas claro no discurso, mas está presente na legislação brasileira, Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III da Lei Guia e conhecimentos básicos (Lei nº 9.394), em que o aluno da educação secundária deve demonstrar "domínio do conhecimento filosófico e a sociologia necessária para o exercício da cidadania" (BRASIL, 1996, s/p.).

Assim:

O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos. Ademais, pensar a disciplina Filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais, e da pesquisa filosófica em geral, uma vez que, espe-

cialmente nessa disciplina, não se pode dissociá-la do ensino, da produção filosófica e da transmissão do conhecimento. Considerando a reflexão acerca da Filosofia no ensino médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito (OCEM, 2006, p. 15-16).

Assim, o desafio no Ensino Médio é fazer com que os alunos aprendam exercer a cidadania, a partir de conceitos filosóficos:

Filosofia, se não é capaz de responder a tantas questões quantas gostaríamos, tem ao menos a capacidade de formular perguntas que aumentam o interesse do mundo, e mostram a estranheza e a maravilha contidas logo abaixo da superfície mesmo nas coisas mais triviais do cotidiano (RUSSEL, 1997, p. 24-25).

Nesta disciplina em específico, os sujeitos históricos são determinados, baseado em problemas específicos. O discurso filosófico não faria sentido, se as suas ideologias não se relacionassem com os problemas reais, nos momentos mais singulares da história.

Ou seja:

É preferível pensar sem distorção uma consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, participar de uma concepção de mundo "imposta" mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários

grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente... Ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho próprio do cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e 59 não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade (GRAMSCI, 1978. p. 12).

Ainda, é possível estudar a disciplina de Ciências a partir da Filosofia. Tanto a perspectiva histórica quanto filosófica em relação ao desenvolvimento científico está entrelaçada de diferentes formas no currículo das escolas. Quando o tema não é discutido de forma específica, está de modo implícito, à medida que as concepções sobre a origem do conhecimento científico envolvem as práticas do docente (GIROUX, 1986).

ENSINO ÉTNICO RACIAL

As políticas públicas trouxeram questionamentos sobre reconhecer às diversidades existentes na sociedade brasileira. A discussão em relação as questões étnico-raciais no ensino de Filosofia e História começam a trazer as memórias dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, primordial para a compreensão do que de fato ocorreu com esses povos.

A presença da diversidade socio-cultural na Carta Magna contribuiu para a inclusão do tema diversidade étnico-racial e sua discussão nas disciplinas da Educação Básica, onde o Artigo 26 parágrafo 4 traz queº: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (BRASIL, 1988)

No Brasil, o país foi marcado por um regime escravocrata que predominava imposições eurocêntricas. Após longo período, baseado nesse regime, em que negros eram trazidos da África para trabalhar como escravos em condições extremamente precárias, substituindo muitas vezes os indígenas já escravizados, o estudo das duas culturas são essenciais para compreendermos o passado, fazendo a sociedade repensar sobre as questões étnico-raciais (SILVA, 2007).

Com relação a Filosofia e História, a orientação quanto ao conteúdo inclui a discussão de aspectos da história e da cultura indígena, africana e afro-brasileira caracterizando a formação da população brasileira ao longo da história, assim como o resgate as contribuições na área social, econômica e política brasileira.

Questões como racismo e discriminação, estão presentes no passado do povo brasileiro e infelizmente ainda estão presentes nos dias de hoje, havendo a necessidade da área da Educação fazer a diferença, discutindo temas referentes à cultura africana e afro-brasileira a fim de contribuir para a visão dos educandos e consequentemente da sociedade reconhecendo e valorizando sua origem, história social, cultural e política.

Por esse motivo é preciso o desenvolvimento de uma educação igualitária, transformando o ambiente escolar em um lugar inclusivo e transformador. É importante que a escola desmistifique a mentalidade racista e discriminatória que ainda existe na sociedade brasileira, a fim de vencer a imposição e o pensamento etnocêntrico europeu e passando a valorizar as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

A Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) foi instituída a fim de reparar os danos e as injustiças causadas sobre a população negra e seus descendentes desde a sua chegada ao Brasil, durante o regime escravocrata.

A lei configura-se assim uma política afirmativa, a partir da influência dos di-

ferentes movimentos sociais, baseados no resgate da cultura africana e afro-brasileira enaltecendo as suas contribuições para o país como um todo (CANDAUI, 2011).

Outro documento voltado à regulamentação da legislação é o Parecer CNE/CP 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, trazendo a obrigatoriedade desta área de estudo em todas as escolas brasileiras.

Para Verrangia e Silva (2010), a legislação favoreceu discussões sobre a importância de aprendizagens significativas, trazendo a troca de experiências e a quebra de paradigmas enaltecendo o respeito, a equidade, o conhecimento e a valorização dessas culturas.

Por isso, a relevância do ensino da cultura africana e afro-brasileira não está ligada apenas a cumprir com uma política pública que pretende reparar os danos sofridos por essa população em especial, mas também incluir esses povos na formação da história brasileira: “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

Já, em relação a cultura indígena tem-se que o estudo da mesma foi regulamentado inicialmente pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), trazendo a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura dos povos indígenas nas escolas de Educação Básica.

Esta Lei veio como ação afirmativa do governo federal, buscando entre outras medidas, trazer a igualdade de grupos e pessoas que foram desfavorecidas durante a história, conscientizando a sociedade de hoje que parte dessa população sofre ou já sofreu algum tipo de discriminação étnico-racial.

A história da cultura indígena era contada com base no que ocorreu duran-

te o processo de colonização do Brasil, onde esses povos foram catequizados e escravizados: “(...) predominavam nos livros didáticos de história narrativas que abordavam os povos indígenas como representantes do passado, só aparecendo como primeiros habitantes do Brasil, concepções responsáveis pela formação de muitas gerações escolares” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 56).

Por isso, a importância de se trazer elementos da história e cultura indígena a fim de que os estudantes compreendam que caracterizam a formação da população brasileira, resgatando as inúmeras contribuições na cultura, sociedade, economia e política.

Refletindo e trazendo para a escola, Silva (2007), discute que esta é um espaço que já favorece as interações entre educandos de origens e níveis socioeconômico diferentes, tornando-se assim um espaço propício para o ensino de regras de convívio democrático e do respeito às diferenças.

Para as práticas docentes, as leis foram necessárias, pois, a população brasileira só valorizava ou reconhecia aquilo que lhe era passado como correto, baseado nas experiências e nas crenças de determinadas partes da sociedade, em detrimento da história e da cultura do negro e do indígena que foram tão importantes para a construção da sociedade brasileira.

Por isso, a escola é um ambiente em que deve prevalecer as relações saudáveis, valorizando todas as culturas independentemente de questões pessoais. O docente de Filosofia, em como o de História é fundamental para contribuir com esse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Filosofia funciona como um espaço, no qual a produção filosófica e o estudo dão lugar as experiências. A cada ideia surge algo novo, já que funciona como um espaço de

criação. Assim, a Filosofia pode ser considerada como um momento de provocação em que a partir do pensamento original, busca-se a compreensão, mas também procura-se buscar o que é da pessoa, desenvolvendo a imaginação do que poderia ser e do que não é.

Ou seja, o docente é responsável pelo nascimento dessa perspectiva, em que acontece uma espécie de jogo. Assim, o docente é um provocador. As relações são criadas entre os estudantes, como um time que joga com o objetivo de construir saídas filosóficas para os seus próprios problemas e os do mundo.

Assim, as aulas de Filosofia servem para desestabilizar o pensamento estudantil, assim como é a própria Filosofia: ao se encontrar, se perde de novo. Por isso, as aulas não devem ser apenas funcionais e cerebrais, mas sim, que envolvam emoção, fazendo com que estudante viva de fato aquilo que está aprendendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. **Ensaios de educação intercultural**. Currículo sem fronteiras 12.1 (2012): p. 53-69.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013.
- 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, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei Ordinária 11.684** de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 de junho de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura afro-brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- CANDAUI, V. M. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2011, p. 13-34.
- GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1996
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 12.
- LUCIANO, G.S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECADI/LACED, 2006.
- OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
- RUSSELL, B. **The problems of philosophy**. New York: Oxford University Press, 1997. p. 24-25.
- SILVA, P.V.B. Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil. In: COSTA, Hilton e SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. (org). **Notas de História e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P.B.G. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.
- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2006.



ALINE LIMA CARVALHO

Mestrado em Psicologia pela Universidade Metodista de São Paulo, SP. Especialização em Psicanálise e Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, possui Graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Santos, UCS SP. Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, UNICID. Professora de Educação Infantil e Fundamental I e Artes na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A PANDEMIA DE SARS-COV-2 E O DEBATE SOBRE A REABERTURA DAS ESCOLAS

ANGELA HELENA RODRIGUES LEITE

RESUMO: Este artigo de revisão se pauta no debate polarizado atual sobre a reabertura ou não das escolas em meio à pandemia do vírus SARS-CoV-2. Tem como principal objetivo coletar e realizar uma análise das pesquisas já realizadas sobre o tema, especialmente pesquisas internacionais, para articular os conhecimentos e resultados sobre a temática, além de oferecer de forma sucinta a visibilidade ao estado do conhecimento sobre esta discussão. Como metodologia de coleta de dados foram utilizadas as plataformas Google Acadêmico e Scielo para pesquisar as produções, nas quais foi realizada leitura atenta sobre as condições de transmissibilidade do vírus entre crianças e como isso impactou as experiências de reabertura de escolas em outros territórios. Os resultados indicam que, apesar do conhecimento acadêmico sobre o assunto ainda estar em vias de construção, não há evidências sobre a não transmissibilidade do SARS-CoV-2 entre crianças, bem como a reabertura segura de escolas depende de medidas rigorosas do poder público para conter o vírus nas comunidades.

Palavras-chave: Reabertura de Escolas. Pandemia do Covid-19. Transmissibilidade do SARS-CoV-2. Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo emerge a partir de discussões polarizadas que tomaram força principalmente no final do segundo semestre de 2020, sobre a necessidade, viabilidade ou a impossibilidade da reabertura das escolas em meio à pandemia de Covid-19, especificamente na cidade de São Paulo. O objetivo deste estudo é articular informações, dados e resultados de pesquisas já consolidadas sobre a temática, no Brasil e no mundo, a fim de estruturar um debate profícuo que embase posicionamentos sobre a questão em tela.

O vírus Sars-Cov-2, que causa a doença Covid-19, surge como uma crise de saúde pública global no final de 2019 na cidade de Wuhan, na China, com capacidade de atingir indivíduos de forma gra-

ve e muitas vezes letal. Rapidamente a doença se alastra para outros países principalmente por meio inicialmente das viagens de avião, mostrando-se altamente contagiosa. Em 19 de abril de 2020, o número de casos confirmados ultrapassou 2.160.000 (OMS, 2020). Desde então a doença foi declarada como uma pandemia, afetando mais de 4.700.000 pessoas e causando mais de 300.000 mortes em todo o mundo (TARIQ et al., 2020).

Atualmente, não há vacina ou terapia antiviral específica para a infecção por SARS-CoV-2. O manejo é baseado nas precauções e no tratamento dos sintomas de uma pessoa infectada (AZER, 2020). A adesão ao isolamento social, em conjunto com a utilização de máscaras e com a higiene constante das mãos, tornaram-se as formas mais eficazes de evitar a transmissão do Sars-Cov-2 (OMS, 2020). Por is-

so, assistiu-se ao redor do mundo uma onda de fechamento das unidades escolares, considerados lugares de alta aglomeração de indivíduos, para contribuir na diminuição da curva de contaminados de Covid-19, e, conseqüentemente, possibilitar aos sistemas de saúde dos territórios o atendimento de qualidade aos doentes.

É consenso que a pandemia tem atingido de maneira mais severa comunidades mais pobres e vulneráveis de todo o mundo. No Brasil, de acordo com O'Loughlin, a doença "tem impactado de forma mais profunda as favelas mais pobres do Brasil, onde a situação de miséria, a superlotação e o acesso precário aos cuidados de saúde são endêmicos" (O'LOUGHLIN, 2020, p. 45). O pesquisador aponta a necessidade do cuidado com a saúde mental e psicológica dos estudantes e profissionais da educação no contexto pós-pandemia, tanto em função de, provavelmente, estes sujeitos terem experienciado perdas humanas em suas famílias ou comunidades, estando vulneráveis à ansiedade, pavor, depressão, quanto considerando a instabilidade financeira a que a maioria dos brasileiros esteve exposta, causando insegurança, medo, fome. Também, importa a atenção à defasagem significativa de conhecimento, que expõe as diferenças entre as crianças que estudam em escolas particulares das crianças das redes públicas, derivada, entre outros fatores, do acesso à tecnologia e às aulas remotas propostas pelas unidades educacionais e pelos professores.

Muitos pesquisadores defendem a educação como serviço essencial, e, assim, argumentam a favor de um plano de reabertura e manutenção de escolas abertas em meio à pandemia. Com as escolas fechadas, além de perderem o aprendizado acadêmico, as crianças perdem o aprendizado que emerge das relações interpessoais, prejudicando seu desenvolvimento psíquico e emocional. Defendem, assim, o brincar como atividade prioritária para este desenvolvimento, que por

vezes não é possível dentro de casa. Reiteram que estudantes pobres, negros e negras, imigrantes e com deficiência sofrem perdas mais graves.

Em São Paulo, é muito comum que as crianças dependam de suas escolas municipais e estaduais para as refeições do dia. Em casa, sabe-se que muitas delas não adquirem a nutrição necessária. Finalmente, há o argumento de que as crianças na escola possibilitam às famílias, mas principalmente às mulheres, o acesso e permanência no trabalho - principalmente os e as que estão nos serviços de saúde.

Por isso, outros intelectuais argumentam sobre as conseqüências destes meses em que as escolas estão fechadas, considerando que "as crianças perderam benefícios sociais, educacionais e de desenvolvimento elementares, e para muitos pais não será possível o retorno ao trabalho caso essas instituições permaneçam fechadas, exacerbando as iniquidades sociais" (SATO, 2020, p. 4).

Sendo assim, embora ainda haja estudos e posicionamentos contrários à reabertura das escolas, muitos pesquisadores das áreas da saúde e da educação de vários países debruçam-se em como este retorno pode acontecer de forma a proteger da doença estudantes, professores e demais profissionais das escolas. Este estudo pretende realizar uma revisão de literatura que ofereça um panorama geral sobre as últimas pesquisas e notícias em alguns países da América, Ásia e Europa no que tange a reabertura das escolas em meio à pandemia, além de apresentar algumas especificidades das políticas de saúde e educação adotadas por alguns países.

A hipótese que orienta esta pesquisa é a de que, embora as pesquisas internacionais ainda não tenham entrado em consenso se as crianças são transmissoras ou não do vírus, o que torna as escolas mais ou menos seguras nesse contexto, não há viabilidade de reabertura das unidades educacionais em territó-

rios onde o poder público pouco fez para conter o Sars-Cov-2, como é o caso do Brasil e da cidade de São Paulo. Isto é, para que haja pouco ou nenhum risco no processo de reabertura das escolas, medidas prioritárias devem ter sido tomadas antes desse debate para conter o vírus e controlar a doença.

Assim, em territórios como a cidade de São Paulo, nosso foco nesse estudo, infelizmente ainda não há possibilidade de uma volta presencial às aulas de forma segura, e a pressão urgente da atualidade por quem se preocupa com os danos que esse fechamento das unidades causam deve ser em direção à cobranças ao poder público por mais testagens em massa, acompanhamento dos focos de transmissão do vírus nas comunidades, acompanhamento e intervenção à saúde mental e psíquica principalmente nas comunidades mais pobres e reformas estruturais dos prédios das escolas públicas da cidade, para em um segundo momento torná-los mais seguros.

MÉTODO

O artigo de revisão foi elaborado com base em uma pesquisa bibliográfica, realizada inicialmente nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, na intenção de investigar como está o debate na comunidade científica do Brasil e de outros países que já contém estudos consolidados sobre a temática. Nesta busca foram encontradas 13 produções, que foram minuciosamente submetidas à leitura atenta para extração das informações relevantes para responder à pergunta de pesquisa deste trabalho.

Inicialmente foi realizada a busca por produções nacionais. Porém, como não foram encontradas fontes primárias de pesquisas, este artigo pautou-se em estudos internacionais – a maioria da área da pediatria, da saúde e da saúde pública.

Também a pesquisa tem caráter documental, na medida em que busca al-

gumas notícias recentes sobre a temática em portais da Internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O debate sobre a reabertura das escolas nas pesquisas internacionais

Um dos argumentos mais utilizados pelos que defendem a reabertura das escolas na cidade de São Paulo é o de que as crianças, quando infectadas, apresentam sintomas leves da doença (em sua grande maioria) e/ou não transmitem o vírus, tornando a escola um lugar seguro tanto para elas quanto para os profissionais – que, por sua vez, tem mais condições de garantir higiene, utilização correta de máscaras e distanciamento social. No entanto, as pesquisas que se dedicam a explorar o comportamento do SARS-CoV-2 em crianças oferecem uma diversidade de resultados, inclusive dependentes de variáveis externas à instituição educacional, deixando em aberto, sem conclusões consensuais, o debate sobre a temática na comunidade científica.

Ainda que algumas produções concluam que as crianças, especialmente as menores, estão entre os grupos mais seguros para começar uma flexibilização das medidas rigorosas contra a doença (VINER et al., 2020), é comum encontrar nos artigos, além de conclusões opostas, a necessidade do cuidado em função da ausência de evidências científicas que afirmem que as crianças pouco transmitem o vírus. Além disso, produções que se antecipam na conclusão de que as crianças transmitem menos o SARS-CoV-2 “são considerados de baixa a média qualidade, heterogêneos, com amostragem reduzida¹”(ZIAUDDEEN et al., 2020, p. 2, tradução nossa) para se tornar evidência científica.

Ehrhardt et al (2020) realizam uma pesquisa sobre a transmissão de Covid-19 entre crianças após a reabertura das escolas no estado de Bade-Vurtemberg, na Alemanha, e concluem que, infectadas,

1 “the included studies were all considered low to medium quality, heterogeneous and included few children”.

as crianças são mais propensas a permanecer assintomáticas que os adultos. É por esta razão que sua infecção não pode ser diagnosticada ou tratada. E acrescentam que “crianças sintomáticas parecem espalhar vírus em quantidades semelhantes aos adultos e podem infectar outras pessoas de forma semelhante, mas não se sabe o quão infecciosas são as crianças assintomáticas²” (EHRHARDT et al, 2020, p. 3, tradução nossa).

Os autores também apresentam o protocolo seguido pelas escolas para receber as crianças: grupos de alunos reduzidos em pelo menos 50%, limpezas constantes de superfícies, boa ventilação nas salas de aula, exclusão de crianças doentes, incentivo à higiene individual, utilização de máscaras, distância segura entre as crianças e cancelamento de aulas como música e educação física. E concluem: não é possível afirmar se realmente as crianças transmitem menos o vírus ou se as medidas de proteção, higiene e segurança contribuíram para que o SARS-CoV-2 não se espalhassem nas escolas.

Apesar de por algumas semanas o número de infectados ter decaído consideravelmente, a partir de Outubro os números começaram a subir, fazendo com que o governo anuncie o lockdown parcial estendido até pelo menos 10 de janeiro.

Outros pesquisadores europeus também discordam da tese de que crianças não são transmissoras do vírus. Pánovska-Griffiths et al. (2020), em artigo que se configura um estudo de modelagem e que se dispõe a medir os impactos das intervenções de teste e rastreamento e o risco de ocorrência de uma segunda onda epidêmica de COVID-19 no Reino Unido, afirmam que, embora as pesquisas sobre suscetibilidade e transmissão de SARS-CoV-2 entre crianças e adolescentes serem esparsas, estudos mais recentes “assumem que a transmissibilidade

entre crianças e jovens é equivalente àquela entre adultos³” (PANOVSKA-GRIFFITHS, 2020, p. 818, tradução nossa). Os autores deste artigo argumentam que, mesmo que algumas pesquisas apresentem resultados que sugerem pouca ou nenhuma transmissão do SARS-CoV-2 entre crianças, é preciso considerar que os sintomas “são muito menos comuns em crianças do que em adultos e o grau de transmissão assintomática pelas crianças é desconhecido⁴” (PANOVSKA-GRIFFITHS, 2020, p. 819, tradução nossa).

Assumindo que a reabertura das escolas representa o primeiro passo para reabrir a sociedade, os pesquisadores dedicam-se a, por meio da modelagem, explorar o impacto de duas estratégias possíveis neste processo de retorno presencial às aulas. Os resultados sugerem uma segunda onda de Covid-19, maior que a primeira, caso haja ausência de um programa de testes ampliado.

Nossas descobertas sugerem que pode ser possível evitar uma segunda onda de pandemia em ambos os cenários de reabertura de escolas se um número suficiente de pessoas com infecção sintomática puder ser testado e os contatos daqueles diagnosticados puderem ser rastreados e efetivamente isolados⁵ (PANOVSKA-GRIFFITHS, 2020, p. 824, tradução nossa).

O estudo apoia as evidências de medidas tomadas por países como a Coreia do Sul, onde testes em grande escala e rastreamento de contato foram capazes de controlar a disseminação de COVID-19, além de sugerir

a necessidade de testes adicionais, rastreamento de contato eficaz e isolamento de indivíduos que foram diag-

2 “symptomatic children seem to shed virus in similar quantities as adults and can infect others in a similar way, but it is unknown how infectious asymptomatic children are”.

3 “assume that transmissibility among children and young people is equivalent to that among adults”.

4 “symptoms are much less common in children than in adults and the degree of asymptomatic transmission by children is unknown”.

5 “Our findings suggest that it might be possible to avoid a second pandemic wave across both school reopening scenarios if enough people with symptomatic infection can be tested, and contacts of those diagnosed can be traced and effectively isolated”.

nosticados com COVID-19, ou que são considerados de alto risco de carregar a infecção como resultado de sua história de contato ou sintomas, para controlar a propagação do vírus⁶ (PANOVSKA-GRIFFITHS, 2020, p. 825, tradução nossa).

Anastassopoulou et al. (2020), pesquisadores gregos, inicialmente retomam alguns estudos que levantam hipóteses que podem explicar a morbidade e mortalidade por SARS-CoV-2 tipicamente baixas em crianças: vias aéreas mais saudáveis por causa do menor tempo de exposição à poluição, respostas imunes mais fortes, e o ataque do vírus no trato respiratório superior ao invés do inferior – diferente do que ocorre em adultos. Reiteram que o papel das crianças na transmissão do vírus não é claro e apresentam alguns estudos sobre taxas de infecção significativamente mais baixas em crianças em comparação com adultos que residem na mesma casa e sobre a falta de evidências de transmissão progressiva de crianças no ambiente escolar.

Uma pesquisa realizada na Coreia do Sul corrobora com estes resultados. Park et al. (2020) argumentam que a razão pela qual crianças menores de 10 anos transmitem o SARS-CoV-2 com menos frequência do que os adultos é o menor volume de ar carregado de vírus que exalam, além de ser exalado mais próximo ao solo, tornando menos provável que os adultos sejam infectados. Crianças mais velhas, do ensino fundamental e médio, que podem ser tão altas quanto os adultos, mas podem ter alguns dos mesmos hábitos anti-higiênicos de crianças pequenas foram considerados ainda mais propensos a infectar outras pessoas em comparação com adultos.

Outros estudos versam sobre a transmissibilidade das crianças do SARS-

CoV-2. Jones et al. (2020), ao analisar amostras de escarros em pacientes pediátricos para avaliar sua carga viral, concluiu que crianças produzem os mesmos níveis de RNA viral dos adultos. L’Huillier et al. (2020) realizou uma pesquisa em Chicago que mostrou que crianças menores de 5 anos tiveram uma quantidade de 10 a 100 vezes maior de RNA viral SARS-CoV-2 que crianças mais velhas ou adultos. Os autores ressaltam que as amostragens foram testadas no início da infecção, quando os níveis do vírus são mais altos, o que explica a diferença com outros estudos.

Uma vez que os níveis de RNA viral nas fezes permanecem elevados por mais de 3 semanas após a início dos sintomas em contraste com o RNA viral no nariz e saliva, que diminui drasticamente dentro de 1-2 semanas, analisar amostras de fezes para vírus transmissível de crianças ligeiramente sintomáticas e assintomáticas pode fornecer os dados experimentais para validar este argumento (HAN et al., 2020). Logo, “replicação viral no trato gastrointestinal e eliminação prolongada de fezes por crianças infectadas, especialmente para bebês e crianças mais novas que não são treinadas para ir ao banheiro, podem ter implicações para a propagação da comunidade em creches, escolas e lares⁷” (ANASTASSOPOULOU et al., 2020, p. 1203, tradução nossa).

Anastassopoulou et al. (2020) ainda ressaltam que “a transmissão nas escolas parece refletir as taxas na comunidade e, portanto, a reabertura de escolas parece ser segura quando as taxas de transmissão da comunidade SARS-CoV-2 são baixas⁸” (ANASTASSOPOULOU et al., 2020, p. 1203, tradução nossa). No entanto,

espera-se que crianças em idade escolar contribuam para a transmissão comunitária do SARS-CoV-2 através de

6 “the need for additional testing, effective contact tracing, and isolation of individuals who have been diagnosed with COVID-19, or who are considered to be at high risk of carrying infection as a result of their contact history or symptoms, to control the virus spread”.

7 “Viral replication in the GI tract and prolonged fecal shedding by infected children, particularly for infants and younger children who are not toilet-trained, may have substantial implications for community spread in day-care centers, schools and homes”.

8 “Transmission in schools appears to mirror rates in the community and, therefore, school reopenings seem to be safe when community SARS-CoV-2 transmission rates are low”.

seu grande número de contatos sociais diários, alguns dos quais são intergeracionais, com grupos de idade mais avançada onde o risco de doenças mais graves é aumentado. Portanto, a reabertura de escolas deve ser considerada com cuidado, com monitoramento contínuo de possível ressurgimento de infecções por meio de testes frequentes e isolamento de pessoas infectadas [...] alunos, educadores e outros funcionários, para sua segurança e para a segurança e bem-estar de suas famílias⁹ (Anastassopoulou et al., 2020, p. 1203, tradução nossa).

Levinson et al. (2020) concordam com o fato de que estratégias na comunidade para conter a taxa de transmissão do vírus são imprescindíveis para um plano de reabertura das escolas. Inclusive os pesquisadores destacam a preocupação com crianças negras em situação de vulnerabilidade, cujas famílias são mais propensas ao contágio. Segundo estes autores, as evidências de muitos países comprovam que diminuir taxas de transmissão na comunidade por meio de medidas rigorosas abre precedentes para uma volta presencial às aulas mais segura para os estudantes e suas famílias, bem como para os profissionais da educação.

Ziauddeen et al. (2020) corroboram:

Não há evidências científicas suficientes para orientar a decisão de abrir escolas para todos ou para determinadas faixas etárias. No entanto, os principais fatores de influência na maioria dos países que optaram por reabrir as esco-

las são o baixo número diário de casos de coronavírus e as altas taxas de testes¹⁰ (ZIAUDDEEN et al., 2020, p. 3, tradução nossa).

Estes pesquisadores, ainda, afirmam o quanto ainda é frágil a conclusão de alguns rastreamentos de contatos que argumentam que as crianças podem ser menos infecciosas que os adultos. Alguns estudos evidenciam que, quando não há ambiente seguro nem medidas preventivas nas comunidades, casos ressurgem e nova onda da doença pode acometer os indivíduos (COUZIN-FRANKEL, 2020, dentre outros). De acordo com Viner et al.,

A União Europeia recomenda que relaxamento de medidas de distanciamento social como a reabertura de escolas deve ocorrer apenas depois de haver evidências claras de que a propagação diminuiu por um período significativo, de que há capacidade suficiente do sistema de saúde para lidar com picos futuros, e de que os países têm capacidade de monitoramento e testes suficientes para detectar e isolar rapidamente pessoas infectadas¹¹ (VINER et al., 2020, p. 1, tradução nossa).

Os autores sustentam também sobre a urgência dos esforços que os poderes públicos, principalmente dos países mais pobres, precisam empreender para mitigar os efeitos dos fechamentos das escolas sobre crianças e jovens. Alguns países têm condição e empenham-se em oferecer atendimento à saúde mental das comunidades, alimentação, renda suficiente, entre outras medidas que contribuem para minimizar as consequências das

9 "School children are nonetheless anticipated to contribute to the community transmission of SARS-CoV-2 through their large numbers of daily social contacts, some of which are intergenerational, with older age groups where the risk for more severe illness is increased. Hence, the reopening of schools should be considered carefully, with continuous monitoring of possible resurgence in infections through frequent testing and isolation of infected [...] students, educators and other staff, for their safety and for the safety and wellbeing of their families".

10 "There is insufficient scientific evidence to guide the decision to reopen schools for all or certain age groups. However, key influencing factors in most countries that have chosen to reopen schools are low daily number of coronavirus cases and high testing rates".

11 "The European Union recommends that relaxing of social distancing measures such as reopening schools should only occur after there is clear evidence that spread has decreased for a significant period, there is sufficient health system capacity to cope with future peaks, and countries have sufficient monitoring and testing capacity to quickly detect and isolate infected people".

escolas fechadas. Por isso este é o grande desafio agora (VINER et al., 2020; ZIAUDDEEN et al., 2020). Nessa perspectiva, STAGE et al. (2020) afirmam que “o retorno seguro da maioria (ou mesmo de grandes proporções) dos alunos à escola está condicionado ao sucesso da implementação de um sistema completo de monitoramento e intervenções, com baixa incidência diária¹² (STAGE et al., 2020, p. 16, tradução nossa).

Dado o exposto, as evidências das pesquisas selecionadas para a revisão neste artigo indicam que, por mais que sejam conhecidas as consequências para os estudantes o fechamento das escolas, uma reabertura só pode dar-se mediante a um planejamento rigoroso por parte do poder público, que envolve acompanhamentos e intervenções no que diz respeito ao comportamento do vírus nas comunidades – especialmente periféricas, bem como investimentos na saúde pública dos territórios. É prioritário que se protejam as vidas dos indivíduos no contexto pandêmico. Ao mesmo tempo, medidas em relação à saúde mental, à prevenção da violência doméstica, e ao acesso à tecnologia que possibilite um ensino remoto de qualidade, caracterizam-se como fatores que, ainda de acordo com as produções científicas, podem mitigar os danos causados pela pandemia.

O debate sobre a reabertura das escolas e a Pandemia na cidade de São Paulo

O Governo Brasileiro age com negligência, negacionismo e descaso em relação à pandemia e, principalmente, aos infectados e aos óbitos. No Estado de São Paulo, governo e prefeitura da capital tomaram algumas medidas para conter o vírus, mas que infelizmente não foram e não estão sendo eficazes. Prova disso é que o Brasil supera 180 mil mortes e casos ultrapassam 6,8 milhões, sendo que o Estado de São Paulo tem uma aceleração de óbitos de 28% (UOL, 2020) e a ca-

pital a maior média de mortes pela doença das últimas 10 semanas¹³ (GOMES, 2020).

Nesse contexto, as escolas municipais, que foram fechadas no dia 23 de março, tiveram autorização para, caso os Conselhos de Escola aprovassem, funcionar para atividades extracurriculares a partir do dia 7 de outubro. Como poucas votaram pela adesão à flexibilização, e como ainda é alto o número de casos e de óbitos na cidade, os alunos seguem submetidos ao ensino remoto. Na rede municipal, parcerias foram realizadas com as empresas Google e Microsoft para que estas aulas acontecessem, além de livros didáticos que foram entregues aos alunos.

Infelizmente o escopo do estudo não permite detalhar o quanto as aulas remotas não estão sendo oferecidas com qualidade, por questões principalmente de acesso à tecnologia pela maior parte dos estudantes, e o quanto a entrega de livros didáticos (sendo que a entrega do 1º volume foi realizada pelos Correios e o 2º volume disponibilizados nas próprias unidades educacionais para que as famílias retirassem) não atingiu a todos os alunos. Também, não é possível debater o quanto profissionais das gestões das escolas e do corpo administrativo foram expostos e prejudicados, pois foram convocados a trabalhar presencialmente nas unidades.

