

Revista **a** EVOLUÇÃO



**Percebi a força do teatro
com as crianças...**

Alexandre Gatti



Filada à:
ABEC
BRASIL
Associação Brasileira de Editores de Jornais



INTERNATIONAL
SERIAL
NUMBER
DOI: 10.24035/ISSN



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Vilma Maria da Silva

Organização: Manuel Francisco Neto / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.54>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac Chateauneuf
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac Chateauneuf
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Isac Chateauneuf

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado
Lee Anthony Medrado
Vilma Maria da Silva

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 5, n. 54 (ago. 2024). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2024. 182 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral aguardar

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.54

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

Colaboradores voluntários em:



São Paulo | 2024

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo
CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado

7 DESTAQUE

ALEXANDRE GATTI

10 POIESIS

J. Witon

ARTIGOS



SUMÁRIO

1. A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE	11
2. A RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO PARA A DEMOCRACIA ANTONIO RAIMUNDO PEREIRA MEDRADO	19
3. EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA COMO ALIADAS PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA	25
4. AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E BENEFÍCIOS FRANCINEUMA DE LIMA	31
5. INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO	37
6. O DIREITO DE ACESSO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA HERBERT MADEIRA MENDES	43
7. TRABALHANDO AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL JANAINA PEREIRA DE SOUZA	55
8. PSICOMOTRICIDADE VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO	61
9. O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES	67
10. GESTÃO ESCOLAR E A COMPLEXIDADE ADMINISTRATIVA DA ADMINISTRAÇÃO MARIA APARECIDA DA SILVA	73
11. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA CULTURA ALIMENTAR E NA CONCEPÇÃO DE ALIMENTAÇÃO DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: ANÁLISE HISTÓRICA MARIA DE FÁTIMA DE BRUM CAVALHEIRO	79
12. ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA DE FÁTIMA COSTA ROCHA	89
13. PROPOSTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA A PROMOÇÃO DAS "ARTES PLÁSTICAS" NOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 20 "AUGUSTO NGANGULA" EM NDALATANDO MÁRIO ANTÓNIO TULUMBA	95
14. A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NELSON MARCOS CORRÊIA PEDRO	109
15. O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POTÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES NO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEU DE ARICANDUVA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO ROSELI MARCELLI SANTOS DE CARVALHO	115
16. ENSINO HÍBRIDO: MODELOS, DESAFIOS E BENEFÍCIOS ROSINALVA DE SOUZA LEMES	131
17. BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TRAÇO CULTURAL SILVIA HARUE YOGUI	137
18. CONFLITOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA SOBRE A SEXUALIDADE SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER	143
19. MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS DA 6ª CLASSE NA PROVÍNCIA DO UÍGE TAVARES DOS SANTOS MUHONGO	151
20. AS DIFICULDADES DE CRIANÇAS HIPERATIVAS E AS INTERVENÇÕES DOCENTES VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO	159
21. IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO SAUDÁVEL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM WILDER DALA QUINJANGO	165
22. O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E A PSICANÁLISE WIVIAN LINARES DE SOUZA	171

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

Filiada à: _____



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



EVOLUINDO PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

Chegamos ao número 54 de nossa revista, e é com grande satisfação que podemos dizer que ela continua a ser um espaço rico em artigos inovadores e reflexivos sobre a educação. Nesta plataforma mensal (até então), apresentávamos estudos e pesquisas que nos permitiam mergulhar no universo da escola, com todas as suas complexidades e desafios. Muda-se a periodicidade, mas mantém-se o mesmo empenho.

A nossa periodicidade foi ajustada para ser bimestral. Este novo formato não significa que tenhamos diminuído nosso compromisso com a qualidade ou a relevância dos artigos que publicamos; apenas adequamo-nos ao tempo e disponibilidade de nossas colaboradoras.

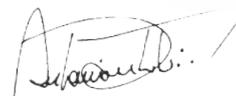
Sabemos que o novo formato será um desafio para alguns, mas estamos confiantes de que ele nos permitirá expandir nossos horizontes, buscando sempre conteúdos mais inovadores e relevantes. E é aqui que entra em jogo a colaboração dos professores, educadores e especialistas na área da educação.

Muitas dessas pessoas têm mantido contato conosco, compartilhando suas experiências, pesquisas e conhecimentos com o objetivo de contribuir para o crescimento profissional e pessoal. Que tal ampliarmos essa ação convidando mestres/as e doutores/as a colaborarem com nossa revista?

Nesta edição trazemos uma iniciativa notável de teatro educativo que visa sensibilizar as crianças por meio da arte. Estamos ansiosos para compartilhar essas experiências com vocês, e esperamos que essa aproximação seja um marco importante em nossa jornada de crescimento.

Abraços,




Antônio R. P. Medrado
Editor responsável



Chapeuzinho Vermelho e a lição da amizade da Óbra dos Irmãos Grimm



ALEXANDRE GATTI

Natural de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, Alexandre Gatti trabalhou criando e executando decorações de vitrines de lojas e, também, fazendo caracterizações de personagens em festas e eventos. Mudou-se para São Paulo em 2008 e já ingressou em um grupo teatral que estreou no Teatro Brigadeiro, com o espetáculo "Coração de Uma Estrela - O Musical". Neste período, também, participou de cursos e workshops voltados para interpretação e, em 2013, conheceu a BRAAPA Escola de Atores, onde ministra aulas de jogos teatrais e interpretação até os dias atuais. Nessas aulas, em conjunto com os alunos, desenvolve a criação das cenas e faz a direção das apresentações de final de módulos no F.I.B.R.A. - Festival Interno BRAAPA de Teatro.

Em 2016 criou a AG Produções para prestar serviços de criação de artes gráficas para diversos espetáculos e, também, cuidar da manutenção das mídias sociais da escola.

Em 2019, a convite de uma turma recém formada, o Grupo de Teatro Casa 10, produziu em parceria com a trupe, e dirigiu, o espetáculo "Por um Punhado de Dólares", que ficou em cartaz por duas temporadas, no Teatro Ruth Escobar - Sala Dina Sfat.

Em 2020 fez roteiro e produção do curta-metragem "E Agora?", classificado em Quarto Lugar no SIFF - Serbest International Film Festival, em Kishinev, República da Moldávia.

Em 2022, já pela AG Produções, produziu o espetáculo "A Flor de Manacá", que ficou em cartaz no mês de Maio de 2023, no Teatro Commune e, em Outubro de 2023, no mesmo teatro, estreou o espetáculo "A Canção de Bernadette". No mesmo mês, estreou o infantil "Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade", em uma versão para ser apresentada exclusivamente em escolas e circos. Em Novembro de 2023, realizou "O Natal do Vaga-Lume Lucas".

Em 2024, ficou em cartaz com os espetáculos "Lucas - O Vaga-Lume", em Maio e "Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade" em Agosto, no Teatro Commune e, em Outubro, realizará a temporada de "A Canção de Bernadette", no mesmo teatro. Nos meses de Outubro e Novembro, retornará em cartaz com "Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade", no Teatro Ruth Escobar.

SEU PROPÓSITO:

Sempre gostei de criar histórias e, desde criança, sou fascinado pelos contos de fadas. O teatro, com suas inúmeras possibilidades, tem me dado as ferramentas necessárias para contar essas histórias que emocionam, divertem e trazem, nas entrelinhas, algo que possa fazer o público se identificar, refletir e, de certa maneira,

se sentir dentro dos espetáculos. É emocionante ouvir das pessoas que "se identificaram com a história", "se emocionaram" e, por várias vezes, ouvi que "o espetáculo me fez voltar a ser criança". Ter esse feedback me motiva a fazer mais e levar sempre mensagens positivas, tocantes e que possam estimular a imaginação, especialmente na atualidade, onde tudo é rápido e direto. Fazer teatro é uma realização.

SUA MISSÃO:

Levar diversão, motivação, reflexão e aprendizado para o maior número de pessoas possível. Que, em cada sessão, se permitam viajar no universo das histórias contadas.

COMO VOCÊ INTITULA TRUPE, EQUIPE:

Somos o time da AG Produções, que reúne pessoas apaixonadas em fazer arte.



SOBRE O TEATRO INFANTIL:

Descobri o teatro infantil de forma inesperada. Em uma apresentação para um público misto de "A Flor de Manacá", que é um espetáculo adulto, observei que os olhinhos das crianças brilhavam, elas gritavam e reagiam, genuinamente, às ações das personagens, mas o espetáculo em questão não permitia interação. Naquele momento, virou uma "chavinha" na minha cabeça e fui embora pensativo. Percebi a força do teatro com as crianças e decidi que iria fazer algo para elas. Em seguida, adaptei o "Chapeuzinho Vermelho" já pensando nas interações e no aprendizado que o espetáculo

ALEXANDRE GATTI



poderia proporcionar. Por isso, intitulei “Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade”, para trabalhar a igualdade, empatia e o respeito entre as diferenças. Estreamos em uma escola e foi sucesso absoluto. Na sequência, escrevi “Lucas - O Vaga-Lume”, que é a história de um vaga-lume que não consegue brilhar. Neste, busquei trabalhar a depressão e ansiedade. Em cada história, sempre vou trazer temas que são necessários para a base da educação e, assim, contribuir de forma positiva no desenvolvimento da nova geração.

HISTÓRICO DA CIA. AG PRODUÇÕES

A AG Produções atua na criação de identidade visual e designer gráfico de projetos artísticos; elabora roteiros, edita e produz materiais audiovisuais e espetáculos teatrais.

Fundada em 2016 pelo multiartista Alexandre Gatti, já criou a identidade visual de diversos espetáculos teatrais e eventos. Entre eles os premiados: “Uma Louça quebrada e Nenhuma Roupa Lavada” (Prêmio Melhor Espetáculo 7º Festival de Teatro de Mogi Mirim); “Evento Comemoração 12 anos do espetáculo Os Boêmios de Adoniran” (Prêmio Bibi Ferreira – Júri Popular / Prêmio Cooperativa Paulista de Teatro / Prêmio Cidade de São Paulo), e muitos outros espetáculos como: “Nós” (2017); “Posse” (2018); “Por Um Punhado de Dólares” (2019); Retalhos (2022/2023), além de diversos eventos teatrais realizados na BRAAPA Escola de Atores.

Na área do audiovisual, produziu diversos vídeos tutoriais e institucionais, criou o roteiro da série de terror “Edifício 66” (em processo de produção) e, também, da série de fantasia “Quanko” (em pré-produção). Em 2020

fez roteiro e produção do curta-metragem “E Agora?”, classificado em Quarto Lugar no SIFF - Serbest International Film Festival, em Kishinev, República da Moldávia.

A partir de 2022 passou a investir na produção e realização de espetáculos teatrais. Atualmente mantem no seu repertório a peça teatral “A Flor de Manacá”, que fez temporada no Teatro Commune em São Paulo e participou como espetáculo convidado no evento realizado no CDM-CLIPPER, do Sport Club Corinthians.

Em 2024, ficou em cartaz com os espetáculos “Lucas - O Vaga-Lume”, em Maio e “Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade” em Agosto, no Teatro Commune e, em Outubro, realizará a temporada de “A Canção de Bernadette”, no mesmo teatro. Nos meses de Outubro e Novembro, retornará em cartaz com “Chapeuzinho Vermelho e a Lição da Amizade”, no Teatro Ruth Escobar.

=====
 AG Produções
 Alexandre Gatti
 E-mail: contato@oficialagproducoes.com.br
 Telefone de contato: (11)98626-7460



POIESIS

AS PROMESSAS

No brilho dos sonhos, eu me deixei levar,
Promessas sussurradas, um mundo a encantar.
Mas a vida é irônica, e o tempo, um ladrão,
Transformou esperanças em frágil ilusão.

Caminhos que trilhei, com fé e coração,
Cada passo dado foi pura emoção.
Mas ao final da senda, a verdade se mostrou,
O que parecia amor, na verdade, se apagou.

Olhos que brilhavam agora estão nublados,
As risadas se foram, os abraços, calados.
Um eco de lembranças que insiste em voltar,
Mas a dor da decepção não quer se calar.

Aprendi que o tempo é mestre no ensinar,
Que nem todo sorriso é sincero ao olhar.
E mesmo na tristeza, há espaço pra cura,
Pois cada decepção traz uma nova aventura.

Então sigo em frente, com o coração aberto,
Buscando novos sonhos em caminhos incertos.
A decepção me molda, mas não vai me prender;
Vou reerguer as asas e aprender a viver.

SOPHIA CORREIA GIRAÓ
13 ANOS – 7º ANO
CEU EMEF PROFA. NAZARÉ NERI LIMA

UM POVO QUE GRITA

Um povo que grita,
Um povo que sofre,
Enquanto passa as horas,
O povo só chora.
A vida é dormente
Os prefeitos só mentem
Enquanto sofremos
Políticos só prometem.
Onde estão os que não mentem?
Enquanto o povo chora
Os presidentes só enrolam
As pessoas estão feridas
Por que a vida é tão sofrida?

VITOR EMANUEL PACHECO DO NASCIMENTO
11 ANOS – 6 ANO
EMEF CEU INÁCIO MONTEIRO

ALIMENTO

O alimento da alma é o amor
O alimento da gentileza é o favor
O alimento da dança é a canção
E quanto ao livro? ... ah meu povo,
Esse é o alimento a imaginação!

J. WILTON
PROFESSOR E POETA
CEU INÁCIO MONTEIRO

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO SOBRE OS POVOS ORIGINÁRIOS

ANDRÉ ALVES DE ALBUQUERQUE¹

RESUMO

O presente estudo consiste em um relato de experiência e tem o objetivo de descrever o desenvolvimento de uma aula acerca da história e cultura dos povos originários, utilizando as tecnologias digitais como prática pedagógica, tendo em vista a desvalorização e desconhecimento desses conteúdos. É um estudo de caráter descritivo, realizado em uma unidade escolar da rede pública estadual, da cidade de São Paulo - SP, em uma turma de 3ª série do Ensino Médio. Foi realizado um trabalho colaborativo entre funcionários, professores e gestores para a construção de um cronograma, bem como planos de aula integradores e atividades de intencionalidade, por meio da mediação tecnológica. A elaboração deste estudo permitiu a observação de que a proposta proporcionou reflexão e ação dos profissionais da educação, no sentido de construir uma escola mais inclusiva e democrática, que respeite e celebre a diversidade cultural presente na sociedade brasileira, bem como enriquecer as práticas pedagógicas, por meio da busca de conhecimento e inovação.

Palavras-chave: Povos Originários. Diversidade. Didática. Tecnologias digitais. Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou destacar a importância e necessidade de uma abordagem contextualizada e significativa no ensino da história, considerando práticas educativas direcionadas à aprendizagem da cultura dos povos originários e suas diferentes nações, bem como a diversidade existente entre eles.

Mesmo quando há práticas de ensino sobre a cultura dos povos originários, o conteúdo e a forma como é ministrado reforçam estereótipos pouco críticos. As referências curriculares expressam de forma tímida um modelo da cultura contemporânea e ainda não identificam as práticas sociais, étnica, cultural,

religiosa, entre outras, quando se trata dos povos originários (ZAMBONI, 2008).

Diante da desvalorização e da falta de informação étnico-racial das diferenças nos processos culturais das sociedades indígenas no século XXI, surgiu o questionamento: “Como construir no ambiente escolar uma cultura da valorização da pluralidade étnico-cultural?”.

Uma importante prática educativa que favorece a reflexão sobre os novos espaços contemporâneos, considerando a atual realidade dos estudantes, como eles interagem, comunicam e aprendem, caracteriza-se pela adoção de tecnologias de informação e comunicação nos espaços escolares, a fim de que

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual Paulista, UNESP.
E-mail: alves.albuquerque@unesp.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0568917399423398>

relações entre passado e presente sejam estudadas de maneira significativa, oportunizando a construção da cultura digital para os estudantes (LEMOS, 2002).

Deste modo, a mediação tecnológica torna-se uma estratégia para o ensino, no contexto da cultura digital, de acordo com Castro *et al*:

A mediação tecnológica está intrinsecamente associada à mediação pedagógica como meio utilizado para facilitar a construção do conhecimento presente nas interações entre o educador e sujeito aprendiz, na busca das melhores estratégias de ensino e aprendizagem a fim de estabelecer pontes para o conhecimento (CASTRO *et al*, 2022, p.33).

Diante desta realidade, as novas formas de ensinar o conteúdo são meios para superar a desvalorização dessa temática tão necessária. Em característica a essa realidade, visando a uma proposta de ampliação do uso das tecnologias digitais para um apoio das propostas de trabalho de um projeto pedagógico.

O presente estudo tem como objetivo descrever as contribuições de práticas pedagógicas por meio da mediação tecnológica aos estudantes do Ensino Médio de uma unidade escolar da rede pública de ensino. Tais práticas contemplaram o ensino da história, da contemporaneidade e da cultura dos povos originários, por meio de um projeto integrador, a fim de que os educandos tenham um novo olhar para o cenário histórico da cultura indígena.

A relevância deste relato de experiência constitui-se em suscitar a importância da representatividade e da opulenta história e cultura dos povos originários e sua pertinência para a formação da diversidade brasileira. A lei nº 10.639/2003, alterado pela Lei nº 11.645/08, a qual 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”, serviu como embasamento teórico para elaboração deste estudo.

Considerando que, durante muito tempo a cultura indígena era propagada de forma

pejorativa e de submissão, sendo subjugadas pelos povos europeus que os consideravam povos sem alma e cultura, a construção do conhecimento faz-se necessário, portanto, para a valorização das lutas indígenas contra a dominação europeia e o seu merecido protagonismo em nossa sociedade.

Então, neste relato serão evidenciadas práticas que consideram a cultura digital como fundamental para a aquisição do conhecimento, considerando a realidade em que os estudantes estão inseridos, fazendo da tecnologia digital uma aliada à mediação pedagógica do ensino sobre os povos originários.

A TECNOLOGIA DIGITAL PRESENTE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A tecnologia favorece a aprendizagem significativa nos processos educacionais, desde que os objetivos intencionados em sala de aula podem ser explorados de maneira mais ampla quando outros aspectos e assuntos passam a fazer parte dos conceitos e conteúdos estudados, ou seja, a tecnologia torna-se uma extensão da aula por meio da necessidade de expandir os conhecimentos dentro de uma nova maneira de encarar o processo de ensino-aprendizagem (MACEDO e FOLTRAN, 2011).

Algumas abordagens pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa dos estudantes são metodologias ativas com uso de tecnologias digitais, como a aprendizagem baseada em projetos que priorizam o uso de recursos tecnológicos, bem como a sala de aula invertida, em que o estudante chega à escola conhecendo os principais pontos que serão estudados, a partir de uma prévia pesquisa sobre a temática, entre outras possibilidades que podem favorecer o desenvolvimento de uma aula significativa, dinâmica e contextualizada (OLIVEIRA e YARA, 2022).

De acordo com RAMOS (2011), a escola caracteriza-se como o ambiente adequado para exploração de temas relacionados ao cotidiano dos alunos, relacionando-os aos conceitos estudados em cada disciplina do currículo, a fim

de desenvolver e potencializar as diferentes habilidades de cada estudante, objetivando a construção do conhecimento e aprendizagem, além de direcioná-lo à identificação e aplicação dos conceitos estudados na escola ao seu cotidiano.

Diante desta realidade, MACEDO e FOLTRAN (2011) afirmam que ensinar por meio da utilização dos recursos didáticos tecnológicos permite que a aprendizagem seja significativa, além de proporcionar uma interação maior entre professor e aluno, com o primeiro conhecendo seu público e assumindo um papel de mediador do conhecimento e o segundo, aprendendo de maneira eficaz, entendendo a necessidade de cada conceito e conteúdo, enxergando uma parceria com seu professor e não uma rivalidade.

De fato, as tecnologias auxiliam no processo de ensino-aprendizagem quando escolhidos de maneira correta por meio de um trabalho coletivo em busca do conhecimento, permitindo uma extensão das discussões iniciadas em sala de aula. No entanto, a problematização dos conceitos, inicialmente intuitivo, é de extrema importância para nortear as atividades desenvolvidas e propostas para os alunos, uma vez que a tecnologia compõe a realidade do estudante, que se encanta facilmente com as diversas possibilidades de aprender com recursos avançados e inovadores (RAMOS, 2011).

O ENSINO SOBRE POVOS ORIGINÁRIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Na escola contemporânea não há mais espaço para um currículo restrito e fragmentado somente pautados nas áreas do conhecimento de humanas, exatas e biológicas. É necessário educar os estudantes para o ensino da pluralidade humana, para que possam conhecer, aprender e respeitar as diferentes formas de civilização com suas mais diversas etnias.

Segundo Ribeiro afirma que:

É importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos

diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar (RIBEIRO, 2019, p.35).

Sendo assim, ao estudar as diversidades sociais, culturais, históricas, econômicas, étnicas, entre todas as diferenças que compõe a sociedade brasileira, determina-se uma maneira de repensar a identidade nacional, relacionando os processos e estruturas da sociedade, permitindo uma interação na gênese e reiteração do social, proporcionando as diversas comunidades a garantia de direitos, espaço, voz e inserção na realidade do país.

Quando o professor limita o estudo dos povos indígenas em um determinado assunto, apenas para cumprir os conteúdos do currículo, há uma negação ao aluno do direito de conhecer mais profundamente suas origens, quem são esses povos, os costumes e a herança recebida, transformando o conhecimento em algo raso, superficial e acrítico (SILVA, 2013).

Nesta perspectiva, faz-se necessária a compreensão do estudante de que os indígenas não foram povos submissos, como afirmam os relatos estudados nas escrituras e gravuras, mas povos guerreiros, que lutaram para preservar sua identidade e costumes. As civilizações indígenas, como qualquer outra, apresentam estruturas políticas, sociais e linguísticas próprias, com domínio de conhecimento peculiar no campo da ecologia e na arte, nas suas mais diversas expressões (HOOKS, 2013).

As histórias dos povos indígenas foram escritas pelos dominadores e não pelos dominados, com interpretações distorcidas para afirmarem e justificarem as suas explorações, que atualmente, são questionáveis. Porém, ainda existem pessoas que os tratam com desrespeito e indiferença, contribuindo, desta forma, para a discriminação e exclusão, fomentando a corrente para a desapropriação das suas próprias terras e desvalorizando as suas formas de relacionar-se com a natureza, consigo e com os outros (RIBEIRO, 2019).

Os estudantes precisam aprender a desenvolver um olhar crítico, sobre a diversidade cultural, sendo necessário neste caso específico, o despertar de um olhar apurado para as histórias narradas, pois a história de uma nação, tende a ser contada e oficializada nos livros, pelos vencedores e não pelos vencidos (HOOKS, 2013).

Segundo Ribeiro (2019) é fundamental que os privilégios sociais e políticos estabelecidos a alguns grupos sociais sejam reconhecidos e trabalhados já na escola, a fim de que ocorra uma transformação nas situações que caracterizam uma ausência de conscientização quando não questionadas criticamente.

A história desses povos foi contada e oficializada com uma visão extremamente eurocêntrica, com intuito de justificarem suas barbáries e dominações. Porém, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 possibilitou o rompimento com as ideias embutidas no decorrer dos anos, mas ainda é preciso atenção às formas como a escola realiza essa abordagem, para que seja significativa, pois ao contrário, continuará sendo perpetuada a forma estereotipada e rasa sobre a cultura indígena (SILVA, 2013).

Para HOOKS:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores - em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo tem de mudar (HOOKS, 2013, p. 51).

Portanto, a valorização da cultura e história de uma comunidade permite a construção da identidade nacional e mundial, que precisa ser explorada nas escolas a partir dos debates direcionados à existência de diversidades culturais e sociais, a fim de que ocorra a conscientização e reconhecimento da existência dos preconceitos, buscando a

erradicação da discriminação, de modo que as diferenças sociais de relação hierárquica sejam extinguidas, a partir da educação de uma nação.

Os estudantes precisam compreender que a história dos indígenas é antiga e iniciada muito antes da chegada dos europeus ao Brasil. Além disso, faz-se necessário compreender que os próprios europeus aprenderam com povos indígenas, principalmente no conhecimento geográfico da região brasileira e suas riquezas naturais, como as plantas e ervas medicinais (SILVA, 2013).

Portanto, considerando o estudante como um agente transformador dentro de uma sociedade, quando ele aprender na escola que os povos indígenas são homogêneos, pobres e sem cultura, haverá esta reprodução no meio desses conceitos, deixando de compreender a pluralidade étnica desses povos, desrespeitando as diferentes formas de socialização humana.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, a fim de possibilitar uma aproximação entre o referencial teórico estudado e a realidade do ensino de arte, direcionando ao conhecimento obtido por meio do estudo de caso na área da educação busca a compreensão das ações e práticas educativas, sem procurar erros ou julgar conceitos (ANDRÉ, 2005).

Para alcançar o objetivo deste estudo, realizou-se um estudo de caso para analisar e descrever uma vivência no ambiente escolar, durante as aulas de História voltadas aos estudantes de uma turma da 3ª série do Ensino Médio, matriculados em uma unidade escolar da rede estadual de ensino, situada na cidade de São Paulo - SP. O estudo de caso ocorreu para propor uma experiência significativa aos estudantes, considerando uma proposta de aprendizagem utilizando recursos digitais como práticas pedagógicas.

A escola atende os estudantes em uma região periférica do extremo da Zona Leste da

cidade de São Paulo, caracterizado com um alto índice de vulnerabilidade social, identificado como uma Região Metropolitana pertencente ao Alto Tietê.

A intenção da atividade foi sugerir aos estudantes a produção de pesquisas sobre os povos originários a partir do uso de tecnologias, com posterior criação de apresentações em diferentes formatos digitais.

A MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO

A proposta de atividade foi apresentada à gestão escolar e docentes para construção conjunta e colaborativa, considerando os objetivos estabelecidos no projeto integrador, previsto no Projeto Político Pedagógico da unidade, com a temática “História e cultura africana e dos povos Indígenas”, a fim de abordar um novo olhar didático pedagógico para os diferentes processos culturais existentes e reconhecer a diversidade dos povos que habitam o território brasileiro, especialmente dos povos indígenas originários. Além disso, elaborou-se um cronograma de habilidades para serem trabalhadas, a partir da integração de diferentes áreas de conhecimento.

A partir da análise das possibilidades de inserção do conteúdo relacionado à aquisição do conhecimento acerca da história e cultura dos povos originários indígenas, buscando transformar uma aula teórica em atividade experimental, considerando como prática pedagógica a adoção de recursos digitais. A intenção foi experimentar atividades com foco nas questões étnico-raciais, baseando-se no Currículo Paulista sobre o ensino da História e Cultura Africana e dos povos Indígenas e abarcando o uso funcional de tecnologias no ambiente escolar para uma turma de estudantes que utilizam a tecnologia em sala de aula com frequência, a fim de transformar esse uso em prática pedagógica.

De acordo com RAMOS (2011), as metodologias de ensino que adotam ferramentas tecnológicas como recursos para auxiliar na aprendizagem, transformando o processo de ensinar e aprender em algo eficaz,

mas é fundamental que a escolha de estratégias e metodologias seja cuidadosamente planejada pelo professor, objetivando o entendimento do aluno, superando as dificuldades relacionadas ao ensino de química e permitindo a participação de toda a turma, mesmo que o aluno apresente limitações no processo de ensino-aprendizagem.

Em consonância com a Diretriz Curricular Nacional de Educação, a Lei das Diretrizes e Base Nacional da Educação, a Base Nacional Curricular e o Projeto Político Pedagógico da escola, os professores consultaram os documentos norteadores para realizar discussões em reuniões voltadas às aulas de trabalho pedagógico coletivo-ATPC, possibilitando o compartilhamento de ideias e experiências entre os professores e proporcionando a organização do planejamento para efetivação das ações.

Esse momento para reflexão docente oportunizou uma análise das práticas e estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar, a fim de reavaliá-las, de acordo com as necessidades e curiosidades da turma, além de representar um espaço de testes dos recursos tecnológicos, como o retroprojetor, a fim de compartilhar experiências e conhecimento sobre a funcionalidade do equipamento.

As atividades e discussões realizadas com base na temática, ocorreram nos componentes curriculares de Filosofia, História e Língua Portuguesa. Os professores utilizaram recursos de tecnologias digitais para aprofundamento do conhecimento dos estudantes no tema abordado, conforme planejado no cronograma do projeto.

MORAN (2012) destaca que, a princípio, as tecnologias digitais podem ser utilizadas para motivar os estudantes, sobretudo por meio de vídeos, histórias e jogos, situação considerada para a elaboração do Plano de Aula do componente curricular de História, objetivando o trabalho com o conteúdo de história e cultura dos povos indígenas. A introdução aos conceitos ocorreu a partir da apresentação de um episódio do documentário “O Povo Brasileiro” de Darcy Ribeiro, intencionando despertar o interesse e curiosidade sobre a temática na turma.

A proposta de atividade aos estudantes considerou a realização de uma pesquisa no laboratório de informática da escola. A turma foi dividida em grupos de cinco estudantes, de modo que cada um fosse responsável por investigar membros dos povos originários indígenas conceituados no resgate das heranças históricas e culturais, em diferentes áreas do conhecimento como: literatura, política, meio ambiente, cultura e educação. Após a pesquisa, os alunos organizaram as informações para compartilhar com os outros grupos, utilizando recurso digital a escolha, que acabou sendo padronizado pelo uso do PowerPoint.

SILVA (2013) ressalta a necessidade e importância do docente em compreender como ocorre a inserção das tecnologias nas instituições de ensino, evitando limitar sua prática docente em trabalhos com textos e linguagens engessadas, mas buscando a criação de condições que consideram a tecnologia em concepção de ensino, transformando o estudante em protagonista de sua aprendizagem, situação que reflete positivamente na minimização de distâncias entre a teoria e a prática educacional.

Na sequência das aulas ocorreu a organização dos saberes pesquisados e elaborados para apresentação em PowerPoint dos computadores da escola. Houve a mediação docente para instruir os estudantes de forma objetiva sobre como elaborar slides e fazer os registros nessa ferramenta.

Para a construção dos slides, os alunos ficaram com mais curiosidade sobre o assunto e optaram pela utilização do site de busca para inserir imagens das personalidades indígenas, explorando os espaços da Internet, além de um grupo que solicitou apoio para inserir música em sua apresentação, expandido a pesquisa para o YouTube.

Observou-se que a mediação pedagógica do professor foi significativa na introdução de um recurso tecnológico desconhecido pelos estudantes que, após o incentivo e orientação docente, tornou-se um instrumento para busca e compartilhamento do conhecimento dos povos

originários indígenas entre os diferentes grupos formados pela turma.

Segundo CASTRO *et al*:

A mediação pedagógica é uma ação no processo de ensino e aprendizagem para construção do conhecimento, em um movimento contínuo que transcorre em múltiplos cenários. No contexto da Cultura Digital esta mediação se desenvolve por meio de aparatos tecnológicos digitais que permeiam e interferem nos processos de informação e comunicação da sociedade, dentre as quais se destaca a internet e suas ferramentas de interação (CASTRO *et al*, 2022, p. 2)

A mediação pedagógica é tão importante, pois por meio desta estratégia, junto aos valores da cultura digital, aos estudantes é oportunizada a troca de experiência, diálogos, vivências e criação de situações-problemas, direcionando à aquisição do conhecimento e ao desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para uma formação plena.

A aula seguinte da atividade tratou-se de uma apresentação da pesquisa por cada grupo, dentro da sala de informática, a partir da utilização do retroprojeto. Os estudantes apresentaram, de forma objetiva, sobre os membros dos povos originários indígenas pesquisados. Neste momento, observou-se a manifestação de diferentes expressões entre os grupos, como surpresa com a inteligência e o lugar de cada um na sociedade.

Outra observação foi de que a adoção da estratégia de compartilhamento da informação para a organização do conhecimento despertou o reconhecimento e valorização da cultura indígena, considerando a variação cultural que influencia e impacta na construção da identidade de uma sociedade, além de permitir a inserção do trabalho com as múltiplas culturas dentro da proposta curricular não apenas superficialmente, mas a partir das vivências dos estudantes.

A mediação realizada pelo professor que faz o uso de recursos de tecnologia digitais é conceituada como mediação tecnológica e cabe ao professor estar em constante construção e renovação de sua prática didática, buscando

mudanças nas estratégias de ensino, a fim de que a qualidade da aprendizagem esteja pautada aquisição do conhecimento discente, bem como na conscientização acerca das diferentes culturas encontradas na sociedade (MORAN, 2018).

A produção final da atividade proposta envolveu a gravação de um PodCast, com tempo determinado entre dois e três minutos, a fim de consolidar a pesquisa realizada pelos estudantes acerca da história dos povos originários indígenas e suas características culturais, crenças, costumes, entre outros aspectos. A realização da atividade em sala de aula estimulou a criação, investigação e interesse dos estudantes, direcionando à aprendizagem argumentativa, que permite a interação em sala de aula, substituindo a transmissão do conhecimento pela troca de experiências, bem como utilizando a realidade do estudante à aprendizagem, a partir do uso de tecnologia.

RAMOS (2011) afirma que, mesmo com espaços de trabalho dinâmicos, existe a resistência de alguns professores por desconhecimento do uso de tecnologias, sendo os espaços de discussão docente uma possibilidade de intervenção para condução dos conceitos estudados em sala de aula, caracterizando as teorias como mais significativas do que o trabalho prático.

Portanto, a experimentação com o uso de tecnologias para abordar a temática dos povos originários indígenas em sala de aula proporcionou uma motivação aos estudantes, descentralizando os conceitos de que a disciplina representa a cópia reprodutiva. Ao contrário, o trabalho proporciona a comunicação entre teoria e prática, direcionando à troca de informações como situação de aprendizagem ao permitir a participação dialógica dos estudantes, potencializando as associações da criação, releitura, transformação e descobertas, além de valorizar a cultura e história dos povos originários significativos em diferentes contextos atuais da humanidade.

Sendo assim, para que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e

significativo é importante reconhecer a necessidade da urgência da escolha por diferentes metodologias, a fim de evidenciar e facilitar o desenvolvimento dos estudantes. A adoção das tecnologias digitais em sala de aula favorece a concretização da aprendizagem, possibilitando que os conceitos estudados na escola sejam identificados na realidade da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente escolar, o docente representa um importante mediador do aprender discente, a partir da busca por novos conhecimentos teóricos e técnicos para a atuação como professor, com constante aprendizagem específica de sua área, além da necessidade de reconhecer na interdisciplinaridade uma ferramenta fundamental para a abordagem de temáticas diversas, tratando a inclusão dos estudantes, o respeito às diversidades, a identificação das múltiplas culturas existentes em sala de aula e a interação dos conhecimentos teóricos com as práticas educacionais, elementos indispensável à construção dos saberes que permitem as práticas sociais.

As tecnologias podem auxiliar significativamente o processo de ensino e aprendizagem, caracterizando uma possibilidade de avanços dos estudantes, bem como a redução das dificuldades, uma vez que o ensino se transforma em algo dinâmico, combinando técnicas didáticas em aulas virtuais e presenciais.

Diante desta realidade, este estudo objetivou a construção de uma prática pedagógica dinâmica para abordagem do conteúdo relacionado aos povos originários indígenas, a partir do uso de tecnologias para pesquisa, apresentação e construção do conhecimento.

O início da proposta ocorreu com os professores regentes do ensino regular da 3ª série Ensino Médio, permitindo uma reflexão sobre sua prática docente, construindo planos de aulas integradores, com atividades propositivas inovadoras e foco na realidade dos estudantes com referência ao uso de tecnologias digitais.

As ações realizadas em formação continuada, no momento de ATPC permitiram o aprofundamento do conhecimento docente sobre a História e Cultura dos povos originários, para posterior discussão com os estudantes objetivando a instrumentalização tecnológica. No entanto, percebeu-se ainda a ausência de momentos formativos com intencionalidade, que sejam planejados, para o professor aprender e compartilhar sobre as diferentes tecnologias que enriquecem as práticas pedagógicas.

Com relação aos estudantes, houve uma apresentação das características singulares das pesquisas, a partir dos trabalhos em grupos e do produto, observando-se maior interesse na participação e engajamento durante as aulas. A proposta de atividades possibilitou que os estudantes compreendessem, fizessem relações e generalizações do tema com relação aos aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e estéticos aplicados ao contexto de formação étnico-racial do povo brasileiro.

Os estudantes da 3ª série do Ensino Médio adquiriram conhecimento por meio de estratégias diferentes de aprendizagem, considerando novos olhares aos diferentes processos culturais existentes dos povos indígenas, tendo espaços para desconstruir conceitos eurocêntricos e estereotipados. Dessa forma, a mediação tecnológica despertou nos estudantes curiosidades e iniciativas de pesquisar por outras fontes, identificando a cultura indígena não mais como uma, e sim, como vários povos em um mesmo espaço geográfico, que contribuíram e que contribuem ainda com seu legado para o Brasil e para o mundo.

Portanto, a aprendizagem mediada por tecnologia facilita a integração, a consolidação da aprendizagem, a socialização entre os estudantes e a contextualização dos conteúdos, cabendo ao professor a mediação da aprendizagem e meios de compartilhamento para consolidação dos conceitos estudados, de modo que a atividade não se caracterize com um fim em si mesma, a fim de que os princípios pedagógicos sejam identificados no processo ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber livro editora, 2005.
- CASTRO, S.; MILL, D.; OLIVEIRA C., ROSILENE A. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: Uma Breve Revisão De Literatura. Anais do CIET: CIESUD:2022, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/1987>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/bell_hooks_-_Ensinando_a_Transgredir_1.pdf Acesso em: 15 jul, 2023.
- LEMOS, A. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em: Mai, 2023.
- MACEDO, T. E. e FOLTRAN, E. P. As tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de enriquecimento para a educação. Revista Digital, v.05, n.03, 2011. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/61-4.pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2019.
- MORAN, J. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012 5ª ed, cap. 4. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em: 30 jul. 2023.
- OLIVEIRA, A. A. e YARA, F. O.S. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-25, e-28275, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- RAMOS, J. L. Recursos Educativos digitais: reflexões sobre a prática. Cadernos Sacauf, 2011. Disponível em: <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=548.html>. Acesso em 12 jul. 2023.
- RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Ed. Global. São Paulo. 2019.
- SILVA, G. B. A mediação pedagógica em Vigotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner: processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.
- ZAMBONI, E. Espaços de formação do professor de história. Campinas: Papirus, 2008.

A RELIGIÃO NA ESCOLA PÚBLICA: UM DESAFIO PARA A DEMOCRACIA

ANTONIO RAIMUNDO PEREIRA MEDRADO¹

RESUMO

Este artigo examina a influência da presença de religião nas escolas públicas do Brasil sobre a qualidade da educação e a formação dos estudantes. Destaca-se que a imposição de crenças religiosas pode gerar marginalização e falta de aceitação, prejudicando o desenvolvimento do pensamento crítico e violando valores essenciais de liberdade e igualdade. Argumenta-se que é fundamental garantir que a educação seja secular para fortalecer a democracia e assegurar a equidade. Ressalta-se a importância de uma clara separação entre Estado e Igreja para aprimorar a preparação dos estudantes para viver em uma sociedade plural, respeitando todas as convicções e descrenças.

Palavras-chave: Doutrinação, Democracia, Educação Laica, Liberdade Religiosa, Diversidade Democrática, Compreensão Mútua, Ambiente Escolar

INTRODUÇÃO

O debate sobre a presença da religião nas escolas públicas brasileiras é complexo e controverso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996 - estabelece que o objetivo da educação escolar é promover a "formação integral do cidadão" (Artigo 1º). Contudo, a integração de práticas religiosas nas escolas públicas pode transformar o ambiente educacional em um campo de disputa ideológica, onde o privilégio de certas crenças sobre outras pode gerar exclusão e intolerância.

É responsabilidade das escolas educar indivíduos críticos que respeitem os direitos humanos. Entretanto, ao inserir a religião no currículo escolar, surgem desafios significativos relacionados à imparcialidade e inclusão. O ensino religioso pode afetar a qualidade da educação e criar um ambiente desfavorável para

estudantes com diferentes convicções ou sem convicção alguma, prejudicando a formação do pensamento crítico e independente.

A educação pública deve ser compreendida como um direito fundamental, garantido a todos os cidadãos, independentemente de suas crenças religiosas. A presença da religião nas unidades de ensino pode ser vista como uma forma de doutrinação, afetando negativamente a qualidade da educação e a formação dos estudantes. Este artigo examina os desafios enfrentados pelas escolas ao implementar o ensino religioso em um ambiente criado para ser laico, diverso e respeitoso.

A EDUCAÇÃO LAICA E A LIBERDADE RELIGIOSA

A educação laica é um princípio essencial em uma sociedade democrática, pois não apenas promove a imparcialidade e a neutralidade no

¹ Professor na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

ambiente escolar, mas também desempenha um papel crucial na formação de cidadãos capacitados para viver e interagir em um contexto plural e diverso. Em uma democracia, onde a diversidade cultural, religiosa e ideológica é uma realidade constante, a educação laica assegura que todos os alunos, independentemente de suas crenças ou origens, recebam uma formação equitativa e não influenciada por doutrinas religiosas específicas. Essa abordagem garante que o ensino seja baseado em princípios universais e científicos, proporcionando aos estudantes as ferramentas necessárias para desenvolver um pensamento crítico e uma visão informada do mundo.

A manutenção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso é, portanto, fundamental para fomentar a compreensão mútua e o respeito entre os alunos com diferentes crenças e descrenças. A inclusão de todas as perspectivas e a promoção de um clima de respeito mútuo ajudam a construir uma comunidade escolar onde as diferenças são não apenas toleradas, mas valorizadas como parte do enriquecimento coletivo. Além disso, um ambiente que respeita a diversidade permite que os alunos explorem e compreendam uma ampla gama de ideias e valores, o que contribui para a formação de uma sociedade mais coesa e harmônica. Ao promover a igualdade de oportunidades e evitar a imposição de qualquer crença religiosa ou ideológica, a educação laica fortalece os princípios democráticos de liberdade, igualdade e justiça, preparando os alunos para se tornarem cidadãos informados e respeitosos em uma sociedade pluralista.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO LAICA

A educação laica desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e analíticos, promovendo um ambiente onde o pensamento racional e a avaliação objetiva são priorizados. A separação entre Estado e Igreja é essencial para assegurar que o sistema educacional se baseie em princípios universais e imparciais, livres de influências e doutrinas religiosas específicas. De acordo com José Carlos

Assis (2015), a utilização da religião como base para a educação pública pode comprometer a imparcialidade necessária para proporcionar uma formação crítica e equitativa. A abordagem laica garante que todos os alunos, independentemente de suas crenças pessoais, tenham acesso a um ensino que incentiva a análise racional, o debate construtivo e a formação de opiniões bem fundamentadas—elementos indispensáveis para o exercício pleno da cidadania.

Além disso, a educação laica possibilita que os estudantes desenvolvam suas próprias crenças e valores sem estarem sujeitos a qualquer forma de doutrinação religiosa. Em uma sociedade democrática, onde a diversidade de crenças deve ser respeitada e a capacidade de pensar criticamente é essencial, garantir que a educação permaneça neutra e inclusiva é crucial. O laicismo não apenas promove a justiça e a igualdade de oportunidades, mas também contribui para a formação de indivíduos capazes de participar de maneira consciente e responsável no debate público e na construção de uma sociedade mais justa e plural.

O CONCEITO DE LIBERDADE RELIGIOSA

A liberdade religiosa é um direito fundamental instituído pela Constituição brasileira, que assegura a todos os indivíduos o direito de escolher, praticar e expressar sua própria crença religiosa sem sofrer interferência, constrangimento ou discriminação. Este direito não se limita à escolha de uma crença específica, mas se estende à liberdade de manifestar publicamente essas crenças, seja através de práticas, rituais ou declarações, sem temer represálias ou preconceito.

O conceito de liberdade religiosa, conforme garantido pela Constituição, é amplo e inclusivo, englobando não apenas diversas formas de crenças religiosas, mas também uma vasta gama de dogmas, filosofias, morais, liturgias e cultos. Assim, é imperativo que instituições como as escolas respeitem e protejam tanto as convicções religiosas dos

alunos quanto suas crenças filosóficas ou políticas. Esse respeito deve ser igualmente estendido àqueles que optam por não professar nenhuma crença religiosa, permitindo que ateus, agnósticos e céticos exerçam seus direitos sem enfrentar discriminação.

A violação desse direito não apenas atenta contra a dignidade individual, mas também compromete a própria essência da democracia, que se fundamenta na aceitação e respeito pela diversidade. Promover a compreensão mútua e a tolerância é crucial para fortalecer o tecido social e garantir que a liberdade religiosa seja verdadeiramente respeitada e praticada em todos os âmbitos da vida pública e privada. Assim, a garantia desse direito é vital para a construção de uma sociedade plural e inclusiva, onde todas as pessoas possam coexistir e se expressar livremente, contribuindo para um ambiente de respeito e diálogo.

IMPACTOS DA DOCTRINAÇÃO RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A possibilidade de introdução de doutrinação religiosa nas escolas públicas pode ter impactos profundos e prejudiciais na formação dos alunos. Segundo Maria Lúcia Garcia (2018), a inserção de conteúdos religiosos específicos no ambiente escolar não apenas limita a liberdade de pensamento dos estudantes, como também pode fomentar um clima de exclusão e discriminação. Alunos que não compartilham a mesma fé ou que se identificam como ateus podem se sentir marginalizados, o que pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional.

Além disso, a doutrinação religiosa pode restringir a formação de uma compreensão ampla e inclusiva das variadas crenças e valores presentes na sociedade. A promoção de uma visão religiosa específica dentro do currículo escolar compromete a objetividade e a integridade do processo educacional. Isso limita a capacidade dos alunos de desenvolverem uma

perspectiva crítica e abrangente sobre o mundo ao seu redor.

Ao invés de fomentar um ambiente de aprendizado inclusivo e plural, a presença de doutrinação religiosa pode prejudicar a educação ao criar um ambiente educacional que favorece uma única perspectiva religiosa. Isso não só afeta a formação acadêmica dos alunos, mas também compromete o desenvolvimento de habilidades essenciais para a cidadania, como o pensamento crítico e a capacidade de dialogar com diferentes pontos de vista. Em última análise, a doutrinação religiosa pode enfraquecer a qualidade da educação, prejudicando a capacidade dos alunos de se tornarem cidadãos informados e capazes de participar plenamente em uma sociedade democrática e pluralista.

A DIVERSIDADE RELIGIOSA E A NECESSIDADE DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS

O Brasil, com sua vasta diversidade religiosa, exige que a educação pública seja um reflexo dessa pluralidade e a respeite de maneira equitativa. José Rodrigues (2015) sublinha que a educação laica deve promover não apenas a compreensão das diversas tradições religiosas, mas também garantir que nenhuma crença seja privilegiada em detrimento das outras. É crucial que o ambiente escolar acolha e respeite todas as formas de expressão religiosa para garantir que cada aluno se sinta valorizado e incluído, independentemente de suas crenças pessoais.

Ana Maria Garcia (2017) reforça que a promoção da inclusão e do respeito pela diversidade religiosa é essencial para preparar os alunos para uma convivência harmoniosa em uma sociedade plural. Isso implica na necessidade de um currículo escolar que não apenas informe sobre as diferentes religiões de maneira objetiva, mas também ensine os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda e empática das crenças e práticas dos outros. Ao integrar estudos sobre variadas tradições religiosas, as escolas não apenas enriquecem o conhecimento dos alunos, mas também fomentam uma cultura de respeito e tolerância.

Para que essa abordagem inclusiva seja eficaz, as escolas devem adotar práticas pedagógicas que incentivem o diálogo intercultural e inter-religioso, promovendo debates construtivos e oportunidades para que os alunos compartilhem e aprendam com as experiências uns dos outros. Além disso, é importante que o corpo docente receba treinamento adequado para lidar com questões de diversidade religiosa de maneira sensível e informada. Em última análise, a inclusão da diversidade religiosa no ambiente escolar não só contribui para um ambiente de aprendizado mais justo e enriquecedor, mas também prepara os alunos para interagir de maneira respeitosa e informada em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado.

DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LAICA E INCLUSIVA

Roseli Fischmann (2006) indaga:

Como adentrar o universo religioso do outro, como forma de compreensão mútua, de não conversão? Como discernir, entre as motivações com que se age, o que é próprio da formação religiosa recebida, por exemplo, na infância, e o que se originou em outras influências ao longo da vida? Como praticar plenamente o respeito a quem crê de forma distinta da que se tem, ou mesmo, simplesmente, não crê?

Para assegurar que as escolas públicas ofereçam uma educação laica e inclusiva, é fundamental seguir diretrizes específicas que promovam a imparcialidade e o respeito pela diversidade. Essas diretrizes incluem:

- **Neutralidade Religiosa:** As escolas devem manter uma postura neutra em relação a todas as religiões, evitando promover ou endossar qualquer crença religiosa específica. O ensino sobre religiões deve ser conduzido de forma objetiva, acadêmica e informativa, garantindo que o conteúdo apresentado seja imparcial e não favoreça crenças particulares.
- **Educação sobre Diversidade Religiosa:** O currículo escolar deve incorporar informações abrangentes e equilibradas sobre diversas religiões e sistemas de crenças. Esta abordagem visa promover uma compreensão profunda e respeitosa das diferentes tradições religiosas e

valores culturais, preparando os alunos para interagir de maneira informada e empática com a pluralidade religiosa presente na sociedade.

- **Respeito pelas Crenças e Descrenças:** As políticas e práticas escolares devem assegurar que todos os alunos, independentemente de suas crenças religiosas ou falta delas, sejam tratados com equidade e dignidade. É essencial implementar medidas eficazes para prevenir e combater qualquer forma de discriminação, assédio ou exclusão com base em religião, garantindo um ambiente educacional onde todos se sintam seguros e respeitados.

- **Ambiente Inclusivo e Respeitoso:** As escolas devem criar e manter um ambiente que acolha a diversidade de forma ativa e positiva. Isso inclui promover uma cultura de respeito e inclusão, que reflita a pluralidade da sociedade e incentive os alunos a valorizarem as diferenças e a colaborar harmoniosamente com seus colegas. Atividades e práticas escolares devem ser planejadas para reforçar o espírito de inclusão e fomentar um senso de comunidade entre os alunos.

Ao seguir essas diretrizes, as escolas podem garantir que a educação oferecida seja não apenas laica e inclusiva, mas também enriquecedora e formativa, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e respeitosos em uma sociedade diversificada.

CONCLUSÃO

O debate sobre a presença de religião nas escolas públicas é complexo e multifacetado, exigindo uma análise crítica e ponderada. A manutenção de uma educação laica é crucial para a preservação da democracia e da igualdade em nossa sociedade. A separação entre Estado e Igreja vai além de uma formalidade legal; é uma condição indispensável para garantir que a educação pública seja verdadeiramente inclusiva e respeitosa para todos os estudantes.

A inserção de religião nas escolas públicas, particularmente na forma de doutrinação, pode gerar tensões e conflitos que comprometem não apenas a qualidade da educação, mas também a formação dos alunos como cidadãos críticos e responsáveis. É

essencial que as instituições de ensino adotem uma abordagem laica e objetiva, promovendo um ambiente de aprendizado que prepare os estudantes para interagir de forma informada e respeitosa com a diversidade presente em nossa sociedade.

A educação laica não é apenas um princípio pedagógico, mas uma necessidade fundamental em uma democracia, pois visa preparar os alunos para viver e participar ativamente em um contexto plural e diversificado. As escolas devem manter um ambiente inclusivo e respeitoso, onde todos os alunos se sintam valorizados e onde a compreensão mútua e o respeito pelas diferentes crenças e descrenças sejam fomentados.

A liberdade religiosa é um direito fundamental garantido pela Constituição brasileira, que abrange uma vasta gama de crenças, dogmas, morais, liturgias e cultos. Respeitar essa diversidade é um reflexo do verdadeiro espírito democrático. A promoção da tolerância e do respeito pela liberdade religiosa é essencial para a construção de uma sociedade mais coesa e harmoniosa. Assim, a manutenção de um ambiente escolar que reflita esses valores não só fortalece a base democrática, mas também contribui para o desenvolvimento de cidadãos bem preparados para a vida em uma sociedade plural e em constante evolução.

REFERÊNCIAS

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: . Acesso em: 10 de agosto de 2024.

GARCIA, Maria Lúcia. A Doutrinação Religiosa em Escolas Públicas: Um Estudo sobre a Intolerância e a Discriminação. Editora Loyola, 2018.

RODRIGUES, José. A Religião na Escola Pública: Um Debate Necessário. Editora Saraiva, 2015.

GARCIA, Ana Maria. A Diversidade Religiosa na Escola Pública: Um Estudo sobre a Inclusão e o Respeito. Editora Loyola, 2017.

FISCHMANN, Roseli (org.). Ensino Religioso em Escolas Públicas: Impactos sobre o Estado Laico. Editora Factash,

2008.

ASSIS, José Carlos. A Razão de Deus. Ciência e fé, criacionismo e evolução, determinismo e liberdade. Editora Saraiva, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.377, de 1996 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União, Brasília, 10 de agosto de 1996.

FISCHMANN, Roseli. AINDA O ENSINO RELIGIOSO EM ESCOLAS PÚBLICAS: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. Revista Contemporânea de Educação, São Paulo, Brasil, Disponível em: Acesso em: 12/08/2024.

*Mãe Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira*

*Mãe Maria da Silva
Isac dos Santos Pereira
(Organização)*

*Carla Lima Almeida de Couto • Cristiano Ferreira de Souza • Denise Mat
Elisbeth Horvath Marques • Ema Barbosa da Silva Lima
Flávia Maria Cardoso Bezerra Consolino • Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos • Jéssica Maria Crespo • Jacqueline Oliveira dos Santos
Jeseneide dos Santos Gomes • Maria Aparecida Rosati Biaggi
Maria Pereira Cabão de Souza • Mohamad Barro
Patrícia Mayr da Silva Almeida • Patrícia Tanganelli Lara
Ricardo Celestino da Costa • Rosane Rodrigues da Silva
Tânia Maria Pereira • Thais Thomas Bero*

*Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
(Prefácio)*

*Retratos da escola atual:
a educação em movimento*



EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA COMO ALIADAS PARA AS QUESTÕES DE GÊNERO

FERNANDA JAQUELINA IRINEU HOLANDA¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo abordar reflexões pertinentes sobre os gêneros e o apoio dispensado nas escolas e repartições públicas a essas pessoas, que ainda sofrem com a marginalização e perseguição e em muitas vezes até ao homicídio. Como método foi utilizada pesquisa bibliográfica, baseada em autores que decorrem sobre o tema transexualidade, bem como revistas e matérias a respeito desse tema tão necessário discursos que amenizem tanta violência contra os transexuais. A educação e a saúde pública são pilares fundamentais para promover a igualdade de gênero e combater desigualdades e estigmas enraizados na sociedade. Quando essas duas áreas trabalham em conjunto, é possível criar um ambiente mais inclusivo e saudável para todos, independentemente de seu gênero. Como conclusão percebe-se que ao unir esforços entre a educação e a saúde pública, é possível criar uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos tenham acesso a informações e cuidados de qualidade, livres de discriminação e preconceito. É por meio dessa colaboração que podemos construir um futuro mais inclusivo e saudável para todos, independente de sua identidade de gênero.

Palavras-chaves: Homicídio. Marginalização. Suicídios.

INTRODUÇÃO

O gênero é considerado uma categoria, um marcador social em que se constroem atitudes, expectativas e comportamentos pelos quais a sociedade define os valores de referência e o padrão de normalidade, válidos em um determinado momento. Os comportamentos esperados para as pessoas, os chamados papéis de gênero, não são inerentes ao gênero de nascimento; são moldados por demandas sociais, econômicas, religiosas e culturais.

Já a identidade de gênero surge da percepção intrínseca de uma pessoa ser homem, mulher, alguma alternativa de gênero ou a combinação deles, enquanto a expressão de gênero é constituída pela manifestação da identidade de gênero a partir da aparência física,

roupas, gestos, maneira de falar com os padrões de comportamento na interação com outras pessoas.

O termo "transgênero" tem sido usado para se referir a todas as pessoas com variância de gênero e "cisgênero" para se referir àquelas que correspondem entre a designação sexual no nascimento e a identidade de gênero realizada. Transgênero chama um grupo diversificado de pessoas cujas identidades de gênero diferem, em vários graus, do sexo com o qual foram designadas no nascimento. Tais definições são carregadas de ideologias, seus limites são imprecisos e estão em constante mudança.

Ainda não é possível quantificar de forma precisa a incidência da transexualidade ou

¹ Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

variação de gênero no mundo, dada a variação das concepções culturais de gênero de acordo com o local e contexto histórico e social.

Os conceitos de homem e mulher ainda têm um efeito restritivo, apesar da necessidade de compreender a variância de gênero como um fenômeno humano e natural, livre da estigmatização e do caráter patológico que historicamente lhe foram atribuídos. Além disso, o Brasil lidera o ranking dos países que, proporcionalmente, matam mais pessoas trans no mundo.

O objetivo geral desse artigo é de abordar reflexões sobre a importância do apoio e do acolhimento na educação e na saúde pública para os transexuais. Como objetivos específicos pretende-se mostrar um pouco a respeito da transexualidade no Mundo; abordar aspectos relevantes sobre o tema em questão, baseando em pesquisas bibliográficas; investigar como a qualidade dos relacionamentos com pais, amigos e parceiros afeta o bem-estar mental de jovens trans.

Esse artigo é relevante para profissionais da saúde, da educação, entre outros que buscam de certa forma conhecimentos que agreguem ainda mais no seu lado profissional, sobre a transexualidade e a importância do acolhimento na saúde pública.

A metodologia utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que denotam sobre o tema transexualidade.

TRANSGÊNERO E TRANSEXUAL

Os termos transgênero e transexual podem se referir a uma pessoa que tem uma identidade de gênero diferente do sexo que o médico atribui a ela no nascimento. No entanto, muitas pessoas consideram o termo transexual desatualizado e ofensivo.

Transgênero é um termo genérico que as pessoas frequentemente abreviam para trans.

Em meio a essas ideias chegou-se à conclusão que Castel (2001, p. 87) apresenta:

O fato de eles serem adaptados, conscientes do "papel" que

desempenham, e de empurrarem mesmo a cumplicidade com o sociólogo até a descrição de suas condutas em termos de "papel" e de construção identitária, confirma a intuição do início: como os hermafroditas educados num sexo social que não é seu sexo cromossômico, eles podem aliviar seu mal-estar com a ajuda do cirurgião e do endocrinólogo e interagir de modo fluido com as demais pessoas.

As pessoas podem perceber que são transgêneros em qualquer idade. Algumas pessoas podem rastrear sua consciência até suas memórias anteriores - elas simplesmente sabiam. Outros podem precisar de mais tempo para perceber que são transgêneros. Algumas pessoas podem passar anos sentindo que não se encaixam sem realmente entender por que, ou podem tentar evitar pensar ou falar sobre seu gênero por medo, vergonha ou confusão. Tentar reprimir ou mudar a identidade de gênero de alguém não funciona; na verdade, pode ser muito doloroso e prejudicial à saúde emocional e mental de uma pessoa. À medida que as pessoas trans tornam-se mais visíveis na mídia e na vida comunitária em todo o país, mais pessoas trans são capazes de nomear e compreender suas próprias experiências e podem se sentir mais seguras e confortáveis em compartilhá-las com outras pessoas.

Para muitas pessoas trans, reconhecer quem são e decidir iniciar a transição de gênero pode exigir muita reflexão. Os transgêneros correm o risco de estigma social, discriminação e assédio quando contam a outras pessoas quem realmente são. Pais, amigos, colegas de trabalho, colegas de classe e vizinhos podem aceitar - mas também podem não ser, e muitas pessoas trans temem não ser aceitas por seus entes queridos e outras pessoas em sua vida. Apesar desses riscos, ser aberto sobre a identidade de gênero de alguém e viver uma vida que pareça verdadeiramente autêntica pode ser uma decisão que afirma e até salva vidas.

No entanto, transgênero nem sempre se refere à transição binária entre masculino e feminino.

Algumas pessoas podem se referir a si mesmas como transgêneros, pois se identificam com um gênero que não é masculino nem feminino, uma mistura dos dois ou alguém cuja identidade muda de masculino para feminino em pontos diferentes. Já outras pessoas ainda podem usar transexual para se referir a uma pessoa com uma identidade de gênero diferente do sexo que o médico indicou para elas no nascimento. No entanto, a definição mais recente de transgênero não implica que uma pessoa tenha se submetido a procedimentos médicos de afirmação de gênero.

No entanto, a maioria dos profissionais médicos usará o termo que o indivíduo preferir.

Algumas pessoas que não se identificam como transexuais não usariam esse termo, preferindo o termo transgênero, que é mais inclusivo e afirmativo.

É importante perguntar a cada pessoa qual termo ela prefere.

A TRANSEXUALIDADE E OS PRECONCEITOS

A transfobia é o preconceito que os indivíduos têm contra as pessoas trans. Estudos anteriores mostraram que a interação pessoal (com amigos, colegas ou conhecidos transgêneros) e o contato para-social (com celebridades transgêneros, figuras da mídia ou influências da mídia social) podem aumentar o apoio aos direitos dos transgêneros. Supõe-se que isso ocorre porque conhecer pessoalmente alguém que é trans e / ou estar exposto a representações de pessoas trans na mídia reduz a transfobia.

Amara Moira Rodvalho, em seu artigo 'Cis pelo trans', analisa a escolha de tais expressões para o aprofundamento da identidade de gênero e suas comparações valem a transcrição:

Cis, trans: antes de tudo metáforas. Cisjordânia, região que margeia o Rio Jordão. Cisplatina, antigo nome do Uruguai, região que ocupa um dos lados do Rio da Prata. Transamazônica, o que cruza a Amazônia; transatlântico, o que atravessa o Atlântico. Cisalpino, transalpino. A isomeria geométrica da

Química Orgânica, onde "cis" são os átomos que, ao dividirmos a molécula ao meio, permanecem de um mesmo lado do plano e "trans" os que permanecem em lados opostos. O próprio dicionário Houaiss, trazendo a etimologia de cis como "da preposição latina de acusativo cis 'aquém, da parte de cá de' (por oposição a trans)". E inúmeros outros exemplos (2017, p. 13)

O preconceito social contra pessoas trans é generalizado. As taxas de assédio, discriminação e violência contra pessoas trans são altas, e a maioria das cidades e estados oferecem proteção limitada a pessoas trans que sofrem preconceito ou violência.

"[...]o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. Como se vê o preconceito pode manifestar-se, seja de modo verbal, reservado ou público, seja de modo comportamental, sendo que só nesse último caso é tido como discriminação" (GUIMARÃES, 2004, p.18).

Mesmo em locais com proteções, a existência de leis punitivas apenas desestimula a discriminação, não a impede. Por exemplo, pessoas transgênero podem desconfiar da transição no trabalho por medo de demissão, mesmo em estados que têm leis trabalhistas de não discriminação, porque os casos de discriminação são legalmente difíceis de provar e caros de prosseguir.

Os transexuais costumam ficar nervosos por estarem sozinhos em público, preocupados em serem insultados, espancados ou até mortos por simplesmente andarem na rua. Os transexuais podem evitar vestiários porque temem a violência nesses espaços de grande gênero e fisicamente vulneráveis. Indivíduos com fluidos de gênero podem não saber quando serão confrontados com "O que você é?" proclamado por um balconista de loja de conveniência.

A hostilidade habitualmente característica do preconceito também faz parte da personalidade do indivíduo afetado e suas origens e funções na economia psíquica do indivíduo preconceituoso não podem ser ignoradas. Muitas pesquisas recentes procuraram desvelar as fontes

psicológicas do preconceito, e parece haver indícios de que as pessoas que se conformam rigidamente aos valores preponderantes submetem-se à autoridade, criticam os que desprezam as normas convencionais e se preocupam com problemas de poder e de status tendem a ter preconceitos. (CHINOY, 1969, p. 334).

Preconceito, assédio e violência surgem em todos os aspectos da vida: no trabalho, em ambientes de saúde, nas interações com as autoridades policiais, em casa, na escola, nas ruas. Quando os indivíduos são transgêneros e membros de outras minorias, eles correm um risco ainda maior.

Lentamente, os indivíduos transgêneros estão ganhando mais direitos legais, bem como maior compreensão e aceitação social. Infelizmente, o preconceito contra indivíduos transgêneros e seus entes queridos ainda é extremamente poderoso e quase sempre está fora do controle de uma pessoa transgênero.

Embora a maioria das pessoas trans possa enfrentar o estigma na sociedade, ainda não sabemos se certos membros dessa população enfrentam mais discriminação transfóbica do que outros. A transfobia assume a forma geral de preconceito e hostilidade em relação à existência da transexualidade, mas também pode ser intensificada em alguns contextos sociais se uma pessoa for mais pronta e frequentemente lida como não-conforme de gênero. É importante notar, entretanto, que as penalidades sociais para a não conformidade de gênero não derivam das falhas individuais das pessoas trans; antes, é um problema social que se enraíza em estruturas que não permitem a inconformidade de gênero por parte dos atores sociais.

A discriminação transfóbica tem consequências para muitos aspectos da vida das pessoas trans, incluindo sua saúde e bem-estar.

A SAÚDE PSICOLÓGICA DOS TRANSSEXUAIS

As atitudes sociais para com pessoas trans e outras minorias de gênero variam em todo o mundo e, em muitas culturas, preconceitos e estigma social são comuns.

Consequentemente, as pessoas trans enfrentam desafios relacionados à discriminação e às atitudes negativas do público.

A proximidade física e emocional extrema, excessiva e prolongada entre o bebê e a mãe e uma ausência relativa do pai durante os primeiros anos pode contribuir para o desenvolvimento desse distúrbio no homem. As fêmeas que mais tarde desenvolveram esse transtorno têm mães que, aparentemente, não estavam disponíveis para elas em uma idade muito precoce, psicologicamente ou fisicamente, devido a doença ou abandono; A menina parece fazer uma identificação compensatória com o pai, o que leva à adoção de uma identidade de gênero masculina (BRASIL, 1997, p. 265)

Um estado psicológico é considerado um transtorno mental apenas se causar sofrimento ou deficiência significativa. Muitas pessoas trans não consideram seu gênero como algo angustiante ou incapacitante, o que implica que a identificação como transgênero não constitui um transtorno mental.

Sentimento de adequação que as pessoas podem e devem ter, um sentimento de que este gênero é adequado para mim, adequado em mim. E que há um conforto que eu teria, poderia ter, e que poderia ser alcançado se eu me adequasse à norma. (BUTLER, 2013, p. 116).

Para os transsexuais, o problema significativo é encontrar recursos acessíveis, como aconselhamento, terapia hormonal, procedimentos médicos e o apoio social necessário para expressar livremente sua identidade de gênero e minimizar a discriminação. Muitos outros obstáculos podem levar à angústia, incluindo a falta de aceitação na sociedade, experiências diretas ou indiretas de discriminação ou agressão. Essas experiências podem levar muitas pessoas transsexuais a sofrer de ansiedade, depressão ou transtornos relacionados em taxas mais altas do que pessoas não-transgênero.

O APOIO AOS TRANSSEXUAIS

Pessoas trans são indivíduos cuja identidade de gênero é diferente daquela que lhes foi atribuída no nascimento. (Pessoas

cisgênero são aquelas cuja identidade de gênero é atribuída quando nascem.) Todas as pessoas trans, incluindo indivíduos binários e não binários, podem experimentar um estresse significativo ao se moverem por um mundo que trata ser cisgênero como a norma e não entende o que isso significa ser trans. Ter outras pessoas com quem conversar pode fazer uma grande diferença em sua capacidade de lidar com a situação.

Alguns setores do movimento [colocam] suas identidades GLBTs como se fosse algo fixo, essencial. Dentro das discussões relacionadas ao tema no movimento GLBT brasileiro, a maior parte dos grupos reivindicatórios é bastante receptiva a ideias pós-identitárias, ou seja, os sujeitos não 'são' apenas uma identidade, e sim, uma infinidade de possibilidades identitárias. De modo bastante resumido, pode-se dizer que a crítica que se faz é a seguinte: se as identidades são múltiplas, não se 'é' apenas uma característica, como reivindicar políticas específicas para grupos determinados se a identidade fixa (no nosso exemplo GLBT) não existe? (TAQUES, 2007, p. 146)

É essencial saber que muitos grupos de apoio a transgêneros online são fechados ou restritos. Você pode ser solicitado a confirmar sua identidade antes de ingressar em um deles. Além disso, alguns grupos são apenas por convite e podem exigir rede para acessibilidade.

É importante que os cisgêneros e os transgêneros trabalhem juntos para apoiar as pessoas e as questões trans e para acabar com o assédio transfóbico e a discriminação.

As pessoas trans estão mais visíveis na mídia e em nossa sociedade do que nunca. Comunidades transgênero estão lutando por direitos iguais. Embora um grande progresso tenha sido feito, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir que todos se sintam seguros para expressar sua verdadeira identidade de gênero e tenham os mesmos direitos dos cisgêneros.

Barreiras (2009, p.7), que entrevistou 663 travestis e transexuais, detalham-se os números da violência e discriminação:

O preconceito social se revela de diferentes formas em diferentes

lugares. 71,64% (475) das entrevistadas afirmam terem sofrido violência verbal; 52,04% (345) dizem que já sofreram algum tipo de violência física; 45,85% (304) asseguram que foram agredidas por policial; 35,75% (237) sentiram-se discriminadas no trabalho. Além disso, 33,93% (225) foram excluídas das atividades familiares; 25,94% (172) foram expulsas de um lugar público; 20,51% (136) foram forçadas a deixar o local onde moravam e 19,31% (128) foram demitidas do trabalho.

Muitas pessoas trans são afetadas negativamente pela transfobia. A transfobia pode resultar em violência e até assassinato. Também pode resultar em depressão, abuso de substâncias, automutilação e suicídio.

É importante que todos - cisgêneros e transgêneros - trabalhem juntos para criar comunidades que acolham pessoas trans e não-conformes de gênero. Todos merecem viver em um mundo livre de violência e discriminação, incluindo aqueles cuja identidade e expressão de gênero não correspondem ao sexo atribuído. Todos podem contribuir para apoiar as pessoas trans e tornar as comunidades mais seguras e inclusivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nascemos, o médico geralmente diz que somos homens ou mulheres com base na aparência de nossos corpos. A maioria das pessoas que foram rotuladas de homens ao nascer acabaram se identificando como homens, e a maioria das pessoas que foram rotuladas de mulheres ao nascer se tornaram mulheres. Mas a identidade de gênero de algumas pessoas - seu conhecimento inato de quem são - é diferente do que era inicialmente esperado quando nasceram. A maioria dessas pessoas se descreve como transgênero.

Uma mulher transexual vive como mulher hoje, mas era considerada homem quando nasceu. Um homem transexual vive como homem hoje, mas era considerado mulher quando nasceu. Algumas pessoas trans não se identificam como homem nem mulher, ou como uma combinação de homem e mulher. Há uma variedade de termos que as pessoas que não são totalmente masculinas ou femininas usam para

descrever sua identidade de gênero, como não binário ou gênero.

Tanto a literatura clínica quanto os relatos biográficos sugerem que muitos indivíduos trans sentem vergonha ou já experimentaram vergonha em algum momento de sua vida por motivos relacionados à sua identidade de gênero.

Relatos biográficos de indivíduos transgêneros estão repletos de referências a experiências de vergonha e vergonha (variando de sentir vergonha de revelar sua identidade de gênero vivida, sentir vergonha do sexo natal de alguém, até experiências vergonhosas de ser abusado verbal ou fisicamente, intimidado na escola ou discriminado em local de trabalho). Não apenas relatos biográficos, mas também pesquisas publicadas evidenciam uma correlação entre ser transgênero e sentir vergonha. Por isso é importante ressaltar que os transexuais necessitam de apoio da saúde para que sua base psicológica não fique tão abalada, como observava-se com os altos índices de suicídios de transexuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Resolução nº 1.482, de 10 de setembro de 1997. Dispõe sobre a cirurgia de transgenitalismo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 20.944, 19 set. 1997. Disponível em: <http://www.portalmédico.org.br/resolucoes/CFM/1997/1482_1997.htm>. Acesso em: 01 ago.2024.

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013, 236 p.

CASTEL, Pierre-Henri. Algumas reflexões para estabelecer a cronologia do “fenômeno transexual” (1910-1995). Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 21, nº 41, p. 77-111, 2001.

CHINOY, Ely. Sociedade – uma Introdução a Sociologia. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito e discriminação. São Paulo: Editora 34, 2004.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. Rev. Estud. Fem. vol.25 no.1 Florianópolis Jan./Apr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n1p365>> Acesso em 01 ago.2024.

TAQUES, F. J. Movimento GLBT: considerações necessárias. Ciências Sociais Unisinos, São Paulo/SP, v. 43, p. 146, dez. 2007.

AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: FUNDAMENTOS E BENEFÍCIOS

FRANCISCA FRANCINEUMA DE LIMA¹

RESUMO

O artigo "As Artes na Educação Infantil: Fundamentos e Benefícios" explora a importância das artes no desenvolvimento integral das crianças durante a educação infantil. Inicialmente, o texto aborda os fundamentos teóricos que sustentam a inclusão de atividades artísticas no currículo escolar. Esses teóricos argumentam que as artes promovem habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para o desenvolvimento infantil. A seguir, o artigo detalha os diversos benefícios das atividades artísticas na educação infantil. Entre os principais pontos, destaca-se o estímulo à criatividade e à imaginação, que são cruciais para o desenvolvimento de soluções inovadoras e pensamento crítico. As artes também desempenham um papel significativo na melhoria das habilidades motoras finas, na capacidade de concentração e na expressão emocional das crianças. Além disso, o artigo enfatiza como as atividades artísticas facilitam a aprendizagem interdisciplinar, integrando conhecimentos de diversas áreas, como matemática, ciências e linguagem, de forma lúdica e envolvente. A interação social é outro benefício importante, uma vez que as atividades em grupo promovem a cooperação, a comunicação e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Artes. Educação Infantil. Fundamentos.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento de crianças, onde elas começam a explorar o mundo ao seu redor e a desenvolver habilidades essenciais para a vida. Nesse contexto, as artes desempenham um papel fundamental. Incorporar atividades artísticas na educação infantil não apenas estimula a criatividade, mas também promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Este artigo explora os fundamentos e benefícios das artes na educação infantil, destacando sua importância para a formação integral dos pequenos.

As artes na educação infantil englobam uma variedade de atividades, incluindo desenho, pintura, música, teatro e dança. Essas atividades

são integradas ao currículo com o objetivo de proporcionar experiências sensoriais e expressivas que são vitais para o desenvolvimento das crianças. A abordagem pedagógica das artes na educação infantil baseia-se em teorias de desenvolvimento infantil que reconhecem a importância do jogo e da expressão criativa como formas de aprendizagem e crescimento.

DESENVOLVIMENTO

TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO

Piaget enfatiza a importância do desenvolvimento cognitivo e acredita que as crianças aprendem melhor através da exploração e interação com o ambiente. Atividades artísticas permitem que as crianças experimentem,

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Araras "Dr. Edmundo Ulson" UNAR, Araras SP, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho, Uninove, SP, Graduação em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos UNIMES, Santos, SP. Professora de Educação Básica II – Geografia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Professora de Educação Infantil na SME SP.

manipulem materiais e resolvam problemas de maneira criativa.

Piaget ainda destaca na sua visão sobre o desenvolvimento cognitivo é:

O principal objetivo da educação é criar pessoas que são capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram; pessoas que são criativas, inventivas e descobridoras. O segundo objetivo da educação é formar mentes que são críticas, que podem verificar e não aceitar tudo que lhes é oferecido.

(PIAGET, 1970, p. 38)

Isto quer dizer que diante da importância de um desenvolvimento cognitivo do qual capacita as crianças a pensarem de maneira independente e inovadora.

Vygotsky destaca o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo. As artes, especialmente em atividades colaborativas como teatro e música, proporcionam oportunidades para que as crianças se envolvam em trocas sociais significativas, aprimorando suas habilidades de comunicação e cooperação (SILVEIRA, 2009).

BENEFÍCIOS DAS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Desenvolvimento Cognitivo

As artes desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças, estimulando habilidades essenciais que contribuem para seu crescimento intelectual. As atividades artísticas, como desenho e pintura, incentivam as crianças a pensarem de maneira crítica e resolver problemas de forma criativa. Ao envolverem-se nessas atividades, as crianças aprendem a explorar, experimentar e refletir sobre suas ações e decisões, promovendo um pensamento mais profundo e analítico (SILVEIRA, 2009).

- Habilidades Motoras Finas e Coordenação Olho-Mão

Desenhar, pintar, esculpir e outras atividades artísticas exigem movimentos precisos e controlados que ajudam a desenvolver as habilidades motoras finas das crianças. A coordenação olho-mão, que é a capacidade de

usar as mãos e os olhos de forma conjunta para realizar tarefas, também é aprimorada através dessas atividades.

Quando uma criança segura um pincel ou manipula argila, ela está treinando seus músculos pequenos e refinando sua destreza manual, habilidades que são fundamentais para a escrita e outras atividades acadêmicas futuras (SILVEIRA, 2009).

- Atenção e Concentração

O envolvimento em atividades artísticas requer foco e dedicação. Quando as crianças se concentram em um projeto artístico, elas aprendem a prestar atenção aos detalhes e a persistir até completarem suas criações. Esta prática constante de atenção e concentração pode ter um impacto positivo em outras áreas do aprendizado, ajudando as crianças a desenvolverem a capacidade de se concentrar em tarefas acadêmicas e a manter a atenção durante longos períodos (OLIVEIRA, 2018).

- Resolução de Problemas e Pensamento Crítico

As atividades artísticas frequentemente colocam as crianças diante de desafios que exigem soluções criativas. Por exemplo, decidir como representar uma ideia através do desenho ou como construir uma estrutura usando materiais disponíveis envolve uma série de decisões e ajustes. Este processo de experimentação e solução de problemas fortalece o pensamento crítico das crianças, ensinando-as a avaliar diferentes possibilidades, fazer escolhas informadas e ajustar suas estratégias conforme necessário (OLIVEIRA, 2018).

- Integração Interdisciplinar

As artes também facilitam a aprendizagem interdisciplinar, integrando conceitos de diversas áreas do conhecimento. Por exemplo, ao trabalhar em um projeto de escultura, uma criança pode aplicar princípios de matemática para medir e proporções, conceitos de ciência ao entender os materiais e suas propriedades, e habilidades de linguagem ao descrever seu trabalho ou contar uma história

através de sua arte. Essa abordagem integrada enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais envolvente e significativa.

A incorporação das artes na educação infantil traz inúmeros benefícios adicionais para o desenvolvimento das crianças. Entre os principais, destacam-se a melhoria da expressão emocional, a promoção da criatividade e a resiliência (OLIVEIRA, 2018).

- Expressão Emocional

A arte oferece uma poderosa forma de comunicação para as crianças, permitindo-lhes expressar sentimentos e emoções que talvez não consigam verbalizar. Este aspecto é especialmente benéfico para crianças que enfrentam desafios emocionais ou que têm dificuldades de comunicação, proporcionando-lhes uma saída saudável e construtiva para suas emoções (OLIVEIRA, 2018).

- Promoção da Criatividade e Resiliência

Ao engajar-se em atividades artísticas, as crianças aprendem a pensar fora da caixa e a explorar novas ideias, o que promove a criatividade. Além disso, a arte ensina resiliência, pois as crianças frequentemente enfrentam obstáculos em seus projetos e aprendem a persistir e a encontrar soluções, desenvolvendo habilidades que serão valiosas ao longo de suas vidas (SILVEIRA, 2009).

- Desenvolvimento Emocional

A expressão artística oferece às crianças um meio seguro para expressar suas emoções e sentimentos. Isso é particularmente importante na educação infantil, pois muitas crianças ainda estão aprendendo a comunicar suas emoções verbalmente. A arte permite que elas explorem e compreendam melhor suas emoções, promovendo a saúde emocional e o bem-estar (OLIVEIRA, 2018).