Diante de tantos problemas e medidas da prefeitura que não foram eficientes para que o número de casos e de mortes diminuísse ao longo destes 9 meses, outros obstáculos surgem com as crianças em casa (já supracitadas acima pelas pesquisas internacionais): aumento da pobreza, da violência doméstica, da desigualdade social, do trabalho feminino, do desemprego. Não houve também políticas públicas que de fato contribuíssem para a redução destes danos, que foram expostos em função da pandemia.

12 “The safe return of most (or even large proportions of) students to school is conditional on the successful implementation of a complete system of monitoring and interventions, jointly with low daily incidence, as observed in Denmark and Norway”.

13 Levantamento realizado dia 12 de dezembro de 2020.

E é nesse contexto que se assiste, nas últimas semanas, ampla movimentação de pediatras e de responsáveis (principalmente por crianças matriculadas em escolas particulares da cidade) para pressionar o governo municipal à reabertura das aulas na cidade (MAZZA, 2020; CAFARDO, 2020, dentre outros). Uma parte de seus argumentos diz respeito aos danos causados às crianças nesse período de fechamento das escolas. Outra parte vem apoiando-se em pesquisas sobre a baixa taxa de transmissibilidade do SARS-CoV-2 entre crianças.

No entanto, reiterando questões já mencionadas, em uma cidade, estado ou país que não obteve sucesso nas medidas contra a Covid-19 e nas políticas públicas tanto para diminuir número de casos ou óbitos, quanto para mitigar os danos que a pandemia trouxe a esses territórios, a reabertura das escolas apresenta-se como decisão irresponsável, que pode fazer emergir uma situação ainda mais delicada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados encontrados neste artigo de revisão, a hipótese anterior à coleta e análise de dados, que argumentava sobre a necessidade de medidas rígidas de controle da taxa de transmissão do vírus SARS-CoV-2 nas comunidades e territórios como estruturante para um plano de reabertura das escolas, foi corroborada.

Neste caminhar da pesquisa sobre a transmissibilidade do vírus entre crianças, cujos resultados ainda não entram em consenso, importa neste momento priorizar as experiências fracassadas e bem sucedidas de volta presencial às aulas, levantando a hipótese para futuros estudos de que crianças provavelmente transmitem menos o vírus em decorrência de cuidados e rigor por parte do poder público do território, e não por razões biológicas, como vê-se nos argumentos dos defensores da reabertura das escolas.

Em uma cidade como São Paulo, com um número de casos e de óbitos ain-

da bastante considerável, seria de maior importância o plano de medidas rigorosas para conter o vírus e para reduzir os danos causados pela pandemia principalmente às comunidades mais vulneráveis. Porém, ainda estamos submetidos a medidas ineficazes, e a volta às aulas presenciais no ano de 2021 podem resultar em aumento do número de infectados e de óbitos, bem como lotação em hospitais e unidades básicas de saúde.

Outras pesquisas podem dar continuidade a este debate. Como sugestões, outros pesquisadores podem explorar ainda mais como outros países lidaram com o vírus e com o fechamento/reabertura das escolas, acompanhar os estudos de saúde sobre a transmissibilidade do vírus entre crianças, analisar as decisões e negligências do governo brasileiro frente à pandemia, levantar dados sobre a rede municipal de São Paulo, a estrutura física das escolas e os protocolos de retorno às aulas presenciais, etc. São inúmeras e necessárias as possibilidades de investigação, para que se continue de forma responsável a discussão sobre a temática na comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZER, S. COVID-19: Pathophysiology, diagnosis, complications and Investigational therapeutics. **New Microbes and New Infections**, 2020.
- CAFARDO, R. SP: **Pais vão à Justiça para pedir volta às aulas presenciais. 30 de novembro de 2020.** Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sp-pais-va-a-justica-para-pedir-volta-as-aulas-presenciais,d5cabb0b6febe658dbfa7cbb1836cdc73bw2fj9.html>. Acesso em: 6 de dezembro de 2020.
- COUZIN-FRANKEL, J.; VOGEL, G.; WEILAND, M. School openings across globe suggest ways to keep coronavirus at bay, despite outbreaks. **American Association for the Advancement of Science**, 2020.
- EHRHARDT J.; EKINCI A.; KREHL H.; MEINCKE M.; FINCI I.; KLEIN J.; GEISEL B.; WAGNER-WIENING C.; EICHNER M.; BROCKMANN S. O. Transmission of SARS-CoV-2 in children aged 0 to 19 years in childcare facilities and schools after their reopening in May 2020, Baden-Württemberg, Germany. **Euro Surveill**, 2020.

GOMES, R. **Cidade de São Paulo tem a maior média de mortes por covid-19 em 10 semanas**, 9 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/saude-e-ciencia/2020/12/covid-cidade-sao-paulo-media-mortes-casos/>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

HAN M. S.; SEONG M. W.; KIM N. Viral RNA load in mildly symptomatic and asymptomatic children with COVID-19, **Seoul. Emerg. Infect. Dis.**, 2020.

JONES T. C.; MUHLEMANN B.; VEITH T. An analysis of SARS-CoV-2 viral load by patient age. **MedRxiv**, 2020.

L'HUILLIER A. G.; TORRIANI G.; PIGNY F.; KAISER L.; ECKERLE I. Culture-competent SARS-CoV-2 in nasopharynx of symptomatic neonates, children, and adolescents. **Emerg. Infect. Dis.**, 2020.

MAZZA, M. **Grupo de pais entra na Justiça para pedir volta às aulas em escolas da cidade de São Paulo. 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/12/10/grupo-de-pais-entra-na-justica-para-pedir-volta-as-aulas-em-escolas-da-cidade-de-sao-paulo.ghtml>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

O'LOUGHLIN, M. Planejando um retorno escolar pós-Covid-19: criando espaços emocionais curativos para as crianças brasileiras. **Linha Mestra**, n. 41a, 2020.

OMS Organization, **Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation Report**, 72, 2020.

PANOVSKA-GRIFFITHS, J.; KERR, C. C.; STUART, R. M.; MISTRY, D.; KLEIN, D. J.; VINER, R. M.; BONELL, C. Determining the optimal strategy

for reopening schools, the impact of test and trace interventions, and the risk of occurrence of a second COVID-19 epidemic wave in the UK: a modelling study. **The Lancet – Child & Adolescent Health**, Volume 4, Issue 11, Nov. 2020.

PARK Y. J.; CHOE Y. J.; PARK O. Contact tracing during coronavirus disease outbreak. **Emerg. Infect. Dis.**, 2020.

SATO, A. P. S. Pandemia e coberturas vacinais: desafios para o retorno às escolas. **Rev. Saúde Pública**, v. 54, 115, 2020.

TARIQ, R.; SAHA, S.; FURQAN, F.; HASSETT, L.; PARDI, D.; KHANNA, S. Prevalence and Mortality of COVID-19 patients with Gastrointestinal Symptoms: A Systematic Review and Meta-analysis. **Mayo Clinic Proceedings**, 2020.

UOL (Universo Online). **Brasil supera 180 mil mortes por covid-19; casos ultrapassam 6,8 milhões**. 11 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/12/11/covid-19-coronavirus-mortes-casos-11-de-dezembro.htm>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2020.

VINER, R. M.; BONELL, C.; DRAKE, L.; JOURDAN, D.; DAVIES, N.; BALTAG, V.; JERRIM, J.; PROIMOS, J.; DARZI, A. Reopening schools during the COVID-19 pandemic: governments must balance the uncertainty and risks of reopening schools against the clear harms associated with prolonged closure. **Arch Dis Child**, 2020.

ZIAUDEEN, N.; WOODS-TOWNSEND, K.; SAXENA, S.; GILBERT, R.; ALWAN, N. A. Schools and COVID-19: Reopening Pandora's box?. **Public Health in Practice**, 2020.



Angela Helena Rodrigues Leite

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-Graduação em Psicodrama, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pós-Graduação em Gestão Educacional, pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Graduação em Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





UMA PERSPECTIVA SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

CAIO TIAGO DE FARIA FERREIRA

RESUMO: O artigo aborda o princípio da gestão democrática a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e suas contradições legais, a questão do falso dilema entre a busca por resultados e questiona o conceito de qualidade sem envolvimento e participação dos membros da comunidade escolar como política educacional oficial. Ao analisar os movimentos estudantis da última década que ocuparam escolas e reivindicaram melhorias na rede estadual de ensino é possível perceber a necessidade de implantação de modelos de gestão mais participativos na busca por outro patamar educacional no país.

Palavras-chave: Educação. Movimentos Estudantis. Legislação. LDB.

INTRODUÇÃO

Entende-se por gestão democrática a participação dos atores envolvidos no cotidiano escolar em processos de tomada de decisões; essa visão implica num conceito de educação cuja finalidade envolve o fazer coletivo. Ela é um princípio educacional garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

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;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingres-

so exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (BRASIL, 1988, Constituição Federal)

A sua inclusão como um princípio educacional é resultado de uma longa caminhada de educadores e movimentos sociais que reivindicaram por mudanças na forma escolar e na estrutura hierárquica dos sistemas de ensino, especialmente no contexto de abertura política no país. Apesar de legalmente constituída, as brechas existentes - principalmente na LDB 9394/96 - permitiram algumas distorções e vazios que não efetivaram este princípio, como a restrição deste apenas a escolas públicas e a (enorme) liberdade dos sistemas de ensino para as formas de participação dos profissionais e comunidades, dando margem para “maquiagens legislativas”.

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(...)

VIII - gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino;
(...)

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

As questões legais que garantem um espaço destinado à gestão democrática (ou participativa) e dá margens para que as mesmas não sejam efetivadas também envolvem outros aspectos da educação brasileira, como o princípio da qualidade, autonomia e formação dos quadros escolares. Em vários desses quesitos a lei que rege a educação brasileira concede o espaço sem garantir sua plena realização. Contrariamente ao anseio por participação encontram-se as políticas educacionais que visam a obtenção de resultados pautados por indicadores e avaliações externas.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL E AS OCUPAÇÕES DE ESCOLAS.

Em meados da década de 2010, o governo estadual paulista propôs um projeto de reorganização escolar, que previa o fechamento de escolas - sob o argumento de que a estrutura é maior que a demanda - e a transferência de centenas de milhares de alunos com o intuito de unificação de ciclos por escolas, adotando uma política que, segundo a Secretaria estadual de Educação, viabilizaria uma gestão mais focalizada e, assim, um maior rendimento dos estudantes. Esses argumentos

utilizados para sustentar o projeto de reorganização não foram inéditos, eles costumam aparecer em uma espécie de jogo que visa ludibriar a realidade educacional brasileira; no fundo se trata de uma:

Grande farsa educacional que consiste em separar conceitos como qualidade e quantidade, que são dialeticamente inter-dependentes, para mistificar a realidade de nosso pseudo-ensino. Se a quase totalidade das escolas não tem condições mínimas de funcionamento, de modo a manter aí os estudantes e a exibir um mínimo de qualidade que não comprometa sua condição de escola, não de meros prédios que abrigam certo número de crianças, então não se pode falar em quantidade. (PARO in OLIVEIRA e ADRIÃO, 2007, pág. 76)

Em entrevista a uma rádio no dia vinte e cinco de novembro de dois mil e quinze, o então secretário estadual de educação do Estado de São Paulo Herman Voorwald afirmou ter vergonha dos índices apresentados por sua pasta no estado de São Paulo e também dos índices nacionais. Voorwald, ex-reitor da Unesp e ex-secretário de educação, vinha defendendo o projeto de reorganização do ensino público paulista, projeto que vem sendo amplamente rejeitado, com reação de alunos e repúdio de profissionais e da academia.

Eu tenho vergonha, enquanto secretário de estado de Educação, dos resultados que o Estado de São Paulo e esse país apresentam. Não é possível que a sociedade se conforme com isso e que não entenda nosso movimento. Podem criticar a falta do diálogo, mas vamos entender que é um movimento no sentido de garantir que a educação do nosso estado melhore¹.

1 O conteúdo do áudio está disponível no site da rádio CBN, pelo link <http://cbn.globoradio.globo.com/sao-paulo/2015/11/25/SECRETARIO-DE-EDUCACAO-DE-SP-DIZ-SENTIR-VERGONHA-DOS-RESULTADOS-DA-EDUCACAO-DO-ESTADO.htm>, acessado em 26/11/2015.

A fala acima evidencia a lógica de que um pretensão resultante a ser obtido pode suprimir o diálogo necessário na implantação de medidas que afetam as escolas e toda a sociedade. Herman Voorwald também ameaçou o não pagamento de bônus nas escolas ocupadas por alunos contrários à reorganização em que não foi possível a aplicação da prova Sa- resp, que afere o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp)².

As ocupações de centenas de escolas em 2015 pode demonstrar que, apesar da implementação vertical de políticas educacionais ao longo das últimas décadas pelo governo estadual, as escolas ainda criam vínculos profundos, relações que ultrapassam a barreira da reprodução de conhecimento em salas de aula e que podem levar a movimentos como os vistos naquele ano. A auto-gestão promovida nas escolas ocupadas leva-nos a entender que o significado de democracia vai muito além do comparecimento às urnas, significa um amadurecimento das relações entre os estudantes e os serviços públicos; a auto-gestão dos estudantes durante as ocupações amadureceu o compromisso de co-responsabilização, enaltecendo um modelo de democracia no qual o cidadão é de fato protagonista³.

Se tentarmos avaliar o mérito dessas ocupações podemos partir do princípio que a escola significa alguma coisa maior que um mero prédio onde ocorrem aulas, cada escola pode ser um espaço conquistado por pessoas que se relacionam, que criam identidades. Essa demanda por participação para o interior das escolas, onde o fardo dos modelos autoritários se perpetua em processos que foram “naturalizados” naquilo que costumamos chamar de forma ou modelo escolar.

O FALSO DILEMA “QUALIDADE X DEMOCRACIA”

O consenso atual de que a escola deve preparar os sujeitos para o mercado de trabalho está no cerne de nossa sociedade. A racionalidade técnica, a competitividade, o processo de produção acelerada, os limites das especialidades tornaram-se conceitos fundamentais que foram naturalizados como sendo de responsabilidade da escola e transgrediram a noção de formação de seres humanos, que atuam no mercado de trabalho e no próprio sistema capitalista, mas que também possuem outras características subjetivas e demandas próprias que são ignoradas por essas políticas.

Um dos enfoques que se faz necessário para analisar a perpetuação de um modelo escolar autoritário é a falha na participação escolar, quando os instrumentos existentes na escola que servem para compor um coletivo que seja possível discutir, analisar e deliberar sejam incapazes, seja pela legitimidade de representação ou pela pouca experiência de nossa sociedade como um todo no conceito de democracia.

Se as pessoas quiserem assegurar e manter um modo de vida democrático, precisam de oportunidades para descobrir o que significa esse modo de vida e como pode ser vivenciado (Dewey, 1916). Embora só o senso comum nos diga que se trata de uma afirmação verdadeira, talvez não haja um conceito mais problemático na educação que o de escolas democráticas, um conceito que alguns consideram quase um paradoxo. Como isso pode acontecer? Resumindo: muita gente acredita que democracia é apenas uma forma de governo federal e, por

2 <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/nao-havera-pagamento-de-bonus-diz-secretario-sobre-escolas-sem-saresp.html>, acessado em 26/11/2015.

3 <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2015/11/nao-havera-pagamento-de-bonus-diz-secretario-sobre-escolas-sem-saresp.html>, acessado em 26/11/2015.

isso, não se aplica a escolas e outras instituições sociais. Muitos também acreditam que a democracia seja um direito dos adultos, não dos jovens. E alguns pensam que a democracia simplesmente não funciona em escolas. (APPLE e BEANE, 2001)

Aqui tratamos de um dos problemas pilares quando se fala em gestão democrática. Os conceitos de democracia e de cidadania difundido na sociedade – e, principalmente, nas próprias escolas – reduzem essas ao voto, cabendo ao (bom) cidadão lembrar e cobrar os representantes em que seu voto fora depositado. Na escola esse assunto foi delimitado a um conteúdo que a ser trabalhado nas disciplinas de História e Geografia. Ensina-se em nossas escolas que o termo democracia nasceu na Grécia Antiga da mesma forma que aprendemos o funcionamento celular do corpo humano; ensina-se em nossas escolas que o período ditatorial foi ruim porque pessoas eram mortas ou desaparecidas pela polícia, sem questionar se no bairro onde fica a escola essa prática ainda exista, mesmo no período que costumamos chamar de democrático.

O esvaziamento desse tema só não é maior que as costumeiras reuniões que teoricamente reúnem representantes de docentes, discentes e comunidade escolar para deliberar assuntos pedagógicos e administrativos. A falta de interesse da comunidade escolar reflete o que muitas vezes acontece no palco dessas reuniões: se discute uma pauta elaborada previamente contemplando os desejos e necessidades da direção da escola. Não é incomum o relato de conselheiros que são escolhidos pelo diretor, que necessitam de aliados, de um voto a mais, especialmente nos embates que envolvem a gestão e os docentes. De acordo com Werle (2003), os conselhos escolares necessitam de uma efetiva representatividade e as decisões devem ser coletivas para a garantia de um processo democrático nos conselhos escolares, fato esse que está longe da realidade descrita acima.

As questões levantadas retratam experiências concretas que muitos de nós vivenciamos, seja enquanto estudantes ou educadores. Elas apresentam fundamentalmente problemas relativos à forma escolar e à organização escolar, como apresenta Rui Canário, em “A escola tem futuro? Das promessas às incertezas”. Trata-se de um problema relativo à forma escolar ao apresentar o conceito e experiências de democracia num conteúdo escolar, moldado por livros e reproduzido, quando se é reproduzido, dentro de matérias e aulas, tão vazias quanto quaisquer outros conteúdos que se possam ser transmitidos nelas. A existência de conselhos que servem apenas para reafirmar a não-participação da comunidade na vida da escola demonstram quão frágeis são as leis educacionais que garantem um espaço tido como democrático mas que deixam um enorme vazio na prática cotidiana das escolas.

Canário vai elencando algumas medidas que visam a superação da atual crise da educação, conforme o autor

Passa por fazer da escola um lugar onde se ganha o gosto pela política, ou seja, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. Onde, em suma, as crianças se formam como seres críticos, pensantes e atuantes. (CANÁRIO, 2006, pág. 21)

O texto de Canário traz apontamentos que reforçam algumas questões levantadas no início deste texto: a educação de qualidade e o discurso em torno deste objetivo necessitam de participação e de legitimidade, necessitam também de atitudes. A incorporação de parte desse discurso, como a formação de cidadãos críticos não altera automaticamente a realidade educacional; mais ainda, a repetição desses discursos provoca muitas vezes uma crítica a esse outro modelo de se pensar a escola sem que ele tenha sido posto em prática. As práticas escola-

res autoritárias continuam sendo reproduzidas, mesmo que adotem um novo discurso. Assim, ocorre o efeito de uma crítica baseada sobre os discursos e não sobre as práticas, cria-se então o elogio ao conservadorismo, a um modelo de escola que “dava certo”, que impunha ordem e respeito à hierarquia.

A frequência em que esses discursos acontecem é assustadora e bastante populista, basta notar que em quase todas as campanhas políticas, em todas as esferas de poder, aparece como grande problema da escola pública o “aluno que passa sem aprender” e associa-se o fracasso escolar não a falta de estrutura ou aos problemas do modelo escolar, associa-se o fracasso de grupos de alunos a estruturação em ciclos de aprendizagem. O insucesso das políticas educacionais ou o fracasso dos discursos acadêmicos perante a realidade posta fazem parte de um projeto que procura desconstruir o modelo baseado em escolas públicas e gratuitas para todos em outros modelos considerados “privatizantes”. Em outras palavras, cria-se um encadeamento de situações que procuram provar que os educadores são pessoas incapazes de gerir a escola e os sistemas educacionais, baseiam-se nisso não com base na realidade concreta das escolas, mas nos discursos que tentaram (e ainda tentam) alterar essa realidade. Contrastando ao modelo de fracasso das escolas públicas, aparecem as escolas particulares com sistemas próprios de ensino e gestão, que se destacam em rankings educacionais sobre desempenho dos alunos em provas de acesso ao ensino superior. A receita é simples: esqueça todo o esforço de educadores que lutam há décadas por mudanças na forma e organização escolar e adote um sistema de ensino pronto e apostilado; ganhe, com isso, alguns números a mais em índices externos e a satisfação pública sabendo que determinada secretaria e governo se preocupam com a edu-

cação de qualidade para as crianças.

Logicamente tudo é muito mais complexo que a simples adoção de um sistema de ensino, mas o pensamento privatizante da educação se alastra e, no Brasil, já possuímos escolas cuja administração foi transferida para parcerias privadas ou ainda para os militares. O estado de Goiás, na região Centro-Oeste, despontou na última década como um dos mais expressivos casos cuja administração de escolas deixou de ser uma exclusividade de educadores e passou inicialmente e como um projeto experimental para a mão de militares e, a partir de agora, a entidades “sem fins lucrativos”, certamente mais competentes que os educadores no mérito de compra e gestão de materiais, nas palavras da secretária estadual de Educação de Goiás: “achamos que o desempenho está pouco e que não vamos melhorar se continuarmos fazendo como estamos fazendo. Nossos diretores estudaram letras, pedagogia, não foram formados para serem gestores”⁴.

No meio dos ataques gerais à educação, temos de manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática que desempenhou o papel importantíssimo de fazer de muitas escolas lugares cheios de vitalidade e força para aqueles que as frequentam. Em vez de renunciar à idéia das escolas “públicas” e descer a estrada que leva à privatização, precisamos nos concentrar nas escolas que dão certo. (APPLE e BEANE, 2001)

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ENVOLVE PARTICIPAÇÃO

Existe a compreensão entre as pessoas ligadas ao contexto escolar do sentido da educação como algo mais complexo que resolução e rendimento em determinadas provas atuam propondo no-

⁴ Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2015/11/1704917-goias-entregara-25-das-escolas-estaduais-a-gestao-privada.shtml>, acessado em 14/12/2015.

vos fazeres e olhares sobre a prática educativa, propiciando experiências que levam a participação política, como a gestão democrática. Essa outra forma de se pensar a escola não é exatamente nova, ou inédita, tampouco um modelo que vislumbra impactar apenas os estudantes. Na realidade medidas assim afetam toda a escola e é isso representa um esforço de mudança muito mais profundo e complexo.

Aqueles comprometidos com a criação de escolas democráticas também entendem que fazer isso envolve mais que educação dos jovens. As escolas democráticas pretendem ser espaços democráticos, de modo que a idéia de democracia também se estenda aos muitos papéis que os adultos desempenham nas escolas. Isso significa que os educadores profissionais, assim como os pais, os ativistas comunitários e outros cidadãos têm o direito de estar bem informados e de ter uma participação crítica na criação das políticas e programas escolares para si e para os jovens. (APPLE;BEANE, 2001)

Apple e Beane em *Escolas Democráticas* relatam caminhos percorridos por educadores na construção de escolas democráticas. O texto de Canário (2006), que trata da educação de uma forma mais ampla, aponta que a escola precisa se tornar um espaço mais político onde os jovens possam vivenciar a democracia. Da mesma forma, os dois autores defendem como condições para a implantação de escolas democráticas a criação de estruturas e processos democráticos e currículos que ofereçam experiências democráticas.

Aqui chegamos num ponto crucial para a justificativa de escolas democráticas, não podemos acreditar em heróis capazes de fazer uma grande ruptura e “salvar” o futuro da escola e da educação como um todo. Motta (2013) assume que a administração escolar é um exercício de

poder e cabe ao gestor promover ações de participação de todos os agentes escolares com a finalidade de favorecer a tomada de decisões descentralizada, desta forma entende-se a criação de mecanismos pedagógicos mais participativos pode ser fundamental para o avanço da comunidade escolar na construção de condições materiais e psicológicas que possibilitem a criação de um projeto coletivo, duradouro e com identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996.
- APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CARIA, Alcir de Souza. **Projeto Político-Pedagógico: em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A Gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Márcia Ângela da S. Aguiar e Naura Syria Carapeto Ferreira (Orgs). Campinas, SP: Papirus. 5ª edição 2008.
- GIGLIO, C. M. B. . Projetos Pedagógicos: utopias para fazer caminhar. **Educação. Teoria e Prática (Rio Claro)**, v. 15, p. 37/-49, 2007.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 29 nº 2, São Paulo, jul/dez, 2003.
- SHIROMA, E.O., MORAES, M.C.M. & EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão democrática no contexto da LDB. In OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T.. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB**. 3ed.São Paulo: Xamã, 2007, v. 1, p. 73-82.
- TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Recife, v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007

WERLE. Flávia Obino Corrêa. Conselhos Es-

colares: desafio em construção. In: WERLE. Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.



Caio Tiago de Faria Ferreira

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e História pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Cursa Pós graduação em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC. Diretor de Escola na Prefeitura do Município de São Paulo.





PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

CLEIDE APARECIDA COSTA

RESUMO: O presente artigo reflete sobre a importância de práticas psicomotoras na Educação Infantil como forma de maximizar a aquisição de aprendizagens significativas e a construção de um conhecimento que permita que as crianças se reconheçam como pertencentes ao mundo. O artigo foi estruturado em três partes que apresentam a concepção de psicomotricidade, as relações desta com o desenvolvimento infantil e o docente como mediador de práticas pedagógicas que valorizem a psicomotricidade nesta etapa da Educação Básica. A importância deste estudo se dá na perspectiva de que com a maximização de ofertas de atividades que envolvem a psicomotricidade, o desenvolvimento integral da criança se dá mais qualificadamente, apontando para a necessidade de contemplar a psicomotricidade no cotidiano de Educação Infantil. Como objetivo, o artigo traz o incentivo às reflexões sobre a temática, visando práticas psicomotoras adequadas e qualificadas nas escolas da infância. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura. Conclui-se que o desenvolvimento infantil necessita de estímulos psicomotores para que a criança se desenvolva plenamente.

Palavras-chave: Aprendizagens. Educação Infantil. Psicomotricidade. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade tem uma grande importância no desenvolvimento infantil e por isso deve fazer parte da rotina da Educação Infantil. Na atualidade, as discussões apontam para a valorização desta área e como tal deve ser melhor compreendida para enriquecer as práticas pedagógicas que ocorrem durante a educação formal na infância.

Partindo desta premissa, o artigo traz um estudo que reflete sobre a educação psicomotora e seus benefícios para o desenvolvimento integral na infância contemplando as áreas cognitivas, motoras, sociais e afetivas, em uma perspectiva de respeito às especificidades e necessidades das faixas etárias que compreendem a Educação Infantil.

Compreender que a Educação Infantil é uma fase de suma importância pa-

ra o desenvolvimento humano, na qual todas as experiências vivenciadas serão as bases para aprendizagens futuras e que, neste momento, a criança se encontra em uma relação de descobrimento do mundo que a cerca com vistas a entender qual a sua função neste espaço, é o ponto inicial das reflexões que aqui serão desenvolvidas. Com esta visão, se torna visível que as práticas pedagógicas ofertadas conversem com a necessidade de fazer com que as crianças se percebam como pertencentes do meio e, neste contexto, a educação psicomotora se torna uma grande aliada.

Dessa forma, é importante entender como a psicomotricidade interfere no desenvolvimento das crianças e quais são as ações realizadas pelo docente para oferecer atividades que a envolvam de forma adequada, propiciando maior interação da criança com o meio, favorecendo a uti-

lização de diversas possibilidades de ações que permitem conhecer este mundo que se encontram inseridas.

Assim, o artigo tem o objetivo de refletir sobre a educação psicomotora e sua relação com o desenvolvimento integral infantil, assim como o papel da escola e do docente neste processo, visando práticas psicomotoras adequadas e qualificadas nas escolas de Educação Infantil.

Para compor o desenvolvimento deste artigo, foi utilizada uma pesquisa de revisão de literatura como metodologia, por meio de análise crítica e reflexiva de artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre esta temática.

CONCEITO DE PSICOMOTRICIDADE

Falar sobre psicomotricidade é se aprofundar nas relações que o ser humano estabelece com o meio e como são permeadas estas ações com a consolidação de movimentos como forma reflexiva de interagir com o mundo.

Segundo Aquino et al (2012), a psicomotricidade é a área da ciência que estuda o humano e as relações entre psicológico e movimento, procurando entender a ligação existente entre eles. O seu objetivo se encontra em ofertar dinâmicas durante o período de educação formal, desde as menores idades que favoreçam a construção de conhecimento respaldados nas interações que se estabelece com o mundo. Por meio da psicomotricidade há o desenvolvimento integral do sujeito, pois impele nas áreas motoras, cognitivas, sociais e afetivas.

De acordo com Moura et al (2018), a psicomotricidade parte da premissa de que os movimentos organizados e integrados possuem relações com as experiências vividas pelos sujeitos, as quais são responsáveis pela constituição da individualidade dos mesmos, mostrando que cada um tem uma forma de agir sobre o mundo e interpreta as situações-problemas baseando-se em vivências particulares.

Refletindo sobre a Educação Infantil, Moura (2018) aborda que mediante as experiências que as crianças vivenciam, existem grandes possibilidades de desenvolverem autonomia, consciência corporal e maturidade socioemocional, as quais favorecem suas percepções de funções no meio em que se encontram inseridas. Quando o docente se aporta nas concepções inerentes a psicomotricidade, há melhor compreensão de como as crianças constroem este conhecimento, uma vez que as explorações sobre o mundo ocorrem com as possibilidades de ações motoras que são investigadas neste contexto.

Na visão de Aquino et al (2012), a psicomotricidade é capaz de inferir no desenvolvimento de diferentes aspectos, cada um com sua importância específica e, portanto, se torna uma área essencial para que os docentes tenha propriedade de conhecimento.

A respeito disso, Rossi (2012) aponta que:

A abordagem da psicomotricidade irá permitir a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio dele, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. É necessário que toda criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento. (ROSSI, 2012, p. 3)

Em complemento, Rossi (2012) coloca que a evolução do desenvolvimento psicomotor ocorre dos aspectos gerais para os específicos e deve ter um olhar especial e sensível pelo docente que tem contato com as crianças, uma vez que possíveis falhas neste desenvolvimento podem gerar consequências que serão mais difíceis de serem sanadas em idades superiores às da Educação Infantil.

Na perspectiva de Gonçalves e Maneira (2015), a educação psicomotora é capaz de oferecer subsídios que previnam tais falhas no desenvolvimento das crianças, possuindo um grande potencial na intervenção de dificuldades de aprendizagens, assim como se torna um excelente instrumento para a aquisição de aprendizagens significativas. Porém, os autores reforçam que somente com práticas adequadas e bem elaboradas com respeito as especificidades das faixas etárias e suas necessidades que este desenvolvimento pode ocorrer.

Ainda na ótica de Gonçalves e Maneira (2015), a psicomotricidade deve ser ofertada desde a Educação Infantil, tanto em Centros de Educação Infantil (CEI) quanto em Escolas de Educação Infantil, uma vez que esta prática possibilita a prevenção de inaptações que podem, gerar dificuldades de aprendizagens as quais são difíceis de serem adequadas quando já se encontram estruturadas. Tais inaptações podem ocorrer pela minimização de conexões cerebrais

Sendo a Educação Psicomotora trabalhada com qualidade desde os primeiros anos de vida, fase crucial do desenvolvimento humano, esta técnica pode vir a prevenir dificuldades de aprendizagens. A criança ao receber vários estímulos passa a realizar mais conexões cerebrais, e ao chegar à fase da alfabetização, por exemplo, já possuirá uma gama de capacidades desenvolvidas, precisando apenas de aprimoramento e aprofundamento. (GONÇALVES; MANEIRA, 2015, p. 16883)

Dessa forma, é possível evidenciar a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, visto que nesta etapa de desenvolvimento humano que os estímulos são essenciais para suas aprendizagens e construção do conhecimento sobre o mundo e sobre sua capacidade de ação, devendo ser contemplada nestes espaços em diversos momentos do seu cotidiano.