- Desenvolvimento Social

Participar de atividades artísticas em grupo, como teatro e música, ajuda a desenvolver habilidades sociais essenciais. As crianças aprendem a trabalhar em equipe, a respeitar as ideias e opiniões dos outros, e a

desenvolver empatia. Essas habilidades são cruciais para a formação de relacionamentos saudáveis e para a construção de um ambiente escolar positivo (OLIVEIRA, 2018).

- Estímulo à Criatividade

A criatividade é uma habilidade valiosa que é cultivada através das artes. Crianças que são incentivadas a pensar criativamente são mais propensas a desenvolver soluções inovadoras para problemas e a se adaptarem melhor a novas situações. A arte incentiva a experimentação e a exploração, permitindo que as crianças desenvolvam uma mentalidade de crescimento e resiliência.

Quando as crianças participam de atividades artísticas, elas têm a oportunidade de experimentar diferentes ideias e técnicas sem medo de cometer erros. Este ambiente encorajador é fundamental para o desenvolvimento da criatividade, pois permite que as crianças explorem livremente suas próprias ideias e imaginação. Por exemplo, ao criar uma pintura, uma criança pode misturar cores de maneiras inesperadas ou usar materiais não convencionais, aprendendo assim a pensar fora da caixa e a encontrar novas soluções para os desafios que enfrentam.

Além disso, a arte ajuda as crianças a desenvolverem a capacidade de ver o mundo de diferentes perspectivas. Ao envolver-se em atividades como a escultura ou o teatro, elas aprendem a considerar várias possibilidades e a entender que não existe uma única maneira correta de fazer algo. Esta abertura para múltiplas interpretações é um componente chave do pensamento criativo.

As artes também promovem a resiliência. Em muitos projetos artísticos, as crianças enfrentam obstáculos ou precisam revisar suas ideias originais. Aprender a lidar com essas dificuldades, persistir e eventualmente encontrar uma solução é uma lição valiosa que se aplica a muitos aspectos da vida. Esta resiliência, aliada à capacidade de pensar criativamente, prepara as crianças para enfrentar desafios futuros com confiança e flexibilidade (SILVEIRA, 2009).

- Implementação das Artes na Educação Infantil

Para que as artes sejam eficazmente integradas na educação infantil, é necessário um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica apropriada. Educadores devem ser capacitados para entender a importância das artes e para implementar atividades artísticas de maneira que sejam inclusivas e acessíveis a todas as crianças. Além disso, é importante criar um ambiente onde as crianças se sintam livres para explorar e expressar sua criatividade sem medo de julgamento.

A capacitação dos educadores é um aspecto crucial para o sucesso dessa integração. Isso envolve a oferta de cursos e workshops que abordem tanto a teoria quanto a prática das artes na educação infantil. Os educadores precisam estar equipados com estratégias para incentivar a expressão artística individual, ao mesmo tempo em que promovem o trabalho em grupo e a colaboração.

A criação de um ambiente inclusivo e acolhedor é igualmente importante. As salas de aula devem ser espaços onde os materiais artísticos estejam facilmente acessíveis e onde haja diversas oportunidades para a experimentação e a descoberta. Isso pode incluir a disponibilização de diferentes tipos de materiais e ferramentas, como tintas, pincéis, argila, tecidos e instrumentos musicais, entre outros.

Além do ambiente físico, o clima emocional da sala de aula deve ser encorajador e sem julgamentos. Crianças devem sentir que suas criações são valorizadas e que não há "respostas erradas" na arte. Este tipo de ambiente incentiva a confiança e a expressão individual, aspectos fundamentais para o desenvolvimento emocional e social (SILVEIRA, 2009).

ALGUMAS PROPOSTAS PARA AS ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil, é importante oferecer uma variedade de propostas de arte

que estimulem a criatividade, a expressão pessoal e o desenvolvimento integral das crianças. Aqui estão algumas propostas de arte que podem ser incorporadas:

- Pintura com diferentes materiais

Proporcione às crianças uma variedade de materiais para pintura, como tinta guache, aquarela, tinta acrílica, giz de cera, lápis de cor, e até mesmo materiais inusitados como café, gelatina ou espuma de barbear. Deixe que as crianças explorem diferentes texturas e técnicas de pintura em diferentes superfícies, como papel, papelão, tecido ou até mesmo na natureza, como em troncos de árvores (ABREU, 2012).

- Escultura com argila ou massinha

Forneça argila ou massinha de modelar para as crianças explorarem a tridimensionalidade. Encoraje-as a criar diferentes formas, personagens, animais ou objetos do seu interesse. Esta atividade ajuda no desenvolvimento das habilidades motoras finas e na expressão artística (ABREU, 2012).

- Colagem e construção

Ofereça uma variedade de materiais para colagem, como revistas, jornais, papéis coloridos, tecidos, botões, fitas, e outros materiais recicláveis. Deixe que as crianças criem colagens livres ou temáticas, como um mural da natureza ou uma representação de sua família. Além disso, proporcione materiais para construção, como blocos de madeira, peças de encaixe, ou materiais recicláveis, para que as crianças possam explorar a construção tridimensional (ABREU, 2012).

- Exploração sensorial

Crie atividades que estimulem os sentidos das crianças, como pintura com os pés ou as mãos, exploração de texturas usando diferentes materiais (como areia, pedrinhas, algodão, etc.), ou até mesmo atividades de pintura com gelo colorido. Essas atividades não só promovem a criatividade, mas também desenvolvem a consciência sensorial das crianças (ABREU, 2012).

- Teatro e dramatização

Promova atividades de teatro e dramatização, onde as crianças possam criar e encenar suas próprias histórias, usando fantasias, adereços simples e cenários improvisados. Isso estimula a imaginação, a expressão verbal e corporal, além de promover a colaboração e a socialização entre as crianças (ABREU, 2012).

- Música e movimento

Explore atividades musicais, como tocar instrumentos musicais simples, cantar canções, criar ritmos com objetos sonoros improvisados, ou dançar livremente ao som de diferentes estilos musicais. A música e o movimento são formas poderosas de expressão e também promovem o desenvolvimento físico e emocional das crianças.

Ao planejar e conduzir essas propostas de arte na educação infantil, é importante oferecer um ambiente seguro e acolhedor, onde as crianças se sintam livres para explorar, experimentar e criar sem medo de julgamento. Além disso, é fundamental valorizar e celebrar as criações individuais de cada criança, reconhecendo a importância da expressão pessoal e da diversidade de talentos (ABREU, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As artes desempenham um papel indispensável na educação infantil, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e criativo das crianças. Integrar atividades artísticas no currículo da educação infantil não apenas enriquece a experiência educativa, mas também prepara as crianças para uma vida de aprendizagem contínua e realização pessoal. Investir nas artes desde cedo é, portanto, investir em um futuro mais brilhante e cheio de possibilidades para nossas crianças.

A inclusão das artes no currículo da educação infantil não apenas enriquece o processo educacional, mas também contribui

significativamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Através de um planejamento cuidadoso e de um ambiente acolhedor, as artes podem ser uma ferramenta poderosa para preparar as crianças para os desafios futuros de forma equilibrada e abrangente. A combinação de habilidades motoras finas, atenção e concentração, resolução de problemas, e criatividade adquiridas através das artes prepara as crianças para se tornarem adultos bem-sucedidos, inovadores e resilientes.

A integração das artes na educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. Ao longo deste trabalho, discutimos como as atividades artísticas, como pintura, música, dança e teatro, contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças.

As artes proporcionam um ambiente onde as crianças podem explorar sua criatividade, expressar suas emoções e desenvolver habilidades de resolução de problemas de maneira lúdica e envolvente. Além disso, a prática artística estimula a imaginação e a capacidade de inovação, competências essenciais para o futuro.

É evidente que a inclusão de um currículo de artes bem estruturado na educação infantil pode promover um aprendizado mais holístico e significativo. As artes não apenas enriquecem o processo educativo, mas também fortalecem a autoestima e a autoconfiança das crianças, preparando-as para enfrentar desafios futuros com mais segurança e criatividade.

É imprescindível que educadores, gestores e formuladores de políticas educacionais reconheçam e valorizem o papel das artes no desenvolvimento das crianças. Investir em recursos, formação de professores e na implementação de programas artísticos nas escolas pode gerar impactos positivos a longo prazo, contribuindo para a formação de indivíduos mais completos e preparados para a vida em sociedade.

A arte na educação infantil não é apenas uma disciplina complementar, mas uma parte essencial da formação de crianças curiosas, expressivas e criativas. Ao promover um ambiente educativo rico em experiências artísticas, estamos preparando as futuras gerações para um mundo em constante transformação, onde a criatividade e a capacidade de adaptação serão cada vez mais valorizadas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, V. L. Educação Infantil e Arte: Cenários de Experiências, Pesquisa e Formação. Ed. 1. Papirus Editora, Campinas, 2012.
- FONSECA, M. C. da R. A Arte na Educação Infantil: Experiências, Vivências e Reflexões. Ed. 1. Editora UFPR, Curitiba, 2015.
- OLIVEIRA, M. L. B. A Arte na Educação Infantil: Perspectivas, Práticas e Possibilidades. Ed. 1. Editora Appris, São Paulo, 2018.
- PADOVANI, M. C. Arte na Educação Infantil: da Criatividade à Formação Cultural. Ed. 1. Editora Appris, São Paulo, 2016.
- PIAGET, J. A Construção do Real na Criança. Ed. 1. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1970.
- SILVEIRA, E. A. A Arte na Educação Infantil: Conceitos, Práticas e Reflexões. Ed. 1. Editora Vozes, São Paulo, 2009.
- SINGER, H. Arte, Criança e Educação: Caminhos para a Autonomia. Ed. 1. Editora Peirópolis, São Paulo, 2008.

INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO¹

RESUMO

A diversidade, a inclusão e a educação especial estão cada vez mais presentes nas discussões e preocupações da sociedade. Desde que o tema ganhou relevância, foram criados diversos órgãos responsáveis para assegurar os direitos, a formação e o tratamento de pessoas com deficiência. Em especial, a área educacional recebeu legislação pertinente ao tema, para promover ações que incluam os estudantes com deficiência em classes regulares de ensino. Além disso, a legislação trata da capacitação e formação continuada dos professores, visando a melhoria das técnicas pedagógicas. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico em sites, artigos e outros materiais, discutindo as perspectivas e desafios enfrentados na educação especial. Os resultados indicam que a legislação é aplicada na medida do possível, mas ainda existem problemas a serem superados para que o processo de inclusão ocorra de forma plena.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência. Educação Especial. Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Brasil começou a se interessar pela Educação Especial a partir do século XIX. Em 1854, através do Decreto nº 1.428, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos para atender pessoas com deficiência visual. Após isso, outros institutos foram estabelecidos para tratar diferentes tipos de deficiência, sendo a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) um dos mais conhecidos, contribuindo para um atendimento mais igualitário. Infelizmente, nessa época, a educação era contrária à inclusão em todas as formas. As escolas regulares atendiam apenas um grupo seletivo de estudantes, excluindo pobres, negros, mulheres e pessoas com deficiência.

Com o passar do tempo, discussões sobre o tema começaram a ganhar dimensão internacional, e o Brasil se viu obrigado a

repensar o assunto. A diversidade, a inclusão e a Educação Especial passaram a fazer parte das discussões, trazendo direitos e respeitando as necessidades dessas pessoas.

O objetivo geral deste trabalho é discutir sobre a Educação Especial, destacando as perspectivas e os desafios enfrentados. A pesquisa se justifica pelo fato de que, apesar da legislação pertinente, ainda existem muitos desafios na Educação Especial, especialmente em escolas da periferia. Este trabalho busca discutir as perspectivas e os desafios enfrentados no dia a dia das escolas em relação ao processo de inclusão.

INCLUSÃO NO BRASIL

Em 1854, o Brasil começou a reconhecer as necessidades dos indivíduos com deficiência, entendendo que suas demandas deveriam ser

¹ Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro, UNISA. Pós-graduada em MBA pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Arteterapia em Educação pela Faculdade Polis das Artes. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

atendidas. Inicialmente, esses indivíduos frequentavam institutos especializados, cada um tratava de uma deficiência específica, em vez de serem inseridos em escolas regulares comuns.

O primeiro desses institutos foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, que oferecia instrução primária para deficientes visuais. Três anos depois, surgiu o Instituto dos Surdos Mudos, que proporcionava educação aos deficientes auditivos. Inicialmente, essa instituição atendia principalmente os filhos da elite, pois era privada, mas a promulgação da Lei nº 939/1956 permitiu que passasse a atender estudantes de baixa renda (Brasil, 1877).

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, focado no atendimento a deficientes mentais. Este instituto teve um papel significativo no assistencialismo social e na institucionalização dos serviços para pessoas com deficiência. Foi pioneiro na utilização do termo “excepcional” em substituição aos termos “deficiência mental” e “retardo mental”, que eram comuns na época. A Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), criada em 1954, por sua vez, trouxe uma revolução no tratamento das pessoas com deficiência, atendendo a diferentes tipos de deficiência.

Com a abertura de diversas instituições, a preocupação com a inclusão a nível internacional se intensificou. Em 1994, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca apresentou discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Pela primeira vez, o documento resultante da conferência orientou a inclusão de estudantes em classes regulares de ensino. Também destacou que qualquer pessoa com dificuldade de aprendizagem poderia ser considerada portadora de necessidades educacionais especiais e que as escolas deveriam se adaptar às especificidades dos estudantes, não o contrário.

Além disso, a Convenção da Guatemala, regulamentada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, trouxe novas perspectivas para a Educação Especial, buscou-se eliminar os

desafios que dificultam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas (Brasil, 2001). Dessa forma, diversas medidas foram adotadas pelo governo brasileiro para garantir o direito à educação desses estudantes, em especial.

SÃO PAULO E OS DESAFIOS PARA UM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo promulgou a Deliberação CEE nº 68, do Conselho Estadual de Educação, que estabelece normas consideradas essenciais para a implementação da Educação Inclusiva na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, orientando a educação de estudantes que apresentam necessidades especiais:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE, 2007, s/p.).

No ano seguinte, a Resolução SE nº 11 foi alterada pela Resolução SE nº 31, também de 2008. Nessa resolução, a rede estadual define quem são os estudantes-alvo da Educação Especial e detalha o apoio disponível para atender às demandas específicas. Além disso, aborda questões de infraestrutura e pedagógicas, para garantir o acesso ao currículo e uma educação de qualidade (Bersch, 2008).

Posteriormente foi criada a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 2009, que trata de questões relacionadas à terminalidade escolar, regulamentando os processos em âmbito estadual:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem

comprovada defasagem de idade/série e grave deficiência mental ou deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovadamente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2009, s/p.).

Passados alguns anos foi instituída a Resolução SE 68 em 2017, que dispõe sobre o atendimento educacional aos estudantes com deficiência. O Artigo 1º trata da Sala de Recursos Multifuncionais, que visa possibilitar a execução de atividades referentes ao Atendimento Educacional Especializado em turmas distintas, compostas por estudantes de acordo com suas necessidades. Além disso, aborda a modalidade de Itinerante ou Itinerância, onde o atendimento é realizado por um professor especializado que vai até a escola quando é comprovada a inviabilidade da instalação da sala de recursos. O Artigo 16, por sua vez, dispõe sobre a observação e o acompanhamento em horário regular de aula. O parágrafo único discute que na ausência de docentes qualificados conforme os incisos I a III, o atendimento poderá ser realizado por professores de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Quanto à Rede Municipal de Ensino de São Paulo há legislação pertinente sobre a inclusão e a implementação de atividades diversificadas para garantir esse processo, como projetos e formação continuada dos professores. O município, por meio da Portaria nº 8.764/2016, regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, que instituiu a Política Paulistana de Educação Especial. O artigo 2º garante o acesso e a permanência do estudante em sala de ensino regular; o artigo 3º trata da matrícula em classes regulares, assegura o AEE no contraturno, com a presença de um professor especialista.

Os artigos 5º e 7º discutem as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação às intervenções das Diretorias Regionais de Educação (DRE) nas escolas; o artigo 6º aborda o papel do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que supervisiona, auxilia e orienta as escolas através de diferentes ações.

Além disso, a Prefeitura oferece Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que podem ser utilizadas tanto em caráter complementar quanto suplementar, desde que constatada a real necessidade do estudante. É importante destacar que, até recentemente, os estudantes necessitavam de um laudo médico para serem encaminhados a esses serviços. No entanto, a legislação foi atualizada, para garantir o direito do estudante ao atendimento independentemente de possuir um laudo médico.

A Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo possui leis, artigos, portarias, normas, entre outros dispositivos, que visam assegurar os direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes o atendimento necessário. De acordo com dados estatísticos de fontes confiáveis, muitas das escolas da Rede Municipal de Ensino conseguem oferecer AEE de qualidade.

A formação continuada dos professores, especialmente no contexto da educação inclusiva para estudantes com deficiência, desempenha um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas. Ao exigir e apoiar a formação dos professores nesse campo, as leis não apenas reconhecem a importância de formar os professores para enfrentar os desafios específicos das salas de aula inclusivas, mas também garantem que os estudantes com deficiência tenham acesso a um ensino de qualidade que atenda às suas necessidades individuais.

Essas medidas legislativas não se limitam apenas a oferecer conhecimentos técnicos sobre adaptações curriculares e uso de tecnologias assistivas, mas também incentivam uma abordagem pedagógica centrada no estudante, que valoriza a diversidade e a individualidade de cada estudante. Além disso, ao integrar a formação continuada como um requisito essencial para os professores, independentemente da disciplina ou área de atuação, a legislação promove uma cultura escolar mais inclusiva e sensível às necessidades variadas dos estudantes com deficiência.

Atualmente, é possível afirmar que as tecnologias abrangem recursos, equipamentos e dispositivos criados pelo ser humano para ampliar suas capacidades físicas, mentais e intelectuais:

[...] as tecnologias estão presentes em cada uma das pegadas que o ser humano deixou sobre a terra, ao longo de toda a sua história. Desde um simples pedaço de pau que tenha servido de apoio, de bengala, para um homem no tempo das cavernas, por exemplo, até as modernas próteses de fibra de carbono que permitem, hoje, que um atleta com amputação de ambas as pernas possa competir em uma Olimpíada, disputando corridas com outros atletas sem nenhuma deficiência. [...] (Lévy, 1999 apud Galvão Filho, 2009, p.38).

No contexto das Tecnologias Assistivas, a visão predominante na educação inclusiva é que elas promovam a autonomia dos estudantes. Bersch (2013) aborda essas tecnologias no contexto educacional, considerando:

Quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente. (BERSCH, 2013, p.12)

Quanto aos recursos pedagógicos disponibilizados nas escolas a fim de contribuir para a inclusão e a autonomia dos estudantes com deficiência, tem-se a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), voltado para a integração do estudante através de equipamentos de informática, mobiliários além de materiais pedagógicos, com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC) que funcionam como recursos atrativos, instigando e estimulando a aprendizagem.

Nesse sentido:

...os ambientes de aprendizagem baseados nas tecnologias da informação e da comunicação, que compreendem o uso da informática, do computador, da Internet, das ferramentas para a Educação a Distância e de outros recursos e linguagens digitais, proporcionam atividades com propósitos educacionais, interessantes e desafiadoras, favorecendo a construção do conhecimento, no qual o aluno busca, explora, questiona, tem curiosidade, procura e propõe soluções. O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (Zulian; Freitas, 2000, s/p).

O Ministério da Educação disponibilizou para as escolas brasileiras materiais didáticos e paradidáticos em braile, em áudio e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de notebooks com sintetizador de voz e softwares, entre outros recursos que facilitam o acesso ao currículo.

Para garantir uma educação de qualidade aos estudantes, o processo de inclusão deve atender às suas necessidades e especificidades individuais. É importante reconhecer que, apesar da existência de uma legislação adequada, ainda há diversas barreiras nos espaços físicos das escolas que podem impedir a permanência e autonomia dos estudantes. Portanto, a escola precisa adaptar-se ao estudante, respeitando seu espaço, seu processo de aprendizagem e seu bem-estar.

Ressalta-se a importância de a escola respeitar a individualidade de cada estudante, criar condições que permitam o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua integração na sociedade.

As limitações decorrentes da deficiência não devem ser obstáculos para a interação do estudante com o mundo. Uma das formas de reduzir barreiras é por meio das Tecnologias Assistivas. Mesmo quando a escola dispõe de recursos simples, que podem ser criados pelos

próprios professores ou pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais recursos podem servir como portas para a autonomia dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, observa-se que a Rede Municipal de Ensino de São Paulo demonstra uma maior preocupação com a inclusão dos estudantes com deficiência, tanto em termos de legislação quanto de práticas educacionais. Um dado relevante não mencionado anteriormente é que desde 2010, a Secretaria Municipal de Educação (SME) implantou o Programa Incluir, que engloba sete projetos destinados a melhorar o atendimento dessas crianças. Este programa não apenas eleva a qualidade do suporte oferecido, mas também amplia a acessibilidade nas escolas da rede, tornando-as mais adaptadas e acolhedoras para cerca de 18 mil estudantes com deficiência matriculados.

A formação de professores para lidar com estudantes com deficiência é de fundamental importância para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. É importante ressaltar que a formação deve ir além do domínio técnico sobre adaptações curriculares e uso de recursos tecnológicos; ela envolve uma mudança de paradigma na prática educativa, com foco na valorização da diversidade e na criação de ambientes escolares acolhedores e acessíveis.

Primeiramente, a formação adequada oferece aos professores o entendimento das necessidades específicas de cada estudante com deficiência. Isso inclui conhecer as diferentes condições e como elas podem afetar o aprendizado e o desenvolvimento do estudante. Com esse conhecimento, os professores podem implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais, para promover a igualdade de oportunidades educacionais.

Significa que a formação contínua dos professores ajuda a desenvolver competências socioemocionais essenciais, como empatia e

respeito pela diversidade. Isso é crucial não apenas para o bem-estar emocional dos estudantes com deficiência, mas também para criar um ambiente escolar inclusivo em que todos se sintam valorizados e respeitados. Além de impactar diretamente os estudantes com deficiência, a formação continuada de professores beneficia toda a comunidade escolar. Ela promove uma cultura de inclusão que transcende as salas de aula, pois influencia positivamente colegas de classe, famílias e toda a equipe escolar.

Em suma, investir na formação contínua e especializada dos professores é um investimento essencial para construir uma educação mais justa e igualitária. Isso não apenas fortalece o sistema educacional como um todo, mas também prepara os estudantes com deficiência para enfrentar desafios futuros, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada. Portanto, a implementação efetiva dessas políticas não só fortalece a capacidade dos professores de proporcionar um ambiente educacional acolhedor e acessível, mas também contribui significativamente para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os estudantes têm a oportunidade de desenvolver seu potencial máximo, independentemente de suas limitações.

Dessa forma, independentemente da rede escolar em que o estudante com deficiência esteja matriculado, é essencial que a instituição acompanhe de perto o desenvolvimento desses estudantes, para garantir que recebam o apoio necessário conforme estipulado pela legislação para sua permanência e sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R. Introdução à tecnologia assistiva. CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008. Disponível em: . Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.
- BRASIL. Decreto nº 6.760, de 1º de dezembro de 1877. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938-9, 1877.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [CEE]. Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino. Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0920-0931_c.pdf. Acesso em: 07 jul. 2024.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.

SÃO PAULO. (Estado). Dispõe sobre a Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/sPGW32>>. Acesso em: 04 jul. 2024.

ZULIAN, M.S.; FREITAS, S.N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / Laboratório de Pesquisa e Documentação - LAPEDOC - Vol. 2 (2001) - Nº 18 (2001) - 112 p. - Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2001/02/r5.htm>. Acesso em: 04 jul. 2024.

_____. Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: . Acesso em: 10 jul. 2024.

O DIREITO DE ACESSO A UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

HERBERT MADEIRA MENDES¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo conhecer como a inclusão está sendo aceita na rede regular de ensino, suas implicações no trabalho pedagógico dos professores e no que a legislação se respalda nesse novo quadro da educação. Para atingi-los, foi feita uma pesquisa para conhecimento dos dispositivos legais que dão suporte ao trabalho de inclusão, análise sobre a capacitação dos profissionais da educação e se as condições de trabalho favorecem a inclusão. As principais conclusões mostram que apesar das dificuldades e de necessitarem ainda de se capacitarem mais, os educadores procuram promover a inclusão por terem consciência de sua importância para a pessoa com necessidades educacionais especiais, no que tange o desenvolvimento de suas potencialidades, mostrarem seus valores e participar da edificação de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Palavras-chave: Acesso. Acolhimento. Inclusão. Pessoa com Deficiência.

INTRODUÇÃO

Este artigo versa sobre a inclusão dos alunos com necessidades especiais e suas implicações no que tange ao processo de ensino aprendizagem, tem como objetivo realizar apontamentos e analisar os processos de desenvolvimento da educação inclusiva nas redes regular de ensino para as crianças com necessidades especiais, assim como a sua função em estar proporcionando a estas crianças maior interação com os demais à sua volta, enquanto instrumento de atenuação da discriminação e do preconceito da própria sociedade.

Além disso, analisar a questão dos desafios encontrados na Educação Inclusiva, onde por falta de informação, preconceito e exclusão tanto por parte dos professores quanto da própria família, a criança com deficiência encontra barreiras que a impedem de crescer junto com as demais crianças.

A inclusão de todos na escola e na rede regular de ensino chegou sem planejamento; nem as escolas, nem os professores estão totalmente preparados para promover o desenvolvimento dessas crianças, pois esta parcela da população sempre foi encaminhada para a educação especial.

Um dos documentos mais citados é de SALAMANCA STATEMENT, cuja produção foi realizada em 1994, por mais de trezentos representantes de noventa e dois governos de vinte e cinco organizações internacionais, priorizando, ensino igualitário a todos com deficiência. Há leis que obrigam garantir uma sociedade mais justa, igualitária, para todos. No entanto, a prática inclusiva aponta para algumas dificuldades reais, com profissionais incapacitados, falta de estrutura física da escola, materiais pedagógicos, infelizmente esses problemas ainda se encontram nas unidades de educação. Na questão da inclusão dos educandos

¹ Graduação em Pedagogia, pela Universidade Mackenzie. Pós-graduação Lato-Sensu Universidade Mackenzie; Professor de Ensino Fundamental II e Médio na modalidade de Matemática na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

com necessidades especiais há um agravante maior que dificulta o avanço. Trata-se da diversidade de problemas que podem ser encontrados como as deficiências: auditiva, motora, visual, múltipla, distúrbios psíquicos, síndrome de Down, entre outras. Cada tipo de deficiência exige um atendimento específico que por sua vez, exige profissionais preparados para lidar com as necessidades e dificuldades apresentadas por essas diferentes crianças especiais. Criança especial exige atenção especializada.

É dentro destes parâmetros procura-se analisar a formação do professor e as condições oferecidas para se processar uma educação inclusiva que atenda as necessidades dos alunos, apontando questões fundamentais para sanear e evitar que se repitam erros e desvios que caracterizam a visão que se tem de “Educação Inclusiva” no país.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino é hoje a diretriz principal das políticas públicas educacionais, tanto na esfera federal, quanto estadual. Em âmbito federal, dentre outras iniciativas, o inciso III do artigo 208 da Constituição Federal se refere ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiências, “preferencialmente na rede regular de ensino”.

De acordo com a autora: “A questão da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas com deficiência enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social” (SANTOS, 1997, p. 22-23).

Pode-se dizer que esta discussão mais ampla sobre a inclusão, fundada na movimentação histórica decorrente das lutas pelos direitos humanos, não mais se constitui

numa novidade, levando-se em consideração que tais princípios já vêm sendo veiculados em forma de declarações e diretrizes pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em suas nuances, no que diz respeito aos vários cenários em que tais princípios de participação e direitos humanos se inserem, incluindo-se o educacional (tão frequentemente preconizado como uma das principais alavancas de crescimento e projeções sociais do mundo moderno), ainda há muito a ser esclarecido e discutido a respeito das diferentes conotações que a inclusão pode assumir.

A política Nacional de Educação Especial, elaborada em 1994 (Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1994), o Ministério da Educação e Cultura estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção das pessoas com deficiências, e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Esta mesma perspectiva foi posteriormente reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001). A perspectiva apontada pela Declaração de Salamanca, em 1994, enfatiza que a escola inclusiva, deve reconhecer que esta só se efetivará com o aprimoramento dos sistemas de ensino.

Como o conceito de “necessidades educativas especiais” tem se alargado, a tal ponto de se perder o consenso a respeito de qual a população ele abarca os princípios de Salamanca podem servir para sustentar posições que nada tem de novas, mas, ao contrário, travestem de modernas, posturas educacionais, as mais retrógradas. Corre-se o risco de perpetuar uma visão entre anormalidade baseada nas condições orgânicas da população escolar.

Qualquer forma de educação que não seja a da inclusão no ensino regular é vista como ultrapassada, pois perpetua a segregação, a discriminação e o preconceito dos ditos normais em relação aos alunos com deficiências.

No Brasil, o atendimento especial às pessoas com deficiências começou oficialmente o dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no rio de Janeiro. Em 1924, quando já havia no país 40 escolas públicas regulares que prestavam algum atendimento a deficientes intelectuais, o Instituto Benjamin Constant editou o braile a Revista para cegos, primeira do gênero no Brasil.

Gradativamente, as ONGs como Sociedade Pestalozzi, a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente) e a APAE (Associação de Pais e Amigos Excepcionais), a questão da deficiência foi saindo do âmbito da saúde, afinal deficiente não é doente, para o âmbito da educação.

A necessidade de uma política educacional foi se delineando nos anos 70, quando o MEC assumia que a clientela da educação especial é a que requer cuidados especiais no lar, na escola e na sociedade. “Em 1986, a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais” e recentemente novas nomenclatura “pessoa com necessidade especial”.

Em 1990, finalmente o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien, na Tailândia: estavam lançadas as sementes da Política de Educação Inclusiva. Na conferência mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizadas em Salamanca (Espanha) em 1994, enfatizou-se a necessidade de transformação dos sistemas educativos, visando atender todas as crianças, jovens e adultos, completando todas as características e necessidades.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1995), “as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio

mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e oferecer educação para todos”.

Todavia, tanto na prática educacional como na lei ainda mantém a seleção de deficientes, caso seja dito que em função de suas condições não possam ser integrados. A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana, aprendizagem por meio de cooperação.

A integração significa a inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade. Já a inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania. Então é preciso preparar a escola para incluir nela o aluno especial, e não o contrário. Sem esquecer-se das adaptações arquitetônicas.

A consecução do princípio da educação inclusiva, não se efetuará simplesmente por decreto, sem que avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa porque é preciso que tanto os sistemas de educação especial, como os ensinos regulares possam ir adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com necessidades especiais, mas todo o alunado do ensino regular sendo contínua, no sentido de ampliação constante dos processos de inclusão, para que esta não se baseie, nas supostas dificuldades genéricas de alunos, professores e escolas abstratos. Embora deva se voltar às possibilidades concretas dos alunos, dos professores e das escolas, que se diferenciam de classe para classe, de escola para escola, de sistema para sistema, o incremento da qualidade, como diria Gramsci (1984, p.501-510) “revela incremento de qualidade”.

De nada adiantará vangloriar de ter seguido a inclusão de tantos e quantos alunos com necessidades especiais, se não houver um

incremento gradativo, contínuo e consistente do número de inclusões efetuadas.

Mas para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino é importante que lhe sejam oferecidas condições de adquirir competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, e não só voltado para as dificuldades específicas do aluno sob sua responsabilidade:

Educação inclusiva, entendida sob a dimensão didático-curricular, é aquela que proporciona ao aluno com necessidades educativas especiais oportunidades de participar das atividades do dia-a-dia da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os demais, mesmo que de formas diferentes, preferencialmente sem defasagem idade-série. Como agentes mediadores do processo ensino aprendizagem, é de responsabilidade do professor fazer as adaptações necessárias do currículo escolar (GLAT; OLIVEIRA, 2003).

Para Ferreira (2003), “Este currículo, no entanto, não se limita às adaptações para acomodar os alunos com necessidades especiais. É necessário que haja uma nova concepção de currículo que seja capaz de atender eficientemente à diversidade dos alunos”, baseando-se na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) considera “inclusiva” a escola que “reconhece e satisfaz as necessidades diversas de seus alunos, adaptando-se aos vários ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos [...]”.

É necessário lembrar também da Lei 7853/89 que reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que registra o direito da pessoa com deficiência à educação, à profissionalização e proteção no trabalho.

Mais recentemente o programa de cotas estabelecidas pelo governo para o serviço público que reserva para deficientes 5% dos cargos do Ministério da Justiça, em empresas

terceirizadas e conveniadas, cargos estes que requerem escolarização, no caso as escolas obrigatoriamente deverão oferecer.

Há um longo caminho a percorrer, onde o empenho e competência dos governantes, assistência aos educadores, apoio da família e da sociedade representa o primeiro passo para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais se efetive com sucesso. Pois, a inclusão educacional é, certamente, o caminho definitivo para que deixemos de ser o país de maior riqueza (potencial) e, ao mesmo tempo, palco das maiores injustiças sociais da história da humanidade para se tornar um País verdadeiramente de todos.

Nas diretrizes para o ensino fundamental, o Plano Nacional de Educação define o prazo de cinco anos para a sua universalização, considerando a estreita ligação entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar.

Entre outros objetivos e metas estabelecidas pela educação especial, onde define os educandos com necessidades especiais como sendo os que apresentam: [...] dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos, demandando linguagens e códigos aplicáveis, altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 1994).

Estabelece que a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos deve ser realizada pela escola, com assessoramento técnico, mediante sua avaliação no processo ensino aprendizagem.

Reitera que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ocorrer em classes comuns, indicando que as

escolas devem garantir: professores comuns capacitados e professores de educação especial, especializados, flexibilizações e adaptações curriculares, serviços de apoio especializado realizado nas classes comuns, extraordinariamente, classes especiais em caráter transitório, além de condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva.

Este documento oficial estabelece, ainda, que o atendimento pode se dar, extraordinariamente, em escolas especiais públicas e privadas, em classes hospitalares e no domicílio. Refere-se à responsabilidade dos sistemas públicos de ensino pela garantia do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva.

Dessa forma, o desafio da educação brasileira é a implementação da política de inclusão educacional de promoção do acesso e da qualidade do atendimento, com a organização das escolas de modo que atendam a todos os alunos sem nenhum tipo de discriminação, escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, transpondo barreiras para a aprendizagem e a participação com igualdade de oportunidades.

A transformação das escolas para que se promova à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais significa uma mudança na gestão da educação. Outro foco de atenção das políticas públicas educacionais, na perspectiva da inclusão educacional se refere à defesa dos direitos das pessoas com deficiência, dando visibilidade para a situação de exclusão que se quer eliminar.

Estes avanços refletem uma nova visão das políticas públicas quanto ao direito à educação que começa a transpor as concepções tradicionais, alterando a visão sobre a educação das pessoas com deficiência, proporcionando uma mudança na formação dos professores e um planejamento que objetive uma educação inclusiva de qualidade.

PENSANDO SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA

Segundo Montoan (2001), o foco da formação do professor é o desenvolvimento de suas competências, bem como sua adequação a todo tipo de problema encontrado em sala de aula. Faculdades e Centros de Educação, desde a década de 30, deram pouca ênfase à formação docente, centrando suas atenções na formação do pedagogo ou dos especialistas em Educação.

Para o autor (2001), mesmo as licenciaturas, responsáveis pela formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino fundamental e para o ensino médio, na maior parte das vezes foram encarados como apêndices dos cursos de pedagogia. Deve ser fonte de preocupação dos cursos de formação de professores a ênfase na aprendizagem de todo e qualquer aluno, independente de suas diferenças na indissociabilidade da teoria e da prática, contemplando compulsoriamente o “saber” e o “saber fazer”, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática. Nesta concepção, o professor precisa saber que todos os seus alunos deverão participar coletivamente da construção de um saber levando em conta as suas necessidades, mas possibilitando-lhes oportunidades para transformar-se em sujeitos construtores de seu próprio futuro.

Por outro lado, os cursos de formação de professores e especialistas que pretendem atuar na educação de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais frente às novas perspectivas da educação inclusiva, uma escola onde a diferença está presente, deverão, oferecer a estes profissionais subsídios técnicos e conhecimentos teóricos suficientes para que possam definir suas ações, de forma condizente com sua opção de trabalho (MONTAAN, 2001). Sob este prisma, a formação profissional deve ter como eixo condutor uma formação básica voltada para a indissociabilidade da teoria e prática, o princípio de educação para todos e a formação específica que atenda às peculiaridades de uma determinada categoria de necessidades do alunado. O autor (2001) ressalta

que, ao mesmo tempo em que os princípios norteadores da educação inclusiva (o direito de todas as crianças à educação, o respeito às necessidades educativas às escolas comuns e a importância de uma pedagogia centrada na criança, etc) exigem dos professores e especialistas uma formação com ênfase não no possível déficit do aluno, mas fundamentalmente, valorizando suas potencialidades e capacidades. E mais, que os profissionais tenham consciência e instrumental teórico que lhes permitam refletir e analisar o contexto escolar em seu conjunto de forma que possa contribuir efetivamente na busca de soluções, visando o aprimoramento dos processos de escolarização, objetivando uma efetiva diminuição da exclusão escolar.

Considera-se que todos os professores devem ser levados a assumirem a responsabilidade na formação dos propósitos e condições de sucesso de todos os alunos. Já na visão de Freire (1995), é imperioso que todos os professores trabalhem com uma visão pedagógica centrada no aluno e na concepção de que o mundo que se tem pode e deve ser transformado e reinventado. Para Paulo Freire (1995) “é importante que os professores tenham em mente que a educação não é responsável pela transformação da sociedade, mas precisam ter clareza do papel que ela representa neste processo de transformação”, desenvolvendo com seus alunos uma proposta pedagógica que os leve a apropriarem-se dos conteúdos historicamente construídos de forma crítica e reflexiva.

Acredita-se assim, na importância do desenvolvimento de uma teoria crítica de educação de cidadania para a preparação dos profissionais. Uma vez que a escola deve ser entendida como um espaço para as transformações, a colaboração mútua e para a criatividade. Assim, para atender as exigências de uma educação inclusiva, são necessários que os cursos de formação de professores repensem e as naturezas de seus currículos, suas práticas, tendo como meta fundamental o ser humano

que se deseja formar (FREIRE, 1995). Para o autor (1995), faz-se necessário registrar que estas mudanças não podem ser isoladas, devem estar integradas ao núcleo de uma política educacional, cujo objetivo seja alcançar a verdadeira democracia através da emancipação de todos os homens, conseqüentemente uma educação para a crítica, para a transformação e para a resistência.

A preocupação dos educadores para atender às necessidades especiais tem uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho pedagógico criando um movimento de tomada de decisões, de estabelecimento de metas acerca dos processos constitutivos da ação educadora. Esta dinâmica permite diagnosticar os avanços e dificuldades na implementação do projeto político-pedagógico, expressão de uma construção coletiva. É necessário romper com a lógica da transmissão, assimilação e reprodução do saber, repensando o mito da especialização propondo uma nova formação que busque, segundo Montoan: [...] aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braille, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilinguismo nas salas de aula para ouvintes surdos (MONTAAN, 2001, P. 68) As manifestações das diferentes dimensões formuladoras do ser humano articulam diversos saberes, experiências tanto dos alunos quanto dos professores, currículo, produção de conhecimento e diversidade cultural. Portanto, a formação é um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais.

A formação dos educadores deve, portanto, romper com a polaridade entre educação comum e especial, tendo como referência a diversidade dos alunos e o aprendizado sugerido pela inclusão escolar. Escola inclusiva exige nova estrutura e consequentemente competências adequadas. A formação em serviço deve ir além das condições objetivas e instrumentalizar a prática pedagógica, buscando experiências concretas e situações vivenciadas, visando transformar uma escola comum em uma escola inclusiva. Há aí uma ligação entre o que os professores aprendem e o que colocam em prática em sala de aula. Montoan afirma que: Na formação em serviço, os professores reagem inicialmente à metodologia adotada, porque estão habituados a aprender de maneira fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinido às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2004, p.79).

O que se coloca não é uma visão simples do que vem a ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas uma idéia distorcida do que é formação em serviço. Mais uma vez, a imperícia de concepções muda o fim de ações que precisam ser realizadas, o mais rápido possível e com objetivos bem claros. Assim, é importante que o professor deixe de falar, e mais ainda de pensar, em formas estigmatizadas de atuação. Principalmente aquelas que levem o aluno a se sentir humilhado e desvalorizado. Torna-se necessário que o preparo do professor alcance um nível mais profundo, buscando instrumentos que promovam construção interferindo na própria produção de saberes do professor.

Dessa forma, qualquer professor ou aluno, não consegue aprender no vazio. Por isso, toda proposta de capacitação deve balizar-se do saber que os profissionais já acumularam, de suas práticas e experiências ao candidatar-se ao trabalho inclusivo. Montoan relata: O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo ensino-aprendizagem: professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (MANTOAN, 2004, p.89). Inclusiva total e irrestrita é uma oportunidade que a escola atribui aos alunos com deficiência, buscando sempre “o que” e “como” ensinar de forma que os alunos não sintam penalizados pela repetência, evasão, discriminação e exclusão. Na perspectiva de que “o especial da educação” seja a intenção de melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em sala de aula. Assim pode-se vislumbrar um futuro diferente para “pessoas com deficiência” e para “os comuns”, na escola.

Assim fica claro que o que se pretende oferecer a todos os alunos, não é só o ser ingresso nas escolas, mas uma educação de qualidade. Visto desta maneira a sociedade tornar-se-á eficaz para garantir a dignidade de uma pessoa humana o que resultará na edificação de uma sociedade democrática, solidária, firmada nos princípios de justiça.

A “inclusão, portanto, vai muito além da matrícula na classe comum, de todos os alunos com necessidades especiais, ignorando suas necessidades especiais, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (SEESP /MEC). Suporte este que tem por objetivo principal, tornar possível e

sustentar a inclusão do aluno no sistema educacional garantindo seu crescimento e efetiva aprendizagem com sucesso.

O ponto principal da educação inclusiva é a aceitação da diversidade, procurando evitar os preconceitos. O respeito e a valorização das diferenças dos alunos sugerem que a educação redimensione sua responsabilidade na construção de relações, acionando os profissionais numa discussão ampla, reflexões e estudos sobre a importância e a necessidade de inclusão no processo escolar. Muito mais que educar o aluno na escola, deve ser preocupação desta, as condições para que possa ser agente construtor de sua própria história e cidadão capaz de interferir na realidade social.

É para esta diversidade representada no alunado, que hoje, a educação se encontra frente ao grande desafio de criar situações educativas que promovam o desenvolvimento para a participação ativa na vida social, no campo do trabalho acadêmico. Isto constitui o verdadeiro processo de inclusão escolar. Daí acreditar-se nas escolas inclusivas. Elas se tornam inclusivas porque recebem os alunos que apresentam uma diversidade de traços e peculiaridades, sem impor-lhes condição, questionar sua capacidade de adaptação, de aprendizagem ou de executar tarefas, fazendo da educação um rio de águas mansas onde os alunos não correm o risco de se afundarem. Onde os alunos que correm o risco de se afastarem da turma por causa de déficits temporários são resgatados com a renovação das práticas e a coragem de enfrentar os desafios da inclusão (BRASIL, 2001).

INCLUSÃO E SOCIEDADE

De acordo com os estudos de Canevaro (1984). É natural ter preconceito. O preconceito faz parte da natureza humana, desde o início dos tempos. O homem desconfia e tem medo de tudo o que é diferente. O outro inspira receio, temos insegurança; daí para adotar atitudes defensivas e de ataque é um passo. A lista dos pontos de divergência é grande, mas, no fundo, o ponto essencial reside na diferença entre Eu e o

Outro. Aí se estabelecem o julgamento ou opinião formada sem se levar em conta os fatos que conteste. Antecipadamente se constrói um rótulo e ao mesmo tempo os mecanismos de exclusão do diferente. Para o autor (1984), a rotina das relações sociais nos leva, mais ou menos conscientemente, a classificar as pessoas de acordo com uma escala de valores a priori, como resultante da nossa educação e das nossas referências culturais. Os critérios desta classificação são variados e prevalecem tanto para a família e para a escola, como para a sociedade como um todo. Muitas vezes a segregação começa a partir da colocação de rótulos ou de etiquetas nas pessoas, principalmente nas pessoas com deficiência, do tipo não vai entender, não pode fazer tal movimento, não vai conseguir realizar tal tarefa.

Estas etiquetas têm consequência sobre as formas como estas pessoas são aceitas no seu meio de convívio e não permitem que ela se exprime e se mostre capaz. A ênfase recai sobre a incapacidade, sobre a deficiência e não sobre a eficiência, a capacidade, a possibilidade. É preciso banir da sociedade, da escola e das famílias o fantasma do preconceito. A realidade é natural e diversa: nós não somos fisicamente, todos iguais. Canevaro (1984 p.47) relata que: “uma criança deficiente não é respeitada se for abandonada à sua deficiência, do mesmo modo que não é respeitado se negar a realidade da sua deficiência”. Assim, é respeitada se a sua identidade, a sua originalidade, da qual a deficiência também faz parte, for favorecida e quase provocada, isto é, se ela for levada a desenvolver-se. Tal é a atitude realista ativa, em situação e em relação. Se for o contrário, temos o realismo inerte. Para o autor (1984), esta postura começa a ser alterada e os profissionais, principalmente na área da educação estão voltando o diag nostico e a atuação para possibilidades e os recursos que a pessoa com deficiência tem. Ao mesmo, as famílias mudam seu referencial quanto à convivência e atendimento aos deficientes, que antes era de rejeição e superproteção, para um relacionamento igualitário que reconhece a

capacidade escondida por detrás da deficiência, deixando que eles se descubram e façam fluir suas potencialidades confiando e dando-lhes liberdade de ação. A partir do reconhecimento e aceitação dos nossos preconceitos e da desconfiança existente em cada um de nós, fica mais fácil mudar o comportamento e aceitar que o objeto destes sentimentos seja uma pessoa igual a todas as outras, ou seja, começa-se a identificar os pontos comuns entre os seres humanos e não mais acentuar as diferenças. Pode-se então, identificar o que une a todos e constatar que todos são pessoas cuja diversidade indica riqueza de situações e possibilidades de intercâmbio, de vivência e de aprendizagem (CANEVARO, 1984).

Para Abranches (2000), com a abertura ao acolhimento, as escolas têm um acolhimento incondicional ao ser humano. Reconhece a igualdade de direitos à educação. Independente da sua "performance" particular, o aluno é bem-vindo à escola que tem esse ideário. Um ambiente educacional aberto à diferença trabalha com o princípio de que a única igualdade entre as pessoas é a diferença entre elas sendo este o que nos afirma como seres particulares e originais. Ou seja, a pluralidade pessoal é o senso comum. Um princípio fundamental, na escola inclusiva, é a igualdade de valor, que se diferencia do princípio liberal que defende a igualdade de oportunidades. A escola aberta à diferença é da ordem do indeterminado, do imprevisível, do local, do particular. Trata-se de uma escola para um aluno sujeito constituída em uma trama histórica, de múltiplos elementos e condições que se articulam e se modificam conforme as possibilidades. O desenvolvimento individual é resultante da interação do sujeito com o meio e não com o estabelecimento de padrões a priori. Sendo assim a escola inclusiva recusa as técnicas de avaliação global, por conhecer o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo particular e não como produtos (ABRANCHES, 2000). Esses processos ocorrem por meio de saltos qualitativos, mediante os desequilíbrios e as condições proporcionais pela riqueza da

heterogeneidade. Mais do que nunca, a inclusão precisa ser consciente e responsável.

O processo de inclusão desses alunos, no currículo regular, atravessa estágios normais. No início, havia um sentimento de pena em relação aos deficientes visuais: às vezes os colegas e, também professores procuravam fazer as coisas por eles, numa atitude de superproteção. Hoje, já acreditam em suas capacidades e o primeiro passo para que as crianças passem a considerar os deficientes, tão capazes quanto qualquer outra pessoa, é da professora. Se ela exigir deles tanto quanto dos outros, os colegas também agirão assim (ABRANCHES, 2000).

De acordo com a autora (2000), pode-se dizer que a inclusão, quando já aceita pelo professor, possui resultados muito positivos. Nas classes, onde o professor, ainda não está totalmente imbuído do espírito de inclusão, os resultados são mais lentos. Não existe uma fórmula pronta. Busca-se um caminho e, com certeza, nesta busca haverá acertos e erros, o mais importante, no entanto, é que o profissional goste muito de seu trabalho e esteja sempre pronto a buscar novas formas de ensinar, capacitado e, além disso, que esteja consciente de que cada aluno é um ser humano diferente, seja um portador de necessidades ou não.

Baseando-se na teoria de Foucault (1998), uma proposta de inclusão do deficiente na escola regular, implica em revisão criteriosa de conceitos e conseqüentemente de postura pedagógica. Um breve retrocesso histórico do movimento inclusivo aponta para uma abertura que mostra uma ruptura da continuidade histórica do contexto escolar, para que sejam inseridas mudanças nos conceitos e concepções de pessoa humana e de práticas que devem ser aplicadas em determinadas condições, que começam a desvendar um novo "regime" no discurso do saber: Foucault (1998) enfatiza que: O importante de tais mudanças não é se serão rápidas ou de grande amplitude, ou melhor, esta rapidez e esta amplitude são apenas o sinal de outras coisas: uma modificação nas regras de formação de enunciados que são aceitos como

cientificamente verdadeiros (FOUCAULT, 1998, pág 04). O movimento da educação inclusiva inicia novidades, entre as quais, a concepção de escola de ensino, aberta incondicionalmente às diferenças que compõem os perfis do ser humano e a escola vista como sistema aberto, onde a heterogeneidade de disposições humanas requer nova visão, nova abordagem na organização da instituição escolar.

Um princípio fundamental, na escola inclusiva é a atuação pedagógica firmada na igualdade de valores, que se diferencia do princípio liberal que defende a igualdade de oportunidade igualdade de valor apoia-se em resignificação do conceito de “deficiência” que é fundamental na proposta de “educação para todos” como pressupõe a educação inclusiva, dada a prerrogativa de que o ser humano deve ser valorizado por sua própria condição e não por sua eficiência. Afinal, todos apresentam uma porcentagem de anormalidade. “A inclusão escolar de pessoas com deficiência é compreendida como parte de um contexto amplo de reivindicações sociais, que englobam a exclusão de todas as minorias” (MONTAAN, 1999, p. 9).

Para reverter este quadro de exclusão é necessário que sejam repensadas as propostas pedagógicas que hoje se apoiam em conceitos universais, o sujeito com uma identidade histórica, descontextualizada e particularizada. Atuações pedagógicas, voltadas para os ideais de uma escola inclusiva, não se constrói da noite para o dia. É um processo de reelaboração do docente, um exercício constante e infinito (MONTAAN, 1999). Para o autor (1999), o professor necessita ser um “construtor de vínculos positivos”, o que exige um olhar diferente para a prática educativa. A partir de vínculos construídos, é possível perceber, através de sinalizações dos alunos, como o propósito da comunicação pedagogicamente estabelecida está acontecendo na sala de aula, sendo possível desenvolver uma atuação pedagógica mais eficiente que permita analisar a relação professor/aluno em três dimensões: mente, corpo e mundo exterior que se completam

considerando a dimensão mais importante: a humana, ou seja, o ser humano em sua totalidade, com uma ótica direcionada para cada sujeito, individualmente.

Uma vez que a deficiência não se direciona a todos os campos da mente e da psicologia do educando, não é também entrave que cause sua segregação ou exclusão. Os indicadores pedagógicos voltados para a educação inclusiva apontam para uma pedagogia igualitária, construtiva, formadora de cidadãos conscientes, vislumbrando a importância do ser humano em sua essência, lapidando suas capacidades, formando competências sem, jamais, se prender às limitações, buscando sempre o sucesso de todos aqueles que fazem parte do processo pedagógico inclusivo.

A educação inclusiva nos mostra a necessidade de o professor estar preparado para respeitar e aceitar as diferenças, buscando estratégias que tornem produtivo seu trabalho voltado para a diversidade, preparando-se sempre para aceitar as situações novas do seu dia-a-dia. É de suma importância, investir na formação do professor, pois isto, trará o suporte necessário para desmistificar os preconceitos, abrindo uma visão mais justa, consciente, crítica tornando-o comprometido com o processo inclusivo (COLL, 2004). Se quer que as mudanças se processem em nossas escolas, é necessário que se tenha em mente que a mudança da história da nossa educação tem também como indicador importante a construção de novas visões que conduzam à construção de uma nova prática pedagógica.

O professor é o artífice, no contexto das relações em que vive, para construir o saber. É um produto histórico e também um ator. Outro indicador a se avaliar é a construção de um projeto pedagógico partindo de uma reflexão profunda acerca dos motivos de repetência e indisciplina que causam o insucesso escolar. Um projeto que seja capaz de contemplar a cultura, a história e as experiências anteriores dos alunos. Muitas escolas diversificam o programa, mas esperam que no final todos os alunos alcancem

os mesmos resultados. Os alunos precisam ter liberdade para aprender do seu modo, de acordo com suas limitações. E isto vale tanto para os alunos de necessidades educacionais especiais ou não (COLL, 2004). É necessário também repensar os processos de avaliação.

Que seja uma avaliação planejada para todos, de forma que o aluno seja capaz de analisar seu progresso de forma crítica e autônoma, permitindo que o aluno diga o que aprendeu, o quanto cresceu e de que maneira o conhecimento adquirido modificou sua vida num processo de avaliação, com olhar de inclusão, procura-se saber o quanto à criança foi capaz de acrescentar em seus conhecimentos e não medir o quanto conseguiu memorizar. Mesmo porque, não se pode caminhar sobre os trilhos do ensino tradicional, pois hoje a visão é outra. Busca-se a compreensão e a aplicação prática dos conceitos ensinados, na vida, ou seja, lá fora da escola. Numa escola inclusiva, vê-se a avaliação como um esforço para ir além das limitações e não a comparação com os demais (GUIMARÃES, 2002).

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é lenta e difícil, propõem um rompimento com culturas já arraigadas. Muita gente ainda acredita que o melhor é excluir, manter as crianças em instituições especializadas que ministram um ensino adaptado, por ter todas as crianças com necessidades especiais. Mas já houve um avanço. Hoje, todos já reconhecem que elas têm direito de ir para a escola de ensino regular (GUIMARÃES, 2002).

Agora, é continuar o trabalho de conscientização de que uma sociedade justa que ofereça oportunidades para todos, sem qualquer tipo de exclusão ou discriminação, começa na escola, mas é responsabilidade de toda a sociedade. O reconhecimento de que a formação de valores, não é privilégio de alguns, mas uma possibilidade de todos, deficientes ou não, deve ser tanto da escola como de todos que estão inseridos na sociedade. Só assim teremos escolas inclusivas dentro de uma sociedade também inclusiva (GUIMARÃES, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo estudos apresentados neste artigo, a inclusão, numa sociedade de excluídos, passa a ser aspecto importante para que se processe a democracia. A Constituição Brasileira estabelece que haja igualdade de direitos e deveres e a oportunidade de exercê-la plenamente configura a cidadania.

A inclusão é um programa de educação que objetiva assegurar a todos, indistintamente, educação de qualidade, através da inserção dos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular desde o início de sua vida escolar. É animador constatar que existe uma grande preocupação com a aprendizagem de todas as crianças. Sabe-se que é um desafio para os profissionais, pois atender as necessidades tanto dos alunos ditos normais como dos deficientes supõe dar um novo significado para a diversidade, com vistas a uma reestruturação do trabalho pedagógico para que se processe uma aprendizagem efetiva e inclusiva.

A partir do movimento de inclusão, o profissional tem buscado competências que facilitem a convivência com os deficientes, superando os preconceitos em relação à minoria excluída. Tem buscado sempre formas de adaptar-se às situações novas que aparecem no seu dia-a-dia. É indispensável uma revisão na formação dos profissionais para que saibam reconhecer e encontrar caminhos para atender a todos, com deficiência ou não. No decorrer deste trabalho pôde-se perceber que sob o ponto de vista legal, educacional, político e filosófico, o direito à educação inclusiva está garantido, mas na prática o discurso se diferencia. O que ocorre neste processo é a criação de fundamentos legais inclusivos que são propostos para a escola mesmo que esta ainda não tenha a estrutura física necessária para que possa se processar a integração dos educandos com necessidades educacionais especiais, e os profissionais, aos quais foi atribuída a tarefa de educar esses alunos careçam de preparos especializados para tal.

A comunidade participa de forma aleatória, passiva, exercendo na maioria das vezes um papel que compete às autoridades educacionais, ou seja, agindo como fiscais da ação educativa tanto da escola quanto dos profissionais, cobrando o desenvolvimento de ações que estão além da estrutura da escola e do preparo dos profissionais. Foi perceptível a importância de se reconhecer a potencialidade que se descobre nos educandos com necessidades educacionais especiais, apesar das dificuldades. Os educadores, calcados na valorização dessas potencialidades têm conseguido grandes progressos na alfabetização e socialização destes alunos tendo como diretriz as limitações escolares e à partir de currículos e processos avaliativos igualitários para todos.

No entanto, não basta mudar a imagem que a sociedade tem da pessoa com deficiência. É preciso reconhecer que o espaço social não está organizado só para alguns e ainda que é preciso trabalhar pela igualdade, pelo reconhecimento de valores pensando numa sociedade melhor não só para esse grupo, mas uma sociedade que sendo inclusiva, seja melhor para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Cristina: Inclusão dá trabalho. Belo Horizonte: Armazém de ideias, 2000.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Adaptações Curriculares. Em: Boletim Salto para o futuro: Formando educadores para a escola inclusiva. Brasília: MEC, 2001, p. 15-20.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988.
- _____. LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, 1997.
- _____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e Educação. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2004.
- CNE/CEBP. Parecer nº17, de 30 de janeiro de 2001.
- CUNHA, Edilson Alkmin. Programa de ação mundial para pessoas com deficiência: Tradução. Brasília, 1997.
- GUIMARÃES, Tânia Mafra. (Org.). Educação Inclusiva. SEMG. Belo horizonte, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.
- _____. Maria Teresa Egler. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TRABALHANDO AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAINA PEREIRA DE SOUZA¹

RESUMO

Discutir a cultura africana e afro-brasileira nas escolas, especialmente na Educação Infantil, exige um compromisso profundo com as questões sociais e culturais. Considerando o contexto histórico, é necessário reconhecer e reparar a escravidão que os negros sofreram ao longo dos anos, bem como valorizar as contribuições desse povo para a formação da sociedade brasileira. Para abordar esse tema, foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando ampliar o conhecimento e fomentar a discussão sobre a questão étnico-racial e a legislação pertinente. O objetivo geral é promover uma breve discussão sobre as questões étnico-raciais, com foco específico em sua abordagem no contexto da Educação Infantil. Os resultados indicam que é fundamental utilizar diversos elementos para que as crianças não apenas observem, mas também interajam com o tema, aprendendo a valorizar e reconhecer outras culturas além da sua, compreendendo-as como parte integrante de sua identidade.

Palavras-chave: Cultura Africana e Afro-brasileira; Educação Infantil; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores envolvidos em Políticas Públicas identificaram a necessidade de ampliar as discussões sobre questões étnico-raciais, com o objetivo de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, indo além do enfoque no contexto histórico e no sofrimento causado pela escravidão. Reconheceu-se, assim, a importância de abordar essas culturas nas escolas.

Essas questões devem ser integradas a todas as disciplinas e discutidas de maneira abrangente, para além das paredes da sala de aula, promovendo maior democratização das oportunidades e contribuindo para mudanças nas desigualdades raciais, tanto na sociedade quanto na educação.

O ensino da cultura africana na Educação Infantil é uma abordagem pedagógica fundamental para promover a diversidade e a

inclusão desde os primeiros anos de vida. Introduzir as crianças à riqueza cultural do continente africano contribui para a construção de uma compreensão mais ampla e respeitosa das múltiplas culturas que compõem a sociedade global.

Nessa etapa escolar, a apresentação da cultura africana vai além da mera inclusão de conteúdos históricos; ela busca celebrar e integrar as tradições, valores e expressões artísticas africanas no cotidiano escolar. Essa prática não só enriquece o aprendizado das crianças, mas também contribui para a formação de uma identidade cultural diversificada e para a valorização da pluralidade cultural desde cedo. Ao explorar a cultura africana, a escola desempenha um papel crucial na construção de uma base sólida para o respeito e a compreensão das diferenças, fomentando um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os estudantes.

Licenciada em Química pela universidade Camilo Castelo Branco, UNICASTELO; Licenciada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE; Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante, FAVENI. Pós-graduada em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos, FCE; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

A problemática central envolve os desafios e dificuldades enfrentados nas escolas para implementar ações e disseminar a questão étnico-racial entre os estudantes, especialmente devido ao tratamento eurocêntrico predominante.

Este artigo justifica-se pela necessidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres na sociedade, sem distinção de raça, cor, entre outros fatores.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS PRESENTES NA ESCOLA

Atualmente, o ensino enfrenta a necessidade urgente de repensar o significado dos conteúdos e as estratégias de aprendizagem. A questão étnico-racial permeia toda a Educação Básica e se revela complexa, uma vez que envolve diversos objetivos educacionais, tanto históricos quanto sociais.

No contexto educacional e das políticas públicas, surge a necessidade de refletir sobre como abordar determinados temas, distanciando-se do ensino tradicional e promovendo a valorização das diversas culturas existentes.

As políticas públicas direcionadas ao povo negro passaram por significativas mudanças nos últimos tempos. O discurso, que antes era marcadamente eurocêntrico, agora adota uma nova perspectiva, especialmente voltada para o social e educacional, abordando as relações étnico-raciais de maneira mais inclusiva (BARBOSA, 2011).

No contexto educacional e das políticas públicas, surge a necessidade de refletir sobre como abordar determinados temas, distanciando-se do ensino tradicional e promovendo a valorização das diversas culturas existentes.

As políticas públicas direcionadas ao povo negro passaram por significativas mudanças nos últimos tempos. O discurso, que antes era marcadamente eurocêntrico, agora

adota uma nova perspectiva, especialmente voltada para o social e educacional, abordando as relações étnico-raciais de maneira mais inclusiva (BARBOSA, 2011).

No Brasil, o regime escravocrata consolidou ideias e imposições eurocêntricas. Os negros, trazidos da África para trabalharem como escravos em condições extremamente precárias, enfrentaram altos índices de mortalidade. Além disso, eram considerados indivíduos de “raça inferior”, destinados a servir como escravos (SILVA, 2007).

Essa visão levou ao tratamento dos negros em condições sub-humanas e de forma perversa, particularmente no que diz respeito às questões políticas, econômicas, sociais e culturais, ainda presentes mesmo após o fim da escravidão, pois os negros continuam a ser marginalizados social, cultural e economicamente, mesmo dentro de uma aparente democracia racial (SILVA, 2007).

Na educação, é importante destacar que os livros didáticos e muitos textos ainda reforçam a visão do negro sob a ótica dos colonizadores. São atribuídas justificativas para as situações violentas dos portugueses em relação ao povo africano durante o processo de colonização brasileira, desconsiderando suas crenças e defendendo a escravidão como necessária para a civilização desse povo (SILVA, 2007).

Por outro lado, é crucial resgatar os aspectos da História da África que influenciaram a formação da população brasileira, reconhecendo suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural, essenciais para a História do Brasil. Aspectos culturais como Arte, Literatura e História devem ser especialmente destacados:

Esta preocupação supõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos 'comum' a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam,

garantindo assim que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como comum referência, rompendo assim com o caráter monocultural da cultura escolar (CANDAUI, 2015, p. 28).

A escola tem um papel fundamental nesse processo, partindo do princípio da equidade educacional. Ela não pode se eximir da responsabilidade de oferecer um ensino inclusivo e crítico. A escola deve abordar a questão antirracista, ainda presente na sociedade, valorizando as relações étnico-raciais (BRASIL, 2013).

Dado que o racismo persiste, é essencial discutir o tema no ambiente educacional, introduzindo temáticas que ajudem os estudantes a reconhecerem sua história cultural, social e política, e a aprender a valorizar todas as culturas.

Segundo Silva (2007), a escola atua como um espaço que favorece a interação entre indivíduos de diferentes origens e níveis socioeconômicos. É um ambiente ideal para ensinar regras de convivência democrática e respeito às diferenças.

Para que esse processo seja efetivo, é necessário que o professor ajude o estudante a se tornar protagonista de seu próprio aprendizado, direcionando o ensino para a formulação de hipóteses, leitura e reflexão, busca de contextualização, e comparação, entre outras competências que promovam o desenvolvimento crítico do aluno e o prepare para a cidadania.

Abramovay e Mary (2006) destacam que a Lei nº 10.639/2003 foi implementada para reparar as injustiças e a marginalização histórica do povo negro e seus descendentes desde a chegada ao Brasil. Esta lei, resultado da luta de diversos movimentos sociais, configura-se como uma política afirmativa, destinada a resgatar e valorizar a cultura africana e suas contribuições para o desenvolvimento do país:

A necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos

africanos, assim como comprometidos com a educação das relações étnico-raciais positivas a que tais conteúdos devem conduzir (SÃO PAULO, 2010, p. 1-2).

Anteriormente, o ensino focava em uma perspectiva eurocêntrica, retratando os negros (e os indígenas) como seres “inferiores”, e destacando principalmente o sofrimento deles durante a colonização brasileira (BARBOSA e HORN, 2008).

Com os movimentos sociais, houve uma mudança significativa, buscando contextualizar a escravidão sob uma nova ótica e minimizar os danos históricos sofridos por essas populações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada no Brasil para orientar o currículo escolar, visando reduzir desigualdades e estabelecer uma base comum de ensino em todo o país (BARBOSA et al., 2019).

No entanto, a visão eurocêntrica ainda persiste, influenciando a formação cidadã e limitando a discussão sobre cidadania ao mercado de trabalho:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Discutir essas questões é crucial não apenas para cumprir as políticas públicas, mas também para reparar os danos causados por anos de injustiça e marginalização, resgatando histórias e projetos de vida. A legislação educacional trouxe orientações e discussões específicas que promovem aprendizagens significativas, troca de experiências, quebra de paradigmas, e valorização da cultura africana. A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, devendo valorizar as histórias africanas e afro-brasileiras em vez de enfatizar excessivamente o processo de escravidão (VERRANGIA e SILVA, 2010).

Bergamaschi e Gomes (2012) acrescentam que a legislação trouxe discussões

específicas e promoveu a troca de experiências e a quebra de paradigmas, visando o desenvolvimento do respeito, da equidade e da valorização das diferentes culturas. A escola é essencial para trabalhar e valorizar as histórias desses povos durante todo o processo educacional.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Candau (2015) explora a temática da legislação educacional sob a ótica da educação intercultural, destacando contribuições de grupos e movimentos negros que promovem o multiculturalismo ao abordar as diferenças estabelecidas nas lutas sociais, como o racismo, a discriminação e a ideologia da mestiçagem. Esses movimentos enfrentam diariamente a discriminação racial e buscam combater a democracia racial e outras questões sociais e raciais presentes entre diversos grupos na sociedade.

O ensino sobre diferenças culturais deve engajar-se na construção contínua da cultura, reconhecendo que a cultura não é um produto acabado, mas sim um processo em desenvolvimento (NASCIMENTO et al., 2013).

A escola deve trabalhar questões relacionadas ao reconhecimento das identidades culturais. No entanto, muitas vezes, ela ainda perpetua informações desatualizadas e até mesmo racistas. Portanto, é crucial que os profissionais da educação explorem práticas educativas e pedagogias alternativas ao tradicionalismo para atender às novas demandas sociais.

Bologna (2019) questiona se as questões africanas e afro-brasileiras são frequentemente reinventadas no meio social e como elas são abordadas na Educação Infantil. A pesquisadora investigou se os professores implementam um trabalho pedagógico focado nas relações étnico-raciais e se essas questões são realmente trabalhadas na Educação Infantil. Para que a cultura africana e afro-brasileira seja integrada na Educação Infantil, é essencial oferecer às

crianças acesso a pedagogias antirracistas e descolonizadoras e analisar os repertórios fornecidos aos professores nas áreas de teatro, música, dança e arte.

Nesse sentido:

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho que enfrenta, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 2003, p. 89).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam a criança como um sujeito histórico com direitos, envolvida nas interações e práticas cotidianas que contribuem para a construção de sua identidade pessoal e coletiva, brincando, imaginando e fantasiando.

Essas discussões devem começar na Educação Infantil, pois são fundamentais para a formação da cidadania. Incorporar a responsabilidade social no currículo e desenvolver a criticidade é essencial. Trabalhar a diversidade cultural na Educação Infantil é importante, pois uma prática pedagógica que valorize as culturas africana e afro-brasileira ajuda a combater a discriminação e o preconceito, promovendo a equidade, o respeito e o reconhecimento.

No que diz respeito à Arte, desenvolver trabalhos que valorizem a cultura africana e afro-brasileira na Educação Infantil visa respeitar o direito das crianças a uma educação baseada em princípios estéticos: sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16). Isso também contribui para o estudo das relações étnico-raciais e combate ao racismo.

A escola deve ser um espaço onde diferentes culturas – pessoais, infantis e adultas, de diferentes classes sociais – se encontram, convivem, enfrentam e se entrelaçam

culturalmente. Caracterizada por uma cultura híbrida, que mistura experiências e culturas, a escola deve evitar a hegemonia cultural ou o etnocentrismo, afirmando a pluralidade e a diversidade que constituem a base da sociedade (ÁRIES, 1981).

Essa abordagem reflete na escolha do material didático, já que muitas vezes o livro didático selecionado pode não representar adequadamente o que se deseja que os alunos compreendam. É necessário avaliar se o material didático realmente exprime os objetivos educacionais e promove o entendimento desejado pelos estudantes (NASCIMENTO et al., 2013).

O trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são influenciadas pelas percepções que a sociedade tem sobre raça e etnia. Portanto, é essencial que a Educação Infantil aborde essas questões de forma sistemática e pedagógica para construir uma base sólida de respeito e valorização da diversidade cultural (CANDAU, 2015).

Na Educação Infantil, a construção da identidade e a formação de valores são processos cruciais. As crianças estão em uma fase de descoberta do mundo e de si mesmas, e as interações que têm com seus pares e com o ambiente escolar influenciam profundamente suas percepções. Trabalhar com questões étnico-raciais desde cedo é vital para que as crianças desenvolvam uma compreensão positiva e inclusiva das diferenças.

Para que o trabalho com as relações étnico-raciais seja eficaz, é necessário adotar metodologias que incluam: um currículo inclusivo; ambiente escolar diversificado; capacitação dos educadores; atividades lúdicas e interativas; participação da família e da comunidade; envolver as famílias e a comunidade no processo educativo para fortalecer o trabalho com as relações étnico-raciais. A colaboração com pais e líderes comunitários pode enriquecer o currículo e promover uma abordagem mais abrangente e contextualizada.

Embora a importância do trabalho com relações étnico-raciais seja clara, há desafios a serem enfrentados. Muitas vezes, preconceitos e estereótipos estão presentes no ambiente escolar, e é fundamental que esses sejam abordados de maneira consciente e reflexiva. Além disso, a formação de educadores deve ser constantemente atualizada para refletir as melhores práticas e pesquisas mais recentes (NASCIMENTO et al., 2013).

O trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil é essencial para promover uma sociedade mais equitativa e respeitosa. Ao integrar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos. A educação que aborda as questões étnico-raciais desde cedo não só combate preconceitos e discriminações, mas também celebra a riqueza cultural da sociedade, preparando as crianças para um futuro mais inclusivo e harmonioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil é essencial para construir uma base sólida de respeito, empatia e inclusão desde os primeiros anos de vida. Esse trabalho contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade cultural que compõe nossa sociedade.

Ao integrar temas relacionados à diversidade étnico-racial no currículo, as escolas promovem uma compreensão mais profunda e respeitosa das diferentes identidades culturais, ajudando a combater preconceitos e estereótipos.

O ensino dessas questões fomenta um ambiente escolar mais inclusivo, onde todas as crianças se sentem valorizadas e reconhecidas em sua individualidade. Através de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, é possível criar um espaço educativo que não só reflete a pluralidade do mundo, mas também prepara as crianças para se tornarem adultos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Além de promover o respeito e a valorização da diversidade, a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Infantil desempenha um papel crucial na formação da identidade cultural das crianças. Ao expor os pequenos a diferentes histórias, tradições e perspectivas, o ambiente escolar oferece oportunidades para que eles desenvolvam uma compreensão mais rica e nuançada do mundo ao seu redor.

Essa exposição não só fortalece o senso de pertencimento e autoestima das crianças de diferentes origens, mas também ensina a todas elas a importância da empatia e da solidariedade. Integrar práticas pedagógicas que abordem a diversidade étnico-racial ajuda a construir uma cultura de respeito mútuo e promove uma convivência harmoniosa entre crianças de diferentes contextos culturais, preparando-as para interações positivas e construtivas em uma sociedade plural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; MARY, G. *Relações Raciais na Escola: Reprodução de Desigualdades em Nome da Igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.
- ÀRIES, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. Ltc, 1981.
- BARBOSA, L.M.A. (Org.). *Relações Étnico-Raciais em Contexto Escolar: fundamentos, representações e ações*. São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.
- BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. -Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, P.P.L.; LASTÓRIA, A.C.; CARNIEL, F.S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História, Assis/SP*, v.6, n°2, p.513-528, jul./dez., 2019.
- BERGAMASCHI, M.A.; GOMES, L.B. *Ensaio de educação intercultural. Currículo sem fronteiras* 12.1. 2012: p. 53-69.
- BITTENCOURT, C.M.F. *O saber histórico na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOLOGNA, P. *Artes visuais afro-brasileiras na educação infantil: educando para as relações étnico-raciais*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Sorocaba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13245>. Acesso em: 11 ago. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular: versão final SEE*, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.
- 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. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacaoinfantil>. Acesso em: 11 ago. 2023.
- CANAU, V.M. *Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais*. In: *Educação: temas em debate/ organização Vera Maria Candau, Susana Beatriz Sacavino*. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.
- NASCIMENTO, C.; BRANCHER, V.; OLIVEIRA, V. A *Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas*. *Revista Contexto & Educação*, 2013, 23(79), 47-63. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2024.
- SÃO PAULO. *Parecer CNE n. 201/10 – Prefeitura de São Paulo*. Disponível em: . Acesso em: 15 ago. 2024.
- SILVA, P.V.B. da. *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.

PSICOMOTRICIDADE VOLTADA PARA O DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JÉSSICA MIDORI NINOMIYA RIBEIRO¹

RESUMO

A psicomotricidade na Educação Infantil é uma abordagem que integra o movimento corporal ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Fundamentada na ideia de que o corpo é uma forma essencial de expressão e aprendizagem, a psicomotricidade visa estimular a coordenação motora, o equilíbrio, a lateralidade, e a percepção corporal. Através de jogos e brincadeiras, as crianças exploram suas habilidades motoras e psicológicas, promovendo o desenvolvimento integral. A psicomotricidade é, portanto, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento global na primeira infância, preparando as crianças para os desafios futuros em sua trajetória educacional. A presente pesquisa foi realizada a partir de revisão bibliográfica a respeito do tema. Os resultados encontrados indicaram que essa prática permite que as crianças construam conhecimento de forma lúdica e interativa, favorecendo a formação de sua identidade e a compreensão do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Educação Infantil; Psicomotricidade; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Alguns meses após o nascimento, as crianças começam a se movimentar e, gradualmente, apropriam-se das possibilidades corporais ao interagirem com o ambiente ao seu redor. Por meio desses movimentos, elas aprendem sobre si mesmas, estabelecem relações com outras pessoas e com objetos, desenvolvendo assim diversas habilidades. O movimento é uma das formas mais utilizadas pela criança para expressar seu pensamento e vivenciar relações com o mundo.

O corpo humano é reconhecido como uma parte integral, composto por diversas estruturas e funções. O contato com o meio externo, ou seja, a materialização da realidade, ocorre através da dimensão corporal. É por meio do esquema corporal que o mundo externo é percebido, e é através do corpo que reagimos às interações e produzimos respostas.

É fundamental compreender que a Educação é um processo contínuo e evolutivo, especialmente voltado para as crianças, sendo necessário evidenciá-lo ao longo da Educação Infantil. Nesse contexto, entender a criança como um ser social e histórico é essencial, pois a aprendizagem ocorre através das interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Observa-se que, quando o docente prioriza a utilização de jogos, brincadeiras e atividades que envolvem o reconhecimento do corpo, a criança apresenta um melhor desenvolvimento.

No entanto, uma problemática recorrente é a falta de compreensão, por parte de gestores e docentes, da real importância de se trabalhar a psicomotricidade, especialmente quando associada à ludicidade. Muitas vezes, a aprendizagem é ignorada em detrimento de uma visão que encara essas práticas como meramente desordenadas, subestimando o valor da

¹ Licenciada em Pedagogia Plena pela Faculdade Sumaré, SP. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, PMSP.

ludicidade e da psicomotricidade como ferramentas pedagógicas, apesar de diversas pesquisas apontarem o contrário.

A presente pesquisa se justifica, portanto, ao buscar esclarecer a importância dos processos envolvidos na expressão corporal e no corpo em movimento para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil, com base na psicomotricidade.

Assim, o objetivo geral deste artigo é discutir as concepções de infância e Educação Infantil, enquanto os objetivos específicos incluem a análise das contribuições da ludicidade para o desenvolvimento da psicomotricidade nessa etapa escolar, em particular.

DOCUMENTOS REFERENTES À EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de infância, ao longo da história, passou por diversas transformações, influenciadas pela visão que a sociedade tinha das crianças em diferentes períodos. Durante a Idade Média, a infância era tratada de forma diferente do que conhecemos hoje, com uma ausência de cuidados e sentimentos, além de altos índices de mortalidade infantil e infanticídio por parte das mães (ARIÈS, 1981).

De acordo com o autor:

As “idades da vida” ocupam um lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida (ARIÈS, 1981, p. 4).

Entretanto, na época, a criança era vista como um adulto em miniatura, e, portanto, não se via a necessidade de cuidados integrais. O mais importante era que ela crescesse rapidamente para ser inserida no mercado de trabalho. No início do século XVII, a sociedade começou a passar por uma mudança significativa em relação a essa visão.

As relações familiares se tornaram mais sólidas, e a criança passou a ser vista de forma

diferente. Os cuidados começaram a ser mais valorizados, e a responsabilidade pela educação da criança, que antes era da família, começou a ser transferida para tutores. Progressivamente, a educação, antes dada pelas famílias, passou para as mãos dos professores (ARIÈS, 1981).

Naquela época, apenas os meninos tinham acesso à educação. Somente no século XVIII, após uma longa espera, as meninas começaram a ser incluídas no sistema de ensino. Além disso, houve uma separação mais clara entre as diferentes classes sociais, com a burguesia e a aristocracia desfrutando de privilégios no ambiente escolar, em detrimento das outras classes.

No século XX, surgiu um movimento em diversos países voltado para os direitos das crianças. Em dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, o que contribuiu para uma mudança na compreensão sobre o que é a infância.

Com isso, as escolas tiveram que repensar suas práticas para garantir que as crianças tivessem oportunidades e não fossem segregadas, já que a educação passou por transformações, desenvolvendo diferentes competências e habilidades e considerando as especificidades de cada indivíduo (ASSIS, 2018).

No Brasil, a visão da infância não era muito diferente. Foi somente na década de 1970 que surgiram as primeiras manifestações relacionadas à Educação Infantil. Em 1974, foi criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar, voltada para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Isso exigiu uma nova perspectiva sobre a criança, agora vista como um ser histórico e social, onde a aprendizagem ocorre por meio de interações entre a criança e o mundo ao seu redor. Diante desse cenário, surgiram diversas orientações didáticas que priorizavam o uso de jogos e brincadeiras, além de atividades voltadas para o reconhecimento do próprio corpo, do corpo dos outros e a imitação gestual.

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como uma responsabilidade do Estado, visando assegurar políticas públicas que garantissem o acesso à escola e os direitos das crianças. Em seguida, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), complementando a legislação:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1996, p. 79).

De acordo com a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (ou zero a cinco, na medida em que as crianças de seis anos ingressem no Ensino Fundamental), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, s/p.).