EDUCAÇÃO PSICOMOTORA

A psicomotricidade na visão de Moura et al (2018), é de fundamental importância no desenvolvimento dos sujeitos, apresentando uma estreita ligação com as aprendizagens que são adquiridas, já que o movimento possui influência na maturação do sistema nervoso da criança, além de promover auxílio na aquisição de ótica sobre o mundo e a função destes sujeitos. Em relação a este pensamento, os autores citam que:

Portanto, a psicomotricidade existe nos menores gestos e em todas as atividades que desenvolvem a motricidade da criança, e durante o processo de aprendizagem, quando os elementos básicos da psicomotricidade são utilizados frequentemente. O desenvolvimento do Esquema Corporal, Lateralidade, Estruturação Espacial, Orientação Temporal e pré-escrita são fundamentais na aprendizagem, pois um problema em um destes elementos irá prejudicar o desempenho do indivíduo. (MOURA et al, 2018, p. 134)

Segundo Moura et al (2018), mediante a utilização de um processo de ensino-aprendizagem que envolva a psicomotricidade que a criança desenvolve aspectos que consolidam a compreensão de mundo e da importância dos sujeitos para este espaço. Dentre as várias características e benefícios contemplados pela psicomotricidade, a prevenção de falhas no desenvolvimento infantil é um dos principais pontos que movem as práticas psicomotoras, o que possibilita o aprimoramento das ações que são realizadas no meio com foco em ampliar a construção do conhecimento infantil.

Na ótica de Gonçalves e Maneira (2015), a psicomotricidade traz o envolvimento dos pilares do desenvolvimento humano, inferindo no cognitivo, motor, social e afetivo de forma integrada, mostrando que todas as ações se relacionam e só

existe o desenvolvimento integral se estas áreas de conversarem, pois atuam juntas na construção do conhecimento infantil.

Dessa forma, entender que a psicomotricidade tem uma importante função no desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Infantil, é dar oportunidade para que as crianças construam um conhecimento de mundo aportados nas suas vivências, fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo que integre as bases do desenvolvimento humano sem distinções, diante de uma perspectiva de integralidade.

PSICOMOTRICIDADE E O DOCENTE

O desenvolvimento infantil se dá com o passar do tempo associado às experiências que a criança vivencia neste período. Segundo Rossi (2012) ao viver tais experiências, a criança vai adquirindo maturidade e as ações conscientes dos seus movimentos neste processo de interação com o meio, constituirá aprendizagens significativas. Os estímulos externos serão capazes de oferecer situações-problemas, as quais solicitam da criança a reflexão sobre suas possibilidades de ações, testagem de hipóteses e, por fim, geram a construção de um conhecimento de mundo e de sua função neste espaço.

De acordo com Moura et al (2018), o docente deve organizar práticas pedagógicas que utilizem da psicomotricidade se estiverem atuando na Educação Infantil. Por meio destas práticas, desde que adequadas às idades das crianças, deve possibilitar as aprendizagens. Para isso, utilizar da interdisciplinaridade, das brincadeiras e das interações é um ótimo caminho a ser seguido.

Para Rossi (2012), existem vários aspectos que podem gerar inaptações no desenvolvimento dos sujeitos. Ao se referir a inaptações o autor evidencia que um desenvolvimento inadequado nas primeiras etapas de vida que sejam reflexos de falta de estímulos ou excesso dos

mesmos sem respeito ao ritmo e individualidade das crianças, com referências ao contexto educacional, ignorando as relações existentes entre maturação (biológico), vivências dentro e fora da escola (social), sentimentos e pensamentos (emocional e o resultado dessas na motricidade, ou seja, na ação corporal sobre o meio pode levar a dificuldades de aprendizagens que serão acentuadas nos anos escolares que se seguem.

Segundo Rossi (2012):

Neste sentido, crianças com desenvolvimento motor atípico, ou que se apresentam com risco de atrasos, merecem atenção e ações específicas, já que os problemas de coordenação e controle do movimento poderão se prolongar até a fase adulta. Além disso, atrasos motores frequentemente associam-se a prejuízos secundários de ordem psicológica e social, como baixa autoestima, isolamento, hiperatividade, entre outros, que dificultam a socialização de crianças e o seu desempenho escolar. (ROSSI, 2012, p. 7)

Para Moura et al (2018), os docentes de Educação Infantil precisam compreender sua função de mediadores das práticas pedagógicas, entendendo que o corpo das crianças é que inicia as ações de envolvimento e exploração do mundo, possibilitando que se percebam como integrante deste meio. Desta forma, é de suma importância que o docente conheça as crianças e tenha um olhar sensível a suas possibilidades motoras, ofertando atividades que permitam o favorecimento de oportunidades diversas de interações com o meio.

Na perspectiva de Gonçalves e Maheira (2015), a educação psicomotora tem uma importância significativa no auxílio de aquisição de aprendizagens e construção do conhecimento na Educação Infantil, trazendo uma visão de corpos com ações sobre o meio, a qual deve fazer par-

te da consciência das crianças, como forma de possibilitar reflexões sobre suas ações sobre o meio, mostrando a elas que possuem uma importante função no mundo.

Portanto, a psicomotricidade nos estabelecimentos de Educação Infantil permitem o desenvolvimento integral das crianças, assim como lhes mostra que são capazes de atuar sobre o mundo, contemplando as áreas de desenvolvimento humano que se configuram como cognitivo, social, motor e afetivo, incorporando a criança a realidade que a cerca como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, o que visa a garantia da construção de conhecimentos significativos sobre si, o outro e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos evidenciados no desenvolvimento deste artigo, foi possível perceber que a educação psicomotora tem estreita ligação com o desenvolvimento infantil.

Primeiramente, a importância na psicomotricidade na infância se dá pela integração das bases do desenvolvimento humano (cognitivo, motor, sociais e afetivo), visualizando a criança em sua integralidade ao envolvê-la com práticas que permitam unir seus pensamentos, experiências e vivências às ações motoras que desempenha sobre o meio.

Outro ponto importante diz respeito a psicomotricidade utilizada para prevenir possíveis inaptações que interferem na dificuldade no momento de aquisição de aprendizagens. Por meio de atividades psicomotoras, as crianças terão riscos menores dessas inaptações, apresentando formas mais qualificadas de conceber

suas aprendizagens não somente no momento atual, mas em seu futuro também.

Por fim, mas não menos importante, a educação psicomotora permite que a criança aja sobre o mundo com suas possibilidades de ações, o explorando. Com isso, a criança adquire conhecimentos que farão com que se percebam como parte desse meio, atribuindo-lhes funções.

Portanto, a educação psicomotora deve ser valorizada nos espaços de Educação Infantil e fazer parte do seu cotidiano com maior frequência e com práticas pedagógicas que a utilizem com intencionalidade nas atividades ofertadas às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Mislene Ferreira Santos de et al. PSICOMOTRICIDADE COMO FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 4, n. 14, 2012.

GONÇALVES, Elaine Cristina e MANEIRA, Fabiele Muchinski. **A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15878_7339.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

MOURA, Francisca Késia Lourenço Gomes de et al. PSICOMOTRICIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ETNOGRAFIA ESCOLAR. **Revista Educação e Emancipação, São Luís**, v. 11, n. 1, jan./abr. 2018.

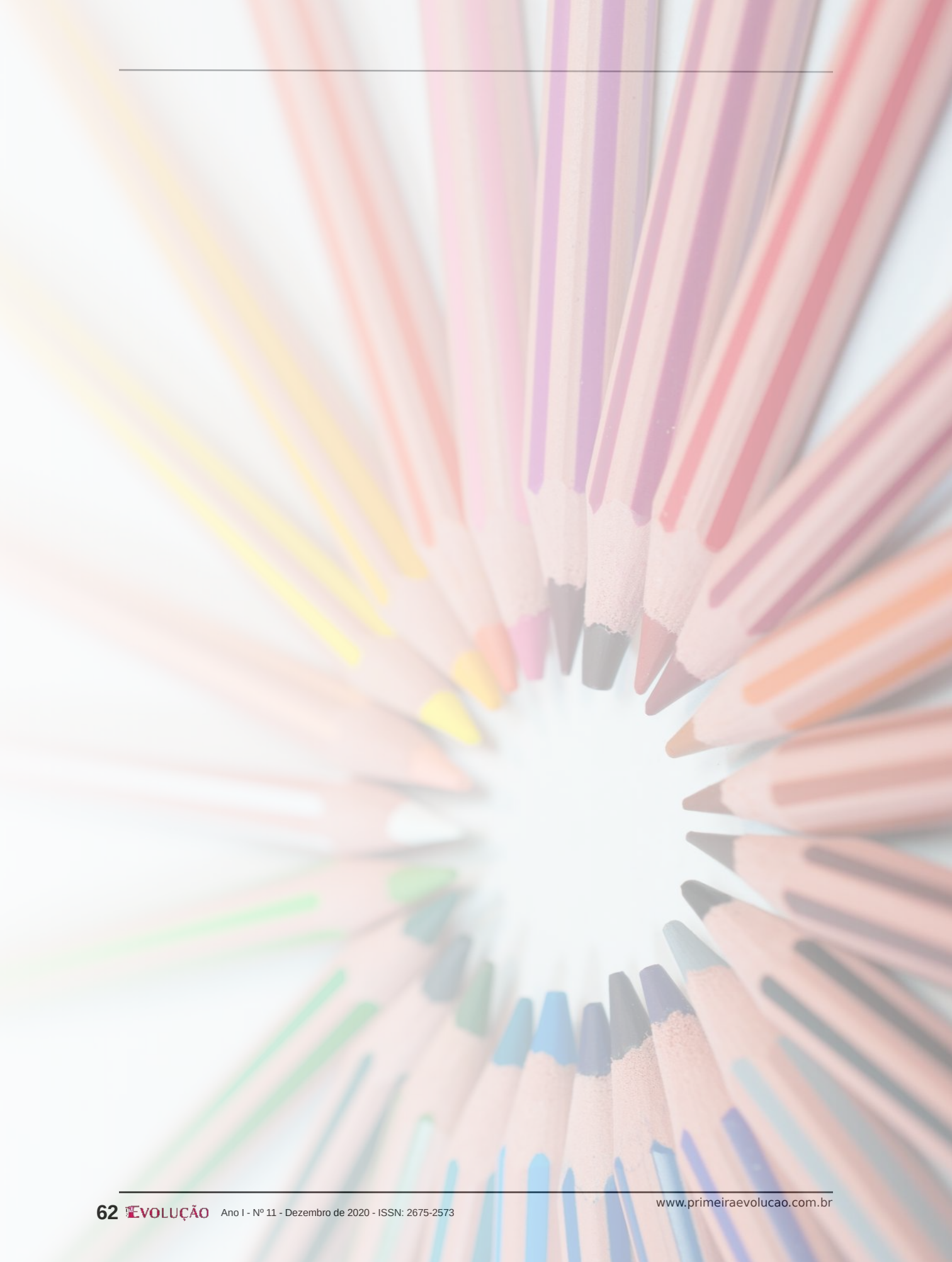
ROSSI, Franciele Santos. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais**, n. 1, ano I, 2012.



Cleide Aparecida Costa

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Campos Salles (FICS); Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Educação Paulista (FAEP); Desde 2008 é Professora de Educação Infantil e Ensino fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A PROIBIÇÃO DAS ESCOLAS ÉTNICAS: UM PROJETO DE ESTADO-NAÇÃO

FABIANE MARIA SAID

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo problematizar questões relacionadas ao contexto político brasileiro durante a implementação e os ditames que Getúlio Vargas percorreu para a instauração e manutenção do Estado Novo 1930-1937 estendendo-se até 1945. Em destaque o projeto de nacionalização dos imigrantes e seus descendentes, visto por muitos, como uma ameaça ao projeto de Estado-Nação. Em 1938, o fechamento das escolas étnicas foi uma das apostas do Estado Novo na assimilação e unificação dos imigrantes e seus descendentes.

Palavras-chave: Escolas étnicas. Imigração. Estado Novo. Nacionalização.

INTRODUÇÃO

A partir do século XIX, o projeto político-econômico brasileiro de ocupação e desenvolvimento do território nacional, bem como, posteriormente, a substituição de mão de obra escrava pelo trabalho assalariado, dentre outros fatores, intensificou o fluxo migratório para o Brasil. Estima-se que, entre os anos de 1820 e 1930, o Brasil tenha recebido mais de quatro milhões de imigrantes (LEVY, 1974).

Conforme os diferentes grupos de imigrantes se estabeleciam, formando suas colônias e se fixando em diversas regiões do Brasil, perceberam a necessidade de criarem escolas de educação básica. Pelo menos duas circunstâncias os conduziram a instalarem e manterem essas escolas: primeiramente, havia uma grande insuficiência de escolas públicas nacionais e, secundariamente, essas escolas poderiam funcionar como meio de conservar a cultura de seu país de origem.

Essas colônias de imigrantes foram se organizando de maneira autônoma, sem grandes interferências do Estado Brasileiro, visto que o poder público ainda não havia elaborado um projeto de nacionalização para os imigrantes durante esse pe-

ríodo. Segundo Kreutz (2000), em 1930, já havia uma ampla rede de escolas étnicas formadas por mais de 2.800 escolas, divididas em: 1.579 alemãs, 396 italianas, 348 polonesas e 178 japonesas. A maior parte dessas escolas estava localizada na região sul, devido ao histórico do processo de imigração e ocupação do território nacional, e proferiam um ensino ministrado na língua materna de origem com um currículo baseado na história, geográfica e cultura do seu país de origem. Assim, de maneira geral, os imigrantes mantiveram seus hábitos, costumes, tradições e língua originárias e, com efeito, as escolas de educação étnicas básicas eram um dos principais veículos de manutenção e transmissão da identidade cultural étnica.

Após a Primeira Guerra Mundial e durante a Segunda Guerra Mundial, muitas colônias de imigrantes passaram a representar uma ameaça potencial ao governo brasileiro. As colônias alemãs, por exemplo, eram suspeitas de manterem vínculos com a ideologia de ocupação territorial propagada pelo III Reich Alemão, provocando uma preocupação crescente de separatismo ou da eclosão de uma guerra civil, como a que ocorria na década de 30 na Espanha (REINK, 2015). Não

obstante, durante o período entre guerras, a crise de 1929 provocou grandes impactos econômicos no Brasil e intensificou um projeto de nacionalização, que transformou as escolas étnicas em um obstáculo para a unificação étnica e cultural brasileira, para a consolidação de um Estado-Nação.

Assim, em 1938, na tentativa de neutralizar a ameaça de qualquer conflito separatista e na busca de nacionalização dos imigrantes e de seus descendentes, o governo brasileiro impôs o fechamento coercitivo das escolas étnicas e ficou expressamente proibido falar em público outro idioma que não fosse o português.

PROJETO NACIONALIZAÇÃO DO GOVERNO VARGAS

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder, no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade da renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades. (VILLA-LOBOS, 1987, p. 87-88)

Na análise do período do Estado Novo percebemos diferentes pontos de vistas e consonâncias, entre pesquisadores, o que se apresenta no formato de uma discussão instigante acerca da questão da continuidade da política de Estado de abasileiramento da nação. Sendo assim, suas divisões de pontos de vistas, baseiam-se em suntuosas representações políticas firmadas na figura de Getúlio Vargas e as relações que se englobaram no projeto político de abasileiramento, que não se julgava estar plenamente consolidado em 1937.

Vargas, na busca da consolidação do projeto de Estado-Nação, estreita suas alianças com as Forças Armadas, a qual passou a ser forte veículo de inspeção e truculência, em prol da constante defesa do nacionalismo, a crítica ao liberalismo, o combate ao comunismo, a consequente censura e repressão em nome da segurança nacional.

Desta forma, para a efetivação do Estado Novo (1937-1946), que já vinha sendo gestado desde os anos 20, devemos observar a conjuntura internacional. Neste período, experiências semelhantes estavam em curso na Europa: Hitler estava no poder na Alemanha, Mussolini na Itália e Salazar em Portugal. Aliás, desde o final da primeira Guerra Mundial, o modelo liberal clássico de organização da sociedade vinha sendo questionado em detrimento de concepções totalitárias, autoritárias, nacionalistas, estatizantes e corporativistas.

No meio desse caldeirão de turbulências no cenário internacional, movidos pela Primeira Guerra Mundial e primícias da Segunda Guerra Mundial, coube ao governo Vargas, após o golpe de 1937, criar o chamado Novo Homem, tipicamente brasileiro, algo que já era uma preocupação na Velha República. Com autoritarismo, o governo de Vargas vai, aos poucos, interferindo na vida de milhares de imigrantes, que chegaram aqui nos séculos XIX e XX para ocupar e desenvolver o território (região sul) e para substituir o trabalho escravo nas lavouras cafeeiras (região sudeste, especialmente no estado de São Paulo).

Nesse período se observa forte crescimento econômico engendrado por colônias de imigrantes europeus (alemães, italianos, poloneses, ucranianos) e de outras imigrações como a de sírio-libaneses e judaica, japoneses e, ainda, outras menos expressivas como armênia e russa. Assim, como São Paulo, que recebeu imigrantes de diversas nacionalidades, mas não se esperava, que os italianos se locomovessem em massa do campo para a cidade, nessa dinâmica intensa de fluxos

imigratórios de movimentação e ocupação de espaços, o Brasil foi se transformando.

Em 1930, o fluxo imigratório passou a ser restrito, pois uma das principais preocupações do governo Vargas era constituir uma identidade nacional. Porém, como fazer isso nas diversas colônias de imigrantes e com várias organizações sindicais já estabelecidas? Assim, dentre algumas das alternativas escolhidas na busca da nacionalização e assimilação desses imigrantes e de filhos de imigrantes, o governo Vargas optou pelo fechamento das escolas étnicas a partir de 1938. A região sul do Brasil¹ foi o foco de maior vigilância sendo, também, alvo de maior investimento em escolas públicas de educação básica, uma ação estratégica que fortalecia o fechamento das escolas étnicas e minimizava maiores conflitos. Diante de tantas turbulências no cenário internacional e nacional, havia também o medo de que esses imigrantes, apesar de já estarem bem estabelecidos no Brasil, regressassem para sua terra Natal; e este não era o objeto do governo, sua tática era nacionalizá-los e abasileirá-los. “O ensino das primeiras letras é um instrumento em ação para garantir a continuidade da Pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam”. (HORTA, 1994, p.1960). Como geralmente as escolas étnicas eram mantidas e equipadas com o financiamento dos próprios colonos, o Estado procurou, inicialmente, promover o fechamento das escolas étnicas voluntariamente. Para tanto, investiu na criação de novas escolas e no custeio das escolas já estabelecidas por meio de investimentos estatais. Apesar disso, a inspeção escolar detectou que as escolas públicas recém criadas no meio dessas colônias de imigrantes estavam com seus bancos escolares praticamente vazios, enquanto as escolas étnicas cada vez mais se enchiam de alunos. Assim, para efetivar o fechamento definitivo das escolas

étnicas, foram promulgadas várias leis e decretos, os principais compreendiam:

- - a Lei Federal nº 7.614 de 12 de dezembro de 1938 - promulgava que a instrução primária seria ministrada exclusivamente em português;
- - o Decreto Federal nº 1.006 de 10 de maio de 1939 - censurava a utilização de materiais didáticos e escolares em língua estrangeira; e
- - o Decreto Federal 1.545 de agosto de 1939 - instruía os Secretários Estaduais que construíssem escolas públicas nas áreas de colonização estrangeira; e determinava que: o patriotismo deveria ser estimulado, a fiscalização ao ensino de línguas estrangeiras deveria prosseguir nas atividades cotidianas como também em assembleias e reuniões públicas; e, reafirmando, que os diretores e, ainda, a Educação Física fossem colocados sob a direção de um oficial das Forças Armadas.

Através do Decreto Federal de 1.545 fica claro o apoio dos militares ao governo Vargas no processo de nacionalização e assimilação dos imigrantes. Para dar eficiência ao decreto, os militares foram responsáveis em fiscalizar o fechamento das escolas étnicas, assim como a utilização somente da língua portuguesa para comunicação através da oralidade em qualquer espaço público.

A NACIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Nesse contexto, a escola de educação básica desempenhara um forte papel para a consolidação da nacionalização e atribuía-se a criança escolar a disseminação da língua portuguesa, pois essa tinha a “missão” de ensinar seus pais a falarem a língua portuguesa.

Além das escolas de educação básica serem proficiente apenas na língua portuguesa ou língua vernácula, os livros didáticos também deveriam conter conteúdos de história e geografia brasileira

¹ A participação do Brasil na guerra, a partir de 1942, acirrou as animosidades, pois a ação nacionalizadora se intensificou junto aos imigrantes (e descendentes) alemães, italianos e japoneses - transformados, também, em potenciais “inimigos da pátria”. (SEYFERTH, 1997, p.97).

e, como foi citado no Decreto acima, a Educação Física deveria ser ministrada por militares, que eram incumbidos igualmente de executar o Hino Nacional na escola, denotando assim um forte símbolo do Patriotismo.

O grande programa de reformas que teve seu momento inspirador na década de 20 viu no pós -30 sua chance histórica de realização. Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo conformar a mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade de universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados. Pela entrevista para a Agência Meridional Ltda., preparada provavelmente em 1934², que não chegou a ser publicada, é possível dimensionar o teor que o ministério imprimiria ao seu grande empreendimento de reformas. (BOMENY, 1999, p. 139).

As propagandas oficiais da época eram nutridas pela radicalização do processo nacionalizador, visto que a assimilação da cultura brasileira só poderia ser adquirida através do sistema educacional, da mistura de populações, da criação de um ambiente social brasileiro. “Acima do louvável instinto de conservação étnica,

está o interesse público que nos ordena a defender os vínculos de uma consciência comum, de uma cultura comum, nacionalizada” (HORTA, 1994, p.53)

No entanto, houve resistência por parte de muitos imigrantes. Segundo Renk (2015), em algumas escolas ucrânicas no sul do país, as mães, incumbidas de lecionar as aulas, mandavam os alunos ucranianos e filhos de ucranianos chegarem mais cedo para ensinar ucraniano; quando os alunos brasileiros começavam a chegar, se cessava o diálogo na língua ucraniana.

Deste modo, as organizações étnicas foram sufocadas em nome da soberania nacional, até mesmo revistas e jornais em língua estrangeiras deixaram de circular em qualquer espaço público. “A crença no poder adaptativo da língua Nacional para a formação de uma “consciência comum”, conforme reza o art. 1º Decreto nº 1.545 de 25-8-1939 -, alcançou assim particularidades, quase imponderáveis da organização étnica.”. (SEYFERTH, 1996, p.221).

Não obstante, os imigrantes também deveriam cumprir o papel eugênico de miscigenar o povo brasileiro, além da assimilação, reforça a teoria das três raças do clareamento do povo Brasileiro. Trata-se de uma construção racial - clarear a pele do brasileiro do futuro, pelo menos, pois a nacionalidade já tem a sua cultura, sua língua e religião. (SEYFERTH, 1996, p.51).

Na pretensão de homogeneidade nacional, o governo Vargas buscou formar a consciência ou o espírito nacional como primeiro local de referência nas escolas, no projeto da formação do Novo Homem, abasileirado e com identidade nacional e, por contradição, em um universo cosmopolita em que a América passou a ser após duas guerras mundiais.

Sem dúvida, a escola de educação básica acabou sendo uma das principais

2 O Ministério da Educação foi criado no Brasil em 1930 como o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública. Entre (1930-1945) ocuparam a função de ministro da Educação: Francisco Campos (1930-1932); Washington Pires (1932-1934); Gustavo Capanema Filho (1934- 1945).

ferramentas disseminadoras da cultura nacional, tendo a língua portuguesa como seu grande aporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua portuguesa foi utilizada como forte símbolo cultural e de nacionalização brasileira. Uma batalha que se iniciou contra os povos indígenas e suas diversas línguas faladas, perpassou os habitantes oriundos do Continente Africano, com conflito e a proibição de outros idiomas, além do português, para prevalecer e fortalecer a soberania da Coroa Lusitana. A língua portuguesa como soberana no Brasil, continuou sendo um espaço a ser consolidado e disputado até os séculos XIX e XX, na constituição do estado-nação e na assimilação dos imigrantes europeus, asiáticos, árabes, entre outros.

Após a proibição do tráfico Negroiro (1850) e, em seguida, a Abolição da Escravatura (1888), o Brasil passou a ser importante fluxo imigratório, recebendo milhares de imigrantes, com identidades culturais e nacionais diversas, porém era quase inexistente um projeto de nacionalização desses imigrantes antes da era Vargas.

Nesse processo de constituição identidade nacional, aclamada já na Velha República, mas sem forças de se consolidar. Somente no período da era Vargas, a assimilação e aculturação de todos os imigrantes e seus descendentes se tornou uma questão de política nacional, gerando uma série de embates, conflitos e resistência, visto que os imigrantes não aceitaram complacentemente assimilação da cultura e a adoção do idioma brasileiro, ou da língua portuguesa, por livre escolha.

A história das imigrações nos conta que através de medidas jurídicas impostas no governo Vargas, algumas austeras e aplicadas de forma truculenta, como o fechamento das escolas étnicas, contribuíram de forma expressiva na construção da identidade brasileira baseada na língua portuguesa como tentativa de assimilação e unificação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOMENY, Helena Maria Bousquet. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: Pandolfi, Dulce (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. P.137-166.
- HORTA, José Silveira Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1994.
- RENK, Valquiria Elita. **A nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no governo Vargas**. Disponível em: <http://> > Acesso em: 13/01/2015.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação. N. 15. P. 159-176, 2000.**
- LEVY, Maria Stella Ferreira. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872 a 1972). **Revista de Saúde Pública, 8: 49-90, 1974.**
- SEYFERTH, Giralda. Os imigrantes e a campanha de nacionalização do Estado Novo. In. Pandolfi, Dulce (org.) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 199-228.
- _____ A assimilação dos imigrantes como questão nacional. **Revista Mana, 3 (1):95-131,197.**
- VILLA-LOBOS, Heitor. Villa-Lobos por ele mesmo/pensamentos. In: RIBEIRO, J. C. (Org.). **O pensamento vivo de Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.



Fabiane Maria Said

Mestre em Ciências Sociais na Educação (2017), pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, SP (UNICAMP). Licenciada em Pedagogia (2003) e Ciências Sociais (2008), pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Marília, SP. Desde 2015 atua como Professora na Faculdade Campos Elísios (FCE) e na rede Municipal da Prefeitura de São Paulo (PMSP).





COMO TRANSFORMAR A SALA DE AULA NUM AMBIENTE ESTIMULADOR?

FAUSTINO MOMA TCHIPESSE

FELICIANO LUÍS MANDEMBUE WANGA

VERÍSSIMO CULIMA CHINGALULE

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre os princípios didático-pedagógicos a ter em atenção na sala de aula a fim de estimular os alunos e mantê-los prontos para a aprendizagem. Uma vez que os alunos apresentam interesses e capacidades diferenciadas, a aprendizagem acontece de maneira singular, em etapas que oscilam de acordo com as limitações e potencialidades manifestadas. Isso faz com que a dinâmica da turma seja um processo desafiador. O nosso ponto de partida foi a seguinte questão: Quando é que a sala de aula se torna num ambiente estimulador? Como estimular os alunos na sala de aula? Diante desta problemática, 75% dos professores sublinharam os seguintes indicadores: (i) conhecer individualmente os alunos; (ii) desenvolver atividades relacionados com a sua vida; (iii) promover o diálogo na sala de aula; (iv) usar o feedback como instrumento de motivação, (v) promover a autonomia por meio de debates, exposição do saber e incentivar a investigação; (vi) incentivar a utilização racional das tecnologias de comunicação e informação. Desta forma, é proeminente afirmar que a tarefa do professor visa buscar estratégias que possam atender as reais necessidades dos alunos, e isso passa por considerar as possibilidades de mudanças do ambiente da sala de aula.

Palavras-chave: Sala de Aula. Motivação. Diálogo. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A sala de aula é o espaço privilegiado da comunicação didática, da relação intersubjetiva e objetiva que supõe a presença do sujeito interagindo entre si. No presente artigo, procuramos refletir as questões da sala de aula, a julgar pelos fatores que concorrem para a melhoria da qualidade de ensino. No leque dos intentos que inquietam o ambiente da sala de aula, ficou a necessidade de responder a seguinte pergunta: **como criar um ambiente de sala de aula favorável à aprendizagem?**

No nosso entender, a **angústia** e a **ansiedade**, bem como a falta de motivação impede a aprendizagem dos alu-

nos. Isso porque uma região do cérebro responsável pelo processamento das emoções designada por amígdala, responde às ameaças percebidas e bloqueia o fluxo de informações para os centros de aprendizagem do cérebro, embaralhando os circuitos neurais, impedindo assim a concentração diz os escritos de Santos (2020).

O professor deve ser um bom observador. Observar as características individuais de seus alunos para propiciar uma aprendizagem mais dinâmica, significativa e motivadora. Este processo só acontece quando o docente transforma a sala de aula num ambiente estimulador.

A criação de um ambiente de diálogo, a promoção do espírito socializador, a gamificação comunitária pode ser eficaz no controlo da ansiedade, visto que estimula a concentração da tomada de decisão, o trabalho em equipa mediante ações conjuntas e a comunicação através do contacto com outras pessoas.

A inteligência se desenvolve a partir do momento em que nós à estimulamos que criamos condições para o que nossos conhecimentos e habilidades, possam ser aprimoradas. Certamente, precisamos conhecer os princípios a ter em conta na projeção de um ambiente de escola adequado para os alunos.

Todavia, é importante olhar para a sala de aula como um lugar que permite a convivência entre o professor e os alunos, pois ela garante a construção da personalidade do sujeito que aprende. Como sabemos, a personalidade é um padrão de comportamento que permite pensar, agir e sentir a fim de distinguir a outra pessoa. Para que, tal coisa aconteça é, fundamental o papel do professor, partindo do pressuposto de que ele tem a função de promover atividades desafiadoras que estimulam o aluno a enfrentar seus obstáculos, aprender com os erros e encarar um *feedback* como uma atitude construtiva e não derrotista ou pessoal.

Uma aprendizagem só pode ser considerada afetiva quando ela ganha sentido para o aprendiz, sendo que todo conhecimento passa por uma experiência ao longo da vida que se modifica a cada nova aprendizagem.

O professor deve analisar os problemas da sua atuação didático-pedagógico. Isso vai ajudar a abrir vias que o levarão a encontrar os mecanismo que contribuam para o alcance da tão almejada qualidade de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que este processo permitirá a criação de um excelente ambiente em sala de aula. Uma vez definidos os objetivos da sua atividade prática e pedagógica, o docente «não fingirá que está a ensinar» e não incentivará o aluno «a fingir que está aprender».

Desta forma, a sala de aula transforma-se num ambiente impulsionador da aprendizagem o que fará com que a memória do aluno saia do simples conceito para a reflexão profunda sobre a vivência ou experiência. É neste processo que se consolida as aprendizagens.

AS DICAS DO AMBIENTE ESCOLAR QUE VOCÊ PROVAVELMENTE NÃO SABIA

Antes de mais nada, compreenda que a escola é um ambiente social, dito de outro modo mais do que proporcionar aprendizagem, é onde os alunos, professores, gestores e colaboradores criam laços de amizade e de relações sociais. Por isso, o ambiente escolar tem que permitir que as interações pessoais sejam o mais agradável possível. Uma vez que é na escola em que os seus colaboradores passam boa parte do seu tempo há necessidade de as infraestruturas escolares serem adequadas, tanto para o processo de aprendizagem dos alunos, como para a convivência entre funcionários, não descurando as incongruências do sistema de gestão escolar.

Segundo Tchipesse (2020a:2), “gestão escolar é uma espécie de modelo educacional elaborado pelas instituições de ensino. O intuito é impulsionar e coordenar diferentes dimensões das habilidades, dos talentos e, também, da dita competência educacional, aprimorando o ensino”.

Vale ressaltar que tal conceito permite buscar a compreensão dos princípios e estratégias essenciais para ampliar a eficácia dos processos dentro da instituição e, assim, promover uma consistente melhoria do ensino ofertado aos estudantes, com a moderação e facilitação do professor. Este último deve conhecer as dicas para criar um ambiente escolar mais saudável. É fundamental assegurar esse que os alunos tenham um desenvolvimento saudável, tanto físico como psicológico, e um bom ambiente escolar, pois além de ser escopo da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, assegura esse desenvolvimento. Os responsáveis das ins-

tituições devem diligenciar/desenvolver um local em perfeitas condições, no qual os estudantes tenham liberdade para relacionar com os colegas, professores e membros de direção.