Não apenas foram implementadas novas políticas públicas para a Educação Infantil, que reestruturaram o ensino e a valorização da criança, como também se promoveu a formação continuada dos docentes e a valorização do brincar para as crianças em fase escolar.

A legislação e a concepção de ensino da Educação Infantil passaram por transformações significativas. É crucial também investir na formação de qualidade dos educadores, uma vez que estes desenvolvem valores profissionais a partir das relações e experiências vivenciadas (ASSIS, 2018).

Ações pedagógicas que incentivam a reflexão, o estudo e a pesquisa criam um conjunto de experiências que capacitam os educadores a desenvolverem um trabalho que respeite e valorize as múltiplas especificidades das crianças.

Documentos orientadores, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), estabelecem que: “Nesta modalidade de educação, as crianças devem ser estimuladas através de atividades lúdicas e jogos a exercitar as capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização” (BRASIL, 1998, p. 32).

O RCNEI oferece reflexões sobre como utilizar essas atividades para promover o conhecimento do próprio corpo pela criança, desenvolver a motricidade infantil e compreender o caráter lúdico das atividades. Além disso, o documento aborda aspectos específicos do desenvolvimento corporal e psicomotor (BRASIL, 1998).

O corpo é uma forma essencial de linguagem e, por isso, significa: “poder assumir a condição carnal de um organismo cujas estruturas, funções e poderes nos dão acesso ao mundo, nos abrem à presença corporal do outro” (VILLAÇA e GÓES, 1998, p. 23).

Movimentos e expressões corporais são linguagens que, executadas com facilidade e rapidez, comunicam ou expressam algo. Embora a Educação Infantil não tenha um currículo específico para as competências a serem desenvolvidas nesta fase, o RCNEI é um dos documentos que orientam a prática pedagógica, discutindo o papel do movimento no desenvolvimento integral da criança, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (BRASIL, 1998).

Além disso, o documento reconhece a expressão corporal como uma linguagem a ser trabalhada nesta etapa, permitindo que a criança tome consciência de si mesma, se expresse e descubra o mundo ao seu redor. Explorar diferentes sensações corporais ajuda as crianças a conhecerem suas peculiaridades, limites e formas de expressão. Ou seja:

A experiência de meninas e meninos na educação infantil pode ser considerada como um rito de passagem contemporâneo que antecipa a escolarização, por meio da qual se produzem habilidades. O minucioso

processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam. Esse processo reflete-se nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados: para que as crianças "aprendam", de maneira muito prazerosa e mascarada, a comportasse como "verdadeiros" meninos e meninas (FINCO, 2007, s/p).

Sobre o eixo do movimento, o documento apresenta diretrizes que introduzem novos paradigmas. Essa abordagem está relacionada à expansão da cultura corporal e ao entendimento do corpo, enfatizando a importância da tonicidade, da motricidade e da expressividade:

[...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, p. 15).

O documento destaca que as crianças desempenham um papel crucial, pois, além de movimentarem partes do corpo, elas se expressam por meio de gestos e mímicas. Além disso, enfatiza a importância do desenvolvimento da motricidade desde os primeiros anos de vida:

[...] o movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. Pode-se dizer que no início do desenvolvimento predomina a dimensão subjetiva da motricidade, que encontra sua eficácia e sentido principalmente na interação com o meio social, junto às pessoas com quem a criança interage diretamente. A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado (BRASIL, 1998, p.18).

O documento também menciona que, na faixa etária de 4 a 6 anos, ocorre uma expansão

no repertório de gestos instrumentais. Nessa fase, os movimentos exigem uma maior coordenação motora e precisam se ajustar a objetos específicos, como ao recortar, colar e encaixar blocos (KISHIMOTO, 2012).

Outros documentos relevantes para a Educação Infantil incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos dialogam com o Currículo da Cidade da Prefeitura Municipal de São Paulo (SME/SP), que estabelece um currículo específico para a Educação Infantil e enfatiza a importância das interações e das brincadeiras como eixos fundamentais.

Vale ressaltar que nem todas as redes de ensino possuem um currículo próprio para essa etapa escolar, muitas vezes baseando-se nos documentos norteadores nacionais.

Além disso, o DCNEI, voltado para a primeira etapa da educação básica, visa o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, tanto em jornada integral quanto parcial, sendo regulamentado e supervisionado por órgãos competentes do sistema de ensino e sujeito a controle social (KISHIMOTO, 2012).

A PSICOMOTRICIDADE E AS CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE

Moyles (2002) argumenta que o brincar nessa etapa escolar oferece à criança situações de aprendizagem diversificadas, facilitando a observação por parte do docente e auxiliando-o ao longo de todo o processo. A observação e a percepção de como cada criança se comporta e reage a diferentes situações são essenciais para orientar o trabalho pedagógico.

Planejar novas atividades e ajustar abordagens conforme necessário para desenvolver os aspectos cognitivo, social e afetivo contribuirá para uma aprendizagem mais significativa para as crianças.

Os modelos educacionais que não permitem às crianças desenvolverem sua singularidade, essencial para sua evolução e

construção de sua identidade, podem dificultar seu futuro, inclusive na capacidade de tomar decisões assertivas sobre suas próprias vidas.

A escola, portanto, deve: “promover o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para enfrentar diversas situações, o que por si só não desenvolve as habilidades mentais necessárias para um raciocínio flexível e criativo” (ASSIS, 2018, p. 130).

Brincadeiras e jogos oferecem oportunidades para interações sociais, expandem o conhecimento do mundo e permitem que as crianças participem e interajam. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento da memória, do raciocínio, da linguagem, da criatividade, da percepção, da empatia e outras competências e habilidades essenciais para a formação das estruturas psicológicas e cognitivas, resultando em crianças mais confiantes (FORTUNA, 2011).

Quando usadas para promover o desenvolvimento da psicomotricidade, brincadeiras e jogos ajudam as crianças a se desenvolverem melhor, compreendendo aspectos cognitivos e sociais.

Especialmente no contexto educacional, a psicomotricidade é abordada através da Pedagogia do Movimento, que introduz uma nova concepção educacional e apresenta desafios relacionados à elaboração de uma metodologia que considere tanto os cuidados necessários quanto os conhecimentos específicos (FONSECA, 1998).

As atividades motoras devem estar presentes no cotidiano das crianças, independentemente do ambiente em que se encontram, o que é particularmente relevante na Educação Infantil.

Por fim, as atividades e cuidados essenciais garantem os direitos da criança, que incluem conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Compreende-se que a criança é um ser com direitos plenos e integrais, que constrói e se apropria de conhecimentos por meio das interações com o meio físico e social.

Isso está previsto não apenas na legislação, mas também nas diversas Políticas Públicas, currículos e documentos orientadores que reconhecem a criança como um indivíduo integral e com direitos.

A Educação Infantil oferece vivências e experiências que abrangem os cinco campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: “O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, formas e imagens; Espaços, tempos, quantidades e transformações; com ênfase especial no último campo: Corpo, gesto e movimentos” (BRASIL, 2018, s/p.).

Nesta fase escolar, é crucial desenvolver uma metodologia que organize o trabalho pedagógico com base em diversas linguagens, com destaque para a psicomotricidade. Esta área é fundamental para que a criança possa expressar e comunicar-se com o mundo.

O campo "Corpo, gesto e movimentos" reflete a importância do movimento como uma dimensão essencial do desenvolvimento e da cultura humana. Desde o nascimento, as crianças se movem e, gradualmente, adquirem maior controle sobre seus corpos, explorando novas formas de interação com o mundo. Ao movimentar-se, elas expressam sentimentos e emoções, expandindo o significado dos gestos e posturas corporais (BRASIL, 2018).

Além disso, o desenvolvimento psicomotor é abordado em dois momentos distintos: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Isso ocorre porque as crianças vivem um período de descobertas em ambas as fases.

Durante o brincar, a criança reproduz aspectos do seu cotidiano. É papel do educador explorar esses momentos para que a brincadeira facilite o processo de aprendizagem, contribuindo para a construção da identidade e da criatividade da criança. Há uma relação estreita entre o desenvolvimento integral da criança e os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos.

A psicomotricidade e a ludicidade são reconhecidos como ferramentas valiosas para o ensino, pois estão alicerçadas no desenvolvimento integral da criança, especialmente nesta fase crucial, quando elas processam o pensamento, participam ativamente e começam a perceber o corpo em movimento (OLIVEIRA, 2011).

É fundamental lembrar que brincar é uma das experiências mais prazerosas da infância. Os jogos e brincadeiras não apenas estimulam a imaginação e a criatividade da criança, mas também melhoram o convívio social.

Tanto a ludicidade quanto a psicomotricidade contribuem para um trabalho pedagógico mais alinhado com as expectativas de desenvolvimento infantil. A ludicidade promove o desenvolvimento psicomotor por meio do simples ato de brincar. Por sua vez, a psicomotricidade se concentra no aprimoramento da motricidade, utilizando técnicas que facilitam a expressão corporal e ajudam a criança a desenvolver a noção de espacialidade (OLIVEIRA, 2011).

Portanto, é essencial considerar as metodologias diferenciadas que abordam a expressão corporal no ensino, pois estas podem gerar resultados positivos no desenvolvimento da criança. A ludicidade, um aspecto que sempre fez parte da vida humana independentemente da época, é fundamental na Educação, pois não só facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas também está intimamente relacionada aos resultados educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da psicomotricidade na Educação Infantil ressalta seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças. A psicomotricidade não apenas auxilia no aprimoramento das habilidades motoras, mas também promove o crescimento cognitivo, emocional e social, aspectos essenciais para a formação de uma base sólida para a aprendizagem futura. Ao integrar movimento e pensamento, essa abordagem permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais

profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor, tornando-se mais autônomas, criativas e capazes de enfrentar desafios.

Além disso, a psicomotricidade valoriza a ludicidade, o que contribui para que o processo de aprendizagem seja prazeroso e significativo. Através de atividades lúdicas e interativas, as crianças não apenas se divertem, mas também exploram e internalizam conceitos importantes, fortalecendo sua capacidade de raciocínio, resolução de problemas e interação social.

Em suma, a psicomotricidade na Educação Infantil é crucial para assegurar que as crianças tenham um desenvolvimento equilibrado e harmonioso, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para crescerem como indivíduos completos e preparados para as etapas subsequentes da vida escolar e além.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, O.Z.M.A. Anais do I Seminário Internacional Educação para o século XXI. FE/Unicamp, 2018. Disponível em: . Acesso em: 09 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Volume 3, Brasília: MEC/SEC, 1998.
- FINCO, D. Por uma educação com igualdade de gênero na infância. Mundo da Diversidade da Revista Maringá Ensina, Maringá, ano 2, n. 6, p. 38-39, maio/jul. 2007.
- FONSECA, V. da. Psicomotricidade. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FORTUNA, T.R. Formando professores na Universidade para brincar. Petrópolis, Vozes: 2011.
- KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação – considerações históricas. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2012.
- KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Açoame, 1982.
- MOYLES, J. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VILLAÇA, N; GÓES, F. Em Nome do Corpo. Rio de Janeiro: Rocco. 1998.

O IMPACTO DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JOSENEIDE DOS SANTOS GOMES¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo possibilitar uma visão mais ampla da importância da ludicidade no cotidiano da Educação infantil como ferramenta eficaz de aprendizagem motivadora e atraente nessa etapa da educação. O lúdico junto com o imaginário oferece caminhos desenvolvimento das crianças tornando-as mais críticas, autônomas, criativas, felizes e, com isso, realiza um aprendizado com significação. Dessa forma, promove o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e levando ao sucesso na vida escolar do aluno. Esta pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos com a finalidade de levantar informações e embasamentos teóricos para esclarecer como o lúdico contribui para uma aprendizagem significativa das crianças na Educação Infantil bem como demonstrar a importância das brincadeiras nesse processo diante do trabalho pedagógico do professor. Toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. O lúdico vem ligar de forma divertida a criança a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Brincadeiras, Educação Infantil, ludicidade

INTRODUÇÃO

Lúdico é a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, raciocínio de uma criança através de jogos, música, dança mímica. O intuito é educar, ensinar se divertindo e interagindo com os outros. O brincar é considerado uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizado. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório.

Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. Segundo Luckesi são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que

nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

O brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, começando na infância e podendo se estender a alguns momentos da fase adulta. É interessante notar que, independente da idade, a brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem. O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à

¹ Doutora em Psicologia Social pela UK Universidade John Kennedy. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Anglo Latino, USP Universidade de São Paulo. Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos. Professora Universitária no IEF. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar. A aprendizagem significativa implica na assimilação de conceitos e na capacidade de sua aplicação. A aprendizagem significativa fica armazenada por mais tempo, e que auxilia o sujeito em sua vida cotidiana, ou seja, na reflexão crítica da realidade em que vive.

Busca-se aqui facilitar a compreensão dos conceitos que são “exigidos” para uma aprendizagem com significado, através da experiência com o trabalho lúdico, focando a aprendizagem significativa. Uma vez que, “(...) o lúdico é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias, além disso, é uma importante ferramenta de progresso pessoal e de alcance de objetivos institucionais (SANTOS e JESUS, 2010. p.2)”. Para que haja uma aprendizagem significativa é preciso que o indivíduo tenha interesse. Diante disso, o tema que se impõe a esta investigação é a ludicidade na sala de aula, sob o recorte da influência das atividades lúdicas no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil. O problema norteador desta pesquisa é expresso na questão: qual a importância do Lúdico no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil?

Como hipóteses naturais, explicativas do problema sugerido para a investigação, constam: Como a educação infantil é o primeiro contato da criança com a escola, a ludicidade é fundamental para que ela se sinta acolhida e desenvolva expectativas positivas sobre a experiência escolar; a Ludicidade é um excelente elemento motivacional para despertar, na criança, o prazer de aprender; e a ludicidade, usada para fins pedagógicos, proporciona uma aprendizagem significativa.

Os objetivos dessa investigação se dividem em: Objetivo geral: - analisar a importância do lúdico no trabalho pedagógico do professor na Educação Infantil; Objetivos específicos: demonstrar que, como a educação infantil é o primeiro contato da criança com a

escola, a ludicidade é fundamental para que ela se sinta acolhida e desenvolva expectativas positivas sobre a experiência escolar; evidenciar que a ludicidade é um excelente elemento motivacional para despertar, na criança, o prazer de aprender; e comprovar que a Ludicidade, usada para fins pedagógicos, proporciona uma aprendizagem significativa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DIANTE DA LUDICIDADE

O ato de brincar faz parte da vivência da criança. Brincar é raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se, ter paciência, não desistir facilmente. Brincar é viver criativamente o mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer de viver. Brincar com espontaneidade, sem regras rígidas e sem precisar seguir corretamente as instruções dos brinquedos, é explorar o mundo por intermédio dos objetos. Atualmente, há uma pressão da sociedade para que as crianças aprendam cada vez mais cedo os conteúdos pedagógicos. Com isso o tão divertido ato de brincar não tem encontrado espaço na escola como deveria.

As atividades lúdicas ganharam um respaldo legal e foram mencionadas no Estatuto da Criança e do Adolescente brasileiro, de 1990. O artigo 16 do capítulo II do ECA, propõe o direito à liberdade para brincar, praticar esportes e se divertir. Com isso, percebemos que o brincar é a própria essência da infância, e que esse ato deve estar inserido na prática do professor de Educação Infantil, uma vez que a criança tem o direito de usufruir da ludicidade em sala de aula em outros ambientes.

O brincar é considerado como uma linguagem da criança, uma forma de comunicação não consciente por meio da qual ela expõe como sente, percebe e vê o mundo. Assim, é pelo que se chama de “expressão lúdica” que ela mostra como compreende os fatos que ocorrem em sua vida. Esse brincar, que pode se manifestar com atividades que trabalham as formas, o movimento, a arte e a música, é uma

das linguagens expressivas não-verbais fundamentais durante a primeira infância, que compreende a faixa etária de zero a seis anos, e, por isso, é tão importante que se permita esse espaço no cotidiano infantil. “Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (RCNEI, 2001, p. 22). É brincando que a criança constrói um conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo. Nas brincadeiras, a mesma desenvolve algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além da socialização e da capacidade de escolha, sendo um ser ativo de seu desenvolvimento.

“O lúdico é um recurso de inestimável valor pedagógico. [...] o brincar é uma atividade de aprendizagem” (KULISZ, 2006, p.p. 96-97).

Conforme a citação acima, o lúdico facilita a aprendizagem, ou seja, é possível aprender brincando. Ao brincar a criança aprende a aprender e adquire habilidades fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Segundo HORN (2007, p.14), “o brincar não encontra espaço na escola”.

Muitos professores dirigem os momentos lúdicos a fim de alcançarem determinados objetivos. Desse modo, não permitem às crianças explorarem e criarem sua própria maneira de brincar. Assim, as crianças acabam brincando, não pelo prazer e a alegria que o ato lúdico lhes dá, mas para alcançar e cumprir os objetivos e as regras estabelecidas pelo professor. As atividades lúdicas não estão ligadas simplesmente ao prazer.

A imaginação e as regras são características definidoras das brincadeiras. Erra a escola ao subdividir sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o mundo da brincadeira, do sonho, da fantasia e do outro, o mundo sério, do trabalho e do estudo. Uma das características fundamentais do ato de brincar é a espontaneidade, porém, esse ato muitas vezes é conduzido pelo professor, com fins didáticos específicos, e esta característica acaba ficando de lado.

Em grande parte das escolas de Educação Infantil, brincadeiras e aprendizagem são

consideradas ações que não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Na melhor das hipóteses, o professor cria oportunidades para que a brincadeira aconteça, sem atrapalhar as aulas. São os recreios, os momentos livres ou as horas de descanso. Parece existir uma barreira entre o aprender e o brincar, pois o ato lúdico é relegado a segundo plano, dando-lhe o espaço de momento não produtivo, ou como recompensa pela tarefa cumprida. Também fica evidente que muitos professores não participam das brincadeiras juntamente com as crianças, ou seja, eles permitem o momento lúdico, porém não participam e não interagem com elas.

Alguns professores de Educação Infantil estão preocupados com os repasses dos conteúdos pedagógicos e esquecem que o brincar necessita de um espaço em sua prática, pois é evidente que a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança. Muitos educadores até entendem teoricamente a importância das brincadeiras, porém não realizam essas atividades na prática, devido à cobrança tanto por parte da escola como dos pais, pelo desenvolvimento da área cognitiva da criança.

“[...] muitos professores têm a ideia de que permitindo o brincar livres às crianças causarão bagunça, desordem e indisciplina em sala de aula” (HORN, 2007, p. 58).

O fato de, a todo o momento, os professores estarem dirigindo atividades é fator determinante. Quando os alunos se deparam com a liberdade de poder brincar sem compromisso, isto é, quando têm a possibilidade de brincar por brincar, aproveitando o prazer proporcionado pelo ato de brincar, ficam sem rumo. O direcionamento ao qual são submetidas e as aulas rotineiras e mecânicas durante todo o período escolar influem neste comportamento. Na realidade, os profissionais do ensino infantil têm dúvidas referentes à quando devem permitir que as crianças brinquem sozinhas, de forma espontânea, sem gerar indisciplina, e se conseguem ensinar algum conteúdo por meio das brincadeiras. É importante que o professor vivencie experiências lúdicas e não fique preso à teoria.

De acordo com HORN, (2007, p. 60), “a proposta pedagógica da escola deve ter como objetivo central do seu trabalho, ensinar e aprender através da ludicidade”.

O educador deve inserir essa atitude lúdica na sua prática pedagógica. Seria necessário que educadores e escolas resistissem a qualquer pressão, como listagem de conteúdos a serem vencidos, a cobrança dos pais quanto à quantidade de produção escrita, entre outras, transformando a sala de aula num espaço de maior criatividade, liberdade e ludicidade, no qual a criança pudesse desenvolver sua autonomia, tornando-se agente do seu próprio caminhar durante o brincar.

O brincar não deve estar presente na rotina infantil somente na hora do intervalo escolar, mas precisa ser uma atitude cotidiana no trabalho do professor, que pode organizar sua sala de aula de forma lúdica. Para entender melhor a importância do lúdico em sala de aula, o professor precisa vivenciar o universo infantil e trazer o “brincar” para a vida dele. Se conseguir entender isso, utilizará as brincadeiras para conhecer melhor os seus alunos; observar como eles, de uma forma espontânea, posicionam-se perante as dinâmicas apresentadas; que brinquedos escolhem; de que forma criam as cenas das brincadeiras etc. Assim, terá mais elementos para conhecer as crianças com as quais convive, e observará aquilo de que elas precisam, pelo que se interessam e que materiais e atividades podem promover para potencializar diferentes habilidades. Esse trabalho requer muita observação e flexibilidade por parte do professor, que precisará sair do currículo escolar fixo e trabalhar conforme as necessidades concretas dos alunos.

“É o adulto, na figura do professor, portanto, que na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças” (RCNEI, 1998, p. 28).

Privar a criança (na Educação Infantil) de brincar significa conter sua energia, não aproveitar suas capacidades e substituir a aprendizagem significativa pelo

condicionamento. Dessa forma, é necessário que o educador valorize o ato de brincar em qualquer atividade programada dentro da escola.

Se o professor busca a formação de indivíduos dinâmicos, criativos, reflexivos e capazes de enfrentar desafios, deve proporcionar condições para que a criança brinque de forma espontânea, oportunizando a ela momentos de prazer e alegria no ambiente escolar, tornando-se autora de suas criações e não mera copiadora.

“A criança que é estimulada a brincar com liberdade terá grandes possibilidades de se transformar num adulto criativo” (SANTOS, 2004, p. 114).

Desafiar as crianças a criar situações novas nas brincadeiras, incentivá-la a explorar todos os espaços de forma lúdica a ajudará a abrir caminhos para a criatividade, para a fantasia e a aventura. Tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca constante para descobrir algo novo. É no brincar que se pode ser criativo. Brincando ou sendo criativo, o indivíduo descobre quem realmente é. As condições favoráveis ao ato de brincar assemelham-se às condições do ato de criar. Para ambos é necessário ter a coragem de errar e lançar-se numa atividade de forma descompromissada; é necessário ter iniciativa e autonomia de pensamento. Daí a importância do professor repensar sobre a sua prática e proporcionar a criança o direito de brincar.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 29), “cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar [...] e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais”. Ao brincar, a criança constrói valores e atitudes em relação a si mesma e ao próximo, vivenciando concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência. Portanto, cabe ao professor respeitar este seu direito fundamental para que ela se transforme em um indivíduo criativo, livre

e consciente da necessidade de valorizar o ambiente que a rodeia. O professor de Educação infantil deve reconhecer o ato de brincar como um recurso pedagógico em sala de aula. Quanto mais significativas são as atividades oferecidas pela professora, mais a criança demonstra interesse em participar e se inserir no ambiente esco. Portanto, verifica-se que ao brincar, o aluno exerce um papel ativo na sala de aula, demonstrando que a ação pedagógica está fundamentada na idéia de “aprender fazendo”, “aprender brincando” e que esse aprender é uma atividade de descoberta.

De acordo com KULISZ (2006, p. 94) “se os professores levarem em consideração a estrutura dos jogos e brincadeiras infantis no planejamento, conseqüentemente, proporcionará atividades mais adequadas e prazerosas”.

Com isso, os professores demonstrarão reconhecer o direito das crianças aos jogos e brincadeiras. Jogar e brincar são formas básicas da infância tornando-se fontes de alegria e prazer, por isso justifica-se a importância dessas atividades na Educação Infantil.

O professor por sua vez, precisa inserir o ato de brincar em sua prática pedagógica, vivenciando o universo infantil não apenas na teoria, mas na prática, transformando a sala de aula em um ambiente de alegria e de prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa é possível destacar algumas considerações a respeito do lúdico na educação infantil. Um desenvolvimento harmônico, lúdico, que inclui aprender a ouvir opiniões diferentes e a contra-argumentar, estabelecendo comparações objetivas entre várias maneiras de se compreender um mesmo fato, pouco a pouco vai contribuir para tornar a criança apta a um intercâmbio, real com os outros, favorecendo a troca de experiências, por estar baseada na cooperação e na reciprocidade.

Rompendo com a aceitação passiva de ideias ou sugestões mal compreendidas, a criança que desenvolve a ludicidade entra em

contato com uma forma mais ampla de linguagem, passa a ser sujeito ativo de suas ações e as defende nas conversas com os adultos. Assim, o seu “mundo lógico” passa a ser transformado de acordo com suas vivências.

Essa pesquisa teve seus objetivos alcançados, pois pôde esclarecer a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças como também evidenciou que o trabalho pedagógico dos professores diante do lúdico possibilita uma aprendizagem significativa através da motivação tornando assim um ensino eficaz e um aprendizado prazeroso para a criança

O “fazer” é um dos critérios essenciais para orientar as condutas do professor frente às crianças. Sendo assim, o que realmente importa é criar o maior número de situações que promovam o desenvolvimento de habilidades variadas com o objetivo de alcançar um maior aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990, de acordo com as alterações dadas pela Lei nº 8.242, 12 de outubro de 1991. Brasil, Brasília, DF. Editor e distribuidor: Subsecretaria de Edições Técnicas. Senado Federal.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. 3 v.
- HORN, Cláudia Inês. Brincar e jogar: Atividades com materiais de baixo custo. Cláudia Inês Horn, Porto Alegre: Mediação, 2007. 72p.
- KULISZ, Beatriz. Professores em cena: O que faz a diferença? Beatriz Kulisz. Porto Alegre: Mediação: 2006, 128p. 2ª edição.
- SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedo e Infância: Um guia para pais e educadores em creche. Petrópolis, 2004. 115p, 6ª edição.
- VYGOTSKY, L. S. e Luria, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp.151-238.

Vilma Maria da Silva

A FADA SORRIDENTE



GESTÃO ESCOLAR E A COMPLEXIDADE ADMINISTRATIVA DA ADMINISTRAÇÃO

MARIA APARECIDA DA SILVA¹

A complexidade da administração escolar surge devido às múltiplas demandas que exigem uma visão abrangente e articulada dos gestores, que desempenham um papel crucial na promoção de discussões e reflexões no espaço coletivo. A transparência na gestão dos recursos financeiros, impulsionada pela Educação Financeira, fundamental para a geração de informações sobre o orçamento, com base na matemática financeira e no planejamento estratégico. Este trabalho justifica-se pela necessidade de discutir a organização administrativa da gestão escolar, com o objetivo de promover uma cultura proativa e empreendedora dentro das escolas, baseada na autonomia, na resolução de problemas e na gestão eficaz dos desafios existentes. Assim, o objetivo específico é discutir as implicações do processo de gestão democrática nas escolas, com foco na rede pública de ensino. Os resultados indicaram que a gestão escolar envolve os processos e funções, em que todos devem desempenhar um papel fundamental na execução das atividades escolares e na promoção de um ambiente inclusivo e participativo.

Palavras-chave: Administração escolar. Gestão Participativa. Recursos Financeiros.

INTRODUÇÃO

A gestão financeira dos recursos da educação pela gestão escolar é de suma importância para garantir a qualidade e a eficácia do processo educacional. A administração eficiente dos recursos financeiros permite que as escolas maximizem o impacto positivo sobre o ensino e a aprendizagem, assegurando que os recursos sejam utilizados de maneira estratégica e alinhada com os objetivos educacionais.

Primeiramente, uma gestão financeira bem conduzida possibilita que as escolas façam investimentos adequados em infraestrutura, materiais didáticos, tecnologia e capacitação de professores, elementos essenciais para criar um ambiente de aprendizagem propício e moderno. Além disso, ao gerir corretamente os recursos, a escola pode garantir a manutenção e atualização constante desses elementos, evitando a

deterioração e o desuso, que poderiam comprometer a qualidade do ensino.

Outra razão pela qual a gestão dos recursos financeiros é crucial se deve a promoção da equidade. Ao administrar os recursos de forma justa e transparente, a gestão escolar pode assegurar que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais, independentemente de sua origem social ou econômica. Isso é fundamental para reduzir as desigualdades dentro do ambiente escolar e proporcionar um ensino inclusivo.

Além disso, uma gestão financeira eficaz facilita a implementação de projetos pedagógicos inovadores e a resposta às necessidades emergentes da comunidade escolar. Isso inclui a alocação de fundos para programas de apoio aos alunos, iniciativas de desenvolvimento profissional para os

¹ Licenciatura Plena em Português e Inglês pela Universidade Cruzeiro do Sul, UNICSUL. Pós-graduação em Artes visuais e História da África pela Universidade FAVENI. Cursando Gestão em Educação e Pedagogia pela FAUESP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

professores, e a criação de atividades extracurriculares que complementem o currículo formal.

Por fim, a transparência e a prestação de contas fortalecem a confiança da comunidade escolar e dos demais envolvidos no processo, como pais, governos e organizações financiadoras. Uma gestão financeira responsável não apenas assegura que os recursos sejam usados de forma adequada, mas também cria um ambiente de credibilidade e compromisso com o sucesso educacional.

Em resumo, a gestão dos recursos da educação é fundamental para a sustentabilidade e a qualidade das atividades escolares, influenciando diretamente o desempenho educacional e a capacidade da escola de cumprir sua missão de educar de forma inclusiva, equitativa e eficiente.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

No Brasil, a gestão escolar e sua estrutura de ensino passaram a incorporar o conceito de gestão democrática e participativa como elemento central nas discussões (CURY, 2007).

Esse tipo de gestão foi institucionalizado com a Constituição de 1988, que no artigo 206, inciso VI, introduziu uma nova abordagem para a administração das escolas públicas. No entanto, foi apenas no início da década de 1990 que a gestão democrática começou a ganhar maior visibilidade e relevância nas escolas (BRASIL, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/1996) formalizou a gestão democrática como um princípio fundamental a ser adotado em todas as escolas. O Artigo 3º da LDBEN estabelece: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, s/p.).

Com a municipalização do Ensino Fundamental em 1998, a captação de recursos

foi vinculada ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) optou por assumir todas as matrículas do Ensino Fundamental, visando aumentar os recursos provenientes desse fundo, o que resultou na antecipação da entrada das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. Isso teve um impacto significativo na Educação Infantil, onde as professoras foram pressionadas a acelerar o processo de alfabetização para atender às demandas do Ensino Fundamental. Esse cenário persistiu mesmo após a implementação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2010.

O Plano Nacional de Educação também destaca a gestão democrática como uma meta, visando regulamentar essa nova forma de gestão que promove a participação da comunidade e assegura a autonomia administrativa e pedagógica das escolas (BRASIL, 2001).

Ter uma visão diferenciada sobre o ambiente escolar e a maneira como ele é gerido é essencial. A escola deve oferecer oportunidades para que a comunidade participe ativamente, mas essa prática não é universal, resultando em conflitos internos de gestão.

No contexto da gestão escolar, as atividades administrativas, financeiras, tecnológicas, sociais e pedagógicas devem ser conduzidas de acordo com as normativas e a legislação vigente (SILVA, 2018).

Ainda segundo o autor, diversos fatores dificultam a implementação eficaz da gestão democrática nas escolas. Entre esses fatores estão a interferência política na área educacional, o funcionamento do sistema educacional como um todo, a burocracia excessiva nos processos administrativos e o autoritarismo na administração escolar.

Para enfrentar esses desafios, é necessário que o processo de gestão escolar siga uma direção oposta. Para assegurar uma gestão democrática, é fundamental que haja transparência em todas as ações, abrangendo

desde os processos educacionais e, em especial, a administração financeira.

SOBRE A REDE PÚBLICA DE ENSINO E O DESTAQUE PARA A REDE MUNICIPAL DA CIDADE DE SÃO PAULO

A visão das Unidades Educacionais (U.E.) na rede pública de ensino é pautada em um atendimento de excelência, com foco na qualidade dos serviços educacionais prestados e no compromisso com uma gestão pública democrática. Essa gestão busca promover uma educação integral humanizadora, voltada para a formação de cidadãos conscientes.

As metas e valores da rede envolvem compromisso e transparência, fundamentados em uma gestão participativa e democrática, que garante o uso responsável dos recursos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

A SME tem como objetivo garantir a aplicação desses princípios e monitorar o uso dos recursos financeiros. Esse processo inclui a aproximação da comunidade para colaborar no desenvolvimento de ações que promovam a transparência e a eficiência (ARCE, 2018).

Dados Indicam que essa meta tem sido amplamente atingida nos Centros Educacionais Unificados (CEU), possivelmente devido à estrutura diferenciada dessas unidades, que facilita uma gestão mais aberta e integrada. Contudo, essa realidade não se reflete em todas as escolas, onde ainda há desafios em relação à gestão administrativa, financeira e estrutural.

Também são importantes os programas como o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e os recursos do “Programa Mais Educação São Paulo” (SÃO PAULO, 2005).

Essas iniciativas estão diretamente conectadas às Diretorias Regionais de Educação (DRE) e à SME, que atuam no macroambiente educacional.

Administrativamente, é crucial elaborar um portfólio que apresente as instalações,

recursos materiais e humanos disponíveis na Unidade Escolar, identificando as atividades realizadas e as necessidades de recursos adicionais.

A autonomia financeira da escola deve ser incentivada, permitindo uma distribuição mais eficaz dos recursos em função das necessidades educativas, culturais, sociais e recreativas. Além disso, um instrumento de apoio à gestão deve ser desenvolvido para avaliar continuamente o progresso da gestão e se adaptar às demandas e expectativas das U.E.

Após a identificação dos valores, atividades e processos-chave, o próximo passo é mapear e detalhar esses processos, compreendendo como são executados e identificando oportunidades de melhoria. Essa análise permite o redesenho e a otimização dos processos, alinhados à lógica macro da instituição escolar, garantindo um planejamento estratégico contínuo, organizado e capaz de antecipar desafios e minimizar riscos (DRUCKER, 1977).

A gestão dos recursos financeiros nas escolas da rede municipal é um tema crucial para garantir a qualidade da educação oferecida aos estudantes. A destinação adequada desses recursos pode influenciar diretamente o ambiente escolar, a qualidade do ensino, e o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes (ARCE, 2018).

A rede enfrenta o desafio de atender a uma população diversa e numerosa. Isso exige uma alocação de recursos que leve em consideração as particularidades de cada região, como diferenças socioeconômicas, infraestrutura existente, e necessidades específicas dos alunos. No entanto, a distribuição desses recursos nem sempre é equilibrada, o que pode gerar desigualdades entre as escolas de diferentes bairros.

Um aspecto fundamental na gestão dos recursos financeiros nas escolas da rede municipal de São Paulo é a transparência e a participação da comunidade escolar no processo

de decisão. A descentralização na gestão dos recursos, por meio da autonomia das escolas para decidir sobre suas prioridades de investimento, é uma prática que pode aumentar a eficiência e a eficácia na utilização dos recursos.

No entanto, para que essa autonomia seja bem-sucedida, é imprescindível que haja capacitação adequada dos gestores escolares e mecanismos robustos de controle e prestação de contas (ARCE, 2018).

Apesar dos investimentos realizados, a cidade de São Paulo ainda enfrenta desafios significativos em relação à equidade educacional. Escolas localizadas em áreas mais vulneráveis podem ter necessidades maiores, como segurança, alimentação escolar, e programas de reforço pedagógico, que demandam uma destinação de recursos diferenciada. A falta de uma distribuição equitativa pode aprofundar as disparidades entre as escolas e comprometer o direito à educação de qualidade para todos (ARCE, 2018).

O destino dos recursos financeiros nas escolas é um fator determinante para a qualidade da educação oferecida. A gestão eficiente, transparente e equitativa desses recursos é essencial para garantir que todas as escolas possam proporcionar um ambiente educacional adequado, que atenda às necessidades de seus alunos e contribua para a formação de cidadãos preparados para os desafios do futuro (SILVA, 2018).

A participação ativa da comunidade escolar, aliada a políticas públicas bem estruturadas, pode contribuir para a superação dos desafios e para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade em toda a rede municipal.

QUANTO AOS RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO

A gestão dos recursos financeiros nas instituições de ensino é um tema de crescente relevância, especialmente desde 2003, quando a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o

projeto Financial Education. Este projeto, influenciado pelos países membros, visava desenvolver pesquisas que gerassem relatórios com informações e sugestões para políticas públicas, melhorando a gestão financeira em diversos setores, incluindo o educacional (SILVA e POWELL, 2013).

É importante ressaltar que o desenvolvimento de competências e habilidades financeiras não deve se limitar ao ambiente escolar. Pelo contrário, essa educação financeira deve ser ampliada para a comunidade, através de cursos de extensão, programas de aperfeiçoamento, palestras, entre outras formas, como já ocorre em muitas instituições brasileiras que estudam e promovem a Educação Financeira.

Na década de 1990, o Brasil passou por significativas transformações, implementando reformas de cunho neoliberal que influenciaram profundamente as bases produtivas, tecnológicas, financeiras e educacionais do país. Essas mudanças foram impulsionadas pela globalização, que reorientou o papel do governo, priorizando a provisão de bens, serviços e a proteção social. No contexto educacional, as escolas, independentemente de serem públicas ou privadas, precisam lidar com os recursos financeiros de acordo com suas especificidades, adotando uma dinâmica própria para garantir a sustentabilidade (D'AQUINO, 2016).

Empresas que seguem as mais recentes tendências de gestão costumam desenvolver um planejamento estratégico para atender às suas necessidades organizacionais. Nas escolas, esse papel é desempenhado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), que orienta os rumos da instituição, incluindo práticas pedagógicas, metodologias e o planejamento curricular, além de direcionar o uso de recursos financeiros.

O PPP serve como referência para toda a comunidade escolar, articulando a missão, visões e valores da escola, além de estabelecer objetivos, estruturar cursos e disciplinas, e planejar os investimentos necessários (BRASIL, 2011).

Todos esses elementos requerem recursos financeiros, que devem ser previstos no planejamento e no PPP, com uma atenção especial à antecipação de custos e receitas. A gestão financeira deve ser preditiva, e não reativa, assegurando que o processo educacional continue ininterruptamente, com o suporte necessário de recursos.

Uma gestão financeira eficaz deve considerar tanto os custos quanto as receitas, sempre com base em projeções realistas da capacidade operacional da instituição. Por exemplo, se o número de alunos matriculados exceder a capacidade projetada, é crucial garantir que a qualidade do ensino não seja comprometida (CURY, 2007).

Uma gestão bem-sucedida antecipa o que deve ser melhorado e identifica oportunidades de crescimento. Quando os resultados ficam abaixo das expectativas, é fundamental traçar um plano de contingência, que inclua a criação de reservas financeiras. Portanto, gerir financeiramente uma escola envolve definir prioridades a partir de um consenso coletivo e da discussão em equipe, o que destaca a importância da participação da comunidade. Nesse contexto, o conselho escolar desempenha um papel vital, garantindo que as decisões sejam transparentes e devidamente registradas em atas e documentos oficiais (PARO, 1996).

A credibilidade é um fator crucial para a manutenção de uma boa imagem institucional. No caso das escolas públicas brasileiras, que têm a confiança da população, essa credibilidade se torna um ativo valioso, especialmente porque essas instituições oferecem um serviço de utilidade pública.

A transparência na divulgação dos resultados financeiros e na prestação de contas, tanto para a comunidade quanto para a Secretaria de Educação, é fundamental. Isso está previsto em lei, conforme o Artigo 70 da Constituição Federal, e contribui para a criação de um ambiente de confiança e responsabilidade (BRASIL, 2000).

A escola tem o dever de prestar contas à comunidade sobre a utilização dos recursos financeiros. Isso pode ser efetivado através da publicação de informativos, como um jornal escolar ou outros meios de comunicação, reforçando que quanto mais transparente for a gestão, maior será sua credibilidade. Essa transparência contribui significativamente para a melhoria das relações entre funcionários, gestores e responsáveis, fortalecendo a confiança e o engajamento de todos os envolvidos (SILVA e POWELL, 2013).

Além disso, a rotina administrativa das escolas é frequentemente marcada por processos burocráticos que, com o tempo, podem se tornar ineficientes devido à repetição constante de tarefas. Isso leva à perda de tempo e à diminuição da produtividade entre os colaboradores envolvidos na gestão.

Uma gestão escolar democrática e participativa pode ser uma solução eficaz para esse problema, pois, ao liberar as pessoas de tarefas repetitivas e realocá-las em atividades mais produtivas, é possível obter melhores resultados no Projeto Político Pedagógico (PPP) (SILVA, 2016).