Ao promovermos uma gestão eficaz, é possível que os alunos não vejam a instituição como uma obrigação, mas como um lugar de troca de experiências de diversões ou de aprendizagem significativa.

Ferro & Ferreira (2013:5) explicam que o professor deve criar na sala de aula “um ambiente saudável, para isso, deve propiciar condições que favoreçam a construção, a criação e a investigação[...] para se oportunizar um ambiente educativo capaz de recriar condições de um processo de investigação”. Este processo deve ter como recurso as novas tecnologia de informação-TICs. Todavia, seria bom que se usasse plataforma digital ou tecnologias para responder os grandes desafios da sala de aula, pois a utilização de aparelhos eletrônicos- como smartphones, tablets, notebooks entre outros, nas aulas, é uma resposta imediata sobre os indicadores de evolução cognitiva e intelectual dos alunos como advogam alguns teóricos da psicologia. Outrossim, os professores precisam entender que a aula tradicional focada nos livros já não é mais uma realidade dos alunos dessa geração exigente.

Figura 1. Estratégia para construir um ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Estratégia 1. A socialização eleva as relações interpessoais. Este processo vai

favorecer a socialização dos alunos e tornará o ambiente escolar mais agradável.

Estratégia 2. Com a tecnologia cada vez mais presente no ambiente escolar e a incentivação da leitura, os professores poderão instigar os alunos a promover a elaboração e estruturação de trabalhos interdisciplinares o que, certamente, irá proporcionar um projeto e convidar a todos que possam contribuir para o seu andamento.

Não tem mais espaço nas salas de aula para competição entre professores e tecnologia. A escola precisa inovar e buscar constantemente alternativas de ensino para envolver seus alunos, caso contrário, ficará para trás e correrá o risco de não executar o seu papel com eficiência- a aprendizagem dos alunos. Com a tecnologia empregada diariamente na vida dos alunos, o ambiente escolar fica ainda mais agradável e fomenta nos alunos a vontade de ir para a escola.

Estratégia 3. Em contexto dos estudantes com meios informáticos técnicos e tecnológicos e verificável que os alunos ficam muito tempo nas redes sociais. Todavia, é recomendável que o professor aproveite este grande interesse dos estudantes em utilizar as plataformas para criar uma rede de contacto. Exemplo: criação de um grupo no *Facebook*, no *Watshap* ou *Instagram*.

Nesse ambiente de trabalho, o professor pode disponibilizar o material para tornar a aula mais interativa e interessante. Ademais, os alunos conseguem conciliar os estudos com o momento de relaxamento, o que estimula e intensifica o rendimento escolar. Outra grande vantagem é que as dúvidas podem ser respondidas mais facilmente já que muitos alunos não têm um contacto com o professor.

Estratégia 4. Este pode ser uma excelente forma de trazer inovação no ambiente escolar. Como sabem, na internet¹ há uma série de jogos com objetivo de educar e muito dele são direcionados a

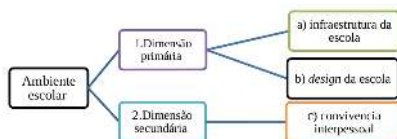
¹ A escola deve estar ciente do ambiente que cerca o aluno da era digital e tirar vantagem disso para modernizar seus processos, investindo em tecnologia ao invés de competir com ela. É possível, por exemplo, adoptar game educativos, incentivar a criação de blogs para turmas e usar redes sociais e aplicativos de mensagens para fomentar trabalhos em grupo, comunicação do professor com os alunos, compartilhar textos e conteúdos educativos, entre outros.

uma disciplina específica. Estes jogos ajudam a despertar o interesse dos alunos e promover competição entre eles, o que faz com que eles, aprendam por meio das atividades lúdicas. Outro aspecto importante é que alguns jogos são gratuitos e estão disponíveis em *smartphones*.

O ambiente escolar é muito importante para a boa gestão escolar e pode promover ou influenciar diretamente no aproveitamento do aluno. Assim é fundamental a criação de um espaço tecnológico, confortável e amplo para que a escola seja vista como centro de interesse dos alunos.

Um ambiente escolar organizado, bonito, limpo e diferenciado é o elemento *sine qua non* para captar o interesse dos alunos. Afinal, na maioria dos casos «a primeira impressão é que fica».

Figura 2. Principais vertentes do ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Todos esses elementos compõem o ambiente escolar e podem ou não proporcionar ao aluno e a equipa escolar uma ótima experiência de ensino e trabalho.

Tabela 1. Princípios a ter em conta na projeção de um ambiente escolar adequado para os alunos

Nº	Princípios metodológicos	Dimensões pedagógicas que a escola deve assumir
1.	Estimulante	A escola deve ter um ambiente que estimule diversas habilidades nos alunos, inclusive a criatividade.
2.	Aconchegante ²	O ambiente da sua escola deve ser aconchegante, de forma que os alunos se sintam concentrados nos momentos de aulas ou estudos.
3.	Móveis confortáveis	Os móveis devem ser confortáveis para não atrapalhar o rendimento dos alunos em sala de aula.
4.	Silenciosa	Características importantes de um ambiente de estudo. Planeja corretamente as áreas de convívio e as de estudo, para que não fiquem próximas
5.	Iluminação e climatização	É um dos pontos fundamentais de um ambiente escolar. É preciso aproveitar a luz natural, janelas amplas, cortinas claras e telha transparente ³ .

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

2 Relembrando que toda a composição do processo do ambiente escolar é importante desde a cor das paredes, mobílias e objetos decorativos, sem esquecer o verde da escola.

3 Que haja boa iluminação artificial especialmente nos ambientes de estudos, como salas de aula e laboratórios.

Climatização: A iluminação, ventilação e climatização são pontos importantes de um ambiente escolar. Um lugar fresco e arejado contribui para o aconchego e concentração na hora dos estudos. A ventilação natural também deve ser aproveitada fazendo com que os espaços internos permitam a circulação de ar. Além disso é, sempre bom planificar espaços externos que possam ser aproveitadas para o aprendizado teórico ou prático.

A SALA DE AULA O LUGAR DA TRANSFORMAÇÃO DO ALUNO EM MÁQUINA DE APRENDER.

Segundo Tchipesse (2020b:85), a “sala de aula é um lugar de convivência social [...]. O seu ambiente deve ser continuamente estimulado, isso porque a escola é o espaço privilegiado para pensar e construir um excelente país”. A escola é um lugar onde as crianças permanecem durante um bom período tempo, é daí que se tornará um homem apto a participar nas exigências que a vida lhe proporcionará. Assim sendo, precisamos semear com sabedoria os conhecimentos que transmitimos, para que a nossa colheita seja aquela que desejamos diante de uma educação eficaz e pro-ativa.

Cabe aqui lembrar Paro (2007:104) quando afirma que, “se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo a «marcar» os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática”.

Ao refletirmos sobre o para-fraseamento, compreenderemos que hoje a escola olha o aluno como aquele que somente recebe a matéria ou a informação, tal como afirmam alguns didatas contemporâneos. Ademais, os elementos apontados na citação, em muitos casos, fazem com que o aluno seja considerado como uma máquina de aprender. Este processo acontece pelo fato de o professor de hoje não desenhar um projeto pedagógico que responde às reais necessidades do aluno e estruture, passo a passo, a educação do devir. O professor deve saber entrelinhas o que o aluno quer, e que o mais lhe interessa. Precisamos ensinar com amorovoleza (Bases da Pedagogia Preventiva de Dom Bosco sdb). Se partirmos do pressuposto de que quem ensina aprende, então podemos concordar que quem aprende também ensina, pois este proces-

so é recíproco. Deste modo, devemos evitar palavras do tipo «você é burro; você já não aprende; Como é possível esse menino é mais inteligente que você; até isto você não sabe?»

Segundo Cury (2017:25) diz que a “individualidade deve existir, pois ela é o alicerce da identidade da personalidade”. Ainda na mesma ordem de ideia, buscamos o pensamento de Vigotsk (1987) segundo o qual “não há homogeneidade no processo de aprender e no desenvolvimento das crianças”.

Olhando para estas duas ideias, compreende-se que é necessário transformar a sala de aula num lugar de uma verdadeira construção de conhecimentos, visto que o professor e o aluno devem mostrar aquilo que é melhor para aprendizagem deles, sem se esquecer dos milhares de estímulos da memória que interferem de forma natural na construção da personalidade do aluno. Precisamos também falar da importância da individualidade e sua contribuição para o alcance dos objetivos. Sabe-se que professor transmitiu em muitos momentos aquilo que ele passou e conseguiu ultrapassar, ou seja, serve-se da sua experiência para preparar o homem do futuro, a relação entre o professor e aluno deve, por isso, assentar nos pressupostos éticos. Se assim acontecer, a convivência entre ambos será a desejada e o aluno não poderá ser visto como uma máquina de aprender, como é encarado nos dias atuais.

Na perspectiva de Sócrates citado por Mondim (2013:51) «aprender não é coisa fácil». Na verdade, concordamos com este pensamento, considerando que é necessário que haja diálogo entre professor-aluno, mas precisamos treinar permanentemente os nossos alunos para que o sucesso e o fracasso, faça parte do seu cotidiano, pois, em muitos casos quase que não se fala dos momentos ruins que muitos docentes passaram para atingirem os níveis de qualidade atingidos. Para que o aprender seja uma tarefa fácil, é urgente que os professores elevem a emoção

e razão dos alunos, no sentido de assegurarem a convivência e transmissão das suas experiências.

Para Cury (2017:12) «tornamo-nos máquina de trabalhar e estamos a transformar as crianças em máquina de aprender». Nos sabemos que o professor é um moderador e facilitadores do processo de ensino aprendizagem. Certamente, ele precisa conhecer a natureza biológica, antropológica e psicológica do aluno, pois ao ensinar deve levar em consideração as condições e capacidades do educando e o seu meio envolvente para não considerá-lo como máquina de aprender. Olhando nesta linha, deve planificar a sua aula, estruturar o seu trabalho e expressar as intenções no plano. Por isso, o professor deve ter na sua aula a realidade, as condições sócias e cognitivas dos educandos, pois organizar é analisar uma dada realidade refletindo sobre as condições existentes, e prever as formas alternativas de ação para superar as dificuldades ou alcançar os objetivos desejados.

Na verdade a sala de aula deve ser vista, como o lugar de um bom exercício pedagógico, por um lado e, por outro, como verdadeira construção de uma identidade que satisfaça os anseios de todos aqueles que fazem parte deste planeta terra, onde uma das ambições é deixar um mundo melhor que encontramos.

O professor enquanto facilitador deve ter serenidade de esvaziar e reconhecer que os alunos não são seres humanos perfeitos, mas sim seres que têm a sensibilidade de aprender e compartilhar de forma muito simples aquilo que aprendeu e compartilhar de forma verdadeira, os conhecimentos.

A INFLUÊNCIA DA PERSONALIDADE DO PROFESSOR NA ESTIMULAÇÃO DOS ALUNOS

Uma vez que não existe desenvolvimento da personalidade no isolamento, o professor, como ser social é constituído por valores ou princípios que marcam o seu dia-a-dia. Estes princípios vão forman-

do a personalidade do individuo como ser que coabita com outros seres.

É preciso fazermos referência ao professor porque também é dotado de fraqueza como qualquer outro profissional, queremos com isto dizer que não tratasse de alguém perfeito, pode apresentar traços de personalidade que pode comprometer a actividade educativa no exercício das suas funções como facilitador do conhecimento.

Pinto (2001:273), entende “personalidade como padrão de comportamento, modo de pensar e de sentir que permite distinguir uma pessoa da outra e que apresenta uma estabilidade ao longo do tempo”. Entendemos que o pensar (parte cognitiva) e o (parte afectiva), são elementos indispensáveis e, precisamos tê-los o processo de ensino e aprendizagem. estes elementos não devem ser vistos apenas nos professores, mas também nos alunos porque tanto um como o outro, precisam lapidar estes elementos, para que sirvam de veículos favoráveis na estimulação do ambiente educativo. Segundo Pilleti (2010:248) afirma que:

“que bom relacionamento na sala de aula é muito mas importante que as cortinas e paredes coloridas ou do que a variedade de métodos e recursos instrucionais utilizados. Podemos sentir que o relacionamento entre os elementos de uma classe é bom quando vemos alunos alegres, bem-humorados e seguros enquanto desenvolvem as atividades de aprendizagem”.

Precisamos destacar a necessidade da utilização permanente dos recursos de ensino, métodos, conteúdo ou qualquer estratégia para facilitar o alcance dos objetivos traçados. É de modo importante haver boas condições para que os alunos se sintam motivados, entretanto é necessário equipar muito bem as escolas. Por outro lado, isto não é suficiente para que o aluno veja a sala de aula como um bom

lugar para ficar ou desejar. É desta que entre estes sobressai a personalidade do professor como fonte principal na estimulação dos alunos.

O docente, no exercício das suas funções, não deve confundir a questão afetiva com o ser completamente permissivo, sabemos que, quando exagerado, faz cair por terra a autoridade do professor na sala de aula. Este é uma das razões que faz com que o professor não precisa fazer os alunos confundirem o facilitador do conhecimento como pai, tio ou avô. Os alunos têm que encontrar na pessoa do professor um modelo a seguir. Segundo Libâneo (2006:251), “na sala de aula o professor exerce uma autoridade fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas”.

O educador, para além de ser transmissor de autoridade profissional, tal como referiu Libâneo, também transmite autoridade técnica e moral. A primeira cabe ao profissional capacitar-se no que concerne os métodos, conteúdo e procedimentos de ensino. Por exemplo, todo aluno gosta e admira o professor que transmite os conteúdos com segurança. A segunda, refere-se a personalidade do professor, isto é, ao modo como se dedica, sua sensibilidade, censo de justiça (os traços positivos do carácter). Por último, tem a ver com as habilidades e hábitos didático-pedagógicos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimento dos alunos.

O professor deve buscar a atenção não unicamente em ensinar, mas é preciso que se crie condições que possa promover a aprendizagem. O que significa que o melhor ambiente para a aprendizagem resulta da qualidade da relação entre alunos e professores. Barros afirma que :

O clima emocional da sala de aula, resultado do relacionalmente professor aluno favorecerá ou não a aprendizagem. Esse clima pode ser positivo, de apoio ao aluno quando o relaciona-

mento professor aluno é afetuosos, cordial. Nele o aluno sente segurança, não teme a crítica e a censura do professor. (2007:11).

Podemos afirmar que o bom ambiente em sala de aula é o produto da personalidade, humor, das palavras e das boas atitudes do professor. É preciso que haja sempre calma diante das diferenças comportamentais entre os alunos, porque cabe ao facilitador enorme poder de transformar os alunos em bons e maus em assíduos e faltosos em habilidosos e inaptos. É preciso considerar que os alunos já vêm uma capacidade em fazer o juízo de valores nos professores, e vão observando tudo o que fazem. Sabe-se de antemão que «quando atitude do professor não atrai é porque distrai».

Toda aprendizagem exige mudança de comportamento, o que significa que os alunos podem aprender a gostar do professor e ver o ambiente educativo como bom, assim como podem aprender a não gostar do professor e, por consequência, odiar o ambiente educativo. Então, o educador precisa, em primeiro lugar fazer mudança em si, do ponto de vista intelectual e mudar a sua maneira de agir diante dos seus alunos e dos outros indivíduos. Nunca se esquecer que os alunos aprendem observando, ouvindo e fazendo.

METODOLOGIA

Para a concretização deste estudo, recorreu-se a uma metodologia do tipo quantitativo, envolvendo 120 professores dos quais 20 no Município de Icolo e Bengo e 100 do Município de Viana distribuídos em três escolas Público-privadas (um complexo escolar, um Instituto Médio de Saúde e um Instituto Superior Politécnico). A estes foi distribuído um inquérito com quatro perguntas. Os inquéritos distribuídos aos professores representam uma amostra de oitenta (80) no total, dos cento e vinte (120), que é a nossa amostragem, o que corresponde á 66,6% do grupo alvo. Foram recolhidos para a nos-

sa análise quarenta (40) inquéritos que estão assim distribuídos em tabelas.

Com este modelo de pesquisa, procuramos buscar conhecimentos tangíveis sobre os fenómenos sociais. É uma opção para os estudos que buscam os significados que as pessoas atribuíram as suas experiências do mundo social e como as pessoas compreendem e interpretam o mesmo. Olhando para os objetivos a alcançar, de acordo com o tema, optou-se pela pesquisa bibliográfica, baseada em autores como: Cury (2017), Ferro & Ferreira (2013), Libanêo (2006), Pilette (2010) Vigostsk(1987), Tchipesse, (2019,2020a,2020b) entre outros estudiosos que retratam sobre o assunto. Este procedimento permitiu recolher dados que foram analisados de forma a estabelecer comparações. Aplicamos o questionário escrito com algumas perguntas abertas, semiabertas e fechadas com objetivo de recolher informações credíveis sobre o assunto.

Para a elaboração desta pesquisa, os procedimentos utilizados numa primeira fase foi a elaboração de alguns questionários, pois estes foram aplicados aos professores. No final, recolhemos os questionários, codificamos, analisamos os conteúdos e, por fim, elaboramos um informe.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta parte do artigo destina-se, antes de mais, a apresentar, através de tabelas, os resultados produzidos no trabalho de campo.

P1. Na visão dos professores para transformar a sala de aula num ambiente estimulador, é importante ter em atenção os seguintes factores didácticos-pedagógico.

- Quando o professor seleciona corretamente os conteúdos, revê sempre as tarefas e prove o raciocínio dos alunos (Professor A);
- Quando o professor não monopoliza a aula, estimula os alunos e olha para o

aprendente como um ser pensante (Professor B);

- Quando o professor usa a empatia, racionaliza a sua aula com princípios pedagógicos, culturais e éticos e promove a criatividade (Professor C);

- Quando os alunos sentem-se confortáveis e conseguem desenvolver as suas capacidades intelectuais (Professor D).

No nosso entender o professor deve estabelecer na sala de aula situações abertas e flexíveis que para além de possibilitar a interação professor-aluno, vai abrir caminhos para interação aluno-texto. É importante promover um clima de diálogo do professor e do aluno, a fim de estabelecer vias de mão dupla (troca de experiência); isso vai permitir a eliminação da tradicional postura dogmática do professor. Para Tchipesse (2019:57) «a forte relação estabelecida entre professor-aluno constitui o cerne do processo [...], ela visa o pleno desenvolvimento da personalidade do aluno num respeito pela autonomia e, deste ponto de vista, a autoridade de que os professores estão revestidos tem sempre um carácter paradoxal». Por ser assim, o bom ambiente em sala de aula deve basear-se na afirmação de poder, e do livre reconhecimento da legitimidade do saber.

P2. Os princípios a ter em conta na projeção de um ambiente escolar adequado para os alunos devem apresentar as seguintes dimensões pedagógicas:

Tabela 1. Dimensões pedagógicas

N.º	Princípios didático- pedagógicas	(f)	%
01	Valorização do conhecimento, habilidade, atitude valores e ética	28	70
02	Transformar a sala de aula num espaço aconchegante de forma que os alunos se sintam concentrados	12	30
03	As carteiras, o quadro e outros móveis não precisam ser confortáveis, pois eles não atrapalham o rendimento dos alunos	0	0
Total		40	100

Fonte. Questionário distribuído aos professores, 2020.

Das três opções possíveis de respostas relativamente aos princípios didáti-

co-pedagógicos a ter em conta na projeção de um ambiente estimulador na sala de aula, a realidade captada é que 70% dos inqueridos apontam para a necessidade de valorização do conhecimento, habilidade, atitude valores e ética, ao passo que 30% dos professores defendem a necessidade de transformar a sala de aula num espaço aconchegante e que os alunos se sintam confortáveis. Como se pode ver nas médias quando o professor transforma a sala de aula em um ambiente favorável a aprendizagem, deve ter em atenção a sócio-anthropologia dos conteúdos.

O professor precisa olhar para os critérios de gestão na sala com responsabilidade, partindo do pressuposto de que “o processo eficiente da gestão [...], implica a busca de objetivos comuns pela direção da escola, professores e demais profissionais da educação e a tomada coletiva de decisões que orienta cada um a assumir com ética e responsabilidade sua parte na execução do acordo”(Tchipesse 2020b:80).

Todavia, pensar na organização da sala de aula é muito importante, já que ela precisa refletir a proposta pedagógica oferecida pela escola, os objetivos de aprendizagem do professor e suas intencionalidades. Além disso, vale ressaltar que a organização do ambiente deve refletir a cara da instituição.

P3. Sala de aula enquanto lugar de transformação do aluno em máquina de aprender. A sala de aula. Lugar que permite a convivência entre os agentes educativos pois ela garante a construção da personalidade dos indivíduos.

Tabela 2. Sala de aula enquanto espaço de conveniência

N.º	Principais indicadores	(f)	%
01	Sim	12	30
02	Não	23	57,5
03	Talvez	5	12,5
Total		40	100

Fonte. Questionário distribuído aos professores, 2020.

Os dados da tabela acima sugerem, olhar para a sala de aula como lugar de

transformação do aluno, por ser o lugar que permite a convivência saudável entre o professor e os alunos. A sala de aula é também o espaço no qual, em determinado tempo, há o contacto com os acontecimentos de outros tempos e espaços, com as histórias de vida dos sujeitos.

Dos quarenta (40) professores, 57,5% deles entendem que a sala de aula não pode ser um espaço de transformação do aluno em máquina de aprender, visto que a disposição e a organização da mesma pode cancelar ou refutar uma proposta pedagógica. Olhando para o segundo grupo dos inqueridos, 30% deles responderam positivamente a pergunta, isso entrelaçou os diversos pensamentos sobre o termo «máquina de aprender». O ser humano não pode ser visto como máquina, pois as máquinas não cansam, já o ser humano pode estar esgotado e por conseguinte baixar os níveis de aprendizagem. Um grupo não menos importante dos inqueridos representados por 12% dos entrevistados não conseguiu fazer um enquadramento da pergunta colocada, isso nos fez concluir que alguns professores desconhecem que «a sala de aula é um espaço onde se deve promover o diálogo permanente». Outrossim, os professores devem conhecer as suas principais responsabilidades. Veja as sugestões:

• **Professor A:** levar o aluno a comprometer-se com a apropriação dos conhecimentos e, com isso, despertar nele a consciência de que aprender é uma ação que não se torna possível apenas pela ação do professor, mas também por sua vontade reflexiva;

• **Professor B:** Estar consciente de que, ao desenvolver seu trabalho, poderá atingir o desenvolvimento intelectual, ético e moral de seus alunos, isso permitirá elevar a percepção crítica do aluno sobre a realidade, visto que a relação de ensino-aprendizagem com o aluno, deverá favorecer a análise de valores necessários ao convívio social.

P4. A personalidade é um padrão de comportamento que permite pensar, sentir a fim de distinguir uma pessoa da outra. O

professor enquanto influenciar na construção da personalidade do aluno deve ter em atenção os princípios didáctico-pedagógicos, éticos e psicológicos.

Tabela 3. Personalidade do professor. Factor influenciador do comportamento

N.º	Principais dimensões	(f)	%
01	Acho que Sim	22	55
02	Acho que Não	10	25
03	Talvez	8	20
Total		40	100

Fonte. Questionário distribuído aos professores, 2020.

Olhando para os dados da tabela acima, relativos a personalidade do professor e sua influência na construção da identidade do aluno, dentre as três opções possíveis, nota-se o predomínio da seguinte realidade:

• Os professores consideram que a conduta do docente pode ser um fator influenciador das atitudes do aluno (55%), visto que “todo exercício pedagógico implica sempre um relacionamento intencional do professor com os alunos e dos alunos com o conhecimento, de forma que as atividades de ensino-aprendizagem resultem da interação dos sujeitos entre si e com o objeto do conhecimento” (Tchipesse, 2020b:82).

• A personalidade é um padrão de comportamento que permite pensar, sentir a fim de distinguir uma pessoa da outra, pois por se tratar de uma ação individual, não tem como influenciar uma outra pessoa, visto que a personalidade não pode ser corrompida (25%). Desta forma, o trabalho realizado na sala de aula exige do professor o compromisso e a ética para com os alunos, pois só assim será possível instrumentalizá-los para uma participação efetiva e eficiente da sociedade.

• Não obstante a isso, para uma elevação importância no cumprimento da função social da escola hoje, a qualidade da educação em Angola, consubstanciada na aprendizagem significativa, esperava-se que não houvesse incertezas entre as opções colocadas (20%). Perante tais evidências produzidas nesse item, importa realçar que a personalidade do professor

deve ser auferível tendo em conta os padrões e os indicadores como os da tabela acima, constitui um indicador fundamental da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, porquanto, na perspectiva educacional, a relação professor-aluno encerram as competências enquadradas num perfil que determina a boa conduta.

CONCLUSÃO

O desejo de conhecer, explorar é, no final das contas, o que move a escola. Um individuo observador, atento ao ambiente, às pessoas, bem como ao seu próprio comportamento em diferentes situações, tem o principal requisito para aprendizagem. Uma sala de aula, com os seus vinte e cinco (25) ou trinta e cinco (35) alunos, é um universo em complexidade e encantamento. Cada aluno, em sua particularidade, é peça fundamental da engrenagem daquela turma específica. E o professor um grande moderador, intermediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Quando o docente transforma a sala de aula num ambiente estimulador, ele institucionaliza a turma. Esse será o ponto de partida incrível para abertura hermenêutica das oportunidades para o crescimento e aprendizagem dos alunos. Sabe-se, porém, que qualquer individuo transita melhor pelo mundo a fora quando recebe estímulo. Ademais, isso fará com que não usufrua mais do percurso como tenha propriedade na aplicação prática-pedagógica do conhecimento.

Embora a sociedade moderna seja tão plural, complexa, repleta de informação e “independizante” à motivação do aluno ainda é a mais forte opção. Portanto, refletir sobre os fatores preponderantes da transformação da sala de aula num ambiente estimulador pressupõe: Julgar pelo papel do professor na arena social; refletir e analisar os problemas na prática pedagógica do professor; ajudar a abrir vias que levem o professor a encontrar mecanismos que contribuam para o alcance da tão almejada qualidade de ensino-

aprendizagem; não «fingir que se esta a ensinar para não incentivar os alunos a fingir que estão a aprender»;

O cumprimento destes pressupostos remetem-nos a olhar para os grandes desafios da educação: (i) manter um clima escolar suportado por princípios, valores e regras de convivência e de disciplina, plasmados num regulamento consensualmente aceite, de modo a cultivar e defender os valores éticos e patrióticos inerentes à vivência de uma cidadania democrática e de civismo, respaldado na dimensão ética do profissional da educação (Tchipesse, 2019:45); (ii) por outra [...], instruir e formar os cidadãos, dotando-os das competências sociais, profissionais e éticas para que possam ser úteis à sociedade, contribuindo para o seu desenvolvimento. (Nguluve; Paxe & Fernando, 2020:13).

A educação constitui o requisito para construção da identidade dos indivíduos face à sua comunidade, uma vez que é através dela que lhes são inculcados os valores culturais e simbólicos em que se baseia a coesão social. Portanto, é extremamente fundamental captar as contribuições da sociedade sobre as mudanças que devem ser inseridas na prática pedagógica da sala de aula, tendo em vista a melhoria da qualidade educativa.

BIBLIOGRAFIA

- BARROS. C. S. G. **Pontos da psicologia**. Brazil: 5 edição, Ática, 2007.
- CURY, Augusto. **Pais brilhantes professores fascinantes: Como formar jovens felizes e inteligentes**. Brazil: Editora pergaminho, 2004.
- FERREIRA, S. R. N. & SILVA, R. C. C. M. (2011). **Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação**. Curitiba: Fael.
- LIBÂNIO, C.J. **Didáctica Geral**. Brazil: Cortez, 2006.
- NGULUVE, Alberto; PAXE, Isaac & FETRANANDO, Mbiavanga. **A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino: Debates e proposições**. Angola: Editora Literacias, 2020.
- PARO, V.H. **Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PILLETI, C. **Didáctica geral**. Brazil: Ática, 24 edição, 2010.

PINTO, C.A. **Psicologia geral**. Portugal: Universidade Aberta, 2001.

TCHIPESSE, M. F. **Dimensão ética do Professor na Sala de Aula**. Angola: Muenhu, 2019.

_____. **Ser Professor é uma vocação ou Profissão? Realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade**. Brasil. Revista Primeira Evolução [Consult. 8 de Set. 2020]. Disponível em: www.primeiraevolucao.com.br, 2020

_____. **Gestão da sala de aula: factor de promoção de um ambiente de aprendizagem significativa**. ? Brasil: webartigos.[consult. 03.de December de 2020]. Disponível em: <https://> . Acessado em: 2020a.

_____. **Gestão da sala de aula: contexto, sentido e prática**. Brasil. Revista Primeira Evolução [Consult. 2 de December. 2020]. Disponível em: www.primeiraevolucao.com.br, 2020b.



Faustino Moma Tchipesse

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica de Angola (UCAN)- Instituto Superior Dom Bosco (ISDB). Especialista em Administração, Gestão de Qualidade Pedagógica (AGQP), Graduado em elaboração de Projectos de Investigação e Desenvolvimento (CEPID), pela Universidade Agostinho Neto-UAN. Professor e investigador. Lecciona as cadeiras de didáctica especial, Didáctica de Educação Moral e Cívica & Didáctica de Educação Manual e Plástica. Director & editor chefe do CEAPE-ANGOLA Email: momatchipesse2018@gmail.com.



Feliciano Luís Mandembue Wanga

Bacharel em Psicologia da educação pelo Instituto Superior de Ciências da Educação: ISCED-LUANDA. É Técnico Médio em Ciências Físicas e Biológicas. Actualmente dedica metade do seu tempo em pesquisas, enquanto Professor. Membro do Centro de Apoio de estudo de Políticas Educativas CEAPE-ANGOLA. Professor & membro do Centro de Apoio de estudo de Políticas Educativas-CEAPE-ANGOLA.



Verissimo Culima Chingalule

Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação: ISCED-LUANDA. É Técnico Médio em Instrução Primária pela Escola de formação de professores magistério primário de Luanda. Em 2019, trabalhou como Técnico do Ensino Geral da Direção de Educação em Icolo e Bengo. Actualmente é coordenador Pedagógico & Professor. Membro do Centro de Apoio de estudo de Políticas Educativas CEAPE-ANGOLA.





EDUCAÇÃO SOBRE DROGAS E A GAMIFICAÇÃO

FERNANDA LÚCIA BARBOSA ZANVETOR

RESUMO: No mundo globalizado, evoluir traz muitas oportunidades e possibilidades, em se tratando do jovem, do adolescente em formação também, o que pode ser o começo de um comportamento de risco, o caminho para drogas lícitas e ilícitas visto que, alterações biopsicossociais estão em erupção. Com o objetivo de alicerçar abordagens no âmbito escolar visto conhecer a fragilidade do processo da adolescência, sofrimento e a violência que a política proibicionista gera em torno da problemática das drogas ilícitas, sem a abordagem dos encadeamentos das drogas lícitas e em como contribui na saúde como um todo este artigo apresenta um estudo realizado através de pesquisa bibliográfica com alternativa de implementação. Justifica-se tratar o tema drogas com o propósito de estimular perspectivas de vida; incentivar planos para o futuro, realização dos sonhos; ampliar visão de vida através do lazer; melhorar relações pessoais definindo suas virtudes, ter tolerância e saber respeitar as diferenças das pessoas através da discussão e estudo do projeto político pedagógico da unidade escolar; aprofundar como tema transversal e relacionar com as diferentes disciplinas; diversificar a forma de abordagem (música, filme, reportagem, dados estatísticos, legislação, jogos, etc.).

Palavras-chave: Escola. Jogo da Onda. Prevenção. Projetos. Substâncias Psicoativas.