Em relação aos custos, é fundamental identificar e diferenciar os custos fixos das variáveis, monitorando atentamente a movimentação financeira. Os custos que se mantêm constantes ao longo do tempo e aqueles que variam conforme a prestação dos serviços educacionais devem ser tratados separadamente e, quando possível, reduzidos.

Nesse sentido, as escolas, como prestadoras de serviços, enfrentam desafios administrativos e financeiros que, dependendo da situação, podem se tornar problemas significativos (SILVA e POWELL, 2013).

Por fim, a gestão educacional enfrenta a difícil tarefa de equilibrar as diferentes vertentes administrativas e pedagógicas. É essencial que o trabalho pedagógico priorize a qualidade, dado seu impacto direto no desenvolvimento educacional dos estudantes. Simultaneamente, a

administração deve fornecer o suporte necessário para que o desenvolvimento pedagógico ocorra de maneira eficaz e integrada (ARCE, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão de recursos nas escolas públicas desempenha um papel fundamental na construção de um sistema educacional que seja ao mesmo tempo eficaz e equitativo. A forma como esses recursos são administrados impacta diretamente a qualidade do ensino, o desenvolvimento dos alunos, e a capacidade das escolas de atender às necessidades diversas e crescentes de suas comunidades.

Uma gestão eficiente dos recursos financeiros exige planejamento cuidadoso, transparência, e uma abordagem participativa que envolva não apenas os gestores escolares, mas também professores, alunos, e a comunidade local. Isso não só promove uma utilização mais estratégica e racional dos recursos, mas também fortalece a confiança da comunidade no sistema educacional e fomenta um ambiente de corresponsabilidade.

Apesar dos avanços e dos esforços contínuos, ainda existem desafios significativos a serem superados. A desigualdade na distribuição de recursos, a necessidade de uma maior capacitação dos gestores escolares, e a falta de infraestrutura em muitas escolas são questões que precisam ser abordadas de maneira prioritária. Além disso, em um contexto de crescente demanda por uma educação de qualidade, a gestão dos recursos deve ser constantemente revisada e adaptada para garantir que atenda aos objetivos educacionais de forma eficaz e eficiente.

Por fim, é essencial reconhecer que a boa gestão de recursos é um dos pilares fundamentais para o sucesso das políticas educacionais. Ela não só permite a manutenção e melhoria da infraestrutura e dos serviços oferecidos pelas escolas públicas, mas também contribui para a promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva e capaz de

proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos. A construção de uma educação pública de qualidade, portanto, depende de uma gestão de recursos que seja responsável, inovadora, e comprometida com o desenvolvimento integral de cada estudante.

REFERÊNCIAS

- ARCE, P.D. É possível a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Paulo? Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2018, 99 p.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – Lei nº 9393/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BRASIL. Plano diretor da ENEF: Estratégia Nacional de Educação Financeira. 2011. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/Estrategia_Nacional_Educao_Financeira_ENEF.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.
- CURY, C.R.J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela Anpae, v.23, n. 3, 2007.
- D'AQUINO, C. Educação Financeira. O que é educação financeira. 2016. Disponível em: <http://educacaofinanceira.com.br/index.php/escolas/conteudo/513>. Acesso em: 15 ago. 2024.
- DRUCKER, P.F. Introdução à Administração. São Paulo: Pioneira, 1977.
- PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- SÃO PAULO. Prefeitura da cidade de São Paulo. Procedimentos para aplicação dos repasses referentes ao Programa de Transferência de Recurso Financeiro – PTRF. Lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005. São Paulo: SME, 2005.
- SILVA, A.M.; POWELL, A.B. Um programa de Educação Financeira para a Matemática Escolar da Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: RETROSPECTIVAS E PERSPECTIVAS, 11, 2013, Curitiba, Anais ... Curitiba: 2013. Disponível em: < http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/2675_2166_ID.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.
- SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.
- SILVA, R.M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2 mai/ago 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E SUA INFLUÊNCIA NA CULTURA ALIMENTAR E NA CONCEPÇÃO DE ALIMENTAÇÃO DOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO: ANÁLISE HISTÓRICA

MARIA DE FÁTIMA DE BRUM CAVALHEIRO¹

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ROSEMARY ROGGERO²

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise histórica das políticas públicas educacionais de alimentação escolar existentes no país e, em particular, na cidade de São Paulo. O objetivo central é investigar essas políticas em sua relação com a cultura alimentar e a concepção de alimentação saudável dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Os dados foram obtidos por meio de análise documental histórica dos dispositivos legais que fundamentam as políticas educacionais de alimentação escolar, e informações obtidas por meio de grupos focais com educadores, a fim de identificar sua cultura alimentar e sua concepção de alimentação saudável. Pretende-se, com base nos resultados encontrados, fornecer subsídios para o fortalecimento do Programa de Alimentação Escolar do Município de São Paulo, bem como para o aprimoramento e promoção de ações de Educação e Alimentação Nutricional. É premissa deste estudo a importância de educar para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis desde a infância, tendo a escola como um local propício para a Educação Alimentar e Nutricional (EAN). A hipótese de que as políticas públicas de alimentação escolar, ao longo de sua história, têm a capacidade de moldar os aspectos teórico-práticos da alimentação nas escolas, parte dessa premissa, mas também a pluralidade cultural de educandos e educadores, nesse aspecto da vida. Outra hipótese pressupõe que o desenvolvimento das políticas públicas e o direcionamento adequado da EAN no currículo escolar têm um impacto importante sobre as práticas e atitudes dentro da escola em relação à alimentação, mas precisa ser constantemente fortalecida, abrangendo necessariamente, o corpo docente e discente. A investigação examina essas interações em uma perspectiva histórica, visando contribuir para um entendimento mais abrangente e informado das políticas públicas nessa área tão sensível da alimentação escolar.

Palavras-chave: Alimentação Saudável. Gestão Educacional. Política Pública de Alimentação Escolar. Rede Pública de Educação de São Paulo.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a análise histórica das políticas públicas de alimentação escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) e sua influência na cultura

alimentar e na concepção de alimentação dos educadores. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e a Educação Alimentar e Nutricional (EAN) desempenham papéis fundamentais nesse contexto, buscando promover o Direito Humano à Alimentação

1 Graduada em Educação Física e Pedagogia. Pós-graduada em história da Arte, Arte e Educação e Gestão e Planejamento Escolar, atualmente exerce a função de Gestora do CEU Vila Curuçá. Atua na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo há 35 anos, onde já Exerceu, dentre outras, a função de Diretora Regional de Educação na DRE São Mateus, Coordenadora da Coordenadora dos CEUs e Coordenadora na Coordenadoria de Alimentação Escolar.

2 Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rosemary Roggero. Ex-secretária de Educação do Município de Mogi das Cruzes e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Adequada (DHAA), a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), a alimentação saudável e a conscientização sobre práticas nutricionais entre os estudantes (OLIVEIRA, SILVA, 2018; FERREIRA, ALVES, MELLO, 2019).

Busca-se a compreensão das políticas educacionais e de alimentação escolar ao longo do tempo, analisando a evolução das diretrizes, regulamentos e programas relacionados em âmbito nacional e também no campo do município de São Paulo. Além disso, são investigadas as concepções de alimentação saudável e a cultura alimentar dos educadores, destacando o papel importante que desempenham na promoção de hábitos alimentares saudáveis e sustentáveis entre seus estudantes (SANTOS, 2018).

Este estudo visa contribuir não apenas para o conhecimento acadêmico do campo, mas também informa o aprimoramento contínuo do Programa de Alimentação Escolar (PAE) da cidade de São Paulo e a promoção de ações de EAN – entre outras políticas públicas associadas à formação humana da cidadania paulistana.

A questão central que este artigo busca abordar gira em torno do fato relacionado à análise histórica de como as políticas públicas de AE e a EAN têm evoluído ao longo do tempo e quais têm sido os impactos na cultura alimentar e nas concepções de alimentação saudável dos educadores que atuam nas escolas da rede pública de ensino, tendo como elemento relevante a necessidade de compreensão e potencialização da interseção entre as políticas públicas educacionais, a AE e a influência dos educadores na formação de hábitos alimentares dos estudantes. A questão também está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de políticas públicas que viabilizem a promoção da alimentação adequada e saudável e, complementarmente, ao fortalecimento de programas como o PAE, em São Paulo.

O objetivo geral é investigar as políticas públicas de alimentação escolar e sua relação com a cultura alimentar e a concepção de alimentação saudável dos educadores da RME-SP.

Os objetivos específicos são os seguintes: analisar a história da educação pública relacionada à alimentação escolar numa perspectiva documental; verificar mudanças na estrutura, organização e diretrizes da educação pública/alimentação escolar; identificar políticas públicas e programas de alimentação e nutrição escolar que contribuíram para o avanço da alimentação saudável entre os estudantes da Educação Infantil; conhecer as concepções sobre alimentação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e de que forma incide na formação educacional de seus alunos.

Assim, este artigo se desdobra em quatro seções, a saber: a introdução; o histórico da alimentação escolar entre 1910 – 1940; alimentação de crianças – entre histórias e políticas públicas da merenda escolar; tempo e experiência em benjamin e conclusão.

HISTÓRICO DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR ENTRE 1910 – 1940

A alimentação escolar é um componente essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes. Este capítulo item do artigo oferece uma análise detalhada do histórico da alimentação escolar, explorando tanto a perspectiva nacional quanto municipal, com foco na Coordenadoria de Alimentação Escolar (CODAE). Ao longo deste capítulo, serão abordados aspectos relacionados à estrutura física e material, recursos financeiros, pessoal, organização e funcionamento da CODAE, bem como a sua relevância pedagógico-didática e assistência aos servidores. Este capítulo busca oferecer uma visão abrangente e aprofundada sobre a temática, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas mais eficazes e inclusivas no contexto educacional.

De saída, é importante destacar que o processo histórico da alimentação escolar têm relação com o modo como os entes federativos interagem na criação e desenvolvimento das Políticas, e de que forma vão induzindo políticas programas específicos para a Rede Municipal de São Paulo.

Já nos primeiros anos do século, o Brasil enfrentava graves problemas de saúde pública, o que propiciou o surgimento das primeiras iniciativas governamentais relacionadas com alimentação e nutrição, que contribuíram para a posterior construção do PNAE. Essas iniciativas surgiram por meio de mobilizações sociais para angariar fundos para o abastecimento das escolas com a alimentação escolar (AE) (SANTOS, 2018). A proposta defendia o fornecimento regular da alimentação escolar, mas não foi efetivada devido à falta de recursos governamentais (SANTOS, 2018). Ainda assim, o governo reconheceu a relevância da AE na retenção dos estudantes e na redução da desnutrição infantil (SANTOS, 2018).

Entre as mobilizações populares, destacam-se o “Movimento Contra a Carestia” (1914), os “Comitês de Combate à Fome” (1918) e a “Marcha da Fome” (1930) (LIMA et al., 2023). Um reflexo dessa análise mobilização foi a criação da Comissão Nacional de Alimentação (CNA), em 1945, durante o governo de Getúlio Vargas, que possuía uma parte dedicada à AE (CUNHA, STEDFELDT, 2019; MELO, 2021). Globalmente, o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) foi instituído no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (MARCHIONI, BÓGUS, 2022).

DÉCADA DE 1950

A década de 1950 marcou a fase de gênese e institucionalização da AE (LIMA et al., 2023). Com a colaboração de Josué de Castro, deputado federal e presidente do conselho da ONU para Agricultura Familiar, o tema da fome tornou-se mais latente (SANTOS, 2018). Nesse contexto, foi institucionalizada a Campanha de Merenda Escolar (CME) pelo Decreto nº 37/106/1955, no âmbito do MEC (SANTOS, 2018; LIMA et al., 2023). Parcerias foram firmadas com organismos internacionais, como o FISI/UNICEF e a CCC, que influenciaram o caráter assistencialista e prejudicial à soberania alimentar brasileira (MELO, 2021).

O FISI distribuía doações de leite em pó, margarina e cápsulas de vitaminas para crianças,

mães lactantes e gestantes em países latino-americanos (LIMA et al., 2023). O governo brasileiro complementava as refeições com alimentos ultraprocessados fortificados com nutrientes, conhecidos como “alimentos racionais” (LIMA et al., 2023). Em 1956, sob a presidência de Juscelino Kubitschek, a CME teve seu nome alterado para Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME) e foi criado um fundo para financiar as iniciativas de AE (BRASIL, 1956a; BRASIL, 1956b). A campanha, de caráter assistencialista e clientelista, priorizava crianças com maior índice de desnutrição e fornecia produtos ultraprocessados, contrariando as diretrizes de Promoção da Alimentação Adequada e Saudável (PAAS) (SANTOS, 2018; LIMA et al., 2023).

DÉCADA DE 1960

Em 1961, surgiu o Programa Alimentos para Paz, voltado para o fornecimento de alimentos para a AE e o desenvolvimento rural, vinculado à Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID). (LIMA et al., 2023) Em 1965, a CNME passou a ser chamada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE), que marcou a consolidação institucional e nacionalização da AE (LIMA et al., 2023). Em 1966, houve a redução das doações internacionais, exigindo que o governo federal comprasse produtos nacionais para a AE (SANTOS, 2018; LIMA et al., 2023). Em 1968, foi criado o FNDE, responsável pelo planejamento de cardápios, compra e distribuição de alimentos (SANTOS, 2018).

DÉCADA DE 1970

Em 1970, a AE ainda era baseada em produtos ultraprocessados. Em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), que baseou o PRONAN, voltado para aprimorar a situação alimentar e nutricional da população (LIMA et al., 2023). Em 1973, foi lançada a Caracterização Operacional da Merenda Escolar Brasileira (COMEB), que começou a indicar as necessidades nutricionais a serem atendidas pela AE (LIMA et al., 2023). Em

1976, foi instituída a suplementação alimentar para educandos do ensino fundamental e pré-escola, e a inserção de produtos in natura na AE foi preconizada, mas barrada pela pressão da indústria alimentícia (LIMA *et al.*, 2023).

Em 1979, o CME foi consolidado como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), estabelecendo a intenção de suprir de 15 a 30% das necessidades alimentares diárias dos estudantes (SANTOS, 2018; CUNHA, STEDEFELDT, 2019). A década foi marcada por crises econômicas globais, como a Crise do Petróleo, que resultaram em inflação e insegurança alimentar no Brasil (MARINGONI, 2011; CUNHA, STEDEFELDT, 2019).

A evolução da abordagem governamental em relação à AE foi fortemente influenciada pelos movimentos sociais, que advogaram pela inclusão da AE como um direito fundamental, promovendo políticas públicas que não apenas suprissem a carência alimentar, mas também a qualidade nutricional, aprendizado e bem-estar dos estudantes (LIMA *et al.*, 2023; SILVA, 2022).

DÉCADA DE 1980

No início da década, em 1981, ocorreu a extinção da CNAE, que foi substituída pelo Instituto Nacional de Assistência ao Estudante (INAE) (LIMA *et al.*, 2023). Esse instituto provocou mudanças na condução da AE no Brasil, por possuir atuação descentralizada, sendo responsável pela programação, financiamento e avaliação dos programas de apoio ao estudante, nos estados e municípios brasileiros (NERO, GARCIA, JUNIOR, 2022). No cenário descrito, a responsabilidade pela aquisição, armazenamento, distribuição e incentivo à produção de alimentos estava a cargo de várias entidades, incluindo Companhia Brasileira de Abastecimento (COBAL), da Companhia Brasileira de Armazenamento (CIBRAZEM) e da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), por meio de um convênio. Ademais, o financiamento do PNAE vinha de fontes como o Tesouro Nacional, o Fundo de Apoio de Desenvolvimento Social (FAS), o Sistema

Bancário Federal (SBF) e a Financiadora de Estudos e Projetos S.A. (FINEP) (LIMA *et al.*, 2023).

DÉCADA DE 1990

A década de 1990 foi marcada por mobilizações populares e institucionais no tocante ao estado latente de insegurança alimentar e nutricional em que o Brasil se encontrava (SILVA, 2022). Em 1994, com a promulgação da Lei nº 8.913, foi instituída a descentralização da gestão dos recursos do PNAE, originalmente centralizada em nível nacional (BRASIL, 1994; SANTOS, 2018; CUNHA, STEDEFELDT, 2019). Essa descentralização configurou a transferência automática dos recursos do programa, o que garantiu maior agilidade no processo de execução do PNAE (SANTOS, 2018; CUNHA, STEDEFELDT, 2019). De forma prática, o programa começou a ser gerenciado por entidades executoras, em vez da Federação (CUNHA, STEDEFELDT, 2019). O papel do Estado passou a se concentrar na formulação e regulamentação de políticas relacionadas à alimentação e nutrição, bem como no controle e monitoramento da implementação, em nível local (CUNHA, STEDEFELDT, 2019).

Além disso, também em 1994, o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) foi instituído, mas logo foi desativado em 1995 (SANTOS, 2018). No mesmo ano de 1995, é importante destacar que o orçamento do PNAE era de R\$ 590,1 milhões e atendia 33,2 milhões de alunos (CUNHA, STEDEFELDT, 2019). Além disso, ao final da década, a Política Nacional de Alimentação e Nutrição foi criada (PNAN) (BRASIL, 2013).

DÉCADA DE 2000

Em 2006, uma importante mudança foi estabelecida, com a obrigatoriedade da presença de nutricionistas e funcionários capacitados em todas as unidades de execução do PNAE, visando garantir a qualidade e adequação das refeições escolares (BRASIL, 2006).

No ano seguinte (em 2007), é importante destacar o início da parceria entre o FNDE e instituições federais de ensino superior – parceria essa que tem como finalidade estabelecer uma rede colaborativa construída em torno da produção de conhecimento, educação permanente, devolutiva para a sociedade e instrumentos de monitoramento do PNAE (CUNHA, STEDEFELDT, 2019). De maneira associada - também neste ano - foi instituído o Programa Saúde na Escola (PSE), que estabeleceu a articulação permanente entre secretarias de saúde e educação, o que prevê o perfil também pedagógico do PNAE – demarcado, por exemplo, pelas ações de Educação Alimentar e Nutricional (EAN) (BRASIL, 2007; LIMA, *et al.* 2023).

DÉCADA DE 2010

Na década de 2010, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) passou por uma série de desenvolvimentos e mudanças significativas (SANTOS, 2018). Um aspecto fundamental a ser destacado é que o PNAE passa a atender de forma universal e contínua mais de 41,5 milhões de estudantes da educação básica em todo o país, desempenhando um papel crucial na promoção da nutrição e educação alimentar (FNDE, 2023).

No ano de 2013, a Resolução N° 38, de 16 de julho de 2009, foi revogada pela Resolução n° 26, de 17 de junho de 2013, fortalecendo a implementação de ações em EAN e enfatizando a presença da AF no fornecimento de alimentos ao programa (SANTOS, 2018). Outra mudança ocorreu no ano de 2014, quando a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009 foi alterada pela Lei 12.982, de 28 de maio de 2014; essa lei determina o provimento de alimentação escolar adequada aos alunos portadores de estado ou de condição de saúde específica, regulamentando a implantação dos cardápios especiais (BRASIL, 2014b).

DÉCADA DE 2020 – PANDEMIA DE COVID-19 EM SÃO PAULO

Na década de 2020, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) enfrentou

desafios relacionados à pandemia de Covid-19, no Brasil. A suspensão das atividades escolares afetou diretamente os agricultores familiares e os estudantes de famílias vulneráveis. Antes da pandemia, o Município de São Paulo já havia superado a porcentagem mínima exigida em lei para aquisições de produtos da AF no PNAE, mas enfrentava impasses na execução, como a falta de documentação adequada (SALGADO, DEGROSSI, 2022).

Durante a suspensão das aulas, houve esforços para resolver os desafios, incluindo a busca por alternativas para a comercialização dos produtos da AF e a alimentação dos estudantes. No entanto, a demora na definição das novas regras resultou em perdas de produção e falta de atendimento aos alunos em situação de insegurança alimentar (SALGADO, DEGROSSI, 2022).

ANÁLISE NO CONTEXTO DA PESQUISA

No âmbito empírico, a pesquisa iniciou com a aplicação de um questionário sobre a influência da cultura e da concepção de alimentação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) na Alimentação Escolar. As respostas de docentes que participaram da formação de Professores de Educação Infantil fornece insights elementos valiosos sobre a relação entre as políticas públicas de alimentação escolar e a cultura alimentar, bem como a influência desses fatores na concepção de alimentação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os resultados revelam que a maioria dos educadores não teve uma formação acadêmica que abordasse a temática da Educação Alimentar e Nutricional (EAN). Isso destaca uma lacuna no preparo desses profissionais em relação à educação alimentar, que é uma parte fundamental do contexto escolar. Essa lacuna na formação pode ser um reflexo da história das políticas públicas de alimentação escolar, que nem sempre enfatizaram a importância da EAN, por um lado. Por outro lado, podemos pensar em quantos elementos da vida social

contemporânea se mostram cada vez mais relevantes de serem apresentados e trabalhados, desde a educação infantil, e que revelam uma necessidade de se repensar o currículo em todas as etapas da educação, incluindo a formação de professores – o que se mostra temática muito mais ampla e que foge ao escopo deste artigo.

Além disso, a pesquisa demonstra que muitos educadores não participaram de formações em Educação Alimentar e Nutricional, o que indica a necessidade de promover programas de formação nessa área, pensando a capacitação docente para o tema. Isso também está relacionado à história das políticas de alimentação escolar, apresentada acima, que nunca propôs a formação dos educadores nesse campo.

Os desafios enfrentados pelos educadores no momento das refeições na escola são diversos e incluem questões como o tempo insuficiente, resistência dos alunos (e até mesmo dos docentes) a novos sabores e o desperdício de alimentos. Entende-se que esses desafios estejam intimamente relacionados à gestão educacional das políticas públicas de alimentação escolar, que influenciam o cardápio, a disponibilidade de tempo e os recursos para a alimentação nas escolas.

A pesquisa também aponta que a relação dos educadores com a alimentação pode afetar sua possibilidade de influenciar os hábitos alimentares das crianças na escola, uma vez que pouco participam do momento da alimentação das crianças, tendo em vista coincidir com seu intervalo de trabalho. Isso sugere que a formação e a conscientização dos educadores sobre a importância da EAN podem ter um impacto significativo na promoção de hábitos alimentares saudáveis.

Além disso, os resultados destacam a importância de reconhecer e respeitar a diversidade de culturas de alimentação das crianças, bem como a necessidade de promover uma alimentação saudável. Essa ênfase na diversidade cultural e na alimentação saudável

está alinhada com a Resolução 06/8 de maio de 2020, que estabelece diretrizes para a alimentação escolar no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e busca promover uma alimentação saudável e adequada aos educandos.

A pesquisa também mostra que a maioria dos educadores acredita que a existência de um Programa de Alimentação Escolar é importante. Isso ressalta a influência positiva das políticas públicas que buscam garantir o acesso à alimentação saudável nas escolas.

A valorização das diferentes culturas, saberes e modos de produção e consumo de alimentos por parte dos educadores é um aspecto fundamental para a promoção de uma alimentação inclusiva e culturalmente sensível. Essa valorização está em consonância com as políticas públicas que buscam diversificar o cardápio escolar e promover uma alimentação que respeite as tradições alimentares.

A análise das respostas do questionário revela a importância das políticas públicas de alimentação escolar na formação dos educadores e na promoção de hábitos alimentares saudáveis nas escolas. Essas políticas desempenham um papel significativo na cultura alimentar e na concepção de alimentação dos educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Elas destacam a necessidade de políticas que enfatizem a formação dos educadores em Educação Alimentar e Nutricional, promovam a diversidade cultural na alimentação escolar e incentivem práticas que valorizem a alimentação saudável e a educação alimentar.

As pessoas ligadas diretamente com a prevenção da obesidade são os médicos, pais, nutricionistas e professores. Os pais são de extrema importância para o desenvolvimento de um estilo de vida da criança, pois eles influenciam diretamente tanto nos hábitos alimentares como na atividade física, portanto o papel da família é fundamental para o cuidado com esses aspectos.

A prevenção da obesidade implica aumentar o gasto energético com a diminuição de hábitos sedentários e o aumento de exercícios físicos, pois esses fatores são determinantes para o equilíbrio do peso; uma alimentação adequada em ambiente escolar é relevante para esse processo.

ALIMENTAÇÃO DE CRIANÇAS – ENTRE HISTÓRIAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA MERENDA ESCOLAR

TEMPO E EXPERIÊNCIA EM BENJAMIN

Na modernidade, o tempo tornou-se uma dimensão quantificável e utilitária, regida pela eficiência e produtividade. No entanto, já nos anos 1930, Benjamin via o brincar como uma forma de resistência a essa concepção linear do tempo. Ao se envolverem em atividades lúdicas, as crianças escapam da rigidez do tempo cronológico e mergulham em um tempo mais fluido e imaginativo. Nesse sentido, o brincar permite que as crianças experimentem diferentes ritmos, explore diferentes espaços e vivenciem um tempo não dividido em minutos e horas, mas sim em aventuras e descobertas.

Para Benjamin, a experiência autêntica era fundamental na compreensão do tempo e da história. Tanto o brincar quanto o contar histórias oferecem experiências vivenciais que são genuínas e significativas. No brincar, as crianças exploram o mundo com todos os seus sentidos, enquanto no contar histórias, os ouvintes são imersos em narrativas que despertam emoções e reflexões profundas. Essas experiências vivenciais não apenas enriquecem o presente, mas também contribuem para a construção de uma memória coletiva e para a compreensão mais profunda da condição humana ao longo do tempo.

Para Walter Benjamin, a noção de tempo e experiência era central em sua análise da modernidade e suas implicações na vida cotidiana. Ele estava preocupado com a forma como o tempo era percebido e vivenciado nas sociedades modernas, em que o ritmo acelerado da vida industrial e a ênfase na eficiência

transformavam a experiência temporal das pessoas.

Benjamin via o brincar como uma forma de resistência ao tempo linear e utilitário da vida moderna. Enquanto o mundo adulto estava cada vez mais sujeito a horários rígidos e demandas produtivas, o espaço do jogo oferecia às crianças uma ruptura com essa lógica temporal. No brincar, as crianças podiam explorar diferentes ritmos, mergulhar em espaços imaginários e vivenciar um tempo mais fluido e livre das pressões da produtividade. Nesse sentido, o brincar representava uma forma de resistência à instrumentalização do tempo na modernidade, permitindo que as crianças experimentassem uma temporalidade mais autêntica e significativa.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. Dever-se-ia ter sempre em vista as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento – encontre por si mesma o caminho até elas. (BENJAMIN, 2002, p. 103-104)

Da mesma forma, o ato de contar histórias proporcionava uma experiência narrativa que transcendia o tempo presente. Benjamin via as narrativas como uma forma de conectar o passado, o presente e o futuro, criando uma continuidade temporal que ia além da linearidade cronológica. Ao ouvir ou contar histórias, as pessoas podiam mergulhar em mundos imaginários, reviver memórias do passado e antecipar possibilidades futuras. Esse aspecto da narrativa tornava-se especialmente

importante em uma era de rupturas históricas e descontinuidades, como a modernidade, onde a sensação de temporalidade fragmentada podia ser mitigada pela experiência narrativa que oferecia uma sensação de continuidade e conexão com o tempo.

Segundo Benjamin, a autenticidade da experiência era fundamental para a compreensão do tempo e da história. Tanto o brincar quanto o contar histórias ofereciam experiências vivenciais que eram genuínas e significativas. No brincar, as crianças experimentavam o mundo de forma sensorial e imersiva, enquanto no contar histórias, os ouvintes eram transportados para universos narrativos que despertavam emoções e reflexões profundas. Essas experiências vivenciais eram valorizadas por Benjamin como formas autênticas de interação com o tempo, pois permitiam que as pessoas se conectassem com sua humanidade de maneira mais profunda e visceral.

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda. (BENJAMIN, 2002, p. 93)

A abordagem de Walter Benjamin permite pensar no quanto as práticas alimentares na infância, muitas vezes, envolvem rituais associados às refeições, como sentar-se à mesa com a família em horários específicos, rezar antes das refeições ou seguir certos hábitos alimentares tradicionais (ou não). O autor entendia que esses rituais criavam uma experiência temporal única, onde o momento da refeição transcende a mera ingestão de alimentos e se torna uma oportunidade para conectar-se com o passado, vivenciar o presente e antecipar o futuro. Essa dimensão temporal reflete a ideia de que as experiências vividas no presente estão imersas em uma continuidade histórica mais ampla.

Ainda que não se queira idealizar a vida contemporânea das famílias, muitas das quais mal conseguem saber o que é fazer uma refeição completa alguma vez ao dia, o ritmo das refeições na infância, como a hora das refeições cria um tempo compartilhado onde as pessoas se reúnem para compartilhar não apenas alimentos, mas também conversas, histórias e experiências. Esse tempo compartilhado é uma forma de experiência temporal coletiva, onde as crianças podem aprender sobre valores de convivência, tradições culturais e normas sociais. Nesse sentido, as práticas alimentares na infância não apenas alimentam o corpo, mas também nutrem a alma, proporcionando oportunidades para conexão humana e desenvolvimento psicossocial, ao longo do tempo.

Ao correlacionar as práticas alimentares na infância com o conceito de tempo e experiência de Walter Benjamin, quer-se defender a tese de como essas práticas não apenas sustentam o corpo, mas também podem enriquecer a vida das crianças ao possibilitar uma experiência rica, conectada com a memória, a cultura e a interação social. Nesse sentido, para milhões de crianças, a alimentação escolar pode desempenhar um papel crucial no ambiente educativo, indo além da simples nutrição para se tornar uma parte integrante da experiência educacional das crianças.

CONCLUSÃO

A análise evidencia como a evolução das diretrizes da educação pública e da alimentação escolar se alinha com os avanços nas políticas nutricionais e educativas. Programas de alimentação e nutrição escolar, desenvolvidos e implementados ao longo das décadas, contribuíram substancialmente para o progresso na qualidade da alimentação oferecida aos alunos da Educação Infantil, refletindo um compromisso contínuo com a saúde e o bem-estar das crianças.

Ao identificar as concepções dos educadores da RME-SP sobre alimentação saudável, observa-se que suas percepções e

práticas têm um impacto direto na formação educacional dos alunos.

O estudo conclui que as políticas públicas de alimentação escolar, juntamente com a conscientização e o engajamento dos educadores, são elementos fundamentais para a promoção de uma alimentação saudável nas escolas municipais de São Paulo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** (M. V. Mazzari, trad.). São Paulo, SP: Duas Cidades, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 39.263**, de 29 de maio de 1956. 1956a. Disponível em: <https://>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 40.052**, de 01 de outubro de 1956. 1956b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=40052&ano=1956&ato=0e9ETWq1EMNRVT271>. Acesso em 27 mar. 2024.

CUNHA, Diogo, STEDEFELDT, Elke. Programas em Alimentação Coletiva. In: POLTRONIERI, Fabiana, ROSSI, Luciana. **Tratado de Nutrição e Dietoterapia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.

FERREIRA, Helen; ALVES, Rodrigo; MELLO, Sílvia. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): alimentação e aprendizagem. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, v. 22, n. 44, p. 90-113, 2019.

LIMA, Débora et al. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE): marcos históricos, políticos e institucionais que influenciaram a política nos seus quase 70 anos de existência. *Revista de Alimentação e Cultura das Américas*, v. 4, n. 1, p. 20-44, 2023.

MARCHIONI, Dirce; BÓGUS, Cláudia. O Direito Humano à Alimentação Adequada como Diretriz de Políticas Públicas. *Jornal da Universidade de São Paulo*, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-direito-humano-a-alimentacao-adequada-como-diretriz-de-politicas-publicas/>. Acesso em 20 de mar. 2024.

MARINGONI, Gilberto. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Petróleo – Crise e dilemas*. Publicado em 27 de julho de 2011. Disponível em: <https://>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

MELO, Milena. O Joio e o Trigo. Da Política ao Prato: entenda a história da merenda escolar. Publicado em 25 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://ojoioetrigo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar/>. Acesso em: 25 mar. 2024.

OLIVEIRA, Tamara; SILVA, Nádia. O Programa Nacional de Alimentação Escolar: um estudo do seu histórico e aplicabilidade na educação. In: Congresso Nacional de Educação. 2018. p. 1-10.

SANTOS, Deborah Maria dos. A alimentação escolar como estratégia de educação alimentar e nutricional: uma revisão da literatura. 2018. 46 f. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Bacharelado em Nutrição, 2018. Vitória de Santo Antão, 2018. Disponível em: <https://maiscursoslivres.com.br/cursos/nutricao-escolar-apostila03.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

SALGADO, Bárbara; DELGROSSI, Mauro. *Segurança*

Alimentar e PNAE: o que mudou durante a pandemia? *Segurança Alimentar e Nutricional*, v. 29, p. e022005-e022005, 2022.

BRASIL. Lei nº 12.982/2014. 2014b. Disponível em: <https://>. Acesso em: 26 mar. 2024.

FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). 2023. Disponível em: . Acesso em: 25 mar. 2024.

J. Wilton

POETIZANDO O QUOTIDIANO



A



ARTICULAÇÃO ENTRE OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA DE FÁTIMA COSTA ROCHA¹

RESUMO

Este artigo explora a importância da organização dos espaços, materiais e tempos na educação infantil, destacando como um ambiente cuidadosamente planejado e estruturado é fundamental para oferecer às crianças uma variedade de experiências significativas e prazerosas. A pesquisa bibliográfica reconhece que o design do espaço escolar desempenha parte do pensamento da criança e atua como um segundo educador no processo de aprendizagem, servindo como um elemento que pode impactar profundamente o desenvolvimento das crianças. O conceito de espaço como um "outro educador" é enfatizado, sublinhando seu potencial para estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade. Comentários adicionais destacam que a abordagem proposta promove ambientes que não apenas comportam adequadamente as crianças e materiais, mas também enriquecem a experiência educacional, permitindo que as crianças explorem e se envolvam de maneira mais profunda com seu aprendizado. A configuração dos espaços deve, portanto, facilitar a interação e a descoberta, contribuindo para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças desde os primeiros anos de vida. Este enfoque reforça a ideia de que a organização ambiental é uma ferramenta pedagógica essencial para fomentar um aprendizado ativo e envolvente, alinhando-se com teorias educacionais que valorizam a integração entre o espaço físico e as práticas de ensino.

Palavras-chave: Espaços. ambiente. Organização. Experiências significativas. Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A criação e organização de um ambiente acolhedor e propício para relações de qualidade não acontecem de maneira automática; é um processo contínuo e permanente. A cada período do ano, bebês e crianças podem apresentar diferentes necessidades, exigindo contextos adequados que proporcionem oportunidades para brincadeiras, interações, movimentos livres e investigações. O planejamento e as ações são baseados na escuta atenta das crianças, visando selecionar e organizar tempos, espaços e materiais de forma a enriquecer as experiências vivenciadas, promovendo avanços na

aprendizagem a partir do interesse e da curiosidade do grupo ou da criança.

O espaço coletivo é o ambiente que acolhe tanto crianças quanto adultos, oferecendo materiais atrativos e cuidadosamente selecionados. Metas para o planejamento dos móveis, bancadas e nichos, considerando a altura e a finalidade dos materiais expostos. Móveis adicionais adaptados à idade, agrupamento e necessidades das crianças, mesinha de contexto e um móvel com prateleiras para seis caixotes de madeira, facilitando a organização dos materiais e garantindo o acesso fácil para os bebês e

¹ Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial, atua como diretora na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

crianças, promovendo sua autonomia e protagonismo.

O espaço externo também desempenha um papel fundamental como ambiente de aprendizagem para crianças e bebês. O planejamento cuidadoso e a atenção dos educadores permitem que brincar ao ar livre, em contato com a natureza, proporcione às crianças oportunidades de conexão consigo mesmas, experiências sensoriais, contato com elementos naturais e imaginação. Os espaços, quando bem planejados, podem estimular essas ações sem a necessidade de mediação direta do adulto, tornando-se provocadores de aprendizagem por si só. Construir painéis sensoriais e aumentar a variedade de materiais para garantir uma ambientação adequada em todos os espaços, incluindo os externos.

AMBIENTE E ESPAÇOS

Compreendemos que o tempo frio não é motivo para deixar a criança reclusa, entretanto, cuidamos para garantir roupas e sapatos adequados ao clima, tendo como premissa que quando estiverem muito agitados não há problemas em retirar uma camada mais pesada de agasalho, porém devemos manter ainda assim uma blusa de manga comprida e a proteção na cabeça e orelhas, evitando uma ampla exposição do corpo da criança ao frio, que poderia resultar em hipotermia e propensão à aquisição de doenças.

A geralmente área externa de CEI (Centros de Educação Infantil) é composta segundo grifo da autora por:

I- Mini quadra com pintura de percurso para motocas, amarelinha, caracol e uma cesta de basquete;

II- Parque composto por três balanças individuais comuns, duas balanças de cavalinhos, uma balança que pode ser utilizado para até quatro crianças, um carrossel e um trepa trepa;

III- Horta fica localizado no fundo do parque, contendo cinco estruturas de 1x1m cada com algumas hortaliças, verduras e ervas, na parede temos três paletes que ainda não tem utilidade. Geralmente com parceria entre SME/

CODAE (CODAE é responsável por informar a consistência adequada dos alimentos para os bebês) inclusive a ações e projetos na temática “Horta”;

IV- Tanque de areia neste espaço temos um escorregador de plástico e dois baldes contendo utensílios para brincar, como funil, baldes, colheres, rastelos, peneiras, carrinhos de carregar areia, etc;

V- Ateliê: para o trabalho com materiais mais naturais com a intenção de trabalhar o jogo heurístico e os contextos investigativos, além de diversos riscantes e suportes, no espaço alguns móveis como guarda-roupa e cama, cozinha, quitanda, bancada de ferramenta, mesa e cadeiras, mesas de experimentação, cavalete de pintura, suporte para kraft e cabideiro para fantasias, além dessa mobília, adquirimos conjuntos de painéis, formas e utensílios em inox e alumínio, além de alguns itens em madeira e outros em plástico, como frutas, legumes e ferramentas;

VI- Casa do Tarzan adaptada para a faixa etária de bebês e crianças, no mesmo espaço temos árvores que são utilizadas para a realização de algumas atividades lúdicas, entre elas a “toca do lobo”, um emaranhado de galhos de uma árvore, um caminho sensorial.

VII- Solário dos berçários apresentam-se com cavalinhos e gangorras, assim como os sofás de plástico que possuem um compartimento para guardar brinquedos e afins, e acrescentamos os itens do circuito Pikler, que hora ficam nas salas e hora ficam no solário. Este espaço é preparado previamente pelas professoras que trabalham em duplas, onde uma professora fica na sala e a outra organiza o solário para exploração do dia, utilizando além dos móveis de madeira, os tecidos, tapetes, cestos e outras materialidades possíveis.

VII- Solário dos mini grupos: colocamos este ano algumas mesas de experimentação, para exploração de água, areia, pedras, folhas e o que mais a imaginação das crianças permitir, temos também uma bancada com gavetas, sugerindo uma bancada de cozinha e cada sala recebeu um kit com utensílios de cozinha para exploração.

IX- Redário: inauguramos este ano o redário, composto por oito troncos de árvores e quatro redes com tamanho normal “casal”, espaço privilegiado

composto por gramado e sombra de duas árvores.

As vivências são planejadas de forma que as crianças explorem e aproveitem diariamente todos os espaços disponíveis na Unidade, garantindo maior diversidade de experiências, deslocamento e movimentos amplos nos espaços internos e externos.

Edwards, Gandini e Forman (1999) destacam a importância do planejamento cuidadoso das vivências infantis, enfatizando que as vivências são planejadas reflete o compromisso da abordagem Reggio Emilia em criar ambientes educativos ricos e diversificados, onde as crianças possam se envolver em experiências sensoriais e cognitivas que favorecem seu desenvolvimento integral, aproveitando tanto os espaços físicos quanto às interações sociais promovidas nesses ambientes. Experiências sensoriais e cognitivas são fundamentais para o desenvolvimento integral, pois estimulam as capacidades intelectuais e emocionais da criança, criando conexões que suportam a aprendizagem ao longo da vida" (Vygotsky, 2007).