INTRODUÇÃO

O consumo abusivo de substâncias psicoativas - SPA implica num problema de saúde pública tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo, a relação do homem com tais substâncias atravessa a história da humanidade e as mudanças observadas, quanto ao padrão de consumo produzem transformações socioculturais (ALVES e LIMA, 2013). Tais transformações merecem ser vistas e cuidadas e a política de Redução de Danos (RD) é uma forma de dar assistência ao sujeito, que possui suas singularidades e devem ser consideradas.

Em 2017, de acordo com o Relatório Mundial sobre Drogas, realizado pelo Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime (UNODC) estima-se que 271

milhões de pessoas - ou 5,5% da população mundial entre 15 e 64 anos - usaram drogas em 2016, no ano anterior à pesquisa. Embora essa estimativa seja semelhante à de 2016, uma visão de longo prazo revela que o número de pessoas que usam drogas aumentou 30% na comparação com 2009. Apesar de esse aumento ser devido, em parte, a um crescimento de 10% da população mundial na faixa etária analisada, os dados agora mostram uma maior prevalência do uso de maconha na América do Sul em relação a 2009.

Barreto, B., Souza, P. M. S., Rangel, Y., Muylaert, H., & Constantino P. (2016, p. 57) define a Redução de Danos (RD) como um “conjunto de medidas em saúde que tem a finalidade de minimizar as consequências adversas do uso/abuso de drogas”. Acerca destas atividades com o

propósito da liberdade de escolha, mesmo que o sujeito opte por não desistir do uso se pode impedir danos com relação à sua saúde, tornando-o participante ativo e responsável por suas decisões.

A redução de danos contrapõe-se, desse modo, ao modelo tradicional, de cunho meramente proibicionista-punitivo, que desconsidera a complexidade do fenômeno, buscando uma meta única: a erradicação da produção e consumo das drogas etiquetadas ilícitas. A redução de danos, por seu turno, funda-se nos princípios de pluralidade democrática, exercício da cidadania, respeito aos direitos humanos e de saúde. (Ribeiro, 2013, p. 46)

Ribeiro validou a redução de danos como mais eficaz, pois foge da taxação, uma vez que a problemática está inserida na economia. Já a escolha é do cidadão, entendendo-o como ser humano, como um ser de direito e com voz.

ESTUDO DE CASO

Em um estudo transversal de Oliveira, L. M., Santos A. R., Farah B. Q., Ritti-Dias R. M., Freitas C. M., Diniz P. R. (2019) conduzido com 6.264 adolescentes de 85 escolas de cidades do Estado de Pernambuco, concluiu que o tabagismo dos pais esteve associado com o consumo de álcool e outras drogas ilícitas até mesmo entre os não fumantes.

Já no estudo de Silva, M. J. C., Leite, T. R. H., Oliveira, L. S., Silva, P. P. C., Rodrigues, E. A. P. C., Brito, A. F. (2019) analisou-se a prevalência de drogas ilícitas em participantes do Programa Segundo Tempo da Cidade de João Pessoa na Paraíba, concluindo que o uso está mais relacionado às variáveis do contexto familiar e, mais discretamente com o tempo livre pontuando a importância de trabalhos multidisciplinares.

Se lançarmos um olhar mais apurado na RD é possível perceber o favore-

cimento da construção do indivíduo com possibilidades de caminhos mais acertados e livres, reduzindo distâncias sociais entre as pessoas e com isso diminuindo o sofrimento existencial, haja vista que, o indivíduo descobre-se experimentando seus sentimentos na relação e, conforme os vivencia de forma diversa, reconstrói-se de forma positiva, em consonância com o seu eu (Rogers, 1981).

Uma associação para o uso de drogas é a necessidade de alívio da angústia inerente à condição humana, quando se pensa em prevenção, a dificuldade é encontrar outras opções de tornar essa angústia suportável e não alienação. Logo, a prevenção do uso indevido de drogas é toda e qualquer ação que contribua para que o sujeito possa seguir sua vida com poder de escolha mais consciente.

Logo, para a aplicabilidade de uma proposta de intervenção é necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola dialogue com os fundamentos da gestão democrática, compartilhada, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens através da organização do trabalho pedagógico, observando-se no PPP da escola o que se vai fazer, porque e para que se vai fazer, para quem e como se vai fazer. Ressaltando que o mesmo não é um produto acabado, é um processo coletivo em permanente discussão visando sua intencionalidade no âmbito escolar.

Para Veiga (2000), o corpo gestor e colaboradores precisa questionar como vai cumprir a missão da escola e qual o seu perfil, como deve acontecer os estudos continuados dos educadores, quais as perspectivas do corpo gestor, dos educadores, colaboradores, pais e responsáveis dos estudantes quanto ao trabalho escolar para contribuir no projeto pedagógico e, em que tipo de indivíduos quer formar. Neste sentido, a unidade escolar pode levantar dados através de um questionário ou mesmo formulário com uso da internet.

Além do Projeto Especial de Ação, que faz parte do PPP da unidade escolar

desenvolver um trabalho de construção coletiva, reflexiva e permanente, dando ênfase às questões sociais, valores democráticos não só no quesito da seleção e tratamento dos conteúdos como também da própria organização escolar, elaboração de propostas com foco no desenvolvimento dos alunos matriculados, voltados para o enriquecimento curricular, o exercício da cidadania de forma pluridisciplinar, tendo como foco os interesses e apontamentos da comunidade escolar, tornando o processo ensino aprendizagem mais interessante e significativo para o educando, estudante.

Posto assim, os conteúdos assistidos inferem conhecimento ao aluno sobre a condição humana, cultural, técnica e o mundo globalizado.

Segundo Mantoan (2003), a base do desenvolvimento humano é a diversidade; os ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada e realizada de outro modo que partindo da ideia de uma construção integral do estudante, considerando capacidades, talentos, ensino interativo, receptivo e humanitário. Nesse sentido, atividades colaborativas envolvem e cativam jovens, tornando eficaz a interação entre os mesmos.

Portanto, sabendo que os Pilares da educação são aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, a proposta de intervenção deve permitir observar o quão dinâmico é o ambiente da sala de aula e, em como o professor deve se esforçar para não cair no lugar comum aprender a conhecer e aprender a fazer e sim, na valorização, preservação, recomeço e transformação, devendo investir no processo de reflexão nas e das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Logo, o papel do professor não se resume a transmitir conhecimento; seu papel é o de criar e mediar situações significativas que dê condições ao jovem de

se apropriar de um conhecimento ou de uma prática mediando esse processo e, o espaço da escola pode ser o lugar comum para proporcionar encontros, resultados e, inferir mudanças nas relações de mundo.

Como o foco da redução de danos e riscos é a reintegração, a inclusão social, a dependência de drogas é vista como resultado da relação contexto-indivíduo-droga direciona-se no direito à liberdade e à dignidade da pessoa, no respeito às diferenças e à defesa da vida.

Um componente importante do processo de construção do conhecimento reside no diálogo, que permite ouvir a si e ao outro. Partindo desse parâmetro, os indivíduos no âmbito escolar têm o trunfo de partilharem diariamente do mesmo espaço, o que possibilita periodicamente refletirem sobre as experiências adquiridas nos campos de prática de forma mediada. Segundo Passos e Chassot (2005), esse tipo de procedimento favorece o compromisso do estudante com seu trabalho, pois, assim, ele se percebe como sujeito do conhecimento que experiência, integrando-se a saberes e práticas disciplinares, somados à experiência com usuários, familiares e membros da comunidade.

INTERVENÇÃO ESCOLAR

Uma possibilidade de sucesso é o jogo educativo sobre o uso indevido de drogas, denominado Jogo da Onda (Rebello; Monteiro, 1998), desenvolvido por pesquisadoras do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde (LEAS) do Instituto Oswaldo Cruz (IOC), que pode ser aqui explorado como estratégia junto aos jovens.

O jogo foi produzido em 1998 com atualização em 2001 e 2014, ganhando em 2018 a versão digital com o mesmo formato, porém com atualização de conteúdo. O jogo online é passível de download¹ para facilitar o acesso quando da ausência de conexão com a internet, uma vez que o jogo de tabuleiro analógico se encontra esgotado desde 2008.

1. Identificador: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/35766> com acesso em 18 fev. 2020.

O Jogo da Onda contém: 1 tabuleiro virtual; 1 dado; 4 pinos; 1 orientador com dicas de atividades e sugestões bibliográficas; 4 baralhos. O baralho laranja descreve o conceito e os efeitos de drogas lícitas e ilícitas; o baralho vermelho contém perguntas e respostas sobre aspectos jurídicos, conceito e classificação das drogas e o comprometimento com a opção do consumo excessivo das substâncias psicoativas; nos baralhos verde e azul são apresentadas situações comuns e habituais relacionadas ao consumo de SPA, relações familiares, políticas educativas, desentendimentos pessoais, influência do grupo, entre outros; o baralho verde difere do baralho azul por conter preceitos sobre o assunto descrito na carta. Recomendado para maiores de 12 anos, o jogo foi projetado para ser jogado em dupla em contextos do ensino formal e informal, podendo ser adaptado para diferentes realidades (Rebello; Monteiro; Vargas, 2001).

A possibilidade do uso de jogos virtuais, como o Jogo da Onda² é atrativa para os jovens uma vez que são dinâmicos.

Diferente do tradicionalmente vinculado à temática com abordagem informativa sobre as substâncias psicoativas, este jogo apresenta o cunho da Redução de Danos aliada à educação com enfoque na autonomia, estimulando o compartilhamento e troca de conhecimentos, diálogo, partilha de experiências e reflexão, colaborando para um processo de aprendizagem interativo e agradável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, deve-se dar importância de se pontuar o sujeito histórico como agente de ação influenciando nas transformações, e sendo responsável pelas mesmas. O mundo sem drogas é utopia, algo intangível uma vez que, faz parte das probabilidades e possibilidades da existência humana o uso de SPA, estando seu uso vinculado ao sentimento que o sujei-

to estabelece com a substância, isto é, o contexto social e de vivência e sua relação.

Por relação com as drogas podemos ter o consumo de medicamentos com ou sem prescrição médica, a relação com bebidas alcoólicas e tabaco – drogas lícitas e, naturalmente presentes na sociedade, no seio familiar. Porém, também com prejuízos para o ser humano tanto quanto as drogas ilícitas e marginalizadas.

A prática dialógica dentro de um trabalho pluridisciplinar dos educadores, possibilitando que indivíduos, jovens possam usar drogas lícitas e/ou ilícitas sem oferecer maiores danos à sua vivência, e para aqueles que optam pelo uso prejudicial, é garantir acesso ao tratamento a partir da premissa da RD respeitando a singularidade e contexto de cada indivíduo, diminuindo distâncias sociais e o sofrimento existencial, é possibilitar a formação do sujeito de direito, cidadão e reflexivo fato inerente a Base Nacional Curricular (BNCC) através da transversalidade.

Logo, a escola é tida como o local oportuno para a disseminação do conhecimento, reflexão e para a RD, com o zelo pela saúde do cidadão em formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Vânia Sampaio; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira. Atenção à saúde de usuários de álcool e outras drogas no Brasil: convergência entre a saúde pública e os direitos humanos. **Revista USP, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 3-32, fev. 2013.** Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdisan/article/download/56241/59451>>.

ARAÚJO, Ulisses. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral – apresentação à edição brasileira. In: BUSQUETS, Maria Dolores et al. **Temas transversais em educação: bases para a formação integral.** São Paulo: Ática, 2001. p. 9-17.

BARRETO, B., Souza, P. M. S., Rangel, Y., Muijlaert, H., & Constantino P. (2016). **Clínica Nômade Voz da Rua: Políticas de Drogas e Redução de Danos. Perspectivas On Line:**

² <http://jogodaonda.ioc.fiocruz.br/jogoDaOnda/game/> com acesso em 18 fev.2020.

Humanismo e Sociais Aplicada, 16(6), 53-58.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev.2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FERREIRA SL. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: Fazenda ICA, organizador. **Práticas interdisciplinares na escola.** 10a ed. São Paulo: Cortez; 2005. p. 33-5.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MONTEIRO, Simone; REBELLO, Sandra. Prevenção do HIV/Aids e o uso indevido de drogas: desenvolvimento e avaliação de jogos educativos. In: ACSERALD, Gilberta (Org.). **Avessos do prazer: drogas, AIDS e direitos humanos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 275-300.

OLIVEIRA LM, Santos AR, Farah BQ, Ritti-Dias RM, Freitas CM, Diniz PR. **Influência do tabagismo parental no consumo de álcool e drogas ilícitas entre adolescentes.** *einstein* (São Paulo). 2019;17(1):eAO4377. http://dx.doi.org/10.31744/einstein_journal/2019AO4377

PASSOS LF, Chassot MF. Interdisciplinaridade, competência e escola pública. Práticas interdisciplinares na escola. In: Fazenda ICA, organizador. **Práticas interdisciplinares na escola.** 10a ed. São Paulo: Cortez; 2005. p. 79-90.

REBELLO, Sandra; MONTEIRO, Simone; VARGAS, Eliane. **A visão de escolares sobre drogas no uso de um jogo educativo.** *Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Campinas*, v. 5, n. 8, p. 75-88, 2001.

RIBEIRO, M. (2013). **Drogas e redução de danos: os direitos das pessoas que usam drogas.** São Paulo: Saraiva.

ROGERS, C. (1981). **Tornar-se Pessoa.** São Paulo: Martins Fontes.

SILVA MJC, LEITE TRH, OLIVEIRA LS, SILVA PPC, RODRIGUES EAPC, BRITO AF. **Uso de drogas em adolescentes participantes do projeto segundo tempo em João Pessoa-PB: importância do esporte e da família.** *R. bras. Ci. e Mov* 2019;27(3):130-138.

VEIGA, Ilma P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** (10ª edição). Campinas, SP: Editora Papirus, 2000.

UNODC, United Nations Office on Drugs and Crime. **World Drugs Report 2019.** Vienna, 2019.



Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz, Pós-graduada em Direito Educacional pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana em São Paulo. Mulher, Esposa, Mãe, Professora da rede pública do Estado e do Município de São Paulo, Cidadã com o sonho de contribuir na construção de uma sociedade melhor.





POPULAÇÕES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

GILDO FERREIRA SANTOS

RESUMO: O presente artigo discute sobre a Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que instituiu a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil, bem como as práticas pedagógicas voltadas para esse ensino em especial, em História. Ainda, justifica-se o presente artigo pelo fato de que ainda nos dias de hoje, muitas escolas ainda não estudam o tema, ou quando trabalham o restringem a projetos realizados somente no dia 19 de Abril, conhecido como Dia do Índio. A ideia de se trabalhar o tema contemplando toda a Educação Básica vem se materializando, fazendo com que inclusive o tema propicie a inclusão, gerando para o aluno o conhecimento dos aspectos positivos dessa população em relação à cultura nacional, fazendo associações às tradições indígenas, como por exemplo, contos e mitos indígenas, músicas, culinária, artes plásticas, entre outras proposições. Por fim, o presente artigo complementa a discussão com outras questões pertinentes ao tema como as políticas públicas e o ensino de História.

Palavras-chave: Acolhimento. Educação Inclusiva. Legislação. Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Racismo, desrespeito e discriminação, também acontecem na sociedade atual, e por isso, a necessidade das escolas em debater temáticas referentes ao tópico para colaborar para o conhecimento do indivíduo como sua história social e cultural, conhecendo mais sobre seu núcleo, e aprendendo a valorizar o outro.

A escola é um espaço fundamental durante esse processo e é nesse ambiente ocorrem interações entre origens, níveis socioeconômicos diferentes, costumes e religiões diferentes. Assim, é lá que ocorre o convívio democrático e o respeito às diferenças. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo documento orientador na área do ensino no Brasil, tem-se que o mesmo deve ser seguido: “[...] obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 41). Assim, dois eixos em parti-

cular merecem destaque: a oportunidade de desenvolver o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho.

A legislação impõe a importância desses conteúdos não somente para executar uma política pública que pretende reparar os danos causados à população indígena pelos anos de desigualdade, marginalização e desconsideração a que foram submetidos, mas também incluir esses povos e suas histórias na sociedade: “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que cominam a população brasileira” (BRASIL, 2013, p. 499).

Assim, o presente artigo trata das questões elencadas sobre as políticas públicas atuais no Brasil trazem debate sobre as políticas de reconhecimento e consideração às diversidades socioculturais existentes. O debate referente às re-

lações étnico-raciais no ensino de História e as expressões socioculturais dos povos indígenas, trouxe reflexões a respeito da prática.

POPULAÇÕES INDÍGENAS

Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, estima-se que o número de indígenas que viveram aqui era entre 3 e 5 milhões. Divididos em várias tribos, cada um com sua própria cultura, religião e costumes, o que todos têm em comum é que estão intimamente relacionados com a natureza, porque dependem da natureza para quase tudo, caçar, pescar, cultivar, mas sempre respeitar o meio ambiente e usar somente o necessário para a sobreviver.

A escravidão dos índios sucedeu-se por causa dos abundantes recursos agrícolas, bom negócio para o comércio de Portugal, sendo uma das explorações mais famosas, a do Pau Brasil. Portanto, os portugueses "compravam" os índios com utensílios como: espelhos e apitos, a fim de que eles carregassem as toras pau e mercadorias até as embarcações (LUCIANO, 2006).

Quando os recursos naturais se esgotaram, eles migraram para outros lugares. Mas os índios conseguiram preservar suas heranças durante os séculos. O nome "índio" foi o primeiro nome dos nativos do continente americano. Os portugueses ao chegarem na América pensaram se tratar das Índias, fazendo assim os habitantes desse novo território ganharem o nome de "índio", e mesmo após saberem que não estavam nas Índias, e sim em um continente desconhecido, continuaram chamando os nativos de "índios" o que demonstra as visões dos europeus sobre os povos indígenas, enquanto ignorava as diferenças entre os países, o objetivo era possuir os campos políticos, econômicos e religiosos.

Desde a chegada dos portugueses em 1500, a vida dos índios mudou completamente. Com o processo de colonização, levou-se à extinção de muitas comunidades indígenas, seja por conflito

armado, seja pela propagação de doenças trazidas pelos europeus, escravos do massacre, ou genocídio. Outro fator que se destacou no processo de colonização foi a transformação da cultura indígena. Com a entrada deles no continente, houve a mistura de culturas e raças e por consequência nasceram povos mestiços de índios com portugueses (BERGAMASCHI, 2010).

Os índios sabiam que a vida era respeitada, então tiveram que abrir mão de seus costumes para obedecer, inclusive às crenças religiosas dos portugueses, que por exemplo, na missão dos jesuítas, impôs o catolicismo aos índios com a intenção de transformá-los em bons cristãos e aumentando os valores e hábitos europeus.

Assim, os índios foram dominados, explorados, escravizados, expulsos de suas terras e exterminados com o único objetivo dos portugueses lucrarem com as terras recém-conquistadas. A Proibição da escravidão indígena só aconteceu em 1757 através de um decreto de Marquês de Pombal.

Segundo dados da Funai, ao longo dos anos 1500 até a década de 1970, os povos indígenas sofreram uma enorme diminuição e muitos povos foram extintos devido ao processo de colonização e suas consequências (RIBEIRO, 2009).

Assim, desde a década de 1980:

Os indígenas dão lugar à observação da recuperação geral da população. Em outras palavras, os índios estão no Brasil para ficar. O autor explicou que existem duas razões para este crescimento populacional: primeiro, o fato de os índios desenvolverem resistência imunológica, ou seja, não são afetados mais pelas doenças trazidas pelos brancos que uma vez os destruíram. A segunda razão seria o fato de muitos grupos, em áreas de colonização antiga, após terem ocultado sua condição discriminada de indígenas durante décadas,

reivindicam novamente sua identidade étnica (CUNHA, 1994, p.123).

Ainda, segundo o autor, essa população tem aumentado nos últimos anos, mas nunca voltaram a situação em que se encontravam no ano de 1500 quando a densidade demográfica da várzea amazônica era comparável à da Península Ibérica: 14,6 habitantes por quilômetro quadrado, e 17 habitantes por quilômetro quadrado na Espanha e Portugal.

Segundo dados do censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE, a população indígena era de 896.967, correspondendo a apenas 0,4% da população brasileira, da qual vivem 502.783.315.180 em áreas rurais. O atual território brasileiro é composto por 505 terras indígenas correspondente a 12,5%, um total de 305 corridas e 274 idiomas. As maiores etnias são as Tikúna (46 mil), Guaraní Kaiowá (43,4 mil), Kaingang (37,4 mil), Makuxí (28,9 mil), Terena (28,8 mil) e Tenehara (24,4 mil). A distribuição por região é 38,2% no Norte; 25,9% no Nordeste; 16% no Centro-Oeste; 11,1% no Sudeste e 8,8% no Sul. E a taxa de alfabetização de indígenas de 15 anos de idade ou mais é de 76,7%.

A Fundação Nacional do Índio-FUNAI é a coordenadora e principal executora das políticas indigenistas do Brasil, criada pela Lei nº 5.331, de 5 de dezembro de 1967. Este órgão é responsável por proteger e promover os direitos dos povos indígenas brasileiros promovendo pesquisas sobre identificação e demarcação de terras tradicionalmente ocupadas, delimitação, formalização e registro fundiário, fiscalização e fiscalização fundiária, e ainda ter o papel de proteger as comunidades indígenas de garimpeiros, madeireiros ou qualquer outro que possa oferecer riscos. A fundação também tem a função de garantir os direitos sociais e civis dessas pessoas (BANIWA, 2006).

ENSINO DA DISCIPLINA

O ensino de história seguiu diferentes caminhos no Brasil. Ao ensinar, o professor priorizava determinados assuntos,

fazendo com que os estudantes decorassem os conteúdos. Contudo, a Escola Nova envolveu as vertentes históricas relacionadas aos séculos XIX e XX questionando o entendimento de história positivista, trazendo discussões em relação ao ensino da disciplina (SCHMIDT, 2004, apud ALVES e ROSA, 2016).

Schmidt (2004, p.54) alertou que precisamos: “entender que o conhecimento histórico não é adquirido como um dom”, mas por meio de pesquisas e descobertas. Portanto, é necessário transformar a sala de aula em um ambiente em que os alunos precisam descobrir seu próprio mundo histórico, ou seja, outro modelo educacional que apoia uma variedade de ensino,

Assim: “o que é desejado é que o professor deixe de ser um expositor satisfeito em transmitir soluções prontas; o seu papel deveria ser aquele de um mentor, estimulando a iniciativa e a pesquisa” (PIAGET, 1973, p. 16).

O ser humano hoje em dia acredita que vive uma existência contínua que nada tem a ver com o passado. Então é necessário que o professor traga o passado e o compare com o presente, explicitando que os estudantes fazem parte da história e como tal devem atuar como cidadãos ativos na sociedade:

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas (SCHMIDT, 2004, p.57).

Nessa perspectiva, o objetivo é mostrar aos alunos a história e cultura, não só sua, mas de outros povos. Segun-

do o documento orientador criado em 2017, a BNCC:

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista (BRASIL, 2018, p. 354).

Nesse sentido, a história está diretamente relacionada ao desenvolvimento da cidadania, relacionando a cultura, a moral, as relações sociais e a realidade na qual os estudantes vivem. Ou seja, o ensino de história deve voltar-se para a formação do estudante enquanto indivíduo e pertencente a sociedade. Por meio dessa abordagem, os estudantes e as metodologias de ensino são renovados a partir da utilização de meios e linguagens diferentes.

Assim:

O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, saberes, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espaços de lazer, na mídia etc. como reafirmamos em vários textos, a formação do aluno/cidadão se desenvolve ao

longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e 526 Faces da História, Assis/SP, v.6, nº2, p.513-528, jul./dez., 2019 artefatos, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem para a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – internet, rádio, TV, imprensa em geral –, imagens, literatura, cinema, tradição oral, objetos monumentos, museus etc. [...] Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de (re)construirmos nossas concepções pedagógicas (GUIMARÃES, 2012, p. 258- 259).

Ainda:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de re(construirmos) nosso conceito de ensino e aprendizagem (GUIMARÃES, 2012, p. 149-156).

Assim, a Lei nº 11.645/2008 promulgou a obrigatoriedade sobre a história e a cultura indígena nas escolas do país. A ideia como já discutida em relação a população negra, seria a reparação histórica e cultural tanto na cultura brasileira quanto nos contextos acadêmicos, priorizando a valorização das contribuições indígenas para a formação da sociedade brasileira (LUCIANO, 2006).

Bonin discute sobre a cultura indígena no ensino:

Esse índio, objeto de conhecimento e celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Ou seja, devem-se discutir as práticas escolares a fim de valorizar as diversidades socioculturais, repensando na significação das expressões socioculturais das diversas populações, grupos e indivíduos que constituem a nossa sociedade brasileira (BRASIL, 2002, p. 23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas políticas públicas, bem como na legislação pertinente as culturas afro-brasileira e indígena, a orientação quanto ao conteúdo programático das escolas deve incluir a discussão de aspectos da história e da cultura indígena que influenciaram na formação da população brasileira, resgatando as suas contribuições nas áreas, social, econômica, política, cultural, pertinentes à história do Brasil. Ainda devem-se ressaltar aspectos da cultura voltadas as áreas de Arte, e Literatura, além da de História.

A Lei nº 10.639/03 que traz as Diretrizes Curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana as escolas devem pensar em como transformar de maneira positiva a imagem, a história e a trajetória do negro nas aulas de História bem como em outras disciplinas, nos livros didáticos, desenvolvendo discussões a respeito das questões étnico-raciais. Ou seja, a valorização e o respei-

to à cultura negra é fundamental para construir um país mais justo e igualitário.

Assim, a diversidade cultural deve estar presente em toda a Educação Básica. Utilizar práticas pedagógicas que visem à valorização da Cultura Indígena, devem ressaltar não só as suas riquezas, mas também difundir essa cultura em especial, diminuindo e eliminando a exclusão, a discriminação, o racismo e o preconceito. Trabalhar com projetos, neste caso, ajudam a contribuir para a aceitação e o respeito às diferenças, sejam elas de raça, etnia, cultura, crença entre outras questões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, C.J.L.A.; ROSA, G.R. Uma reflexão sobre o ensino de história: um estudo de caso do processo de ensino-aprendizagem. **ENSAIOS PEDAGÓGICOS Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET ISSN 2175-1773 - Junho de 2016.**
- BANIWA, G.S.L. **O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Coleção Educação para todos, 2006.
- BERGAMASCHI, M.A. Povos indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008: como caminho para a interculturalidade. In, BAR-RASO, Vera Lucia Maciel. et. al. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos.** Porto Alegre, Estação Exclamação/ANPUH-RS, 2010, p. 151-166.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.645.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual.** Brasília, MEC, vol. 10, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para**

as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017 de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DE-DEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 05 dez. 2020.

BONIN, I.T. Com quais palavras se narra a vida indígena na literatura infanto-juvenil que chega às escolas? In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). **Estudos culturais para professor@s**. Canoas: Editora da Ulbra, 2008. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss16_04.pdf. Acesso em: 10 abr. 2020.

CUNHA, M.C. **O futuro da questão indígena.** *Estudos Avançados* 8(20) 1994, p. 121-136.

GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino de História: experiência, reflexões e aprendizado.** 13a Ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LUCIANO, G.S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: SECADI/LACED, 2006.

PIAGET. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

RIBEIRO, M.M.G. Currículo, diversidade sociocultural e a formação de professores. In: DIAS, Adelaide Alves, et. al. **Educação, Direitos Humanos e inclusão: currículo, formação do docente e diversidade sociocultural.** Ed. Universitária da UFPB, 2009, p 119-134.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.



Gildo Ferreira Santos

Historiador, graduado pela Universidade Guarulhos (UNG). Pedagogo pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialização em História pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo. Professor de História e Ensino Religioso dos Ensinos Fundamental e Médio e Professor Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Professor de Ensino Fundamental II e Médio de História no Município de São Paulo. Empresário e Diretor Administrativo na empresa Gildo Santos Treinamentos.



O DESENHO INFANTIL E SUAS INTERPRETAÇÕES

KÁTIA APARECIDA OLIVEIRA COSTA

RESUMO: Quando se é criança é impossível encontrar alguma que não goste de desenhar. Qualquer pedacinho de papel, qualquer lugar que se possa rabiscar, ou até mesmo onde não possa rabiscar. É através desta observação detalhada quanto aos desenhos, que se percebe a transmissão de aspectos que talvez, jamais se verbalizem. O ato de desenhar força a criança a observar o mundo que a rodeia, forçando-a a realizar um trabalho pessoal onde ela cria modelos internos conservando-os e modificando-os conforme evolui sua concepção sobre o mesmo.

Palavras-chave: Criança. Papel. Trabalho Pessoal.

INTRODUÇÃO

Desde a história da humanidade o homem utilizou desenhos para registrar seus sentimentos, emoções, ideias, necessidades e ações. As pessoas tendem a expressar em seu desenho, de forma involuntária, uma visão de si mesmos, mostrando como são ou como gostariam de ser.

O desenho infantil segundo Mèredieu (2000), despertou interesse de pesquisadores em relação ao seu comportamento e ao estudo do processo de desenvolvimento da personalidade, capacidade motora, sensorial, cognitiva, linguística e intelectual da criança somente a partir dos fins do século XIX e início do século XX. Estudiosos se diversificaram e contribuíram com várias disciplinas, como a Psicologia, a Pedagogia, a Sociologia e a Estética. Enfocaram, estudaram e desenvolveram diversas teorias e interpretações sobre as produções do desenho infantil.

Durante o século XIX a criança era considerada como um adulto em miniatura, as atividades tanto no trabalho como

nas brincadeiras eram juntas dos adultos. Somente em fins do século XIX, foi vista a importância da expressão artística da criança, o desenho passou a ser distinguido pelas diferentes etapas do desenvolvimento gráfico da criança e, sendo utilizado como instrumento de avaliação de inteligência, personalidade e desenvolvimento mental. Em seguida, foi introduzido no tratamento psicanalítico. Juntamente a esses trabalhos surgiu o interesse pelo “sentido estético” do desenho infantil, comparando suas representações às de grandes mestres da arte. No que se refere à Sociologia, os desenhos infantis foram utilizados para a comparação entre diversos países, procurando elementos que possivelmente diferenciavam as representações gráficas influenciadas pela cultura. (SANS, 2009, p. 23).

No século XX, as pesquisas sobre o desenho infantil também contribuíram para a Psicologia Infantil e, atualmente, esta técnica continua sendo frequentemente utilizada em estudos nas áreas da Psicologia e da Educação. Portanto, o desenho infantil ou a representação gráfica é uma das técnicas do conteúdo de artes

visuais e um instrumento importante para o desenvolvimento de conhecimentos.

No que diz respeito à Psicologia, além da possibilidade da construção de conhecimentos, Luquet (1979, p.213-214), adverte que “O desenho infantil, enquanto manifestação da atividade da criança, permite penetrar na sua psicologia e, portanto, determinar em que ponto ela se parece ou não com a do adulto”. Isto porque, ao desenhar um determinado tema ou objeto, a criança inspira-se não no modelo objetivo que tem diante dos olhos, e sim na imagem que tem em seu espírito no momento em que desenha, ou seja, no modelo interno. Segundo Mèredieu (2000, p.3) “O meio em que a criança se desenvolve é o universo adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo contexto social, condicionando-a ou alienando-a”.

A autora afirma ainda que o desenho, antes de tudo, é motor, pois ao observar uma criança desenhando podemos ver que o corpo inteiro funciona; a criança sente prazer nesse gestual, e talvez, seja no rabisco impregnado do gesto que o produziu, que a instantaneidade do desenho infantil apareça melhor. Expressão que não é gestual apenas, mas também, musical, gráfica e plástica, o desenho pode ser considerado um recurso que favorece a construção de conhecimentos.

Durante todo esse período em que foram utilizadas diversas teorias e interpretações referentes à natureza emocional e psíquica da criança, também, foram elaborados estágios, características, e fases do desenho infantil, baseados em fatores sociais, culturais, psicológicos e pedagógicos. Conhecer, perceber e entender e evolução desses estudos e como eles interferem hoje na compreensão das pessoas em relação à produção gráfica da criança, é o que buscará este artigo.

O DESENHO

O ato de desenhar é um gesto natural em todas as crianças em qualquer parte do mundo. Mas, qual é a importân-

cia do desenho para a criança? O que é mais adequado? Como entender a relação intelectual e afetiva que a criança tem como o desenho? Quais os benefícios de entender, incentivar, interpretar e avaliar um desenho realizado por uma criança? Qual a função do desenho para a criança? A prática do desenho ajuda a criança a desenvolver uma relação melhor com espaços, formas, cores; entender a realidade que a cerca, trabalhando melhor suas emoções e autoestima, evoluindo na criança de acordo com seus estágios de desenvolvimento e percepção de mundo. Para Sans (1994), o desenho, uma forma de manifestação humana, continua sendo a primeira forma de expressão usada pela criança.

Como possibilidade de brincar, de falar, o desenho marca o desenvolvimento da infância, porém em cada fase, o desenho assume um caráter próprio. Segundo Mèredieu (2000), o interesse pelo desenho infantil data dos fins do século passado, pois até meados do século XIX, a criança era tida como um adulto em miniatura. Tanto as atividades, brincadeiras eram misturadas com as dos adultos. A descoberta da criança como ser autônomo provocou novos estudos e a princípio estavam relacionados com os primeiros trabalhos da psicologia experimental, pois eram empregados nos testes de inteligência para avaliar o QI (Quociente de Inteligência) da criança.

Os estudos sobre o desenho diversificaram-se rapidamente e a maneira de encarar um desenho evoluiu paralelamente: antes considerados unicamente em relação com a arte adulta (estética), os desenhos infantis apareciam como fracassos, quando muito como exercícios destinados a preparar um futuro artista; extraía-se do desenho infantil apenas as particularidades que diziam respeito à incapacidade motora da criança. Em relação à Sociologia, estudos sobre os desenhos infantis procuravam elementos que diferenciavam as representações gráficas influenciadas pelas diferentes culturas.

Ao acontecer o primeiro contato do indivíduo com o desenho, também acontece o despertar da sua criatividade, imaginação de um modo geral, e a afinidade com a produção gráfica, com o grafismo, bem como com outros valores positivos e significativos da existência do ser humano. Mas, por outro lado, também é neste mesmo período que ocorrem traumas, rejeição à própria capacidade de desenhar, de criar, advindas do cerceamento, repressão, descaso, negligência, indiferença, maior ou menor estímulo por parte daqueles que a cercam.

A EXPRESSÃO ARTÍSTICA DA CRIANÇA

A descoberta das crianças trouxe novos estudos, favorecendo o surgimento de novos conteúdos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Sendo assim, o desenho, como um dos primeiros contatos da criança com o mundo da cultura, da arte e de sua capacidade deve ser reconhecido como tal, através de estudos que enfatizem sua importância dentro e fora da escola, como atividade significativa.

As autoras nos falam das modalidades da arte, colocando-as como as “Quatro Letras: Linguagem do Mundo”, deixando claro que antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. E assim ocorre na vida de todo indivíduo; quando este ainda não fala, interpreta, conhece e reconhece o mundo através da imagem. E antes de aprender a escrever, a criança desenha, imita/ representa, dá formas em massas, etc. numa maneira de conhecer o mundo ao seu redor. Quando ela está alfabetizada, isso não deve cessar, porque na verdade ela adquiriu apenas mais uma forma

de comunicação e expressão e não precisa abrir mãos das outras que já havia adquirido e dominado.

Pois bem, as autoras se aprofundam nessa linguagem própria da arte nos falando dos diversos signos, dando significados e interpretações: signo-objeto: A palavra carro, o desenho de um carro, o esquema de um carro, a fotografia de um carro, a escultura de um carro, são todos signos do objeto carro; signo-objeto interpretante, quando o indivíduo olha o desenho de um carro, olha um signo (a representação) do objeto carro. Sua mente processará esse signo fazendo vir ao seu pensamento um segundo signo (a representação que sua mente faz a partir do objeto carro representado). Este é o interpretante, que traduz para o indivíduo o significado do primeiro signo. Como intérprete ele olhou o desenho de um carro (signo) e sua mente o interpretou criando outro signo (interpretante), que mostra a ele que é um carro.

Assim, elas nos evidenciam a linguagem artística que se dá através dos diversos signos cultivados dentro de nós de acordo com nossa cultura, pois são eles que possibilitam tantas interpretações diante da arte, em frente a um quadro, vendo uma peça teatral ou um espetáculo de dança, ou ainda, uma escultura. Isto é, ao desenhar, o artista se expressa de acordo com sua visão e leitura de mundo (seus significados), os diversos apreciadores, por sua vez, fazem a interpretação de acordo com suas próprias visões e leituras de mundo (seus significados). Logo adiante no livro, elas nos mostram que essas diversas linguagens da arte devem ser trabalhadas sempre durante a formação da pessoa, não somente na Educação Infantil como acontecia há alguns anos atrás, quando ao se adquirir o domínio da leitura e da escrita, deixavam-se de lado outras formas de linguagem, comunicação e expressão, restringindo assim o universo de aquisição do conhecimento humano.

Não se deve reprimir na criança seu dom natural de ex-

plorar suas próprias formas de expressão (coisa que ela faz constantemente durante todo seu desenvolvimento), pois isso gera um prejuízo irreparável em termos até de criatividade para lidarem com questões do dia a dia. “Toda linguagem artística é um modo singular do homem refletir – reflexão/ reflexo – seu estarno-mundo” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.41)

Elas nos trazem as fases da arte no mundo, fotos de obras de arte, e formas de leituras interpretativas, enriquecendo toda a obra. Assim como os “campos conceituais da arte” em que a arte é a linguagem de um idioma que desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas. Seja a linguagem das obras de arte daqui, seja de outros lugares, de hoje, ontem, ou daquelas que estão por vir, traz em si a qualidade de ser a linguagem cuja leitura e produção existe em todo o mundo e para todo mundo. Sendo assim, não há nada mais “democrático” que a arte e através dela, tem-se um grande instrumento político, por assim dizer, trazendo outras culturas, outras exigências dessas culturas e diversas formas de pensar, ou seja, abre-se um imenso horizonte rico em conhecimento.

O DESENHO NO PROCESSO EDUCACIONAL

Para Martins, Picosque e Guerra (1998), o desenho constitui atividade importante para a criança, uma vez que ela se expressa através dele, ou seja, a criança entende/ descreve o mundo ao seu redor através do desenho. Assim como existe o aprendizado da linguagem escrita, a escola deve desenvolver o aprendizado da linguagem da arte, também através do desenho. Elas propõem que o educador conheça essa linguagem para evitar enganos desastrosos para o desenvolvimento criativo do educando, porque a comunicação entre as pessoas e as leituras de mundo não se dão apenas por meio de palavras, existem outras formas

de comunicação e o desenho é uma delas.

Ainda segundo as autoras, a escola deve lançar um novo olhar para a arte de um modo geral, porque até então a arte era relegada ao lazer, terapia e descanso das aulas “sérias”, a arte deve ter um papel bem mais amplo não deve ter seu papel ligado à decoração de festas e datas cívicas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) faz menção ao ensino da arte em dois artigos, no 3º inciso II, “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; e no artigo 26º parágrafo 2º “. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Portanto, o desenho, como arte, deve ser ensinado como uma linguagem, uma forma de expressão, tal e qual o ensino de alfabetização e letramento, como mostra o trecho de seu livro: “Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte”. (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA 1998, p.14)

Desta forma, compreendendo a linguagem expressiva do desenho, a criança, enquanto ser humano e pequeno cidadão, terá mais um instrumento de que lhe permitirá, hoje e no futuro, conhecer a realidade e nela atuar, uma vez que o desenho trabalha o sensível e o imaginário, e pode-se colocar, como objetivo, alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora, levando-se em conta também que o desenho tem uma linguagem universal. É nesse contexto que as autoras colocam os infinitos signos existentes na comunicação e na leitura que o desenho oferece, porque no momento em que se está desenhando, busca-se o significado do objeto/ desenho, nos conceitos e preconceitos (rejeitados ou aceitos)

que o desenhista traz dentro de si e comunica aos outros, da mesma forma ocorre com quem vê esses desenhos, pois é necessário buscar os símbolos/ signos dentro de si para fazer uma leitura (dar significado ao que se vê). Assim, a ampliação dos diversos signos, através do estímulo e motivação à prática do desenho; do conhecimento através de exposições variadas (tal qual a leitura de livros é para a escrita); trocas e exposições das próprias crianças constituem elemento fundamental para a sua formação psicossociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança deve vivenciar o ato de criar e desenhar desde a mais tenra idade, onde o (a) educador (a) percebe o quanto é essencial absorver a noção da possível inter-relação e interdependência de todas as instâncias físicas, psíquicas, emocionais, culturais, biológicas, simbólicas, enfim, de tudo o que auxilia para o desenvolvimento da criança. E não devemos esquecer, no entanto, que a criança desenha, entre tantas outras coisas, para se divertir, num jogo que não exige companheiros, em que ela é dona de suas próprias regras e, nesse jogo solitário, ela vai aprender a estar só, aprender a só ser, tomando o desenho como palco de suas enações, a construção de seu universo particular.

No desenvolvimento do ato de desenhar ou o processo de dominar melhor a linguagem do grafismo, coincide, de certa forma, com a sua própria socialização. A criança passa a diferenciar o que existe

fora e o que existe dentro do papel e, simultaneamente, percebe o eu e o outro, o que é “meu” e o que é do “outro”. O campo do papel se torna o campo possível, do devaneio, da invenção e também o campo da concretização de suas carências e de seus desejos. E nesse processo ocorrem fases muito idênticas às fases do desenvolvimento infantil as quais todas as crianças perpassam, independentes da etnia, das condições sociais, da região em que moram ou da língua que falam, todas têm os processos do domínio do desenho igual com diferença aproximada da faixa etária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998, v.3.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles – **A Língua do Mundo - Poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**; tradução de Álvaro Lorencini, Sandra M. Nitrini. 11. Ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida – **A Criança e o Artista**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida – **Pedagogia do Desenho Infantil**. 4 ed. Campinas: Alinea, 2014.
- Site:**
<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/rabiscos-ideias-desenho-infantil-garatujas-evolucao-cognicao-expressao-realidade-518754.shtml>. Acesso em: 10 dez 2020.



Kátia Aparecida Oliveira Costa

Bacharel em Serviço Social, pela Universidade Anhanguera (SP). Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Artes e Pós Graduação em Neuropsicopedagogia pela Universidade de Jales (UNIJALES). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.





A RELEVÂNCIA DA NEUROPSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

LUCIMAR DE CAMARGO DOS SANTOS

RESUMO: A educação ganha importância inusitada, neste momento, quando se comprova que as estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem são eficientes na reorganização do sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo novos comportamentos. É neste contexto que surge a neuropsicopedagogia como uma ciência que estuda o sistema nervoso e sua atuação no comportamento humano, tendo como objetivo a aprendizagem, fazendo interrelação entre o estudo da neurociência com os conhecimentos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Em se tratando de Educação Inclusiva, ferramentas que facilitam a aprendizagem devem estar sempre à disposição. Este artigo aborda a importância do Neuropsicopedagogo na instituição escolar como auxiliar na perspectiva inclusiva da Educação Especial.

Palavras-chave: Inclusão. Aprendizagem. Acessibilidade. Educação Inclusiva. Estratégias.

INTRODUÇÃO

A Neurociência busca compreender o funcionamento do sistema nervoso, integrando suas diversas funções (movimento, sensação, emoção, pensamento, entre outras). Sabe-se que o sistema nervoso é plástico, ou seja, é capaz de se modificar sob a ação de estímulos ambientais. Esse processo, denominado de plasticidade do sistema nervoso, ocorre graças à formação de novos circuitos neurais, à reconfiguração da árvore dendrítica e à alteração na atividade sináptica de um determinado circuito ou grupo de neurônios. É essa característica de constante transformação do sistema nervoso que permite adquirir novas habilidades psicomotoras, cognitivas e emocionais, e aperfeiçoar as já existentes.

E com base neste fenômeno que ocorre com cada sujeito em desenvolvimento, é que o neuropsicopedagogo deve intervir de forma positiva na vida do neuroaprendiz, tendo como missão pri-

mordial de que é capaz de potencializar e ressignificar cada vez mais a neuroplasticidade do sujeito aprendiz, utilizando-se de métodos e estratégias neuropsicopedagógicas. Com a contribuição significativa das Neurociências e da Neuropsicopedagogia, é possível constatar que o neuropsicopedagogo de posse desses conhecimentos, poderá amenizar os malefícios advindos da não aprendizagem e do insucesso escolar, como também poderá auxiliar a aprendizagem significativa do aluno com deficiência.

Assim, a educação especial precisa ser analisada para que todos se conscientizem das necessidades sociais e educacionais que existiram e que ainda existem até hoje, por isso se procura pesquisar, para compreender como se deu o processo histórico e evolutivo das crianças com deficiência na sociedade e como se encontram as mesmas atualmente.

Partindo desta perspectiva, sabe-se que cada criança apresenta especificidades diferentes, pois cada ser humano é

único, especialmente aqueles que possuem algumas limitações que dificultam a sua relação com o outro, desta forma a pesquisa se justifica refletindo sobre o papel da neurociência num recurso significativo de apoio à Educação Especial.

A Neuropsicopedagogia veio da necessidade dos educadores de fundamentar cientificamente as questões cognitivas, ainda nebulosas e limitadas à compreensão desses profissionais, mas já muito exploradas pela área da saúde, como a Psiquiatria e a Pediatria. Até então, os direcionamentos da escola eram trabalhados a partir da Psicopedagogia e da Psicologia Escolar, o que, muitas vezes, limitava as orientações educacionais e os atendimentos especializados.

Os estudos já existentes evidenciavam apenas o comportamento e as emoções, mas havia também a necessidade de envolver as Neurociências nas especificidades da aprendizagem escolar. A partir disso, começou a se pensar sobre a educação especial, as dificuldades de aprendizagem, a inclusão escolar e o atendimento multidisciplinar sob uma ótica transdisciplinar.

A proposta que se impõe é a igualdade de possibilidades, como forma de promover a inclusão de todos e em todos os setores sociais, pensando na formação de um homem capaz de apreender o mundo em que vive em condições de transformá-lo e não somente de reproduzi-lo, e essa formação perpassa pela obtenção de habilidades, atitudes e valores, que são oferecidas pelo professor, por isso é tão importante o seu processo contínuo de formação.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação é a área de formação, discussão, interpretação redimensionamento, redefinição do ser humano, sociedade, mundo, trabalho, valores, aspirações e expectativas, dentre tantos outros aspectos que agilizam a atuação dos sujeitos contextuais. E neste cenário

é exigido do trabalho da educação a formação profissional com base científica e tecnológica. A ele também é imprescindível a capacidade nos fundamentos para superar questões como amadorismo superficialismo, espontaneísmo, mediocridade e principalmente limites.

Então não se pode pensar na formação do professor de educação especial de maneira isolada. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral.

Quando se pensa na formação do educador deve-se também pensar em uma escola que dê a todos uma mesma formação básica, uma vez que nesse momento o que se quer formar, em primeiro lugar, é o professor qualificado, o profissional preparado para lidar com o aluno, seja ele com ou sem deficiência. Mas não é tão simples assim, a história releva de fato como ocorreu e como ocorre a ausência de interesse por essa questão, pois a sociedade é historicamente cativa das tradições culturais e de práticas sociais discriminatórias, a educação especial não tem se constituído em geral como parte do conteúdo curricular da formação básica, comum, do educador; quase sempre é vista como uma formação especial reservada àqueles que desejam trabalhar com alunos público alvo da educação especial.

Nesse sentido, a formação diferenciada para professores de uns e de outros somente vem reforçar o modelo capitalista de produção baseado na eficiência, na seleção dos melhores e na exclusão social de muitos e fundado em uma visão desfocado da realidade do indivíduo. Nega-se a esses profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença e se percebe que a integração é uma realidade da prática cotidiana, pelo menos no discurso de teóricos e especialistas no assunto. Afirma FONSECA que

a educação especial não pode continuar a ser refúgio dos professores menos qualificados, a única alternativa pro-

fissional, por estar mais perto de casa, ou uma opção por motivo de caridade e compaixão (FONSECA, 1995, p.33).

O profissional que trabalha com educação especial deve ser, primeiramente, bom professor, qualificado, possuidor de um saber reconhecido socialmente, e competente. Além disso, precisa ser um profissional voltado de uma consciência lúcida de sua realidade histórica e dos problemas dela emergentes. Somente dessa maneira poderá contribuir para a diminuição da segregação e da exclusão dos diferentes pela sociedade capitalista moderna. Dessa forma MAZZOTA, diz que

o programa de professores deve incluir amplo fundo de educação profissional comum e especializado. Além disso, devem ser-lhes proporcionadas experiências práticas, integradas com a teoria (MAZZOTA 1993, p.43).

Dentro dessa perspectiva, a educação especial passa a ser estudada, não apenas por que se interessam ou trabalham com crianças com deficiência, mas por todos os professores da rede regular de ensino, que precisam estar preparados para receber o deficiente visual, físico e outros, agora integrados à escola e à sociedade. A formação de professores caracteriza-se como ação fundamental, para que a integração ocorra de fato, mudando assim a realidade da educação especial no país, exterminando preconceitos e ampliando horizontes. Sendo assim, o processo de educação e formação de um profissional não deve se encerrar nos limites de um curso de graduação, na universidade.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A Neuropsicopedagogia é um campo do conhecimento que interage de modo coerente com outros conhecimentos e princípios de diferentes partes das Ciências Humanas: Psicológicas, Pedagógicas,

Sociológicas, Antropológicas, entre outras, desconstruindo o fracasso escolar, entendendo o erro apresentado pelo indivíduo no processo de construção do seu conhecimento, da aprendizagem significativa e suas interações como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

O espaço educativo deve estar aberto para novos profissionais que venham a somar a equipe multidisciplinar que atendem o educando, por isso neuropsicopedagogos além de ter uma visão de como ocorre a aprendizagem do educando, também possuem vistas para a metodologia de ensino do professor, pautados nos estudos descritos acima, possuem competência para orientar de que forma a aprendizagem pode se tornar mais significativa tanto na metodologia do professor quanto no processo de aprendizagem do aluno.

Também, cabe aqui ressaltar, o enunciado feito por Hennemann descrevendo as práticas neuropsicopedagógicas, atribuídas a estes profissionais, sendo que,

o grande avanço da Neuropsicopedagogia no Brasil se deu através do Centro Sul Brasileiro de Pesquisa e Extensão - CENSUPEG. Dentro deste contexto educacional os profissionais da Neuropsicologia Clínica são capacitados para: compreender o papel do cérebro do ser humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola, cuja eficiência científica é comprovada pela literatura, que potencializarão o processo de aprendizagem; Intervir no desenvolvimento da linguagem, neuropsicomotor, psíquico e cognitivo do indivíduo; Adquirir clareza política e pedagógica sobre as questões educacionais e capacidade de interferir no estabelecimento de novas alternativas neuropsicopedagógicas e en-

caminhamentos no processo educativo; Compreender e analisar o aspecto da inclusão de forma sistêmica, abrangendo educandos com dificuldades de aprendizagem e sujeitos em risco social (Hennemann, 2012, p.11).

Neste sentido, a neuropsicopedagogia surgiu como uma nova área do conhecimento e pesquisa na atuação interdisciplinar, adquirindo conhecimentos neurocientíficos e tendo seu foco nos processos de ensino aprendizagem procurando obter informações de todas as ciências que possam contribuir para formar o entendimento mais detalhado da aprendizagem de cada indivíduo. Assim sendo, a neuropsicopedagogia, que reúne conhecimentos da neurociência, psicologia e pedagogia realiza um trabalho de prevenção, pois avalia e auxilia nos processos didáticos-metodológicos e na dinâmica institucional para que ocorra um melhor processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção neuropsicopedagógica contribuirá para a melhoria na ação do professor e na aprendizagem da criança. Ambas devem ser dinâmicas e próximas da realidade, fazendo com que teoria e prática se firmem e tenha sentido para o sujeito que aprende, de maneira articulada e simultânea, buscando, através da exploração de diferentes atividades, desenvolver as habilidades necessárias, promovendo a descoberta e a inserção da criança no mundo, sem que sofra nenhuma marginalização social.

ACOMPANHAMENTO NEUROPSICOPEDAGÓGICO PARA O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA

A tarefa de acompanhamento Neuropsicopedagógico provocará novas necessidades, com o intuito de estimular a vontade de aprender. A intencionalidade do Neuropsicopedagogo não está centralizada no aluno, como fora comentado, mas sim o "ser" como objeto aprendente, em qualquer das esferas em que ele se revelar. Durante o acompanhamento são

marcados contatos habituais ou um calendário com o neuroaprendiz; os pais e o colega escolar (coordenador e professores) visando a obtenção de uma devolutiva satisfatória do desenvolvimento, progressos e conquistas do neuroaprendiz, até que o Neuropsicopedagogo possa concluir que seu paciente reapropriou-se de sua autonomia cognitiva, para gerir seu percurso de conhecimentos.

Com atuação direta nas particularidades da aprendizagem, o Neuropsicopedagogo concebe habilidades que já são determinadas e por meio do reconhecimento dessas habilidades, prescreve trajetórias menos conhecidos e maneiras distintas que as da escola proporciona, potencializando o raciocínio, a vivência, a compreensão e, em consequência a aprendizagem. Este recurso remete ao aprendiz a autoconfiança e a autonomia para continuar os estudos e a sensação de segurança para fazê-lo sozinho, com a satisfação de estar se apropriando dos devidos conteúdos e conhecimentos.

Vale ressaltar a importância do uso de estratégias variadas de aprendizagem como instrumentos de intervenção, que segundo Russo apud Hennemann (2015, p.125) "por serem conscientes e intencionadas, as estratégias de aprendizagem implicam em Plano de Ação (intervenção)". E para isso, é ressaltada a importância do planejamento de metas contemplando fases: inicial, intermediária e final da intervenção, sendo que estas são propostas por Beltrán (1993,1996) e Rita Russo traz para o contexto da Neuropsicopedagogia.

A intervenção neuropedagógica dirigida à criança/jovem com dificuldade de aprendizagem visa promover ajuda continuada à criança, na medida em que representa uma situação protegida de ensino-aprendizagem, com objetivo de dessensibilizar a criança/jovem, diminuindo a ansiedade frente à tarefa de aprender e propiciar o desenvolvimento de habilidades e transmitir conhecimentos (Linhares, 1998b). Dessa forma, a intervenção psicopedagógica pode ampliar a

possibilidade de detectar recursos potenciais cognitivos da criança, muitas vezes encobertos por situações aversivas de ensino experimentadas anteriormente.

Para concluir, o neuropsicólogo eleger os instrumentos para acompanhamento fundamentado na sua experiência e deve ter consciência de que os testes não são absolutos. A interpretação exige conhecimento de aspectos cognitivos e afetivos e de fatores que possam interferir em uma tarefa. E sempre deve estar ciente da complexidade de cada função e das formas de avaliá-las, aprofundando seus estudos sobre o funcionamento cerebral e as diversas patologias do sistema nervoso central, analisando resultados quantitativos e qualitativos detalhados e estudos das funções intelectuais, permitindo que se faça a relação entre função/disfunção e área cerebral. Com essa análise será possível contribuir com recomendações e condutas ao programa de reabilitação da criança e adolescente corroborar a investigação clínica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar propicia o acesso a conhecimentos, experiências, socialização e democratização de conhecimentos. Devido a sua grande importância para a constituição do sujeito, cabe à escola e ao professor, deixar de considerar apenas os déficits dos alunos com deficiência e atuar nas potencialidades e possibilidades do seu desenvolvimento.

Reconhecer o universo da neurociência, do emprego do papel crucial das estruturas orgânicas no processo de ensino e aprendizagem, proporciona o seguinte saber. A possibilidade que o cérebro tem de se recompor e revitalizar (neuroplasticidade) abre outras oportunidades na educação: a criança e o adolescente ainda não aprenderam, mas poderão aprender. Há sempre novas portas e possibilidades se abrindo. Esta concepção dinâmica do cérebro reposiciona a postura e o trabalho do professor porque nada é definitivo, po-

dendo-se chegar a resultados cada vez melhores a partir de ambientes, “metodologias e didáticas” diferentes.

Também se faz interessante perceber que no contexto educativo, não somente com a vinda da inclusão, mas também como todo modo de vida contemporânea, outros aportes vieram consigo: são laudos médicos, medicações diversas, dúvidas na metodologia ensino-aprendizagem. Tudo isso, necessita de profissionais capacitados, que saibam indicar caminhos para que cada um realmente seja visto na sua essência, na sua individualidade.

Assim, a neuropsicopedagogia pode colaborar expressivamente em práticas educativas baseadas nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo a emoção ou psicoemocional do estudante como incentivo ao estímulo cerebral, com a psicomotricidade por compreender o papel das atividades físicas e trabalho com o corpo na elaboração e construção cognitiva das pessoas na educação formal e informal.

A educação inclusiva vem para abarcar a todos que não se apropriam do conhecimento acadêmico de uma maneira linear e única, mas que necessita de diferentes perspectivas de “ensinar” para que de fato o processo de construção do conhecimento ocorra. Então, que a reflexão acima não seja empecilho ou desculpa para uma atuação docente consciente, mas para que se possa dialogar com os acontecimentos reais de todas as escolas brasileiras. Refletir sobre as atuais práticas docentes em um contexto mais amplo, utilizando diversificadas vertentes: formação inicial fragmentada sem conexão teoria e prática, necessidade de formação continuada atrelada a isso as atuais condições de trabalho docente.

Concluiu-se que o neuropsicopedagogo é um profissional que está em permanente perquisição de conhecimentos concernente aos transtornos, síndromes, patologias e distúrbios a qual possa estar relacionado aos seres humanos, possibili-

tando condições de identificação nos indivíduos tais sintomologias, procurando detectar quais competências e habilidades que certos educandos possuem, e trazer propostas de intervenção neuropsicopedagógica, que certamente se fará articulada aos familiares, professores e equipe pedagógica e demais profissionais que se fazem presentes na vida dos aprendentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.
- DA COSTA, J., 2007. **Aprendizagem: processo de aquisição do conhecimento**, 1a. ed. ed. ediPUCRS, Porto Alegre.
- BARBANTE, E.C.; JR, E.A; **As Bases Neurobiológicas da Aprendizagem da Leitura e Escrita** (PDF Free Download). Available from: https://www.researchgate.net/publication/242402605_As_Bases_Neurobiologicas_da_Aprendizagem_da_Leitura_e_Escrita [accessed Jun 02 2018].
- BOSSA, Nádia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORREIA, L de M. MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora, 2006.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direitos das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA. 2004.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FONSECA, Vitor Da. **Educação especial: Programas de Estimulação Precoce - Uma Introdução às Idéias de Fuertein**. 2 ed. rev.aum. Porto Alegre: artes Médicas, 1995.

FONTES, Rejane de Souza ; LANDI, Maria de Loudes. Estigma uma Prisão sem Grandes. In: **Revista Integração, Brasília, n13, p.41-46, 1997**

HENNEMANN, Ana L. **Neuropsicopedagogia Clínica: Relatório de Estágio**. Novo Hamburgo: CENSUPEG, 2012.

_____, Ana L. **Considerações sobre o livro Neuropsicopedagogia Clínica - Introdução, Conceitos, Teoria e Prática**. Novo Hamburgo, 03 nov/ 2015. Disponível online em: <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2015/11/livro-neuropsicopedagogia-clinica.html>. Visto em 02/06/2018

LINHARES, M. B. M., Santa Maria, M. R., Escolano, A C. M. & Gera, A. A. (1998). **Avaliação cognitiva assistida: Uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças**. *Temas em Psicologia*, 7(3), 231-254.

MÄDER, M. J. (1996). **Avaliação Neuropsicológica: Aspectos históricos e situação atual**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 16(3), 12-18.

MAZZOTTA, Marcos J. S. Trabalho Docente. In: **Trabalho Docente e Formação de Professores em Educação Especial**. São Paulo, p. 29-41. 1993.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Quirós/EDUSP, 1993.



Lucimar de Camargo dos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Camilo Castelo Branco (UNICASTELO) e Pedagogia- Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo. Pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Casa Branca (FACAB) e Formação e Profissão Docente pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



BRINCADEIRAS E A LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

MARCIA MINAMI

RESUMO: As resoluções de problemas através dos jogos lúdicos são fundamentais para o entendimento de mundo do indivíduo em seu convívio na sociedade. Embora, às vezes não se leve em consideração que alunos já apresentam conhecimentos constituídos, mesmo de forma implícita, a respeito destas noções. Devido à importância deste tema, esse trabalho visa mostrar a necessidade de desenvolver uma pesquisa através de análise documental em relação às atividades lúdicas abordadas no Ensino Fundamental, uma vez que sendo esta noção ainda resistente, cabe dessa forma muitas vezes a imaginação, sensibilidade e criatividade. Os resultados para a compreensão dessa metodologia têm como objetivo o desafio, o estímulo na capacidade de criar hipóteses e estratégias para a construção do conhecimento, despertando assim a autonomia do aluno. Conclui-se que o jogo é essencial para a formação da criança.

Palavras-chave: Lúdico. Brincadeiras. Aprendizagem. Educação.

INTRODUÇÃO

Jogo originado do latim *jocus*, -i, significa gracejo, graça, brincadeira, divertimento e lúdico também originado do latim *ludus*, -i, que significa jogo, divertimento, distração! Distração + -ico. Jogos Lúdicos são brincadeiras com o objetivo de divertir, ajudar na prática motora, interação das crianças no contexto social com outras crianças, desenvolvimento mental como raciocínio rápido e de memorização, impulsionar sua criatividade e imaginação. Sendo este o primeiro contato que a criança terá de aprendizado na educação infantil.

Existindo diversas atividades lúdicas para várias faixas etárias das crianças possuem características distintas para o estímulo da mesma, tais como as de ar livre, que proporciona a resistência física, agilidade, coordenação e reflexos. Brincadeiras tradicionais como pega-pega, “amarelinha”, “batata quente”, “ciranda cirandinha” e outras. Com jogos para es-

timulação do raciocínio, além da conscientização das crianças a interação com outras crianças, proporcionando a socialização em grupo, e regras de viver em sociedade.

Na prática, a aprendizagem da criança por meio dos jogos é frequentemente percebida enquanto apropriação obstinada com referências nas complexidades do mundo e às vezes, também como uma problematização interpretativa da vida da sociedade a qual se está inserida.

Nesta observação, a grande variedade de jogos para crianças se expressa, nos interesses, habilidades, idade e relaciona-se ao desenvolvimento, mas também surgem as dimensões interculturais e interpessoais de heterogeneidade – os papéis de gênero, dinâmicas de grupo e estados mentais internos como manifestações comportamentais. No discurso pedagógico, portanto, a questão é de que forma o jogo - ou melhor, a variedade de jogos - é levado em conta e entendido co-

mo uma oportunidade de aprendizagem e pode ser apoiado, promovido e orientado de modo a contemplar as necessidades pedagógicas.

Podemos também levantar um questionamento no sentido de buscar compreender o que caracteriza as diferenças entre as especificidades dos jogos. O jogo é um fenômeno extremamente complexo, com múltiplas camadas, e difícil de conceituar quando ocorre o primeiro contato na vida da criança. Cada jogo tem uma sensação que a criança exterioriza determina como ele incide sobre o modo que a leva a explorar – construir, representar, medir ou mesmo competir. A característica especial é o sentido individual que dá a importância significativa a criança, que dificilmente pode ser reconhecido ou compreendido às vezes para fora. Cada jogo tem objetivos, que podem ser pedagógicos, culturais ou de competição, isto deve ser demonstrado explicitamente (como regras), para outros jogadores.

O presente trabalho busca por meio de a pesquisa bibliográfica delinear alguns parâmetros acerca da problematização fruto da nossa inquietação, desse modo buscamos expor algumas contribuições no que tange o lúdico e o processo de aprendizagem bem como suas ligações com outras ramificações acadêmicas.

O BRINCAR E A SALA DE AULA

Podemos dizer que a necessidade de brincar é universal. Para toda criança é indispensável brincar, através das brincadeiras ela desenvolve o cognitivo, físico e o social.