Segundo Vygotsky, o aprendizado ocorre de maneira social e contextual, onde a interação com o ambiente e com outras pessoas é fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como o pensamento crítico e a linguagem.

Essa ideia se articula com a abordagem de Reggio Emilia, apresentada por Edwards, Gandini e Forman (1999), que também valoriza o papel do espaço na educação infantil. Para esses autores, os espaços educacionais não são apenas lugares físicos, mas ambientes cuidadosamente planejados que estimulam as crianças a explorar, interagir e aprender através de experiências diversificadas.

O ambiente, ou "terceiro educador", segundo a abordagem Reggio Emilia, é concebido para promover a exploração sensorial e cognitiva, permitindo que as crianças se movimentem livremente e interajam com os materiais e com os colegas.

Portanto, tanto Vygotsky quanto os autores de Reggio Emilia concordam que as experiências sensoriais e cognitivas são centrais para o desenvolvimento integral das crianças. Eles destacam que o ambiente educativo deve ser projetado para estimular essas experiências, proporcionando oportunidades ricas para a aprendizagem e o crescimento.

Deste modo o muro da Unidade pela parte externa, é tema de estudos e discussões quanto aos desenhos que ora estão grafados, sendo passível de mudanças logo que tenhamos propriedade para novas escolhas de acordo com as teorias presentes nos documentos de SME e verbas para este fim e logo que seja atendida a reforma necessária e urgente do muro. (processo SEI em andamento).

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (São Paulo, pág.13,2015).

A consideração do muro da Unidade como um tema de estudo e discussão reflete um abalo cauteloso e reflexivo sobre o ambiente educacional, destacando a importância de atualizar e organizar os espaços de acordo com as necessidades e as teorias educacionais vigentes. A necessidade de reforma urgente e a possibilidade de mudanças nas representações visuais do muro, conforme mencionado, ressaltam o compromisso com a melhoria contínua do ambiente escolar.

Essa preocupação está alinhada com o Currículo Integrador da Infância Paulistana, que enfatiza a integração dos espaços coletivos e o engajamento com o ambiente externo. O Currículo defende que a educação deve conectar os bebês e crianças não apenas com o conhecimento dentro das unidades educacionais, mas também com a vida e o conhecimento da comunidade ao redor. Dessa forma, promover

uma visão holística e integrada da educação que valorize e aproveite os espaços de aprendizagem, tanto internos quanto externos, é essencial para um desenvolvimento mais amplo e significativo das crianças.

EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS: CONECTANDO ESPAÇOS E CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período categórico para o desenvolvimento das crianças, e a criação de experiências significativas desempenha um papel central nesse processo, sendo inegociável.

O Currículo da Cidade de São Paulo (2022) enfatiza a importância de conectar os espaços educativos com o conhecimento e a vida cotidiana, promovendo um aprendizado que transcenda os limites físicos das unidades educacionais. Segundo o Currículo:

As experiências de aprendizagem devem ser integradas aos contextos vivenciais das crianças, conectando a vida escolar com a realidade que elas vivem fora da escola" (São Paulo, 2022, p. 12).

Deste modo, reconhecer que o ambiente escolar não deve ser isolado, mas sim parte de um contexto mais amplo que inclui o entorno social e cultural das crianças. O Currículo destaca ainda que:

Os espaços devem ser planejados para estimular a curiosidade e a exploração, permitindo que as crianças se envolvam com o mundo ao seu redor de maneira ativa e significativa" (São Paulo, 2022, p. 15).

Essa filosofia implica que o ambiente físico das unidades educacionais, como o mural externo da escola, não deve ser apenas um espaço de exibição, mas um elemento dinâmico que reflete e integra as experiências e aprendizagens das crianças.

A proposta do Currículo da Cidade de São Paulo é que os espaços coletivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sejam extensões da vida das crianças, refletindo e apoiando seu desenvolvimento. Como afirmado:

Os espaços educacionais devem facilitar a conexão entre o conhecimento

humano e a vivência cotidiana, promovendo um aprendizado que é simultaneamente pessoal e comunitário" (São Paulo, 2022, p. 18).

Esta visão reforça a ideia de que o aprendizado deve ser relevante e integrado ao contexto das crianças, permitindo que elas se sintam parte ativa da comunidade ao seu redor.

No contexto da reforma do muro da Unidade mencionado anteriormente, a atualização dos espaços e a integração dos desenhos grafados no muro com as novas práticas pedagógicas refletem um esforço para alinhar o ambiente físico com os princípios educacionais propostos. A abordagem de Reggio Emilia, conforme discutido por Edwards, Gandini e Forman (1999), também é pertinente aqui, pois valoriza a criação de ambientes que estimulam a exploração e a expressão das crianças. O muro, como um espaço que pode ser constantemente atualizado, serve como um exemplo de como os ambientes educacionais podem evoluir para apoiar e refletir as experiências significativas das crianças.

Portanto, conectar espaços e conhecimento na educação infantil envolve mais do que simplesmente criar ambientes bonitos ou funcionais. Trata-se de garantir que esses espaços sejam instrumentos de aprendizagem e expressão, permitindo que as crianças façam conexões significativas entre o que aprendem e o mundo que as rodeia. A integração dos espaços educacionais com as práticas pedagógicas e as necessidades das crianças promove um aprendizado mais profundo e envolvente, refletindo os princípios centrais do Currículo da Cidade de São Paulo.

De acordo com Gandini e Forman (1999), "as crianças se desenvolvem através da interação com seu ambiente, e é essencial que os espaços educacionais sejam projetados para facilitar essa interação de forma rica e diversificada" (p. 33).

Isso implica que o ambiente escolar deve ser dinâmico e adaptável, oferecendo oportunidades para exploração e expressão contínuas. A integração de elementos visuais e físicos no ambiente, como os desenhos no muro

da Unidade mencionados anteriormente, pode servir como uma ferramenta importante para conectar a aprendizagem ao mundo cotidiano das crianças.

Além disso, Gandini e Forman destacam que "os espaços educativos devem refletir e apoiar as práticas pedagógicas, criando um ambiente que encoraje as crianças a explorar, questionar e criar" (Gandini; Forman, 1999, p. 40).

Essa abordagem é consistente com o Currículo da Cidade de São Paulo, que enfatiza a necessidade de alinhar o ambiente educacional com as experiências de aprendizagem das crianças, promovendo uma integração entre o conhecimento adquirido na escola e a vida fora dela.

Portanto, a conexão entre espaços e conhecimento na educação infantil, conforme proposto por Gandini e Forman, é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem significativo. A reforma e atualização dos espaços educativos, como o mural da Unidade, devem refletir essa filosofia, garantindo que o ambiente escolar continue a servir como um recurso educacional que apoie e amplifique as experiências de aprendizagem das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização dos espaços, materiais e tempos na educação infantil é um aspecto fundamental que impacta significativamente o processo de aprendizagem das crianças. Este artigo evidencia que um ambiente bem planejado e estruturado é decisivo para proporcionar experiências diversificadas e significativas, que não apenas atendem às necessidades educativas das crianças, mas também promovem seu desenvolvimento integral. O conceito de espaço como um "outro educador" destaca a importância de considerar o ambiente físico como um elemento ativo no processo de aprendizagem. Ambientes educacionais projetados com cuidado podem estimular a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, oferecendo oportunidades para exploração e descoberta que são essenciais para seu crescimento.

Ao integrar os princípios discutidos no artigo, como a concepção do espaço como um educador e a importância da organização ambiental, fica claro que a criação de ambientes educativos que favoreçam o desenvolvimento das crianças é um investimento vital para a qualidade da educação infantil. O planejamento cuidadoso dos espaços deve considerar não apenas a funcionalidade e a estética, mas também o impacto que esses ambientes têm nas experiências de aprendizagem das crianças. Esse enfoque contribui para um aprendizado mais profundo e envolvente, alinhado com teorias educacionais que valorizam a interação entre o espaço físico e as práticas pedagógicas.

Além disso, a aplicação desses princípios pode transformar a maneira como as crianças interagem com seu ambiente de aprendizado, permitindo que elas se envolvam de maneira mais significativa com os materiais e atividades propostas. Ao considerar a importância de um ambiente educativo estimulante e bem estruturado, educadores e gestores podem criar condições que favoreçam um desenvolvimento harmonioso e abrangente, refletindo uma compreensão mais profunda do papel do espaço na educação infantil. A implementação dessas práticas, portanto, não só apoia o crescimento das crianças, mas também promove um ambiente de aprendizado mais rico e eficaz, que responde às necessidades e interesses dos bebês e das crianças desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GANDINI, L.; FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo : SME/DOT, 2015.
- São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – 2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2022.
- VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROPOSTA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS PARA A PROMOÇÃO DAS “ARTES PLÁSTICAS” NOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 20 “AUGUSTO NGANGULA” EM NDALATANDO

MÁRIO ANTÓNIO TULUMBA¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral propor atividades para a promoção das “Artes Plásticas” através da Educação Manual e Plástica nos alunos da 3ª classe da Escola Primária. As insuficiências verificadas ligadas ao desinteresse dos alunos para com a disciplina de Educação Manual e Plástica motivaram o autor da pesquisa a abordar sobre o assunto. E para alcançar o objetivo geral foram utilizados métodos de nível teórico como a revisão bibliográfica e análise e síntese. Estes métodos permitiram identificar os fundamentos teóricos sobre a promoção das “Artes Plásticas” através da Educação Manual e Plástica. A técnica empírica aplicada para caracterizar o estado actual da promoção das “Artes Plásticas” foi a observação directa. A fraca promoção das “Artes Plásticas” tem provocado desinteresse dos alunos na assistência das aulas de Educação Manual e Plástica, consideradas rotineiras e pouco atractivas. Na base disto, estão a falta de condições, a escassez de material didáctico e a falta de criatividade dos professores. A disciplina é por esta razão relegada ao segundo plano. A proposta de atividades didácticas que permitem a utilização de materiais reciclados, o uso da criatividade por parte dos professores e a estimulação do espírito artístico nos alunos poderão contribuir para a promoção das “Artes Plásticas” nos alunos em causa.

Palavras-chave: Atividades. Artes Plásticas. Educação Manual e Plástica.

INTRODUÇÃO

A Educação Manual e Plástica é um processo de desenvolvimento de habilidades para a percepção e criação dos materiais essenciais para a construção de adereços e materiais que podem ser usados como meios de ensino nas distintas disciplinas do currículo. É uma disciplina que contribui para a formação da personalidade. Ela proporciona e desenvolve nos alunos habilidades básicas, para a direcção das atividades e criatividade de educação artística a fim de alcançar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e hábitos concretos

para a prossecução da sua formação nas classes subsequentes e que poderão ser de grande utilidade durante a sua vida sócio-laboral.

A Educação Manual e Plástica consta no Plano de Estudo não só da 3ª classe, como também de todo Ensino Primário, conforme apresenta a Lei de Base do Sistema de Ensino no artigo nº 3, nos objectivos gerais da educação que passamos a citar:

- Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática;

¹ Mário António Tulumba é Professor na Escola Superior Pedagógica do Cuanza Norte-Angola

Elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento sócio - económico do País.

A disciplina de Educação Manual e Plástica, pela sua índole constitui elemento essencial na formação integral do homem, pois, os seus conteúdos são transversais a todas as disciplinas e afecta quase todas as dimensões da personalidade do indivíduo.

Todavia, na atualidade, constata-se um certo desinteresse dos alunos na aprendizagem da mesma e por parte dos professores o desinteresse em aplicar o esforço necessário na transmissão dos conhecimentos desta mesma disciplina.

As insuficiências no ensino da Educação Manual Plástica podem ser descritas no seguinte: Desde falta de conhecimentos básicos das artes plásticas, muita gente não consegue fazer a mistura das cores primárias (quentes) para obterem as secundárias (frias); Há muita criança que não conseguem fazer o uso da técnica de tesoura; Os alunos não conseguem cortar, desenhar, colar e pintar; Dificuldade em posicionar a cartolina, o papel, lápis e outros materiais; A coordenação viso-motora e praxia – fina no desenvolvimento do desenho artístico é muito difusa e pouco criativa, entre outros aspetos.

A pesquisa realizada reveste-se de grande importância teórica, pois, servirá de suporte bibliográfico para futuros investigadores nesta matéria visto ser uma área pouco explorada no nosso mercado académico. Poderá ainda contribuir no desenvolvimento estético, a criação do gosto pelas artes plásticas e a apreciação da beleza artística nos alunos. Pois, as “Artes Plásticas” ocupam um lugar importante na vida dos homens e assim, torna-se imprescindível proporcionar aos alunos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento de habilidades artísticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DEFINIÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS

• **Atividade:** segundo HOUAISS (2011, p. 250) define-se como a qualidade do que é acto, faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, de empreender as

coisas; realização de uma função específica (de trabalho profissão) forma de estudo curricular ou de recreação.

LIBÂNIO defende que a atividade com maior expressão é o trabalho.

“O trabalho é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo, é toda ação humana orientada para um objeto, de forma que a actividade tenha sempre um carácter objetal. O êxito de uma actividade está em estabelecer seu conteúdo objetal e o ensino tem a ver diretamente com isso. Pois, actividade, tanto externa como interna, tem uma estrutura psicológica, cujos componentes são: necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da finalidade”(LIBÂNIO, 2009, p. 20).

Na mesma linha, GONÇALVES, PEREIRA & AZETEIRO (2007, p. 167) apresentam actividade como sendo possibilidade que o professor ou educador tem de apoiar os alunos intelectualmente e criativamente, sem querer retirar espaço à sua criatividade.

Estas transformações afetam também, as escolas e o exercício profissional dos professores. E, as instituições de ensino atentas às demandas e necessidades da aprendizagem procuram soluções alternativas para dar cobro a tais situações.

O provimento de meios pedagógico-didáticos ou atividades didáticas para o domínio de competências cognitivas que levem ao “aprender a pensar, aprender a fazer e a fazer bem as coisas”(SANTANA, 2011).

• **Artes:** segundo DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA (2009, p. 31), “Artes vem do latim ars, diz respeito às criações do ser humano que procura expressar uma visão sensível do mundo real ou imaginário”.

Pode ser compreendida como uma manifestação **estética** ou de comunicação criada através de algum tipo de linguagem. Ela pode ser encontrada em obras de pintura, escrita, música, dança, essas expressões podem ser manifestadas em diversos suportes (materiais).

Na visão da ALBINATTI (2009, p. 4), a arte reúne processos complexos em que o aluno sintetiza diversos elementos de sua experiência,

no processo de seleccionar, interpretar e reformar, mostra como pensa, como sente e como vê. A criança representa na criação artística o que lhe interessa e o que ela domina, de acordo com seus estágios evolutivos.

Já ARISTÓTELES (s/d), citado por HOUAISS (2011, p.251) considera a arte como conjunto de meios e procedimentos através dos quais é possível a obtenção de finalidades práticas ou produção de objetos; técnica ou conjunto de princípios características de um ofício ou profissão quando se trata de trabalho manual, capacidade, jeito, dom, qualidade (...).

Segundo (LÍVIA, 2014) "arte é uma das primeiras manifestações da humanidade, pois serve como forma do ser humano marcar sua presença, criando objectos e formas que representam sua vivência no mundo, o seu expressar de ideias, sensações e sentimentos é uma forma de comunicação (...)".

De acordo com o autor, sendo a arte uma das primeiras manifestações da humanidade, até os dias de hoje ela serve de inspiração para muitos artistas, onde através da criação das suas obras conseguem expressar aquilo que sentem e vivem no seu dia a dia.

Ainda REIS (2003, p. 28) fala-nos da Arte como ar ou o solo, que está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar. Porque a arte não é apenas algo que se encontra nos museus e galerias de arte, ou em velhas cidades como Florença e Roma. A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos.

Para nós e neste trabalho, arte é tudo aquilo que nos rodeia ou é técnica e pode ser ainda habilidade, que o aluno aplica para ter bons resultados nos seus trabalhos segundo a orientação do professor. Então, ser artista é ter espírito criativo.

Arte é conhecimento e, partindo deste princípio, pode-se dizer ainda que para este trabalho arte é técnica ou habilidade, que compreende a manifestação do gosto pelo belo,

estética ou comunicação, criada através de algum tipo de linguagem por meio de representações (pintura, desenho, rabiscos...) ou banda desenhada... arte faz parte da formação do indivíduo e vai proporcionando-lhe um contacto direto com os seus sentimentos, despertando nele maior atenção ao seu processo de sentir. Como podem ainda ser uma forma onde a criança tem de expressar-se com sua visão do mundo; com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas que compõem as artes plásticas, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito activo e crítico na sociedade.

Arte é uma linguagem universal, que transmite significados impossíveis a qualquer outro tipo de linguagem, seja esta linguagem semântica, dialógica ou científica. Assim, educar para a cidadania, para a transformação social, para o bem-estar coletivo, é impossível se a educação não abarcar a dimensão artística e patrimonial (Vale, Brighenti & Pólvora, 2019, p.11).

Portanto, a obra de arte não é apenas representação de uma coisa, mas a representação da relação do artista com aquela coisa ou realidade; conhecimentos e habilidade na execução de uma ideia, de um pensamento. É também uma actividade criadora do espírito humano, que busca representar as experiências colectivas ou individuais através de uma impressão estética, sensorial, emocional, cognitiva, sociais, éticas e estéticas. Em suma, a arte é um fenómeno eminentemente integrador no processo de formação do indivíduo. E quanto mais se avança na arte, mais se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e adaptação social. Arte é uma das possibilidades que tem o educando de relacionar-se com o meio social de forma mais prazerosa.

• **Artes plásticas:** são as formações expressivas realizadas, utilizando técnicas de produção que manipulam materiais para construir formas e imagens que revelem uma concepção estética e poética

em um dado momento histórico (HOUAISS, 2011, p. 251).

As artes plásticas materializam uma representação da realidade ou uma visão imaginária. O processo de criação contempla a procura de materiais e técnicas que permitam ao artista que a sua intenção seja fielmente reflectida na sua obra. Entre os diversos critérios que se deve respeitar na criação ou contemplação de uma obra plástica, há que referir a relação entre a figura e o fundo.

Já para GUERRA (2013, p. 3), “artes plásticas são uma classe de arte que utiliza matérias, dispostas ou modificadas de qualquer outra forma a vontade do artista. Distinguindo-se desta forma das artes escénicas, da música e da literatura”. Elas (artes plásticas) são apresentação ou representação de conceitos, emocionais e situações de carácter humano por meio de elementos materiais ou virtuais que podem ser percebidos pelos sentidos (especialmente a vista).

Neste trabalho apresenta-se as artes plásticas como talentos de contribuição do próprio aluno da sua inteligência e da sua sensibilidade refletindo em recursos plásticos, o produto da sua imaginação, utilizando a criatividade, a fim de elaborar outros materiais a partir das que existem. Em outras palavras artes plásticas são manifestações dos dons do aluno pois, com a sua criatividade recria as linhas, formas, cores, volumes, compreendo, pois o desenho, as muitas modalidades de pinturas de gravura e escultura.

O importante é que a arte seja entendida como um componente socializador, cognitivo e humanizador que gera experiências e conhecimentos imprescindíveis para a vida em sociedade. Os alunos exercitarão a expressão e a comunicação em artes plásticas, articulando a percepção, a imaginação, a memória, a sensibilidade e a reflexão, observando o percurso de criação pessoal e suas conexões com o dos outros.

AS ARTES PLÁSTICA COMO MANIFESTAÇÃO DA BELEZA (SENTIDO DE BELEZA)

Toda e qualquer teoria de arte tem de começar por esta suposição: que o homem reage perante as formas, superfícies e massas dos objectos presentes aos seus sentidos e que certos arranjos nas proporções dessas formas, superfícies e massas dão origem a sensação agradável, enquanto a ausência de tais arranjos conduz à reações de indiferença à arte, que se traduz em real desconforto e repulsa.

O sentido que registra aos agradáveis é o sentido do belo; o sentido oposto é o sentido do feio. É naturalmente possível que certas pessoas não tenham a mais ligeira noção das proporções no aspeto físico dos objetos, a beleza é a unidade de relações entre as nossas percepções sensíveis; é a única essencial e é possível a partir dela erguer uma teoria da arte tão completa como qualquer outra (FERNANDES & DUARTE, 1999, p. 14).

Assim como algumas pessoas não são capazes distinguir cores, outras podem sofrer de incapacidade de distinguir formas, superfícies ou massas, mas exatamente como as primeiras são relativamente raras, também nos parece legítimo presumir que pessoas completamente distraídas da noção das outras propriedades físicas dos objectos sejam igualmente raras. O mais provável é tratar-se de pessoas em quem esses sentidos se encontram atrofiados. “O daltonismo ou deficiência visual ligada a incapacidade de distinguir com clareza as cores é congénito e segundo pesquisas não é passível de qualquer correção oftalmológica” (SANDALA, ROCHA & KAVELA, 2010, p. 32). Por isso, o professor deverá através da criatividade explorar outras vias para ensinar as artes para além das que estimulam a visão.

ORGANIZAÇÃO E COMPOSIÇÃO DOS ELEMENTOS E PRINCÍPIOS DA ARTE PLÁSTICA

No dizer de GUERRA (2013, p. 21), “as artes plásticas, sendo manifestações que se expressam no espaço tridimensional e em superfícies tridimensionais”. Elas são um veículo,

pelo facto de usar uma maneira de representar o mundo ao nosso redor, um jeito de representar o exterior e interior mental, fazendo uso de materiais e técnicas a partir dum processo de criação próprio de quem o fez. Como qualquer coisa criada pelo homem, “as artes têm um design (plano) de formulários, que organizado teoricamente em seus elementos construtivos e expressivos, tem chamado Sistema - Forma, formar uma relação estreita entre os construtores elementos” (Idem).

Na opinião do autor, as artes podem ser ainda encaradas como uma manifestação natural, parte do desenvolvimento humano, pois, as crianças e os povos primitivos utilizam desenhos e pinturas para expressar seus sentimentos e o que apreendem do mundo à sua volta. Existe um conjunto de elementos que estrutura a arte plástica e que pode ser ensinado e aprendido. Esses elementos carregam consigo interpretações e significados que estão ligados aos sentimentos e sensações humanos. Eles não estão ligados ao discurso lógico e racional da linguagem escrita ou da matemática, pois são ambivalentes e cada pessoa pode interpretar a seu modo uma obra de arte plástica criada pelo homem.

Todos os trabalhos de artes plásticas ou visuais são composições, e para compreendê-las é necessário conhecer os elementos que estruturam a linguagem e os princípios que regem a combinação desses elementos. Para as artes plásticas a composição é a organização ou arranjo dos elementos da arte plástica de acordo com os princípios da mesma arte (GUERRA, 2013).

ESTRUTURA DAS “ARTES PLÁSTICAS” NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MANUAL E PLÁSTICA

A estrutura das artes plásticas consiste na apresentação dos elementos que dão forma e visibilidade objetiva às artes. Segundo TRAVASSOS (2011, p. 15), os elementos formais das artes plásticas que são: o ponto, a linha, a textura, a cor, o valor, a forma, a figura, e o espaço, transmitem-nos sentimentos e

sensações. Em seguida explica-se a pormenor os elementos da performance das artes plásticas:

- **Ponto:** Para GRAÇA (2000, p. 36) a palavra ponto vem do latim “punctus”, que significa o lugar é uma forma infinitamente pequena, não tem dimensão nem indica nenhuma direcção. O ponto é o elemento mais simples que se utiliza e, tem várias maneiras de o empregar. Quando batemos com a ponta do lápis no papel estamos fazendo um registro, uma marca. Este registro pode ser feito com materiais diferentes em suportes diferentes e, por isso, pode ter características peculiares e ter diversas interpretações.

Por exemplo: um ponto feito com carvão ou giz pastel é mais seco, e deixa registrado o gesto do artista, a intensidade da força de sua mão ao desenhar. Pontos feitos com bico de pena e nanquim são delicados e suaves, e podem criar texturas. Pontos feitos com uma goiva na madeira criam texturas que podemos sentir ao tocarmos em relevos entalhados. Pequenos furos feitos na argila criam texturas nas cerâmicas e podem caracterizar a produção artesanal de um povo. Pontos coloridos pintados numa superfície, um ao lado do outro, podem criar uma ilusão de ótica que une as cores para criar outra cor. Essa técnica de pintura é chamada de pontilhismo, e seu criador foi Georges Seurat, pintor francês.

- **Linha:** A palavra linha segundo GRAÇA (2000, p. 37) vem do latim “linea”, que significa extensão com uma só dimensão - é unidimensional porque só têm comprimento. Já para HOUAISS (2011, p. 1459), linha é fio de fibras torcidas de linho ou seda até mesmo algodão em costuras bordados rendas, etc. já para arte linha são diferentes partes de uma composição, combinadas harmoniosamente (Idem).

Segundo GUERRA (2013, p. 22), linhas são feitas pelo homem. Linhas em uma superfície de construir formas abertas e fechadas. Por origem, todos são linhas retas e curvas. Por sua posição, adquirem nomes como: quebradas, diagonais, sinuosas curvas e espirais. Portanto, as linhas podem variar de direcção, tamanho, espessura e cor. Por exemplo, uma linha reta pode ser inclinada, longa, grossa e amarela. Ou

pode ser horizontal, curta, fina e azul. Nas artes plásticas, as linhas podem expressar sentimentos e sensações.

Por exemplo: Linhas horizontais e verticais são estáveis e seguras. Transmitem segurança, estabilidade, solidez; Linhas quebradas não estão nem na vertical nem na horizontal e, portanto, estão em movimento. Elas nos passam uma sensação de raiva e força; Linhas diagonais são confusas, vibrantes. Nas composições bidimensionais linhas diagonais indicam profundidade, criando uma ilusão de perspectiva; Linhas curvas e espirais criam movimento, fluidez e passam a sensação de sonho, tal como as Linhas sinuosas além de serem sensuais e suaves, e podem transmitir uma sensação de sonho.

Textura: Segundo GUERRA (2013, p. 25), é “a qualidade especial, tátil e visual, que tem qualquer superfície”. E segundo os dizeres de TRINDADE (2000, p. 35), “textura é o aspecto visual e tátil que a superfície das formas apresentam. Existem diversidades de texturas: A textura dos objectos pode ser percebida ao tocá-los ou apenas observando a sua superfície. Ela pode ser macia, áspera, lisa, enrugada, etc.”.

Corroborando com TRINDADE (2000) quando refere que é preciso os professores conceberem estratégias de ensino, onde possam introduzir de forma lúdica as diferentes diversidades de texturas. Ainda segundo o mesmo autor, a textura nos pode transmitir sensações e sentimentos, tal como se descreve:

Textura lisa: transmite-nos tranquilidade, suavidade, frieza.

Textura áspera: transmite-nos, raiva, calor.

Textura macia: transmite-nos, conforto, aconchego.

Textura enrugada: transmite-nos, tristeza, umidade.

Textura desenhada: Na linguagem plástica, a textura desenhada pode ser trabalhada de diversas maneiras.

Pode-se desenhar texturas usando pontos, linhas retas, curvas, sinuosas ou quebradas.

• Cor: Segundo HOUAISS (2011, p. 666), propriedade de radiação eletromagnética com o comprimento de onda pertencente ao espectro visível capaz de produzir no olhar uma sensação.

Já para GRAÇA (2000, p. 62), cor é o resultado da existência da luz. Sem luz não existe cor. Na sua ausência total o que vemos é o negro escuro. Foi no século XVII que o físico Isaac Newton descobriu que a luz branca do sol é constituída por várias luzes coloridas. Impressão que a luz difundida ou transmitida pelos corpos produz no órgão da visão; Cada pessoa percebe a cor diferentemente de outra pessoa, pois a cor também depende do olho de quem vê. Muitas vezes uma mesma cor pode mudar quando está perto de outra cor, pois a nossa percepção cria uma terceira cor entre elas. Este é o caso do daltonismo.

As cores têm forte influência sobre as pessoas. Animam, relaxam, provocam emoções boas e más. As cores quentes aumentam o apetite nas pessoas, por essa razão JUNIOR (2007, p. 42) classifica-as desta maneira: Cores primárias, secundárias e terciárias. Assim, os autores corroboram em dividir as cores em três partes: Cores primárias, secundárias e terciárias.

• **Cores primárias** - são puras, não se formam da mistura de outras cores (azul, vermelho e amarelo);

• **Cores secundárias** - são aquelas que resultam da mistura de duas cores primárias, tal como as cores primárias também as secundárias são três: (verde, laranja e púrpura ou violeta);

• **Cores terciárias** - são aquelas que resultam da mistura de uma cor primária com uma secundária e são também três, nomeadamente: arroxeadado, vermelho alaranjado e azul arroxeadado.

Valor: Parafraseando GUERRA (op. cit. p. 26), valor é destaque das cores com tom mais alto, com a presença de maior luminosidade, ou é a mistura de cores branca e preta, para obter diferentes tons, mais leves, mais escuros, e significa que sua relação é chamada de valor tonal.

Forma: a forma é o modo sob o qual uma coisa existe ou se manifesta. Também significa configuração, feitio, feição exterior (TEXTOS EDITORES, 2009, p. 799). As formas podem ser naturais ou criadas pelo homem através de utensílios ou manuseio da própria mão.

Segundo JÚNIOR (2007, p. 33), "a forma é derivada da organização imaginária que damos a um conjunto de linhas dando um sentido de orientação espacial e de reconhecimento da imagem representada. A mesma forma pode se apresentar diferente para nossa observação de acordo com a referência visual da superfície em que ela está".

Existem três formas básicas: o círculo, o quadrado e o triângulo, cada qual com suas características e especificidades, exercendo no observador diferentes efeitos visuais e impressões quanto aos seus significados. As formas também podem se dividir em dois grandes grupos: formas geométricas e formas orgânicas. As formas geométricas são aquelas que observamos no mundo real construídas pelo ser humano e, as formas orgânicas são aquelas que encontramos ou observamos na natureza (Ibidem, p. 34).

Na visão de MARCONDES (1998, p. 121), forma é a configuração ou o aspecto dos objetos quando representados em uma obra de arte.

- **Figura - Fundo:** existem figuras reversíveis, em que a figura e fundo alternam com o mesmo valor. Mas normalmente são as formas mais pequenas que tendem a ser lidas como figura. Parecem ser vistas num plano mais próximo. "A figura e o fundo variam nas composições em que a forma numa parte da superfície do campo passa a ser fundo através da utilização da cor ou do contraste"(GRAÇA & TRINDADE, 2000, p. 82).

- **Espaço:** Segundo HOUAISS(2011), espaço é a extensão ideal sem limites, que contém todas as extensões e corpos ou, objectos existentes ou ainda objectos possíveis; o espaço na arte pode ser classificado de ocupado e vazio pelos objectos.

A superfície ou espaço é o suporte, a base onde os outros elementos podem se manifestar. A superfície é extremamente

generosa e se doa para que os outros elementos da arte possam se expressar e normalmente "desaparece" para a nossa consciência. Ela é o primeiro elemento a ter uma realidade concreta, na sequência ponto, linha e plano. A linha e o ponto são imateriais enquanto a superfície pode ser tocada (OSTROWER, 1983, citado por SOUZA, 2013, p. 22).

PRINCÍPIOS DOS ELEMENTOS PLÁSTICOS NA LINGUAGEM VISUAL

Os elementos das artes plásticas possuem princípios que devem ser cumpridos pelo artista na hora da construção de uma obra de arte. Os artistas visuais tal como (MODESTO & ALVES, 2004; TRAVASSOS, 2011), utilizam os elementos a fim de criar um trabalho especial e pessoal, que resulta em expressão.

Os princípios da linguagem visual são: equilíbrio, movimento, ritmo, harmonia, proporção, entre outros, que na conjuntura artística dão forma e significado à uma obra de arte (MODESTO & ALVES, 2004; TRAVASSOS, 2011).

- **Equilíbrio:** O equilíbrio é um aspeto sensorio – psicológico que cria uma sensação de estabilidade ao olharmos para uma obra de arte visual. Podemos citar dois tipos de equilíbrio para uma composição: Equilíbrio simétrico e assimétrico.

Estes explicam o sentido de aproximação ou distanciamento dos eixos ou plano de uma arte. Quando existir igualdade nos pontos ou eixo considera, equilíbrio simétrico, quando contrário são assimétricos.

- **Movimento:** É o princípio da linguagem visual que cria a sensação de dinâmica e de velocidade; ao percorremos a imagem com os olhos durante a observação seguindo uma ou várias direções (horizontal, vertical, inclinado e curva) estamos a trabalhar com o elemento básico do movimento.

O movimento funciona como uma ação que se realiza através da ilusão criada pelo olho humano. Podemos observar uma imagem estática num papel e parecer que ela está se movimentando para os nossos olhos. Isso

acontece devido à maneira como os elementos básicos são arranjados e combinados entre si para criar a ilusão do movimento. JÚNIOR (2007, p. 37). Ainda MIRALDO & SEBASTIÃO (2003, p. 15), comparam o elemento movimento na arte como a flexibilidade do movimento do corpo humano. Portanto, a figura não é estática quando a observamos com olhos de arte.

• **Ritmo:** É uma repetição no tempo. O ritmo no trabalho plástico é a colocação de elementos de uma forma que, coloca os olhos do espectador, o salto rítmico, repetidas ao longo do tempo para cobrir o espaço de trabalho (GUERRA, 2013, pp. 25-26). E assim podemos encontrar diferentes tipos de ritmos:

Regular: é uma forma alternada, em intervalos regulares iguais.

Alternativo: nele tanto o movimento ou a forma como o intervalo podem ser alterados na sua posição, tamanho, cor, textura, distância.

Progressivo: acontece com uma diminuição ou aumento progressivo regular dos motivos de forma e linha (Ibidem, pp. 25-26).

• **Harmonia:** Segundo JÚNIOR (2007), é o emprego adequado dos elementos básicos na imagem, de maneira a possibilitar maior direcionamento ao expressar e transmitir ideias e sentimentos na composição artística. A harmonia se relaciona e depende dos outros fundamentos compositivos.

• **Proporção:** Na concepção de GUERRA (op. cit. p. 8), a proporção é uma relação de medidas harmônicas entre as partes, componentes de um todo, tanto como a distância harmoniosa entre parte e parte. Estas relações de medidas são encontradas no mundo orgânico e inorgânico mas, tais relações matemáticas não se expressam de maneira mecânica. A relação existe, mas, as formas exibem uma série de pequenas variações dentro da relação geral o que contribui para beleza e vitalidade.

MATERIAIS E TÉCNICAS NA EXPRESSÃO PLÁSTICA

Na expressão plástica, os artistas exprimem-se utilizando os materiais, técnicas e suportes de acordo com o tempo em que vivem. Esses foram mudando ao longo do tempo. Portanto, eis aqui alguns materiais utilizados na

expressão plástica. CAPTIVO & AREAL, (1999, p. 26) apresentam: os papéis, a grafite, a tinta-da-china, lápis de cor, lápis de cera, a aguarela, o guacho... E ainda acrescentam alguns na sua obra Educação Visual os chamados materiais riscadores: pincel, giz, a pena, carvão, pastéis, pastéis de óleo. Há outras autoras que nos mostram como explorar ou usar essas técnicas em diversas atividades seguindo as instruções ou orientações das mesmas, como mais adiante havemos de demonstrar.

IMPORTÂNCIA DAS "ARTES PLÁSTICAS" NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Segundo GOMES, SIMÃO & FERREIRA (2014, p. 4), é importante a arte no ensino primário pelo facto de que constitui um conhecimento essencial inerente à história do homem e por estar ligada às necessidades do mesmo. E, é a partir deste conhecimento que o homem é sensível diante do belo; pois, se não conhecer a essência da beleza independentemente da sua contextualização histórica, não pode reagir positivamente perante este fenómeno belo.

"É aqui então, que urge a necessidade de educarmos as novas gerações numa concepção artística e estética para que possam efetivamente se inserirem no mundo da beleza transformando assim, o meio que lhes circunda ou o rodeia, aproveitando-se das facilidades que nos vem da ciência e da técnica, e ao mesmo tempo das possibilidades oferecidas pela natureza. Através da arte a criança pode expressar seus sentimentos, medos e frustrações. A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento da criança. O acesso a essa leitura permite grandes descobertas, dessa maneira a criança apropria-se de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala, sons e outras expressões" (Ibidem., p. 5).

Pode-se dizer que a arte tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade, sendo efetuada por educadores e professores. É na educação infantil onde se constitui o alicerce de toda a formação e da vida da pessoa. É indispensável o enquadramento das artes

plásticas no processo de ensino e aprendizagem, visto que a educação artística e estética contribui na formação do aluno ou do indivíduo, dando forma completa ao ser humano.

CAMPOS & REIS (1998) defendem que, o docente deve utilizar todos tipos de documentos que estão ao seu alcance ou dispor de forma ajudá-lo a conduzir o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, programa, da disciplina orientações ou sugestões metodológicas, guia do professor, e outros materiais pedagógicos, tudo isso, constitui uma bagagem para o docente administrar bem as suas atividades. Pois, não é segredo para ninguém que, para selecionar corretamente uma aula é necessário uma boa planificação prevendo as dificuldades que poderão ocorrer.

É importante também saber adequar as atividades aos materiais disponíveis, existentes ao nosso redor, buscando soluções conveniente (adequadas) a cada caso, no sentido do cumprimento dos objectivos. Isto implica conhecer também o tipo de atividades que o docente vai realizar ou orientar, em que campo de conhecimento que vai atuar. E dessa maneira, como diz BRITTO (s/d), o/a professor/a poderá levar a arte para a sala de aula.

No entender do autor, o contexto educativo específico desta disciplina como fator essencial para a educação estética, de apreciação do belo e o desenvolvimento de técnica de expressão artística viabilizam a criatividade. Por isso, o docente é o alvo dessa iniciativa em promover e suscitar tudo quanto possa contribuir para o despertar da nova geração, tirando no armazém dos seus conhecimentos tesouros antigos e novos para então promover as suas tarefas ou atividades didáticas.

TIPO DE PESQUISA E ABORDAGEM ASSUMIDA

O tipo de pesquisa utilizado, quanto a sua natureza é a exploratória – descritiva. E seguiu uma abordagem qualitativa. Porque se caracteriza pela “busca de premissas essenciais para a compreensão do problema em estudo” (SILVERMAN, 2007, p. 32). Tendo em

conta a metodologia aplicada a pesquisa assume o paradigma qualitativo.

Na visão de AIRES (2011, p. 54), “a abordagem de uma investigação é definida tendo em conta as atividades científicas desenvolvidas, os métodos e técnicas utilizados na recolha de dados, assim como o procedimento seguido na análise e discussão dos dados. Uma pesquisa qualitativa se enquadra num conjunto de coordenadas espaço-temporal e sócio - histórico que condiciona e justifica as opções metodológicas assumidas”.

Corroborando AIRES (2011) o método de abordagem ajuda ao investigador a organizar, de forma lógica o pensamento para solucionar o problema da pesquisa.

MÉTODOS E TÉCNICAS UTILIZADAS NA INVESTIGAÇÃO

O método constitui o caminho de construção do discurso científico. Ele é “a trajetória que o pesquisador percorre para conhecer o objeto investigado em busca de construir um conhecimento racional e sistemático. O método enquanto construção, resultante de um processo por meio do qual o homem procura conhecer a natureza e a sociedade, deve ser compreendido e explicado” (DINIZ & DA SILVA 2008, p.10).

Na presente investigação, utilizou-se os métodos de nível teórico e empírico, nos quais estiveram determinados pelo objetivo geral e os objectivos específicos concebidos, onde os mesmos nos permitiram registar todas informações, analisar e interpretar todos os dados obtidos através das técnicas aplicadas.

Revisão bibliográfica: Segundo FORTIN (2006, p. 69) “qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, para o levantamento da situação em questão”. Neste trabalho foi utilizada para realizar o estudo do tema e para o desenvolvimento da fundamentação teórica.

Análise e Síntese: Segundo OLABUENAGA & ISPIZÚA (1989, p.185), a análise

de conteúdo é uma técnica que se baseia na leitura e interpretação dos conteúdos de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento.

Observação directa em sala de aula e no dia-a-dia de muitos alunos em algumas escolas públicas e em algumas privadas.