Os modelos de brincadeiras assumem o que é reconhecido como brincadeira e o que não pode ser identificado como condições para o desenvolvimento da construção do conhecimento, causando assim a não aprendizagem do aluno.

Para Vygotsky (1978, p.86) a distância entre o nível de desenvolvimento atual como determinado pela solução de

problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial como através da solução de problemas com o auxílio de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes fortalece o desenvolvimento de habilidades. As crianças não conseguem diferenciar brincadeiras e trabalho, se a aprendizagem é um processo que resulta de constante interação do indivíduo com o seu meio, a não aprendizagem se caracteriza por ser um impedimento, momentâneo ou persistente deste diante de obstáculo que surge nessa interação e a consequência da não aprendizagem por motivo de indisciplina, para ele, acarretará problemas emocionais e comportamentais.

Muitos professores não veem com bons olhos as brincadeiras lúdicas, pelo fato de acharem que a criança não vai entender o significado de estudar, no qual poderá levar tudo na brincadeira, mais isso não pode ser considerado verdade, verificamos que através dos jogos a criança começa a se desenvolver e a se perceber construtora do mundo, com essa liberdade ela se tornará mais perceptiva com as coisas ao seu redor.

Maluf (2003) mostra a importância das brinquedotecas dentro das escolas, dessa forma, cita a importância da exploração desse ambiente muito importante no desenvolvimento da criança:

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo. (MALUF, 2003, p.9)

Este lugar tem a magia de estimular as brincadeiras com a criança, ali ela se sente livre sem a supervisão de adulto, ali ela brinca sem cobrança, este espaço é muito importante dentro da escola para o desenvolvimento da criança. Mesmo a escola não tendo a brinquedoteca, deve se destinar dentro da sala à hora do brinquedo, momento em que a criança fica livre das tarefas mais formais.

Apropriar-se é vir a ser, e ser, simplesmente, é a chave para a autoconfiança e o relaxamento necessário para estar em processo criativo. E, em sintonia com essa energia, adultos e crianças podem usufruir a espontaneidade, num posicionamento no qual ninguém tem medo de errar, de ousar, de fantasiar e de viver criatividade. (MACHADO, 1994. p39)

Nesta fase a criança não pode ter medo de errar, por isso que é muito importante ela usufruir deste tipo de ambiente. A criança pode buscar saberes mais abstratos, o que facilitará a sua aprendizagem em diversos aspectos. A escola de ensino fundamental é considerada um lugar conteudista, quando a criança ingressa, nesta etapa da educação, se sente insegura, muitas delas ainda recordam da escola nos moldes da educação infantil, sendo que o ensino fundamental tende a reprimir a necessidade de brincar. O lúdico não precisa ser retirado repentinamente da criança, o ensino fundamental I pode utilizar desse recurso, assim como na educação infantil.

Entendemos então que a aprendizagem significativa, ou seja, a que realmente ocorre, está relacionada aos fatores de família, de instituição de ensino e de sociedade.

OS ASPECTOS DO LÚDICO NA FORMAÇÃO

Os primeiros anos de vida são decisivos na formação da criança, pois se trata de um período em que ela está construindo sua identidade e grande parte de sua estrutura física, afetiva e intelectual. Sobretudo nesta fase, deve-se adotar várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas, que são capazes de intervir positivamente no desenvolvimento da criança, suprimindo suas necessidades biopsicossociais, assegurando-lhe condições adequadas para desenvolver suas competências. (MALUF, 2009. p.13)

As principais formas que as crianças pequenas aprendem incluem brincar, estar com outras pessoas, ser ativo, explorar e novas experiências, conversar consigo mesmo, comunicar-se com outras pessoas, enfrentar desafios físicos e mentais, praticar e repetir habilidades e ter diversão.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p. 22).

As crianças não apenas desfrutam de brincadeiras, mas também se beneficiam dela de muitas maneiras, assim, a importância do brincar. Abaixo estão explicações baseadas em pesquisas sobre a importância do jogo e como incorporar o jogo na sala de aula da primeira infância. O brincar pode ser um termo vago no mundo educacional porque sua definição não é clara, especialmente quando se coloca no contexto de uma sala de aula. A brincadeira pode ser definida como qualquer coisa que uma criança faça dentro do contexto social e, às vezes, é definida como apenas tempo livre. Existem definições confusas e conflitantes, mas existem duas formas seguras de brincar no contexto da educação, jogo e brincadeiras guiadas ou estruturadas. Grande parte da confusão em torno da definição de brincar está relacionada ao fato de que na literatura de desenvolvimento infantil o

termo brincar é frequentemente usado para rotular a maioria das formas de comportamento social e não social das crianças, independentemente de ser ou não brincadeira.

O brincar é essencial para o desenvolvimento porque contribui para o bem-estar cognitivo, físico, social e emocional das crianças e jovens. Brincar é a ferramenta que as crianças usam para aprender sobre o mundo e a sociedade. Através do brincar, suas necessidades sociais e cognitivas podem ser atendidas e desenvolvidas. Brincar é o modo como as crianças interagem com este mundo e criam experiências para entender a sociedade e as interações humanas. Sua prática permite que as crianças criem e explorem um mundo que podem dominar, conquistando seus medos enquanto exercem papéis adultos, às vezes em conjunto com outras crianças ou cuidadores adultos. O jogo ajudará as crianças a se tornarem solucionadoras de problemas autoeficientes, porque durante as brincadeiras, as crianças criam e resolvem seus próprios problemas. Quando uma criança é solicitada a resolver um problema, ela poderá usar as habilidades que pratica durante o jogo para encontrar uma solução.

NOVAS COMPETÊNCIAS ATRAVÉS NO LÚDICO

O evidente auxílio que o brincar proporciona às crianças, no que tange desenvolver novas competências que levam a uma maior confiança e à resiliência de que precisam para enfrentar os desafios futuros, contribui para o desenvolvimento global da criança. Através de sua prática explora-se a criatividade, habilidades físicas e cognitivas são refinadas e fortalecidas. Usar o brincar como uma ferramenta para ensinar em sala de aula na primeira infância trará uma abordagem holística ao conteúdo e ajudará a desenvolver cada parte de cada criança. Permite que as crianças usem sua criatividade enquanto desenvolvem sua imaginação, destreza e força física, cognitiva e emocional. Brincar é importante para o desenvol-

vimento saudável do cérebro atuando como um elemento essencial nos programas para a primeira infância, pois proporciona às crianças a oportunidade de expressar suas ideias e sentimentos, simbolizar e testar seus conhecimentos sobre o mundo e adquirir apoio efetivo aprendizagem.

Através do brincar, as crianças podem sintetizar e internalizar as informações que aprenderam. Depois de ensinar uma lição, deixar as crianças brincarem irá ajudá-las a colocar as informações que acabaram de aprender em situações imaginárias do "mundo real". Se o plano não puder ser usado nas aulas para ensinar o conteúdo, é importante usá-lo depois que o conteúdo for ensinado para ajudar as crianças a internalizar o que acabaram de aprender.

As crianças integram tudo o que sabem em todos os domínios quando jogam, tudo torna-se valioso para crianças pequenas, principalmente como meio de aprendizado.

A fim de implementar o jogo de forma estruturada e eficaz, ele deve ter um lugar no currículo. Há muitos benefícios na construção do currículo em jogo. Em primeiro lugar, garante que o conteúdo seja adequado ao desenvolvimento. Em seguida, cria diferenciação para os alunos. Isso ocorre porque o jogo é determinado pelos alunos. Os alunos decidem o que querem aprender ou como aprenderão através do jogo. Uma maneira de garantir que as atividades de educação sejam adequadas ao desenvolvimento e com conteúdo rico é através do desenvolvimento de um currículo que se baseia nas brincadeiras das crianças. O brincar tem um impacto positivo nos alunos em seu desenvolvimento, portanto, deve ser uma grande parte do currículo nas escolas. Quando as crianças são capazes de selecionar o que aprendem, elas estarão mais engajadas e capazes de obter as informações.

[...]No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu com-

portamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2007, p.134).

O brincar permite que as crianças pequenas selecionem seu aprendizado, especialmente se isso facilitar a obtenção de uma ampla gama de metas de desenvolvimento; portanto, deve ser um componente vital no currículo de educação infantil. As experiências de brincadeira das crianças os ajudam a aprender conceitos e habilidades. Um programa efetivo de estudos por meio do lúdico oferece às crianças o ambiente apropriado para que elas se tornem membros produtivos de uma sociedade democrática. As crianças podem representar papéis em diferentes posições sociais, assumindo uma diversidade de papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos demonstrar a importância da prática do brincar, como fonte de aprendizagem e desenvolvimento em todos os aspectos da criança, assim garantindo que as crianças adquiram experiências para seu crescimento sadio, mas não devemos esquecer que um ambiente saudável, desafiador e rico em desafios que possam impulsioná-las para o seu crescimento.

Sendo assim, a criança tem um progresso para conviver em sociedade, para o desenvolvimento do imaginário, criatividade, comunicação entre outras habilidades.

Este desenvolvimento cognitivo da criança deve ser estimulado tanto nos ambientes escolares, quanto pela família. Portanto, para que esta criança se desenvolva de maneira sustentável e sadia, temos que ter o envolvimento de todas esferas

que circundam a criança como: escola, família, amigos e sociedade.

A questão do porquê as crianças estão prontas para brincar e aparentemente incansáveis é frequentemente justificada pelas experiências acumuladas no curso das vivências. Isso significa um estado mental positivo que surge quando se está totalmente focado em uma atividade, absorvida por ela, desse modo o sujeito infantil perde a noção de tempo. Tal modo lúdico de viver se instala quando se refere a requisitos que estão de acordo com as próprias habilidades, pode-se, dessa forma apresentar um novo desafio ao desenvolvimento, mas ao mesmo tempo tem a tendência de a criança ser controlada pelo incentivo que surge intrinsecamente das próprias ações o que em muitos casos não é determinado pelo resultado da ação.

Outra justificativa para mostrar que o brincar é a forma mais importante de apropriação mundial e, portanto, também o motor do desenvolvimento infantil que resulta das necessidades básicas humanas que guiam a percepção e a ação, a necessidade de apego, o relacionamento, a necessidade de orientação, o controle, a autonomia, a necessidade de autoestima e a necessidade de preservação do prazer. Quando as necessidades básicas, que são independentes e iguais umas às outras, são satisfeitas nas ações lúdicas, uma sensação resulta de uma consistência e bem-estar.

Ainda em tenra idade, as crianças vêm adquirindo ativamente experiências valiosas, adquirindo muitas habilidades e formando, cada vez mais, consciência de sua própria identidade. Neste contexto, os jogos educativos oferecem áreas de experiência nas quais lidam com os requisitos que eles ainda não conseguem enfrentar na realidade. O enfrentamento da realidade por meio dos jogos pode ocorrer de três formas: a reprodução da realidade, a transformação da realidade e a mudança da realidade. Comparado com as atividades cotidianas, o jogo garante às crianças certa zona de proteção, uma sala de ma-

nobra que garante o autodesenvolvimento individual sem perturbações, como jamais seria de outra forma.

No nível real, os riscos podem ser tomados sem medo de consequências na realidade. Habilidades podem ser testadas e desenvolvidas. No jogo, não apenas o teste de autopertencimento, mas também as experiências de novas competências, avançadas são possíveis, cada um representando experiências de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento do ser. As crianças se sentem no jogo como competentes e autossuficientes, porque determinam sua própria experiência em espaços de aprendizagem que o lúdico proporciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Brasília: MEC/SEF, v.01 e 02.1998. 85p.
MACHADO, Mariana Marcondes. **O brinquedo-**

sucata e a criança. São Paulo, editora Loyola, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz, **Atividades lúdicas para a educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2 Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009(a).

PEREIRA, Benizáquia da Silva; Arrais, THALES Siqueira. **A Influência das tecnologias na infância vantagens e desvantagens**. Colloquium Humanarum, 2008.

REIS, Juliana Batista dos; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Culturas juvenis e tecnologia**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2014.

SANTOS, Claudia. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. Jardim- São Paulo: Anablume, 2003.

SCHWARTZ, Gisele Maria. **Dinâmica Lúdica: novo olhares**, Barueri-SP, Manole, 2004.

SNYDERS, Rezzi. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 7ed. São Paulo: Ática. 2001.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006. Cap. 4.



Marcia Minami

Formada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Bacharel em Engenharia Elétrica pela Escola de Engenharia Mauá. Pós graduação em Ensino Lúdico pela Faculdade São Luís. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MONIKA SHINKARENKO

RESUMO: A importância da contação de histórias na educação infantil e a contribuição dos professores e famílias na formação de futuros leitores é essencial para o desenvolvimento infantil. Sabemos que a leitura vai muito além de aprender as letras e as palavras, de aprender a ler e escrever. A leitura é a interpretação do mundo que nos cerca, é mais do que decodificar letras, é interpretar conteúdos explícitos ou implícitos. A partir dessa constatação é necessário, como professores, incluir as crianças desde a educação infantil no mundo da leitura. No entanto devemos pensar também em como envolver as famílias nesse processo. Esse trabalho visa buscar em textos teóricos, como podemos contribuir para atrair as crianças pequenas e incentivar o gosto pela leitura construindo uma ponte para formação de adultos leitores.

Palavras-chave: Literatura. Crianças. Desenvolvimento. Histórias.

INTRODUÇÃO

Para construir uma sociedade letrada, onde homens e mulheres dominem a leitura e a escrita, fazendo uso constante de sua prática, se faz necessária uma grande contribuição dos pais e professores durante a infância. Conforme Abramovich (2005): “[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas histórias, escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]” (p. 16). É importante, desde cedo para a criança o contato com livros, pois o livro é uma fonte valiosa que propiciará ao universo infantil, através da fantasia e da imaginação, uma compreensão maior de si e do mundo a sua volta.

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE LITERATURA INFANTIL

Podemos observar que a história da literatura infantil teve grandes evoluções durante o processo histórico. É fun-

damental entendermos que nesse processo a literatura infantil ganhou espaço no contexto escolar e na alfabetização. De acordo com Paim (2000, p. 69) “a literatura é a leitura da vida, envolta numa linguagem simbólica, reflexo puro da realidade, está travestida, redesenhada pelo autor e depois pelo leitor [...]”. Entendemos que a leitura da literatura se constrói e reconstrói pelo leitor de acordo com as experiências vividas por cada um em cada momento histórico.

Para Coelho (2000, p.10), “[...] a literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano [...]”. A literatura é uma arte que se expressa através de contos, prosa, versos, entre outros, ou seja, obras literárias, propiciando conexão e atração com leitor, favorecendo o prazer da leitura. “Concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças,

não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam”. (CORSINO, 2010, p. 187). Cercar as crianças de livros não somente de literatura, mas de vários tipos de textos contribui para o começo da formação de leitores.

A CONTRIBUIÇÃO DAS HISTÓRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ao se envolver com a história, a criança vive como se fosse o personagem, misturando realidade e fantasia, sentindo as alegrias e angústias do mesmo, e a criatividade explica magicamente dúvidas que vão surgindo. Visto que as histórias são construídas socialmente, de acordo com os contextos em que se encontram, abrangem também o âmbito cultural e social, situando a criança na sua realidade e, portanto, propiciando experiências sociais e culturais que poderão servir de base, em que a criança poderá se apoiar ao se deparar com semelhante situação real. Construindo assim estruturas emocionais importantes para um desenvolvimento pleno. (FERNANDES, 2010, p.25)

Podemos observar nas teorias que a literatura infantil contribui para o desenvolvimento de vários aspectos psicossociais das crianças. Conforme Coelho (2000, p. 30)

A literatura infantil é uma combinação histórica entre o locutor ou um escritor-adulto e um destinatário-criança que, por definição, ao longo do período considerado, não dispõe senão de modo parcial da experiência do real e das estruturas linguísticas, intelectuais, afetivas e outras que caracterizam a idade adulta.

É através das histórias que as crianças resolvem problemas, solucionam

conflitos interiores, se socializam, fortalecem a estrutura emocional, começam a compreender o mundo. De acordo com Abramovich :

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (1994, p. 17,).

O PAPEL DOS PROFESSORES NA INTRODUÇÃO DA LITERATURA INFANTIL

O educador precisa pensar em métodos pedagógicos para organizar e explorar a leitura na escola, visando sempre buscar o desenvolvimento infantil, promovendo o potencial criativo e intelectual, através da construção de significados e conhecimentos que auxiliem a criança na interação social, ou seja, a leitura precisa ser usada como ferramenta do ensino lúdico, proporcionando prazer e descoberta. (FERNANDES, 2010, p. 08).

O professor precisa articular a leitura às práticas pedagógicas diárias. Existem várias maneiras de implantar as histórias nas rotinas escolares, começando com um plano de aula preparado com antecedência.

“A literatura, em especial na infantil, tem uma tarefa fundamental a se cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela es-

cola". (COELHO, 2000, p.29). Os professores devem lançar mão de vários artifícios para encantar as crianças no momento da contação de histórias. Recursos como: fantoches, dedoches, teatros, dobraduras, aventais, quadros de pregas, caixa de surpresas, gravuras desenhos, teatro de sombras, flanelógrafos, marionetes, entre outros.

A contação de histórias deve ser um momento de encantamento, de aconchego, de ludicidade. Deve ter uma aura especial de imaginação de criatividade e de muito prazer.

São através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de serem, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula". (ABRAMOVICH, 1999, p.17).

Para que o interesse aconteça é fundamental observar se a faixa etária dos livros é condizente com a fase do desenvolvimento das crianças, para serem mais atrativos e adequados.

"Acredito que poderemos realmente levar muitas crianças a ampliar e educar seus olhares para a literatura, e para a arte, a se transformarem em leitores plúrais, e conseqüentemente em cidadãos mais preparados para a vida em sociedade". (GREGORIN, 2009, p.137). Portanto a importância do professor inserir a literatura na educação infantil é fundamental na construção de uma sociedade capaz de interpretar o mundo e conseqüentemente agir como sujeitos conscientes e de direitos.

A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS NO PROCESSO DE LEITURA

A escola de Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento

pelo gosto à leitura. Mas não podemos deixar de pensar na inclusão das famílias nesse processo. "Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas e muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo". (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

O envolvimento da família no processo de formação das crianças é primordial. Cabe a escola e aos professores incluir as famílias no processo de leitura para as crianças. Para isso é necessário criar estratégias que envolvam diretamente os familiares, como por exemplo, criar uma biblioteca circulante. "[...] A prática regular de leitura observada no ambiente familiar é marca definitiva na criança". (PAIM, 2000, p.12). Fazer com que as famílias entendam e participem desse processo com leituras em casa, é de extrema importância para o futuro das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que o momento da contação de histórias é muito rico para as crianças, uma vez que, fazer a leitura de histórias, contos de fadas, lendas, fábulas, entre outros, incentiva o gosto pela leitura. A criança aprende a fazer uso da leitura através da contação, mesmo antes de aprender a ler, lendo imagens, criando e imaginando novas histórias, recontando, fantasiando, conforme manipula livros, revistas, gibis, etc. Podemos confirmar que quanto mais cedo inserimos livros e outros materiais de literatura, maior será o interesse das crianças pelo universo encantado da leitura. Sendo assim, de suma importância articular a escola, os professores e familiares nos projetos que incluem a leitura de histórias para as crianças estabelecendo um vínculo tripartite. Ao pensarmos nesse vínculo podemos talvez contagiar e incentivar também os familiares adultos envolvidos nesses projetos a se tornarem leitores mais assíduos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1 Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. In: BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Coleção Explorando o Ensino; v. 20 Literatura: ensino fundamental. Brasília, DF,

2010. BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

FERNANDES, Gilmara de Jesus. **Leitura na Educação Infantil: benefícios e práticas significativas**. Campanha Nacional de Escolas da Comunidade - Faculdade Cenecista de Capivari, São Paulo, 2010.

GREGORIN Filho, José Nicolau. **Literatura infantil: múltipla linguagem na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramento, 2009.

PAIM, Jame Mari. **Da sedução do professor pela literatura à sedução do aluno**. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2000.



Monika Shinkarenko

Formada no Magistério pela Escola de 1º e 2º Grau de Palmital. Cursando Pedagogia pela Faculdade Unicesumar. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.



VIVÊNCIAS E PRÁTICAS COM CRIANÇAS AUTISTAS BASEADA NA LEGISLAÇÃO

TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

RESUMO: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do desenvolvimento que se manifesta desde os primeiros anos de vida, geralmente, por volta dos dois ou três anos de idade, período em que a criança está estabelecendo suas relações sociais, envolvendo-se com pessoas fora do seu convívio familiar e frequentando diferentes espaços, como é o caso da Educação Infantil. Nesta perspectiva, a criança deve ser compreendida e respeitada como um ser em desenvolvimento, necessitando da mediação de recursos que devem ser planejados pelo docente, através de atividades lúdicas respeitando o seu tempo de aprendizagem. Assim, como o docente identifica que o educando está aprendendo e se desenvolvendo? Quais são as dificuldades enfrentadas por esse docente na Educação Infantil para que o processo de inclusão aconteça? Desta forma, direciona-se o presente artigo de natureza teórica-empírica, através de pesquisas qualitativas e quantitativas. Pretendeu-se investigar o referido tema através de pesquisas, grupos de estudo interdisciplinares/transdisciplinares, pesquisa de campo, dentre outras atividades, tendo como objetivo principal a discussão sobre as principais dificuldades do trabalho docente da Educação Infantil com as crianças autistas. Como aporte teórico temos Vygotsky (1987), Orrú (2012), Matos e Mendes (2014), Lopez-Pison et al. (2014), Azevedo (2017), dentre outros autores que discutem a problemática.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Docência. Família. Inclusão

INTRODUÇÃO

O Autismo também denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que envolve o comprometimento do desenvolvimento motor e psiconeurológico dificultando os processos cognitivos, a linguagem e a interação social do indivíduo (LOPEZ-PISON et al., 2014).

Historicamente, o vocábulo autismo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911, a partir das pesquisas de Bleuler, compreendendo o problema como uma característica da esquizofrenia. No ano de 1943, através dos estudos de Kanner, o autismo passou a apresentar uma defini-

ção clínica específica, não mais sendo julgado como um tipo de esquizofrenia. Até então,

o autismo era objeto de hipóteses mecanizadas por biólogos, geneticistas e psicanalistas. Então, permanece um mistério a sua verdadeira origem e sua evolução. Sendo assim, e sem dúvidas é difícil determinar se a manifestação e ativa ou voluntária dessas crianças, se tem posição com deficiências biogenéticas cujas origens ainda são ignoradas de modo que se articulam, entre si criando desordem e

anarquia no universo dessas crianças (AMY, 2001, p. 19).

Orrú (2012) relata que além da incapacidade para estabelecer relações, o problema acarreta um conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem, obsessão em manter o ambiente do jeito que se encontrava inicialmente e repetir uma série limitada de atividades padronizadas.

Assim, diversos foram os conceitos apresentados para o autismo, variando conforme a área de pesquisa. Ao longo do tempo, surgiram conceitos com aplicação de termos relacionando a psicose e a esquizofrenia ao autismo, aplicados por Kanner e Asperger, além do Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) pela psicologia e do Transtorno global de desenvolvimento (TGD) pela psiquiatria. Atualmente a área da Neurociência classifica o autismo como uma patologia neurológica utilizando o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nela se inclui o autismo propriamente dito, a Síndrome de Asperger e a Síndrome de Rett (CONSENZA e GUERRA, 2011).

No Brasil, apesar da carência de estudos epidemiológicos que possam melhor computar os dados nacionais, uma pesquisa realizada nos últimos anos indicou que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (LEVENSON, 2015).

As possíveis razões para o aumento da prevalência desta síndrome estão relacionadas a diferentes aspectos, como por exemplo, as alterações nos critérios de diagnósticos, um maior reconhecimento por parte dos pais e da sociedade a respeito da ocorrência e das manifestações clínicas, além, do aumento de serviços voltados para o TEA (VOLKMAR e McPARTLAND, 2014).

Assim, no tocante à Educação, o Brasil até meados do século XVIII, apresentava movimentos de exclusão, pois, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social, não tinham seus direitos preservados e nem eram aceitos pela

sociedade. No século seguinte, verificam-se registros de movimentos de reclusão parcial para os indivíduos considerados em risco social, possuindo acesso a instituições específicas, como a APAE, voltadas para o atendimento desse público em especial recebendo tratamento, educação e formação para o trabalho, de acordo com suas capacidades.

A partir disso, a implementação de Leis voltadas para a inclusão no país, provocou transformações importantíssimas na concepção de inclusão para a sociedade brasileira. Os investimentos do Estado sobre as Políticas Públicas, a Educação e a participação social destas pessoas, foram estruturados aos desejos das pessoas com deficiências e suas famílias. Nessa direção, pensando no processo educativo: “O simples fato de o aluno frequentar a escola, tendo a oportunidade de conviver com os demais colegas e professores, justificaria sua permanência em sala de aula. Negligencia-se a construção do conhecimento em prol da socialização do sujeito” (HATTGE e KLAUS, 2014, p. 329).

Por isso, há a necessidade de um desenvolvimento centrado nos saberes teórico, prático, acadêmico e científico, ajudando assim o trabalho docente. O modelo difundido por organizações de pesquisa, como é o caso do Council for Exceptional Children (CEC, 2009), voltado ao ensino de estudantes autistas, apresenta um capítulo exclusivo relacionado às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos docentes que trabalham na Educação Especial.

É necessário deixar claro que para as crianças autistas o aprendizado não ocorre da mesma forma que uma criança típica, pois para elas existe uma relação diferenciada entre os processos cognitivos e o funcionamento cerebral. As informações recebidas geralmente não são transformadas totalmente em conhecimento e é aí que o docente deve reconhecer as diferenças de cada educando, já que as crianças autistas não estão ali somente para a socialização, mas também para aprenderem.

A CRIANÇA AUTISTA E A ESCOLA

Orrú (2012) ressalta que uma das características mais marcantes em relação ao desenvolvimento da maioria das crianças autistas, percebidas na escola, são os déficits de comunicação e linguagem, a ausência de linguagem verbal e o seu desenvolvimento tardio. Assim, o autor destaca as contribuições de Vygotsky para uma abordagem histórico-cultural para a compreensão do papel que a escola tem e a ação mediadora do docente em relação à aprendizagem, no desenvolvimento de diferentes funções psicológicas superiores e na formação de conceitos.

Essas dificuldades observadas no autista são, antes de tudo, significadas pelo grupo social em que elas estão inseridas, onde o baixo investimento nos processos de socialização e educação está pautado em uma visão que considera seu nível de desenvolvimento inferior a de outras crianças. Assim: “[...] cabe exatamente ao processo educacional destas pessoas a tentativa de desenvolvimento dessas insuficiências através do que são capazes de realizar investindo no processo de interação com o grupo social” (CRUZ, 2014, p. 60).

Ainda, em especial, na Educação Infantil, esta representa integralmente um dos principais objetivos da escola, que é promover a socialização das crianças, uma vez que é o primeiro momento em que elas começam a se socializar de maneira direta com outras pessoas que não fazem parte do seu convívio diário e familiar. Nesse sentido a escola se torna um ambiente fundamental para as crianças autistas, já que elas têm dificuldade de socialização.

É preciso também que as habilidades da criança autista sejam levadas em consideração para que ela consiga se desenvolver de forma plena: “No caso do autista, o que está em jogo são as habilidades. É nelas que se deve investir para, assim, desenvolver as inabilidades (...). Isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, ao

que a maioria dos indivíduos do espectro autista não corresponde” (BASÍLIO e MOREIRA, 2014 p. s/n).

O docente em sua prática pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista através da: “utilização de todos os recursos disponíveis relacionados à socialização, aquisição de linguagem e comunicação, e adequação de comportamentos” (SILVA, 2012, p. 158).

Ainda deve-se exercitar a tolerância, a paciência, a amizade, a solidariedade e a confiança, para que essa criança se sinta amparada e acolhida, tanto pelo docente quanto pelos colegas de classe: “[...] para que ocorra a educação para uma criança autista, alguns fatores devem ser levados em consideração, por exemplo: a dificuldade de comunicação do autista e as alterações repentinas de humor dessas crianças” (PEREIRA, et al., 2013, p. 65).

Porém, é necessário observar outra vertente. No Brasil, as lacunas na formação de docentes que atuam na Educação Especial, principalmente com educandos autistas se apresentam bem acentuadas. Azevedo (2017) traz uma revisão bibliográfica baseada em vinte e duas pesquisas relacionadas a práticas pedagógicas desenvolvidas com educandos autistas em escolas do ensino regular. A conclusão do autor foi a de que menos de 20% dos profissionais da educação possuíam formação específica e/ou continuada na área da Educação Especial, não sendo encontrado registro de capacitação específica para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para muitos docentes a inclusão ainda é uma realidade recente e preocupante. A presença de educandos com necessidades educacionais especiais tem provocado em muitos um sentimento de impotência, frustração e angústia frente às limitações encontradas sejam de sua parte ou referente aos próprios educandos. As especificidades de educandos com diferentes características, como no caso das síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não direci-

onada, dificulta o trabalho de intervenção adequado para os mesmos, resultando em insegurança por parte dos docentes ao trabalharem com essas crianças (MATOS e MENDES, 2014).

Os docentes ao perceberem uma criança com dificuldade de se desenvolver, muitas vezes, têm receio de conversar com os pais e/ou responsáveis sobre as suas observações, pois muitos pais não aceitam inicialmente que a criança possui esse transtorno em especial ou outra necessidade educativa especial, o que pode vir a dificultar o diálogo entre docentes e responsáveis sobre o assunto (BRASIL, 2007).

Surian afirma que: “A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente” (SURIAM, 2010, s/p.); assim cabe ao docente utilizar metodologia diferenciada com esses educandos a fim de amenizar todo o “estresse” causado pela rotina escolar inflexível. Compreender e detectar o modo peculiar como a criança autista se situa no mundo permite ao docente desenvolver sua prática auxiliando o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos dessa fase.

Vygostky (1987) já afirmava que a aprendizagem ocorre na infância, pela troca entre os pares, modificando assim a sua zona de desenvolvimento. Como a criança autista possui justamente essa dificuldade, a questão torna-se um desafio para o docente pensar em outras propostas que atendam às suas necessidades.

Assim, a participação da família junto a esses educandos também contribui para definir o sucesso ou fracasso do processo de inclusão do educando autista no ambiente escolar. A família muitas vezes acredita que não tem a responsabilidade de acompanhar o que é desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), acreditando que basta a seu filho se desenvolver através das práticas pedagógicas do docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Não só o papel do docente é importante no pro-

cesso mediador, mas também o apoio que a família dá e recebe é essencial.

Para que essa interação aconteça é necessário fortalecer as formações docentes, criando uma rede de apoio entre docentes, gestores e principalmente as famílias para que se tenha um retorno efetivo de uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, a participação das famílias deve ser vista como uma parte importante na constituição do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO e REGATTIERI, 2009).

Assim, entende-se que cabe à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, enfatizando o papel da escola em oferecer apoio social à família, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento da criança (DESSEN e POLONIA, 2007).

LEGISLAÇÃO

Dentre as principais leis, decretos e normas vigentes que falam sobre a inclusão do autista na escola de ensino regular, destacam-se duas, uma voltada para a prática do docente; e a outra sobre os direitos da criança autista ou pessoa com outros tipos de deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, trouxe direcionamentos importantes sobre a Educação Inclusiva como um todo.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ser restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das in-

terações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2007, p. 9).

A segunda Lei em destaque é a de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também chamada de Lei Berenice Piana, trata da luta incansável de uma mãe a fim de garantir os direitos do filho autista. A Lei é dividida em oito artigos que norteiam aspectos dos direitos e benefícios básicos de uma pessoa autista, destacando-se o incentivo à formação e capacitação de profissionais no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; e na área educacional, impondo ao gestor escolar ou outra autoridade competente em qualquer nível de ensino, o pagamento de multa caso este se recuse a matricular o educando seja ele autista ou apresentar qualquer outro tipo de deficiência.

Na realidade, voltando algumas décadas, no ano de 1971, a Lei nº 5.692 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), definindo a necessidade do tratamento especial a portadores de: “deficiências físicas, mentais, que se encontram em atraso notável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL, 1961). Contudo, a lei não garantia a inserção como ocorre nos dias atuais.

Daí por diante vários foram os governos, órgãos, instituições e políticas públicas criadas para garantir esses direitos. Conforme Araújo (1997), a Emenda nº 12 da Constituição Federal de 1967, marcou uma verdadeira mudança no Brasil em relação aos direitos das pessoas com qualquer tipo de deficiência. O marco decisivo surgiu com a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988.

A legislação, em especial, veio a assegurar os direitos dos portadores de deficiência através dos artigos 5º, caput; 7º, inciso XXXI; 37, inciso VIII; 203, inciso IV e V; 208, inciso III; e 227, inciso II do parágrafo I e II. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca, discutiu os direitos das pessoas com deficiência. Inúmeras discussões acerca da inclusão acabaram culminando na produção de um instrumento voltado à urgência da inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais em classes de ensino regular comum, garantindo a inclusão, a socialização e um método centrado nesses estudantes (TAKAHASHI et al., 2014).

Já no ano de 2001, houve a fundação do Plano Nacional de Educação, trazendo questões relacionadas à Educação Especial,

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação. O capítulo 8 do PNE é destinado à Educação Especial. Este documento tece um diagnóstico e traça as diretrizes, objetivos e metas para os próximos 10 anos. Segundo o PNE, a oferta de educação especial poderá ser realizada de três formas: participação nas classes comuns, sala especial e escola especial. Sendo que, as salas e escolas especiais devem ser apenas para aqueles que realmente não puderem ser atendidas nas salas convencionais. Neste sentido, a matrícula destes alunos vem crescendo a olhos vistos entre 1998 e 2003 (MACÊDO, 2010, p. 01).

Essa afirmação apresenta os educandos com espectro do autismo, como público alvo da Educação Especial, implicando no direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo o acesso desde a Educação Infantil.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 10).

A relevância do tema se justifica pelo fato de que apesar do processo de inclusão estar previsto em lei e dos inúmeros estudos referentes ao tema Autismo, é sabido que ainda existem inúmeros desafios dentro da Rede Pública de Ensino que dificultam ou até mesmo impedem a execução da mesma. Alguns desafios já se encontram bastante discutidos na literatura, porém, a preocupação com a inserção da família nesse processo, bem como a superação do fracasso escolar, ainda encontram-se em desenvolvimento.

Ou seja, a intenção é refletir sobre o Transtorno Espectro Autista (TEA), como se dá a inclusão dessa criança, especificamente na Educação Infantil, e quais os desafios enfrentados pelos docentes tendo em vista o desenvolvimento e a inclusão escolar dessas crianças em específico.

Para que a escola promova inicialmente o desenvolvimento, no caso da Educação Infantil, e posteriormente a aprendizagem é necessário que ela possua uma prática pedagógica coletiva na qual deixe bem claro a importância do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico, privilegiando metodologias de ensino que se adequem as reais necessidades da criança autista.

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação (PAULON et al., 2005, p. 25-26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do docente nessa perspectiva é tornar possível a socialização dessa criança em sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as suas necessidades. Muitas vezes, a criança autista fica à margem do conhecimento não participando de atividades grupais, fato que exige do docente muita sensibilidade a fim de incluí-lo no convívio com o meio, visto que é através da socialização que se constitui o desenvolvimento e a aprendizagem. Para isso, o educador deve ser capaz de observar as dificuldades existentes e investigar o nível de desenvolvimento dessas crianças em especial para que ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança.

Porém, o que se tem observado na realidade das escolas, é que a formação de professores não oferece base sólida nos aspectos teóricos e práticos, de modo que poucos docentes possuem formação básica centrada nos aspectos inclusivos ou específicos para o autismo, implicando na falta de compreensão acerca das necessidades diferenciadas e conhecimentos necessários para ensinar a criança com autismo, o que reflete nas dificuldades observadas não só na Educação Infantil, mas em toda a Educação Básica.

Por fim, considera-se relevante a discussão e pesquisa sobre esta temática, uma vez que possibilita ampliar as discussões já encontradas na literatura compreendendo o Autismo e suas características, permitindo-nos repensar sobre a inclusão escolar e os desafios enfrentados pelos docentes para consolidar essa inclusão e garantir a progressão das aprendizagens de crianças autistas no contexto da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AMY, M.D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação Terapêutica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ARAÚJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidades**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997, 140f.
- AZEVEDO, M. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017, 153 p.
- BASÍLIO, A.; MOREIRA, J. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Disponível em: ... Acesso em: 25 abr. 2020.
- BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 04 abr. 2020.
- CASTRO, J.M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.
- CONSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto alegre, Artmed, 2011.
- COUNCIL FOR EXCEPTIONAL CHILDREN. **What every special educator must know: ethics, standards, and guidelines for special education**. Arlington, VA: Council Exceptional Children, 2009.
- CRUZ, T. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.
- DESSEN, M.A.; POLONIA, A.C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.
- HATTGE, M.D.; KLAUS, V. **A Importância da Pedagogia nos Processos Inclusivos**. **Revista Educação. Especial | v. 27 | n. 49 | p. 327-340 | maio/ago. 2014** Santa Maria. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- LEVENSON, D. **Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says**. *Am J Med Genet A*. 2015;167 (5): 5-14.
- LOPEZ-PISON J.; GARCIA-JIMENEZ, M.C.; MONGE-GALINDO, L.; LAFUENTE-HIDALGO, M.; PEREZ-DELGADO, R.; GARCIA-OGUIZA, A. **Our experience with the a etiological diagnosis of global developmental delay and intellectual disability: 2006-2010**. *Neurologia*. 2014; 29 (7): 402-7.
- MACÊDO, J.A.S. **Inclusão: a escola está preparada para ela?** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm>. Acesso em 06 abr. 2020.
- MATOS, S.N.; MENDES, E.G.. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.
- ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.
- PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: MEC, SEESP, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.
- PEREIRA, C.A. V.; PEREIRA, C.F.V.; PEREIRA, C.C.V. **Autismo Infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar**. *Rev. Ciunc. Saúde Nova Esperança* - Dez. 2013. Disponível em: <http://www.facene.com.br/wpcontent/uploads/2010/11/12Autismo-infantl%20aplicacao%20na%20inclusao%20na%20educacao%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- SILVA, A.B.B; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Editora Fontana, 2012.
- SURIAN, L. **Autismo: Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

TAKAHASHI, A.R.W.; AMÉRICO, B.L.; CARNIEL, F. **Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas - o caso do Brasil.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 379-410, abr./jun. 2014.

VOLKMAR, F.R.; McPARTLAND, J.C. **From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diag-**

nostic concept. Annu Rev Clin Psychol. 2014; 10:193-212.

VYGOTSKY, L. S. **Thinking and speech** (N. Minnick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*: 1997, Vol. 1. *Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original publicado em 1934).



TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdades Integradas Torricelli em Guarulhos (2012). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC) realizada no pólo Itaquaquetuba (2013). Bacharel em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), SP (2019). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Contato: tatiana.tabellione@gmail.com



A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA

VILMA MARIA DA SILVA

RESUMO: O objetivo deste artigo é refletir sobre o planejamento escolar e a prática docente de professores de Educação Infantil, além de apontar possíveis benefícios do desenvolvimento infantil em diversos aspectos, que podem promover o crescimento e desenvolvimento das crianças, socialização e aprendizagem através de diversas atividades organizadas e lúdicas. Este artigo visa estudar jogos como objeto estratégico de ensino e compreender a importância do planejamento na seleção e organização dos conteúdos estruturais da Educação Infantil por meio de atividades lúdicas. As crianças comunicam-se consigo mesmas e com o mundo, constroem relacionamentos e conhecimentos para se desenvolverem plenamente. Também abordará o modelo de ensino da educação à distância no novo cenário mundial, ocasionado pela pandemia provocada pela COVID-19, de forma a evidenciar os desafios e as perspectivas enfrentadas por professores, alunos e pais. Para este estudo, foi realizada pesquisa qualitativa e bibliográfica.

Palavras-chave: Acolhimento. Adaptação. Acessibilidade. Práticas Pedagógicas

INTRODUÇÃO

Pensar na criança, na infância e na educação requer muito esforço e reflexão. A escolha desse tema nasce do interesse em melhor compreender o conceito da Educação Infantil como espaço privilegiado da aprendizagem através do qual é possível assimilar o aprender com o brincar. É vital apontar a importância do brincar no contexto dessa etapa educacional denominado Educação Infantil. As atividades de caráter lúdico são consideradas um fator importante no processo de ensino.

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é necessário que os professores sejam a favor do lúdico. Caso contrário, a escolarização infantil perderá a sua principal característica. É através do lúdico que o professor obtém informações relevantes a respeito de seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas re-

presentações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

O educador comprometido com a aprendizagem do aluno organiza os métodos de forma adequada para desenvolver atividades lúdicas proporcionando momentos de diversão como forma de motivação e incentivo, comprovando assim a importância das atividades lúdicas na primeira infância (BOSCCATO, 2016).

Ao longo dos anos, a educação passou por muitas mudanças, e essas mudanças estão acontecendo de forma gradual. Utilizado inicialmente no ensino superior, foi se expandindo gradativamente para momentos importantes sendo inserida a educação a distância na Educação Infantil de forma urgente. Por um lado, se isso parece ser uma grande melhoria porque parece ajudar os alunos a obterem oportunidades de aprendizagem, por outro, pode causar medo, incerteza e alienação.

Diante do quadro atual de pandemia, uma das medidas para lidar com tal situação em 2020 foi a suspensão de atividades das escolas públicas e privadas. Devido a isso, sem expectativa de retorno, as instituições de ensino, junto com os professores, têm que se adequar e aderir ao sistema de educação a distância. Essa rápida mudança levantou muitas questões entre professores: como implementá-la? Quais são as reações e adaptações de alunos, crianças em processo de alfabetização ou ensino fundamental e de seus pais? Dado que a educação infantil é complexa, requer formas específicas e já requer metodologia específica, este tipo de investigação é relevante porque é a base do campo do conhecimento. Freire (2004, p. 98) já dizia que: “a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Portanto, procurou-se organizar os métodos de forma adequada para desenvolver atividades lúdicas na Educação Infantil, proporcionando aos alunos momentos de diversão como forma de motivação e preparar o desenvolvimento dos professores, comprovando assim a importância das atividades lúdicas nas crianças. Aplicabilidade na educação, despertando a socialização em sala de aula.

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE

As atividades lúdicas não se limitam a jogos e brincadeiras, mas também se encontram em atividades que proporcionam momentos de lazer e relaxamento, pois se tornam mais atraentes e, além de ajudar, também desenvolve a criatividade e a capacidade de tomar decisões e no desenvolvimento motor dos alunos. Envolve não só o produto da atividade ou o seu resultado, mas também a própria ação e os momentos da vida, pois proporciona momentos de fantasia e realidade, momentos de encontro consigo e com outras pessoas, momentos de vida e momentos de expressão.

De acordo com os estímulos recebidos, as crianças podem evoluir para ter sequência de movimento, cognição e mo-

tora, e sua velocidade será mais lenta ou mais rápida de acordo com os estímulos recebidos, mas as crianças devem se exercitar de forma prazerosa, pois é uma importante fonte de promoção do desenvolvimento.

A participação das crianças nas atividades esportivas também deve ter caráter lúdico, de maneira que a participação de todas seja imprescindível. O objetivo do esporte na Educação Infantil é expandir a capacidade atlética das crianças, o que pode promover outras etapas do processo de ensino. As atividades recreativas sugeridas não podem ser aplicadas de forma aleatória, devem seguir um modelo organizado para auxiliar no desenvolvimento das crianças (AYUOB, 2001).

Assim, as atividades realizadas de forma lúdica podem proporcionar diversão e lazer ao mesmo tempo em que são consideradas recursos pedagógicos benéficos ao desenvolvimento e ao ensino, e fazem parte do conteúdo da cultura física.

Especificamente sobre esse assunto, Freire (1992) fala sobre a função da Educação Física, enfatizando que a mesma deve ter espaço na educação, não apenas como disciplina auxiliar de outrem, mas também de olho nos resultados cognitivos e no desenvolvimento de habilidades motoras, emocional e social. As crianças são especialistas em brincadeiras, por isso os educadores precisam ser enérgicos e eficientes. Algumas crianças demandam mais atenção que outras, para que consigam experiências inteligentes e reflexivas, cheia de significância e seriedade. O docente deve atuar de forma crítica e profissional, identificando, reconhecendo e utilizando os conhecimentos construídos de forma a agregar valor, sejam esses valores de interesse pessoal ou coletivo.

Almeida (2009), defende a ideia de que as ações e os movimentos na atividade lúdica são mais importantes do que o resultado dessas atividades.

A proposta do lúdico é aprimorar uma alfabetização significativa na prática educacional, que vai além do conhecimento da fala e do pensamento para melhorar o desempenho acadêmico. As atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento geral da criança e todos os aspectos, como inteligência, habilidades motoras, habilidades sociais e emoções estão interligados. Para Silva (2014), na educação infantil, o brincar passa a ser uma das principais ferramentas no processo de ensino, pois é a fase em que as crianças procuram revelar a curiosidade do seu entorno. Nesta fase de desenvolvimento, os esportes infantis são realizados por meio de brincadeiras divertidas para desenvolver sua criatividade e habilidades cognitivas.

Dessa forma, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (2015, p. 214):

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si.

Pode-se entender, então, que brincar é sinônimo de aprendizagem, uma vez que possibilita que a criança raciocine, desenvolva o pensamento e estabeleça vínculos sociais, possibilitando-lhe compreender o ambiente e desenvolver conhecimento e criatividade.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

Nos últimos anos, o maior desafio da Educação Infantil é organizar ferramentas que possam dar suporte pedagógico a famílias e crianças em fase de distanciamento físico e social necessário ao isolamento. O diálogo é necessário para que o pano de fundo dessa etapa, que é sua

essência, seja um espaço dinâmico e criativo, e se distancie dos degraus de aperto do mundo. Porque, nos tempos modernos, essa relação mútua esteve intimamente relacionada ao desempenho de professores e alunos (SILVA, 2014).

Ao orientar por meio de conversas online, os membros da família estão cientes do impacto da falta de acessibilidade estrutural. O sistema faz com que as pessoas duvidem do desempenho, do desenvolvimento cognitivo e da eficácia das crianças e, ao mesmo tempo, exige que os professores se reformulem para fornecer um método de ensino que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O Ministério da Educação (MEC) prorrogou a autorização de ensino à distância até 31 de dezembro do corrente ano e autorizou em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais (BRASIL, 2020).

Desde então, os professores passaram a utilizar este novo método de ensino por meio da gravação de videoaulas e envio de atividades por meio de plataformas digitais que são determinadas por cada instituição de ensino e selecionada com base nos recursos financeiros de cada instituição. Em todo o mundo, a adesão aos sistemas EAD que funcionam de forma virtual, como horários escolares, reuniões e métodos virtuais, são todos baseados no estado de calamidade, conforme explicitado neste campo. O artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, estipula que ocorreu um desastre público no país (BRASIL, 2020).

Neste presente artigo, argumentou-se sobre os novos programas e métodos de ensino inseridos nas escolas devido à atual situação de pandemia, bem como os desafios enfrentados por professores, alunos e suas famílias (principalmente na Educação Infantil).

Além de vivenciar as consequências da própria pandemia, da tecnologia, de sua eficácia e, às vezes, até dos problemas causados pela escassez, agrega também fatores importantes relacionados ao ambiente familiar, sendo possível mensurar o impacto dos pais nesta dificuldade de se adaptar. Da mesma forma, é desafiador para os professores usarem suas ferramentas nas atividades de trabalho cotidiano para continuar usando-as no contexto da educação infantil para dar continuidade às suas atividades de ensino.

Nessa perspectiva, é compreensível que esse paradigma esteja essencialmente relacionado à única forma de minimizar os possíveis danos à educação, por ser a solução mais viável, dadas às circunstâncias nas quais o sistema encontra. Deseja-se que os profissionais e a sociedade se adaptem e adotem novas formas de convivência com a pandemia.

As escolas precisam estender o ensino à distância à educação básica para garantir a saúde e a integridade de todos. No Brasil, o Código Nacional de Educação e a Lei Fundamental (LDBEN) já prevê a possibilidade de ensino a distância em situações de emergência. Vários comitês estaduais de educação têm proferido discursos para regulamentar e apoiar as escolas que optam por conduzir as atividades de ensino à distância.

Em um primeiro momento, a Educação Básica deve se adaptar aos novos métodos de ensino. Apoiada à utilização de ferramentas como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a realização de atividades não presenciais tem se mostrado uma possível forma de minimizar as perdas por isolamento social.

No que diz respeito à Educação Infantil, a situação tem piorado, pois muitas redes não conseguem definir a forma de trabalho da educação à distância. Os professores têm ministrado aulas pelo WhatsApp ou outras plataformas, enviando jogos, experimentos e atividades de entretenimento para as crianças. O processo é muito limitado e a base é visível, ou

seja, essa etapa da educação está sendo esquecida.

Por fim, muitos estudiosos questionam a educação online como não poder ser considerada educação a distância porque não pode atender a todos os requisitos dessa educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se estudar a organização lúdica como objeto da Educação Infantil, e observar a contribuição para o desenvolvimento intelectual e físico infantil tendo o entretenimento como objetivo principal. Brincar geralmente está relacionado à desordem, por isso é muito importante organizar as atividades nos ambientes de aprendizagem. Os professores devem ampliar conhecimentos e ferramentas para promover aos alunos a aprendizagem por meio de cursos significativos e atraentes para cultivar a alegria de aprender.

Esta pesquisa contribui para uma nova visão do brincar, que deve ser entendido e aceito como um importante instrumento construção da aprendizagem, a fim de proporcionar às crianças um crescimento global e produzir resultados satisfatórios e positivos. No entanto, o professor deve ser sempre coerente com a situação real dos alunos de forma a facilitar a formulação e planejamento dos seus objetivos, e esforçar-se por enfatizar o lúdico como uma importante ferramenta social e um instrumento de promoção do ensino. Atitude satisfeita, agradável e de qualidade, descartando a ideia de um simples passatempo.

Em relação ao momento atual de pandemia, surgiu a questão de como garantir a educação dos alunos durante o isolamento social. Embora existam inúmeros professores ensinando online, apesar dos muitos esforços, é necessário reconsiderar essa abordagem, pois muitos alunos ainda não conseguem utilizá-la, principalmente alunos de famílias de baixa renda que são a grande maioria nas periferias de todas as cidades.

Outro assunto relevante referente à educação online, que parece estar intimamente relacionada à inclusão, está excluindo ainda mais. Quantas crianças não estão na escola e ainda não têm recursos? Portanto, os profissionais devem trabalhar muito para garantir que esses alunos sejam atraídos ao máximo e levar suas atividades práticas da sala de aula para fora da sala de aula para diminuir ao máximo o distanciamento causado mais pelas desigualdades sociais que pelo distanciamento físico e social.

Nessa perspectiva, é compreensível que esse paradigma esteja essencialmente relacionado à uma forma de minimizar os possíveis danos à educação, por ser a solução mais viável nesse momento que o sistema encontra. Espera-se que os profissionais e a sociedade se adaptem as novas abordagens durante a pandemia. E que aprendamos a reconhecer a importância da educação, pesquisa e da ciência para o desenvolvimento da humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Anne. **Recreação: ludicidade como instrumento pedagógico**. Cooperativa Fitness, jan. 2009. Disponível em: <[http://](http://www.cdof.com.br/recrea22.htm)

www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

AYUOB, E. **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, vol. 4, n. 4, p. 53-60, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <<http://icg.edu.br/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9396/96, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/>>. Acesso em 02 dez. 2020.

BOSCCATO, J.D.; IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S.C. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?** Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

DECRETO Legislativo nº 6 de 2020. Disponível em: . Acessado em: 02 dez. 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

SILVA, Natália Zanatta. **A importância do Lúdico na Educação Infantil**. UTFPR. Medianeira. PR. 2014.



Vilma Maria da Silva

Pedagoga e mãe, também formada em Letras - Inglês e com especializações na área de Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Educação Especial com ênfase em Múltiplas Deficiências. Atua na educação, com jornada dupla há muitos anos. Participa da comissão editorial da Editora: Livro Alternativo desde 2016 promovendo ações educacionais e investindo na evolução dos educadores. Contato: vilmamedrado@gmail.com



Advanced Kindergarten Prep Ages 4-5
Getting Ready Age 3
Tues-Thurs-Friday 9:00-1:00
Are You Ready? Register Now
Get Set GO!
prepare to Shine!

- 360 354-1573
- Christian Perspective
- Certified Teachers
- Individualized Assessment
- Advanced Curriculum
- to Boost Readiness
- Creative Activities
- and Learning Centers
- in an In-School



A MÚSICA E SEU SIGNIFICADO NO UNIVERSO INFANTIL

VIVIANE SALVADOR DE ALMEIDA GASPAR

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo refletir a respeito da contribuição e do significado da música no universo infantil. Como qualquer outra manifestação artística, a música acompanha historicamente o desenvolvimento da humanidade, sendo presente na vida dos seres humanos há anos. A música pode estimular as ondas alfa do cérebro, o que cria uma sensação de calma no ouvinte, incluindo as estruturas envolvidas na motivação e na emoção. Isso a torna especialmente eficaz na criação de vínculos entre indivíduos, podendo contribuir para o bem-estar ao longo da vida.

Palavras-chaves: Desenvolvimento. Linguagem. Sensação.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem particular e específica, que se traduz em formas sonoras carregadas de expressão, sentimentos, pensamentos e sensações. É uma das principais formas de expressão humana, e está presente em todas as culturas nas mais variadas situações, como em rituais de diferentes povos, imprimindo através de sua manifestação a marca deste povo, de seu tempo e de sua história. É, portanto, este aspecto ritual e cultural da manifestação musical que explica a sua importância no contexto educacional, mas o trabalho efetivo e significativo com música na escola tem, historicamente, encontrado certa dificuldade.

Todos ouvem, gostam, apreciam e compartilham; traz ao indivíduo sensações de alegria, tristeza, vitória, recordações, saudades, etc., exteriorizando emoções, conseguindo integrar-se ao íntimo e adquirindo significações dos modos pelos quais o indivíduo participa da atividade humana.

Como uma prática cultural e humana, a música “passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual a humanidade almeja” (FARIA, 2001, p. 4).

Ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as e trazendo lucidez à consciência.

É necessário repensar e definir o lugar da música na escola como produto cultural e histórico, ao qual as crianças têm direito ao acesso, e valorizar práticas musicais desde a educação infantil.

A música deve ser concebida como uma linguagem que se organiza e fundamentada culturalmente, ela é uma prática social. Deve ser considerada na educação, não como música pela música, mas como instrumento, no qual deve ser relacionado às práticas cotidianas dos alunos, pois a mesma contribui não somente para o processo de ensino e aprendizagem, mas também para formação da própria cidadania.

A função da escola em relação à música é oferecer à criança a maior quantidade de oportunidades para que esta possa estabelecer um contato profundo com a música viva e em geral com o mundo dos sons, seja cantando, movimentando-se, executando ritmos com expressões corporais ou instrumentos musicais.

A música é uma arte e como tal, faz-se necessário saber o significado da arte intrínseco à formação do ser humano, para assim compreendê-lo e conhecer a importância de usufruir de tal riqueza cultural, auxiliando o educando em seu desenvolvimento global.

CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Prevalente na cultura humana, a música é difundida nos ambientes diários, incluindo restaurantes públicos ou lojas, mas também é amplamente utilizada como um estímulo de acompanhamento durante várias atividades cognitivas ou físicas, como dirigir, correr, ler ou mesmo no trabalho. Consequentemente, pode-se questionar sobre o impacto da música no desempenho dessas atividades.

A maioria das crianças gostam de acompanhar a música, cantando ou até mesmo balbuciando, seguindo o ritmo da batida com o movimento do corpo, batendo palmas, sapateando e dançando. E é a partir dessa integração de gestos e sons que a criança passa a formar e construir o seu conhecimento sobre a música.

De acordo com Piaget (apud JEAN-DOT, 1997, p.42):

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, acreditamos que através da ludicidade, a criança constrói e reconstrói os seus conceitos e internaliza de maneira natural, ela consegue expandir os limites de seus entendimentos por meio da integração de símbolos elaborados nas músicas e nas atividades artísticas.

Por um lado, a música é conhecida por induzir emoções fortes nos ouvintes, o que pode, por sua vez, influenciar os estados de atenção. A gama de emoções evocadas pela música é muito mais am-

pla do que essas categorias dicotômicas, e alguns modelos teóricos sugeriram dimensões específicas da música para explicar os sentimentos emocionais experimentados durante a audição de música em vários gêneros.

Portanto, seria necessário investigar uma gama maior de emoções induzidas pela música, variando sistematicamente ao longo dessas dimensões, para melhor caracterizar o efeito da música na atenção e sua relação com os estados afetivos.

A PRÁTICA DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Nos primeiros anos de vida, as crianças aprendem a expressar e administrar seus sentimentos, bem como a descobrir uma forma de ler as expressões e os sentimentos das outras pessoas, compreendendo como as outras mentes funcionam. Por meio da música, as crianças podem inventar jogos, canções e histórias que as ajudam a controlar seus sentimentos.

Segundo Brito (2003, o. 23) “as cantigas de ninar, canções de roda, parlendas e todo o tipo de expressão musical são de grande importância, auxiliando a criança na sua interação com repertórios musicais”.

Cabe também ao professor sempre manter uma postura perante o aluno no momento de ensinar música, sempre interagindo com eles, agindo de maneira alegre, entusiasmada, mostrando o seu próprio interesse ao aluno, independente de saber cantar bem ou não (FELICIANO, 2012, p. 17).

A música de alguns anos para cá, no Brasil, passou a ganhar grande espaço dentro das escolas, principalmente a partir do momento que o Ministério da Educação passou a incorporá-la como uma das ramificações da disciplina de Arte, ou seja, passou a ter importância específica.

A música dentro da Educação Infantil serve para motivar o interesse da

criança em qualquer faixa etária (desde antes do primeiro ano de idade até o fim da vida). Dentro da sala de aula, quando trabalhada, aumenta a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração, o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático e a memória, além de ser um forte desencadeador de emoções.

“Quando a música é utilizada desde cedo em ambientes onde se priorizam a educação é certo o estabelecimento de relações, pois as crianças constroem um repertório que permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons”. (BRASIL, 1998, p. 51).

O ensino da música se estende por todas as áreas da aprendizagem, pois quando a criança está cantando, tocando ou ouvindo uma música, está aprendendo muitas coisas como noções do folclore, de ciências, alfabeto, matemática, esquema corporal e mais uma infinidade de atividades que influenciarão no processo de desenvolvimento da educação.

Qualquer proposta de ensino que considere a diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer a música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso às obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros. (BRASIL, 1997, p. 75).

Dentro da educação infantil, a música é uma das atividades mais utilizadas pelos professores com o objetivo de ensinar as propostas. Além de levar à criança a aprendizagem, também servem como objeto de descontração e de divertimento. As crianças passam a interagir com um processo de musicalização crescente, muito diferente do século passado. Trabalhar com a música na educação infantil faz com que as crianças sejam estimuladas à experiência musical.

De acordo com o RCNEIs (BRASIL, 1998, p. 64):

A escuta musical deve estar integrada de maneira intencional às atividades cotidianas dos bebês e das crianças pequenas. É aconselhável a organização de um pequeno repertório que durante algum tempo, deverá ser apresentado para que estabeleçam relações com o que escutam. Tal repertório pode conter obras da música erudita, da música popular, do cancionário infantil, da música regional etc. A música, porém, não deve ser funcional como pano de fundo permanente para o desenvolvimento de outras atividades, impedindo que o silêncio seja valorizado.

A música tem o poder de encorajar. Não importa qual forma de atividade, a criança sabe que o progresso consiste em recomeçar sempre e cada vez melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música desempenha um papel muito importante em nossa cultura. Ao pensar no dia a dia, a música está presente em diversas atividades sociais e educacionais.

A música tem a capacidade de fortalecer a conexão entre o corpo e o cérebro juntos, como uma equipe. Por exemplo, quando dançam e se movem ao som da música, as crianças desenvolvem melhores habilidades motoras, ao passo que cantar junto as ajuda a praticar sua voz cantada. Em geral, a exposição à música auxilia a criança em seu processo de desenvolvimento para aprender o som de tons e palavras.

Percebe-se que a capacidade de desenvolver habilidades musicais é influenciada por fatores positivos e negativos. Portanto, estimulação e exposição suficientes à música e ao jogo musical são necessários para ajudar a criança a transformar seu potencial em crescimento musical real.

Além de seus muitos benefícios cognitivos, a presença da música em sala de aula é um espaço ideal para aumentar o senso de identidade e consciência cultural dos alunos. Quando os alunos aprendem sobre música, eles aprendem sobre língua, cultura e história.

Pode-se concluir que esse trabalho conseguiu desenvolver ideias pertinentes ao tema do significado da música na Educação Infantil.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand. 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico Educacional Superior do Oeste Paranaense. CTE-SOP/CAEDRHS. Paraná, 2001.

FELICIANO, S. Z. **A Música na Educação Infantil**. Lins São Paulo, 2012.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais Volume 6: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.



Viviane Salvador de Almeida Gaspar

Formada no Magistério. Licenciatura Plena dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Interativa de São Paulo (FAI). Professora de Ensino Fundamental I no Estado e na Prefeitura de São Paulo.





TRANSCRIÇÃO

Falo a linguagem do silêncio,
As palavras falam por mim,
Para que haja rimas não influencio:
A caneta escreve, do começo ao fim.
Eu apenas seguro a caneta
E sobre o papel ela corre,
Quando vejo a poesia esta feita,
Sou apenas um instrumento que a caneta
recorre.
Será que eu uso a caneta?
Ou será, eu é que sou usada?
É, a poesia está feita,
É o que importa, e mais nada.

Ivete Irene dos Santos, professora (UPM)
e poetisa - Poema recolhido, década de 90

CONTEMPLAÇÃO

Na luz de cada manhã
Enxergo o orvalho sobre a relva
Percebo a passarela que encanta
Sinto o cheiro da terra
Devido ao sol que se levanta.

Contemplo a luz das estrelas
Na imensidão do universo
Pelo simples prazer de vê-las
Transformo minha emoção em verso.

Adoro olhar para os astros
Em todos eles, vejo Deus
Seja com auxílio dos telescópios
Ou pelos olhos castanhos, meus.

J. Wilton
(EMEF Armando Cridey Righetti)

TOADA

Os rumos que esbocei na rota do tempo
a embalar os amores
tinham o tom da toada mais livre
a esgarçar as amarras
e a tornar os nós bem puídos
e os laços nada doídos.
Mas veio a idade,
e com ela o medo
de ver por detrás desse muro
a vaidade caída,
a canção derrubada,
o andar inseguro.
Mas, de novo, eis o tempo:
calejados os ombros
e com os pés bem mais hábeis
de tanto trilhar as ruínas, escombros
com a casca dos dias após vendavais.
E assim,
talvez eu esmoreça a vaidade vazia
- que se ocupava de posses e emparedava
crenças -
talvez eu retome a rota que esbocei
enraizando meu nome no adubo mais fértil
dos laços que projetei.

Carlos Eugênio Rêgo professor na rede
pública no Distrito Federal, desde 1992.



ORGANIZAÇÃO:

Denise Mak

Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adriana D El Rei Souza
- Aline Lima Carvalho
- Angela Helena Rodrigues Leite
- Caio Tiago de Faria Ferreira
- Cleide Aparecida Costa
- Fabiane Maria Said
- Faustino M. Tchipesse, Feliciano Luís M. Wanga, Veríssimo C. Chingalule
- Fernanda Lúcia Barbosa Zanvetor
- Gildo Ferreira Santos
- Kátia Aparecida Oliveira Costa
- Lucimar de Camargo dos Santos
- Marcia Minami
- Monika Shinkarenko
- Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
- Vilma Maria da Silva
- Viviane Salvador de Almeida Gaspar



Edições
Livro Alternativo

Revista **a EVOLUÇÃO**

www.primeiraevolucao.com.br