ANÁLISE DAS CONSTATAÇÕES

Nas aulas de Educação Manual e Plástica, para além do manual do aluno, do Guia Metodológico do Professor, o caderno de desenho, dos meios permanentes, os materiais próprios, são necessários para o ensino desta disciplina. Por exemplo, o uso da cola, da tesoura, do lápis HB1, HB, B1 e FABER, o uso das cores através da pintura por meio de aquarelas, guaches, mangues, o uso da porta – mina, o jornal, a cartolina o papel entre outros materiais, recicláveis são entre outros os materiais possíveis para uma adequada leccionação dos conteúdos de Educação Manual Plástica.

As “Artes Plásticas” têm a ver ainda com a contemplação dos quadros dos grandes artistas, a produção de peças por modelagem em barro, e outros materiais sintéticos, a escultura em pedra e em madeira. A beleza artística é universal e deriva da abstração do formato e estrutura dos artefactos que exprimem a realidade de um povo ou a criação individual do autor para devida ilustração e demonstração e também interpretação dos quadros artísticos no sentido de criar nos alunos o gosto pela beleza.

Na escola em referência verificou-se que os professores não utilizam nem 30% dos materiais essenciais para o ensino da Educação Manual Plástica, fazendo aqui um cruzamento com as constatações a nível da própria escola e também da entrevista feita ao Subdiretor Pedagógico da escola refere-se que a escola não tem recursos, nem salas apropriadas. Muitos alunos estudam em ar livre, sentam-se nas pedras, em tijolos, adobe. As poucas carteiras que existem ou não têm tampo ou estão sem os acentos.

Para além da falta de material, ou como uma coisa influi outra, a professora cuja turma foi alvo da nossa pesquisa, não cumpria com os objectivos plasmados no Guia do Professor. A professora não planificava sequer as aulas de Educação Manual Plástica, e quando desse, era simplesmente para cumprir com o horário estabelecido, sem no entanto, seguir os procedimentos didáticos e metodológicos de uma aula.

A aquisição de habilidades e competências depende do sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e este está intrinsecamente ligado ao cumprimento dos objectivos das aulas (MARQUES, 2012, p. 49).

Os objetivos de uma aula são determinados para que as aprendizagens possam ser coerentes e eficientes por parte dos alunos, uma vez que é o ponto de partida para promoção da melhoria do ensino.

Se de um lado não existem condições condignas na escola, a par da falta de preparação didática e pedagógica, está a falta materiais antes mencionados. Às vezes nem os próprios lápis os alunos trazem consigo, quer nas aulas de outras disciplinas como também nas aulas de Educação Manual e Plástica e, quando os alunos trazem lápis e que são a minoria, os lápis são aqueles curtos e não afiados. Os alunos não trazem borrachas, nem possuem caderno de desenho. É uma série de dificuldades que são observadas como sendo uma situação que não favorece o ensino desta disciplina.

Segundo as autoras, O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham. Estabelece procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes (entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos), tem um papel na gestão de recursos humanos e materiais, o que implica a prospeção de meios para melhorar as funções educativas da instituição. O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a

educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016 p.23).

Contrariamente, os alunos são dinâmicos têm bom interesse para com as aulas de Educação Manual Plástica e têm boas expectativas. Isso também podemos verificar na altura da prova pedagógica. Neste contexto, durante o período de observação, foi possível perceber por meio de conversas informais com alguns alunos e professores que, de facto, há pouco interesse dos alunos em relação às “aulas de desenho” e, os professores não têm como reverter o quadro porque não têm conseguido motivar e levar a cabo exitosamente as atividades constantes no programa porque não há na escola meios para tal.

Dessa forma, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Alarcão, p. 82). A autora refere que a atitude reflexiva do professor pode levar os alunos a tornarem-se reflexivos, através das propostas de trabalho que são solicitadas, de acordo com a forma como são apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Curiosamente, como os alunos não possuem caderno de desenho, usavam mesmo qualquer um dos cadernos onde apontavam outras matérias.

Analisando o que foi dito atrás com esta afirmação encontramos um paradoxo. Se a professora tem dificuldades, a escola não oferece condições para o ensino da disciplina, os alunos em grande maioria não têm trazido material para desenho de que forma a professora consegue inspirar os alunos? Ademais, o desenho que mais orienta é o desenho livre.

Colocadas opções sobre as técnicas de desenho que mais utiliza: Tracejado, Ponteagem,

Moldagem e Colagem, a professora apontou a Picotagem como a principal técnica que os alunos aplicam para o desenho.

No âmbito da reforma educativa funciona-se aplicando a monodocência isto é um professor a lecionar todas disciplinas. A colocação de professores não formados em Magistério Primário nas escolas do ensino primário constitui a primeira das dificuldades enfrentadas pela direcção porque nem todos professores estão especializados em todas disciplinas.

Geralmente, as reformas educativas justificam a introdução de transformações para a melhoria dos sistemas educativos (LIMA E AFONSO, 2002; POPKEWITZ,1997; PACHECO, 2000). Tendo, com isso, se admitido no sistema educativo angolano haver lacunas originárias da anterior reforma a esta, assim como se ter percebido a necessidade de se adequar o sistema educativo vigente às atuais exigências da educação (ALFREDO, 2018).

Dessa reforma ocorreram mudanças no sistema educativo, tal é a introdução, no subsistema do ensino geral, da monodocência que à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)- Lei n.º13/01, sobre a qual repousa a referida reforma, constitui um regime do ensino primário unificado de 6 (seis) anos, onde um professor leciona a todas as disciplinas curriculares da 1.ª à 6.ª classe.

A disciplina das “Artes Plásticas” figura como uma das mais complexas e de difícil leccionação, não só por falta de preparação didáctica dos professores mais também e sobretudo por falta de condições nesta escola.

PROPOSTA DE ATIVIDADES DIDÁCTICAS PARA A PROMOÇÃO DAS “ARTES PLÁSTICAS” ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO MANUAL E PLÁSTICA NOS ALUNOS

ATIVIDADES # 1

Tema: Distinção da transparência e da opacidade através das cores.

As cores constituem o elemento que dá visibilidade aos objectos. Ou seja, pode-se até

dizer que ausência da cor significa ausência do objeto, porque todos objetos materiais têm cor. Embora o assunto seja discutível, a cor em si. Embora dê visibilidade à coisa, ela é abstrata. Todavia, sua ligação a determinado objeto se materializa por outras substâncias, vulgarmente conhecido por tinta que é utilizada de diversas formas, conforme o contingente.

Objetivo: Distinguir a transferência da opacidade através da técnica da pintura.

Técnicas a utilizar: Tracejado e pintura.

Material a usar: Papel em branco de formato A4, lápis de desenho e lápis de cor.

Orientações didáticas:

Desenha-se nas folhas no papel em branco sobrepostos, riscando ligeiramente com lápis; escolher cores outonais para pintar as folhas (amarela, laranja, vermelha, castanha e verde...).

Pintam-se primeiro as folhas, deixando-as secar e só depois pintam-se as folhas que estão sobrepostas. As cores pálidas e quentes devem ser pintadas primeiro, introduzindo gradualmente as cores mais escuras e fortes. No final ver quais são as folhas que criam a ilusão de estar por cima das outras e as alterações de tom causadas pela sobreposição de cores.

Sugestões Metodológicas.

Elaboração conjunta, trabalho independente e exercício na sala de aulas.

ATIVIDADES # 2

Tema: Criação de frisos e outros objectos, segundo a própria criatividade ou imaginação.

Objetivo: Criar objetos, partindo do material recuperável ou reciclado.

Técnicas a utilizar: Técnica da tesoura e tracejado.

Material a usar: Papelão ou cartolina dura, papel lustro, tesoura, lápis, filtros, de várias cores.

Orientações didáticas:

Corta-se a cartolina com a tesoura ou faca, em formato de círculo, coloca-se duas partes para sua consistência faz-se alguns tracejados de cores com filtro ao longo do círculo e algumas pingas de guache ao centro, desenha-se uma flor ou várias ao centro do círculo e pinta-as com uma cor atraente. (esse objeto é prato).

ATIVIDADES #3

Tema: Picotagem e Recortagem em linhas recta, curva e zigue-zague.

Objetivo: Desenvolver habilidades de recorte do papel seguindo a linha (motora-fina).

Técnicas a utilizar: Técnica da tesoura, colagem, picotagem.

Material a usar: Cartolina, papel de lustro, papel do desenho, papel de jornal, tesoura, cola, alfinetes, ou picos afiados, pico de laranja, ou limão e até mesmo de laranjeira, esponja esferovite.

Orientações didáticas:

Desenha-se uma figura no verso do papel do desenho, apropriado para os desenhos com ajuda da mão esquerda vai picotando o papel ou esferovite, onde está desenhada a figura. Depois com a tesoura, corta-se a figura picotada; que vai ser colada no outro papel, obtendo assim o negativo e o positivo da técnica de recortagem e picotagem.

ATIVIDADES # 4

Tema: Aspersão e Aerografia

Objetivo: Obter o contraste de cor partindo da aspersão de tintas.

Técnicas a utilizar: Pintura, Recorte, Pulverização.

Material a usar: Cartolina, folha de papel, tronco de árvore e bambu ou embondeiro folhas de árvores secas ou verdes, tintas, pincéis, escova de dentes, guaches, aguarelas.

Orientações didáticas:

Desenhamos alguns objetos nas folhas e em seguida recortamos e colamos na superfície que vamos usar ou mesmo na cartolina; pintamos o fundo ou vice-versa, depois disto feito pulverizamos toda a superfície que queremos colorir com tinta e por fim destacamos as figuras (moldes) colocando-as na cartolina, nesse sítio fica uma zona branca que poderemos ou não pintar, forme desejarmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, a promoção das “Artes Plásticas” é considerada deficiente não só por conta da falta de condições como também por falta de preparação dos professores que segundo, convergem as informações do questionário e da entrevista, nunca participaram de nenhum seminário metodológico para o ensino da Educação Manual e Plástica e, por conta disto não atuam de forma criativa. As atividades didáticas propostas poderão contribuir para a promoção das “Artes Plásticas” através da Educação Manual e Plástica. A preparação dos professores constitui para nós o primeiro passo para o cumprimento das atividades programadas e recriarem outros cenários de ensino-aprendizagem das “Artes Plásticas”.

Sugere-se a realização de seminários metodológicos, capacitando os professores para que independentemente da escassez de material, consigam por si mesmo e com ajuda de outros parceiros remediar alguns recursos e desta forma, com as competências didáticas pouco a pouco irem promovendo as “Artes Plásticas” no seio dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIRES, B. Afetividade na relação professor aluno. Visto dia 17/09/2015, 2011.

ALBINATTI, M. E. Artes Visuais. Belo Horizonte: Artes, 2009.

ALARCÃO, Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2005.

ARISTÓTELES (s/d), A origem da Lua citado por Houais, 2011.

CAMPOS, H., & REIS, J. Pequenos Pintores. Lisboa: Nova Gaia, 1998.

CAPTIVO, H., & AREAL, Z. Educação Visual e Tecnológica. Porto: Real Editores, Lda, 1999.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. 1ª Série Nº 65. Lei de Bases do Sistema de Educação. nº 13/01. Luanda: Imprensa Nacional, 2001.

DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa. Texto Editora, 2009.

DINIZ, C. R. & DA SILVA, I. B. (2008, p.10).

FERNANDES, J., & DUARTE, E. História da Arte. Lisboa 1ª Edição: Texto Editora, Lda, 1999.

FORTIN, M. F. Fundamentos e etapas do processo de investigação, 1ª ed., Portugal: Lusodidacta, 2006.

GOMES, J. A., SIMÃO, B. C., & FERREIRA, A. J. Educação Visual e Plástica. Lisboa: Das letras, 2014.

GONÇALVES, F., PEREIRA, R., & AZETEIRO, U. M. Atividades práticas em Ciências e Educação Ambiental. Instituto Piaget, 2007.

GRAÇA, C. C. Ver e Desenhar. Lisboa: Lisboa, 2000.

GRAÇA, C. C., & TRINDADE, M. J. Ver e Desenhar. Lisboa: Lisboa Editora, 2000.

GUERRA, A. G. Educação Manual e Plástica no Desenvolvimento Integral dos Alunos. Escola Superior Pedagógica do Kwanza Norte, Departamento de Educação de Infância. Ndalatando: Departamento de Educação de Infância, 2013.

HOUAISS, A. Dicionário do Português Actual. Brasil, 2011.

JUNIOR, J. G. Artes visuais. São Luís: Imagética Comunicação e Design, 2007.

LIBÂNIO, J. C. Cadernos de Pedagogia Universitaria. São Paulo: universidade Católica de Goiás, 2009.

LIMA, H. d. A Arte- Educação no Processo de Ensino – Aprendizagem, 2002.

LÍVIA, I. S. Conceito da Arte. Obtido em 16 de Junho de 2016, de <http://obseviatoriodaimpresa.com.br/diretorio-academico/ed/>, 2014.

MARQUES, Ramiro. Prática Pedagógica e a Qualidade de Ensino. Lisboa. Presença, 2012.

MARCONDES, F. L. Dicionário de Termos Artísticos. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1998.

MIRALDO, G., & SEBASTIÃO, E. Educação Visual (Vol. 1ª Edição). Porto: Porto Editora, 2003.

MODESTO, A., & ALVES, C. Educação Visual e Plástica. (1. Edição, Ed.) Portugal: Porto-Editora, 2004.

OLABUENAGA, J.I. R. & ISPIZUA, M. Análise do conteúdo de MORAES, 1989.

REIS, R. Educação pela Arte. Lisboa Portugal: Universidade Aberta, 2003.

SANDALA, A. H., ROCHA, M. A. & KAVELA, P. C. A deficiência visual e sua influência no processo docente - educativo dos alunos da Escola de Educação. Benguela, UKB/ ISCED, 2010.

SANTANA, A. I. Opúsculo sobre «O estudante faber». Ndalatando: ESPKN, 2011.

SILVERMAN, Thomas Nelson Livro dos estilos Wikipédia, a enciclopédia livre: [http://www.infopedia.pt/\\$deducaoPorto](http://www.infopedia.pt/$deducaoPorto): Editora, 2007.

SOUSA, A. B. Educação pela Arte e Artes na Educação, 2003.

TEXTOS EDITORES, L. Dicionário Integral da Língua Portuguesa. Lisboa: Texto, 2009.

TRAVASSOS, F. Fundamentos da Arte E elementos e Principios, 2011.

TRINDADE, M. J. Educação Visual. Lisboa: Lisboa, 2000.

Vilma Maria da Silva
(ORG)

Ana Paula da Silva de **Oliveira** ♦ Arlete Gonçalves do Nascimento **Barros**
Bruno Cerqueira **Bessa** ♦ Evanderleuza Fernandes Pinheiro **Tomaz**
Fabiana Maria Alves Solla Di **Lessolo** ♦ Jane Mara **Crespilho**
Laís Lopes **Robles** ♦ Maria Pereira Galvão de **Souza**
Ricardo Celestino da **Costa** ♦ Rosana Knippel Sau de **Faria**
Rosemary Nunes **Gomes** ♦ Tânia Maria Pereira **Castro**

Ivete Irene dos Santos
Prefácio

Da LOUSA aos LIVROS

a perspectiva de quem atua na sala de aula



A

A FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

NELSON MARCOS CORREIA PEDRO¹

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em oferecer argumentos que ajudem os docentes a orientar-se no processo de ensino e aprendizagem concernente a avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem assim como ela é vivenciada no dia a dia na sala de aula. A avaliação formativa é um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriam. Deste modo, ela pode ser concebida como elemento integrante da relação pedagógica, permitindo descrever e analisar suas características essenciais. A metodologia utilizada cinge-se na pesquisa descritiva, baseando-se na sistematização dos fundamentos teóricos, na abordagem qualitativa, partindo de fontes bibliográficas, onde buscou-se na literatura documentos que aprimoram-se as ideias sobre o tema. O propósito mais relevante da avaliação formativa foca-se em contribuir ativamente para que os alunos aprendam mais e melhor, na compreensão e com mais profundidade.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação formativa. Processo de ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A avaliação formativa desempenha um papel fundamental na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A sua utilização sistemática deveria permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; e c) os esforços empregam para fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares.

É fundamental que a avaliação formativa, por natureza, se integre nos processos de ensino e de aprendizagem. De forma a ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem.

AVALIAÇÃO FORMATIVA COMO INSTRUMENTO REGULADORA DA APRENDIZAGEM

A palavra avaliação vem do latim, significando - valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ou medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriam.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume apenas na realização de provas e atribuição de notas. A mensuração limita-se a proporcionar dados que devem ser submetidos a uma apreciação quantitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (Libâneo, 1994).

¹ Licenciado em Física pela Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte. Mestre em Pedagogia do Ensino Superior pelo Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda. Docente Universitário. Doutorando em Física Aplicada pela Universidade de Belgrado (Sérvia).

Todo o processo avaliativo tem por intenção:

- a) observar o aprendiz;
- b) analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e
- c) tomar decisões pedagógicas favoráveis à continuidade do processo.

Apenas se constitui o processo como tal, se ocorrerem os três tempos: observar, analisar e promover melhores oportunidades de aprendizagem.

Existem três tipos de avaliações: diagnóstica, formativa e somativa. Importa realçar, a referida pesquisa cinge-se na avaliação formativa. Que é um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriam.

Concorda-se com Abrecht (1994), ao afirmar que a avaliação formativa, é a forma de avaliação em que a preocupação central reside em coletar dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma bússola orientadora do processo de ensino – aprendizagem. Onde o mesmo, não deve assim exprimir-se através de uma nota, mas sim por meio de comentários.

Nesta senda a avaliação formativa, é um instrumento de coleta de dados, podendo assim reorganizar o processo de ensino aprendizagem, com intuito de transformar e melhorar as práticas pedagógicas e, em particular, na plena integração de todos os alunos na vida e nas tarefas escolares.

Na visão de Gil (2006), avaliação formativa tem como finalidade, proporcionar informações acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, para que o professor possa ajustá-lo às características dos estudantes a que se dirige. Suas funções são as de orientar, apoiar, reforçar e corrigir o processo de ensino e aprendizagem.

Concorda-se com o autor, tendo em conta que, a avaliação formativa serve para ampliar as perspectivas no entendimento. Consiste na prática da avaliação contínua

realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar o processo de ensino e aprendizagem em curso, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos devem estar empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende o que não se sabe para indicar os processos a seguir, o que favorece o desenvolvimento do estudante na prática de aprender a aprender.

De acordo com Miranda e Echevarría (2017), o processo de avaliação formativa o docente realiza de forma sistemática durante a execução da aula, fornece tanto a ele como aos estudantes, as informações necessárias para ir ajustando o processo de modo que possa atingir os objetivos propostos, pois cumpre a função de retroalimentação.

Sendo assim, este tipo de avaliação é processual, acontece durante o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a recolha dos erros e acertos, dando ênfase aos erros para conseguir alcançar todos os objetivos que se espera.

FUNÇÃO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Importa mencionar que avaliação formativa por natureza, tem de estar integrada nos processos de ensino - aprendizagem. Isto significa que tem de ser realizada quando os professores estão a ensinar e quando os alunos estão a aprender; ou seja, ela deve ocorrer durante os processos de ensino - aprendizagem.

De acordo com Romanowski (2003), ao assegurar que, a avaliação formativa é realizada durante o desenvolvimento do programa curricular, permite mediante a apropriação dos seus resultados formadores o professor rever suas estratégias de ensino, como materiais pedagógicos que estão sendo utilizados de modo a desenvolver nos alunos ações para que possam atingir os objetivos da aprendizagem.

Com o intuito de contribuir na formação dos estudantes ao longo do processo, para que haja integração a todo o ciclo de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem planeja, executa, avalia e retroalimenta o planejamento.

Desta forma, a avaliação formativa, além de analisar, faz parte do processo de ensino, porque quando o professor constata o nível de evolução do aluno, fazendo observação, fazendo perguntas, dando alguns exercícios, a avaliação formativa, foca-se na continuidade do ciclo do ensino e aprendizagem.

INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Kraemer, (2006), o sistema de avaliação da aprendizagem tem várias modalidades, podendo constar desde o informal até ao formal, mas o importante é que sirva de apoio para avaliar como o estudante está a aprender e como evolui a sua conduta. Desta forma, ajuda a regular o processo de ensino-aprendizagem. Existem diferentes tipos de avaliação formativa.

1. Perguntas orais

Miranda e Echevarría (2017) afirmam que perguntas orais são aquelas que o professor dirige durante a aula para que os estudantes respondam.

Os mesmos autores afirmam que ao formular a pergunta o professor deixe passar um curto espaço de tempo para que os alunos possam pensar sobre a resposta, antes do professor seleccionar uma delas para expressar as suas ideias.

Deste modo, o professor não necessita de responder ou esclarecer imediatamente a resposta pois é conveniente permitir a contribuição das várias percepções dos estudantes. É importante que estas questões sejam eficazes, pelo que, é necessário ter em conta aspetos como:

- As perguntas devem ser bem formuladas, que permitam aferir o que o professor deseja realmente saber. Para isso recomenda-se que pense nelas previamente e anote no seu plano de aula, quais as mais convenientes fazer e em que momento.

- Para seleccionar as perguntas, o docente deve pensar para quem são feitas, por exemplo. Se são para verificar um conhecimento prévio ou para saber como o estudante entendeu o conteúdo, ou para estimular a reflexão sobre algum dos aspectos explicados.

- A resposta à pergunta deve ser entendida por todos os estudantes, para que seja útil no processo de aprendizagem.

Deste modo, as perguntas orais no sistema de avaliação formativa, devem ser bem formuladas com clareza e objetividade, de forma a concretizar os objetivos mediante estreita relação professor/aluno, favorecendo a obtenção de informações relativas aos meandros por entre os quais o aluno caminha na estruturação do conhecimento.

2. Perguntas escritas

As perguntas escritas têm a vantagem em relação às orais, visto que todos os estudantes podem fornecer uma resposta e o professor ter uma ideia mais completa daquilo que o grupo sabe sobre o objeto da avaliação, além de ajudar a tomar medidas, sejam individuais ou grupais.

Miranda e Echevarría (2017), defendem que o maior valor da avaliação formativa está no fato de servir para que o professor corrija a tempo os erros dos estudantes, mostrando-lhes onde erraram e acertaram tendo em conta os seus métodos de estudo. Além disso, são maneiras rápidas e eficazes de avaliação e de retroalimentação que não envolvem muito tempo ou esforço extra relativamente ao trabalho do professor.

Podendo fazer-se as seguintes perguntas:

- **No início da aula**, para controlar o estudo anterior, pode ser também o ponto de partida para dar início ao estudo de um assunto ou para abrir um debate posterior.
- **Durante o desenrolar** da aula, para verificar se os estudantes estão a compreender o conteúdo explicado.
- **No final** da aula, para controlar o cumprimento dos objetivos propostos.

Deste modo, ao contrário da avaliação diagnóstica e da avaliação somativa, que são realizadas em um período específico, no início da aula ou no final da aula, a avaliação formativa aplica-se em todo do processo de ensino e aprendizagem, antes, durante e após a aula, pode-se afirmar que a avaliação formativa tem uma função de regulação, facilitando a construção de itinerários pessoais de formação.

Desta maneira, torna-se evidente que a aprendizagem não é armazenamento de noções e processos mas uma procura, um movimento em espiral, regulado pela avaliação formativa.

3. Trabalho em pequenos grupos na aula

Adriana (2018) defende que os métodos e meios que o professor utiliza nas aulas, as tarefas grupais podem ser de vários tipos: os estudantes podem responder em conjunto a algumas questões, podem executar um resumo sobre um tema ou resolver um problema; ou podem também empregar para rever os exercícios coletivamente ou problemas realizados a título de estudo autônomo.

Entre os aspectos mais importantes a alcançar pelos estudantes estão: a reflexão e a discussão dos conteúdos abordados que ajudarão a identificar as dificuldades que têm na aprendizagem; habituarem-se a defender os seus pontos de vista com bons argumentos, a escutar os outros; e a tomar consciência das questões que necessitam de superar na sua formação integral.

Deste modo, as atividades grupais desempenham um papel de grande relevância no processo de avaliação formativa, porque promove a cooperatividade, introduz os alunos nos mecanismos da aprendizagem, da construção do saber e nas regras da convivência democrática.

4. Utilização das TICs

As tecnologias de Informação e Comunicação na educação possibilitam o desenvolvimento de habilidades e capacidades de pesquisar através das novas tecnologias da informação e comunicação por meio de base de

dados, motores de buscas, meta-buscadores e directórios de matérias com vista na optimização do processo académico.

Deste modo Both (2007), sustenta que os docentes podem também utilizar as possibilidades oferecidas pelas TICs como outro dos recursos que possa permitir avaliar sistematicamente a aprendizagem dos estudantes. Podem, por exemplo, abrir uma página Web da disciplina onde colocam exercícios e perguntas que sirvam de auto – avaliação dos temas estudados, com as respostas programadas e cujos resultados podem ser do conhecimento dos professores; podem programar-se espaços para a discussão de um tema com a participação do professor, entre outros.

Assim sendo, os professores precisam de ter uma grande capacidade de se adaptar às mudanças nas demandas de sua própria atividade e da organização dos processos educacionais. O trabalho com as TICs, demonstra ser eficaz em situações de aprendizagem activo e enriquece os ambientes em que o conhecimento é construído de forma colaborativa. Portanto, procurar alternativas para responder ao desafio imposto na era do conhecimento, impõe a transformação das formas tradicionais de condução do processo de ensino e aprendizagem.

CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa, acontece ao longo do processo de ensino e aprendizagem, não simplesmente na prova, velá-se de vários instrumentos, como: diálogo, conversa com os alunos.

Concorda-se com Miranda e Echevarría (2017), ao sustentar que é necessário um plano de ação para fazer intervenção no meio do processo, e não deixar apenas ao final do processo.

Os mesmos autores afirmam que as características essenciais da avaliação formativa são:

–Integrar em cada atividade de ensino, inserindo na interação professor-aluno – conhecimento e nas interações entre os alunos.

–Tornar o estudante autor de sua própria aprendizagem, no sentido de estimulá-lo a se envolver em um processo de autorregulação, desenvolvimento de suas capacidades metacognitivas, em um constante processo interativo com o professor e com seus colegas;

–Adoptar conceito de regulação das aprendizagens, envolvendo feedback mais adaptação do ensino e da aprendizagem.

–Ressignificar o conceito de regulação, passando a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem.

De tal forma, Shudo (2007) é de opinião que o processo de avaliação formativa articula o ensino e aprendizagem com as cinco estratégias que entendem serem chaves em uma avaliação formativa.

1. Clarificar e compartilhar as intenções e os critérios para o sucesso na aprendizagem;
2. Coordenar discussões efectivas em sala de aula e outras tarefas de aprendizagens que estimulem o surgimento de evidências da compreensão dos estudantes.
3. Providenciar feedback que leve o aprendiz a progredir na aprendizagem.
4. Envolver os estudantes para que actuem como recursos de aprendizagem para outros estudantes.
5. Envolver os estudantes como autores de sua própria aprendizagem.

Assim, estes e outros aspetos de natureza marcadamente pedagógica que se poderá ir construindo uma avaliação para as aprendizagens. Desta feita, uma avaliação essencialmente orientada para melhorar e para aprender e não para classificar. Uma avaliação pensada e planeada para incluir todos os alunos e não para discriminar os que eventualmente possam ter mais dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, a essência da avaliação formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica.

No entanto, a avaliação formativa, ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no sentido de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem, é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente. É um processo rigoroso, permitindo recolher informação de elevada qualidade acerca do que, em cada momento, os alunos sabem e são capazes de fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. A avaliação formativa. Rio Tinto, Portugal: Edições Asa, 1994.
- ADRIANA; C. R. Avaliação: conceitos em diferentes olhares, uma experiência vivenciada no curso de Pedagogia, 2018.
- BOTH. Avaliação planejada, aprendizagem consentida: filosofia do conhecimento. 1ª edição, Curitiba, 2007.
- GIL, C. Didáctica do ensino Superior. São Paulo: Atlas 4ª edição, 2006.
- KRAEMER, P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber, 2006.
- LIBÂNIO, J. Didáctica. São Paulo: Cortez, 2ª edição, 1994.
- MIRANDA e ECHEVARRÍA. Aplicação da didáctica no Ensino Superior: Recomendações úteis. Edit. Mayamba, Luanda, 2017.
- SHUDO, R. Sala de aula e avaliação: caminhos e desafios. <http://www.educacional.com.br/articulas/outrosEducacao>. 20 de Novembro, 2007.
- ROMANOWSKI, J. Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. SC. UNIVILLE, 2003.

Vilma Maria da Silva
(ORG)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Tanganelli Lara
(prefácio)

DIZERES e FAZERES sobre a EDUCAÇÃO

uma pluralidade de olhares

Ana Raquel da Silva Almeida | Andréia Braga Figueredo
Célia Martins da Costa | Delvanir Alves de Souza Reis
Elisabeth Horvath Marques | Elma Barbosa da Silva Luca
Evanderleuza Fernandes Pinheiro Tomaz | Fernando Henrique Silva Abreu
Flavia Florencio de Farias | Jane Cristina de Souza | Jane Mara Crespiho
Léia Scarpin Garcia | Manuel Francisco Neto | Maria Aparecida Rosati Biazzi
Maria Pereira Galvão de Souza | Marluvia dos Santos | Ricardo Celestino da Costa
Rosemary Nunes Gomes | Sulamita Gonçalves de Souza
Tânia Maria Pereira Castro | Thais Thomaz Bovo

A



O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POTÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES NO CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO – CEU DE ARICANDUVA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO¹

ROSELI MARCELLI SANTOS DE CARVALHO²

ORIENTADORA: PROF^ª DR^ª ROSEMARY ROGGERO³

RESUMO

Os CEUs – Centros Educacionais Unificados – foram criados como uma política pública para proporcionar espaços educacionais e socioculturais integrados, visando fortalecer a cidadania e a participação comunitária. Este artigo é parte de uma pesquisa que aborda a gestão democrática no Centro Educacional Unificado (CEU) Aricanduva, localizado na periferia de São Paulo. O estudo apresenta práticas que revelam como a gestão democrática pode fomentar a inclusão social, combater a pobreza e reduzir as desigualdades sociais, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. Com base em observação participante, pesquisa documental e entrevistas, a pesquisa examina a atuação da equipe gestora na efetivação de atendimentos e ofertas à população que frequenta o equipamento. O CEU Aricanduva foi escolhido para este estudo por ser um exemplo representativo dessa proposta, destacando-se na promoção da inclusão social em áreas de alta vulnerabilidade. Enquanto o objetivo geral dessa pesquisa é investigar e analisar como o CEU Aricanduva garante o direito ao acesso às atividades oferecidas, entendendo os alunos e usuários como sujeitos de direitos, e investiga como são acolhidas e encaminhadas as questões interpessoais pela gestão, os objetivos específicos são: descrever a atuação da equipe gestora por meio de práticas democráticas; identificar a constituição e acompanhamento das instâncias participativas, como o Conselho Gestor e a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC). Este artigo revela que a gestão democrática no CEU Aricanduva contribui significativamente para a promoção da cidadania e o desenvolvimento comunitário, evidenciando a importância de políticas públicas integradas na construção de espaços educacionais e socioculturais que atendam às necessidades das populações periféricas.

Palavras-chave: CEU Aricanduva. Gestão Democrática. Práticas de Gestão Democrática. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

A Gestão Democrática é princípio garantido por meio da Constituição Federal de 1988, que deve permear a educação pública, contribuindo com desenvolvimento da cidadania, da emancipação, da participação, do pluralismo,

da autonomia e da transparência, sendo a Educação um processo social, no qual se deve destacar constantemente o exercício da cidadania, favorecendo o respeito, os direitos humanos, a solidariedade e o diálogo. (Alvim, 2005)

¹ Relatório de qualificação apresentado ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (Uninove).

² Mestranda em Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho. Graduada em Educação Física e Pós-Graduada em diversas áreas. Exerceu a função Coordenadora da Coordenadoria dos CEUs e Coordenadora de Projetos da Universidade Camilo Castelo Branco. Integrante da Rede Municipal de Ensino há 38 anos, atualmente compõe o Gabinete da Secretaria Municipal de Educação na função de Assessora Interterritorial.

³ Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosemary Roggero. Ex-secretária de Educação do Município de Mogi das Cruzes e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Então, os órgãos públicos devem ter como princípios basilares a democracia e os direitos humanos, desde a concepção dos equipamentos até o funcionamento, constituindo-se como contextos educativos, formadores de valores, que cumpram a sua finalidade social de formar cidadãos que possam viver em um país democrático, de modo autônomo e interdependente, participando da sociedade como sujeitos de direitos, contribuindo para o fortalecimento dos valores da solidariedade, da justiça e da responsabilidade com o ambiente e a coletividade. (LIBÂNEO, 2008)

Nesse sentido, investigar práticas que revelem como acontece a gestão democrática nas escolas públicas e quais os seus impactos no funcionamento das unidades de ensino é importante para o planejamento e o desenvolvimento de ações que propiciem um direcionamento para o progresso da educação no ensino público. (PARO, 2016)

Os Centros Educacionais Unificados são equipamentos públicos que têm como principal responsabilidade a oferta de atividades culturais, educacionais e esportivas aos moradores dos territórios em que se situam, em regiões que apresentam vulnerabilidade social. Por isso, esses equipamentos estão nas periferias da cidade. A concepção de CEU propõe uma educação integral e integradora, inclusiva e potente na perspectiva de oportunizar o acesso a experiências curriculares e extracurriculares, a partir de diferentes linguagens que terão repercussão no desenvolvimento integral dos bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. (FIGLIOLINO, 2014)

Por meio do trabalho coletivo é possível chegar a um conjunto de propostas que atenda às atuais necessidades das demandas sociais. Por isso, a gestão democrática cumpre seu papel estratégico como um espaço de ações, trocas de experiência e laboratório de inovações. (CHAGAS, 2009)

A Gestão Democrática impulsiona mudanças de comportamentos, fomenta as questões da vida com valores essenciais para o

exercício da democracia dando voz aos sujeitos como protagonistas na construção coletiva de uma sociedade melhor, por meio do fortalecimento da gestão democrática e, também, participativa, abrindo espaço para reflexão e construção coletiva. É ainda pilar que evidencia que os órgãos públicos democráticos atendem a partir da premissa da qualidade social e em atendimento ao direito de todos de acesso à educação e cultura. (PINTO, 2023)

Tendo em vista a importância social da criação dos CEUs, que devem, como política pública, favorecer e impulsionar a inclusão, o combate à pobreza e às desigualdades sociais, este artigo se mostra relevante para o conhecimento das ações propostas e práticas nesses espaços, bem como da importância da atuação da equipe gestora, que inclui diretor do CEU e coordenadores dos núcleos (Núcleo de Esporte e Lazer, o Núcleo de Ação Cultural e o Núcleo de Ação Educacional), na perspectiva da gestão democrática e participativa. (SANCHES, 2014)

Longas trajetórias de educadores, entre os quais as autoras, na rede pública municipal, sempre mostrou necessário olhar para questões da vida democrática e formação do exercício de cidadania ativa, essenciais para promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando pensamos em relações democráticas ou gestão democrática, entendemos pensar no que é justo, do que é mais necessário e do que deve ser mantido, para a transformação da sociedade, pois entendemos que a democracia é guiada pelo diálogo, respeito mútuo, participação solidária em prol de um bem comum.

Nesse contexto surgiu o problema de pesquisa: como se dá a atuação de uma equipe gestora na perspectiva de práticas vinculadas à gestão democrática, de modo a efetivar os atendimentos/ofertas à população que frequenta o CEU Aricanduva? De que forma essa atuação contribui para a cidadania dos alunos e usuários desse equipamento?

Hipótese 1: A atuação da equipe gestora de um CEU começa pelo modo como cuida da constituição do Conselho Gestor e da Associação

de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC). A formação desses organismos é fundamental para garantir a participação ativa da comunidade nas decisões e na gestão do CEU, promovendo a gestão democrática e a corresponsabilidade no uso e manutenção dos espaços e serviços oferecidos (ROGGERO; BIOTO-CAVALCANTI, 2017).

Hipótese 2: A atuação da equipe gestora contribui para a cidadania dos alunos e usuários do equipamento de diversas formas. Primeiramente, ao promover a participação da comunidade nos processos decisórios, a gestão incentiva o exercício da cidadania ativa. Além disso, a oferta de atividades culturais, esportivas e educativas integradas possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e cívicas, preparando os alunos e usuários para uma participação mais plena na sociedade.

O objetivo é investigar e analisar como o CEU Aricanduva garante o direito ao acesso às atividades oferecidas, entendendo os alunos e usuários como sujeitos de direitos, e investiga como são acolhidas e encaminhadas as questões interpessoais pela gestão. Os objetivos específicos são: descrever a atuação da equipe gestora por meio de práticas democráticas; identificar a constituição e acompanhamento das instâncias participativas, como o Conselho Gestor e a Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos diversas fontes oficiais e documentos escritos que fazem referência ao funcionamento da rede de ensino da cidade de São Paulo. Foram analisadas legislações pertinentes e consultados trabalhos acadêmicos e científicos que destacam a estrutura, funcionamento e inserção do CEU na comunidade. Além disso, focamos na documentação do CEU Aricanduva, especialmente no seu Projeto Político-Pedagógico. Realizamos observações do contexto escolar e conduzimos entrevistas com profissionais de diferentes segmentos que atuam no CEU.

2 POLÍTICA PÚBLICA DOS CEUS

Moacir Gadotti (2006) afirmou, sobre a criação dos CEUs, na capital paulista:

A concepção e implantação dos CEUs no Município de São Paulo beneficiou-se de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares. A maioria desses projetos inspira-se na "Escola Parque" do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia em 1950. Entre eles, destacam-se: os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro (1983- 1987), os PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo (1986), os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor de Mello em 1991 e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco.

Gadotti (2012) explana de modo bastante crítico sobre os destinos desastrosos das iniciativas CIEPs e CAICs, que se constituíram em prédios muito caros e manutenção com valores, por vezes, até três vezes mais que em escolas comuns.

O autor ressalta que o objetivo era fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário, localizando os CEUs nas áreas periféricas e mais pobres da cidade. Assim, nasceu um projeto de educação popular e cidadã, que visava tratar o povo com dignidade e respeito. Desde sua origem, o projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, integrando diversas áreas como meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

O Centro Educacional Unificado (CEU) faz parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Ele é composto por um Centro de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Educação Infantil, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, um teatro, uma biblioteca, um telecentro, além de espaços destinados a atividades esportivas e artísticas. As atividades

são organizadas em três núcleos: o Núcleo de Esporte e Lazer, o Núcleo de Ação Cultural e o Núcleo de Ação Educacional, que também gerenciam os espaços e equipamentos relacionados às suas áreas de atuação. O projeto foi criado durante a gestão de Marta Suplicy (Partido dos Trabalhadores, 2001-2004) e mantido pelas administrações de José Serra (Partido da Social Democracia Brasileira, 2005-2006) e Gilberto Kassab (Democratas/Partido Social Democrático, 2006-2012).

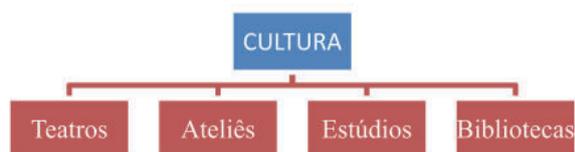
As gestões de João Dória, Bruno Covas e Ricardo Nunes continuaram a expansão com o conceito de “Território CEU,” que inclui a interligação de novos centros com equipamentos públicos existentes. Essa abordagem permitiu um uso mais eficiente do espaço urbano e continuou a oferecer serviços educacionais e culturais integrados à comunidade (MACEDO, 2019).

Durante a administração de Bruno Covas na Prefeitura de São Paulo, em seu Estatuto “Currículo da cidade: Educação Infantil”, os CEUs se mantiveram como prioritários na formação de crianças e adolescentes, inclusive de bebês.

Os componentes educacionais dos CEUs desempenham um papel crucial na formação integral dos alunos, oferecendo uma educação de qualidade e acessível. O CEI - Centro de Educação Infantil, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIs) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEFs) proporcionam a base para o desenvolvimento acadêmico e social, enquanto as bibliotecas e salas de informática expandem as oportunidades de aprendizado e inclusão digital. Essa estrutura educacional integrada contribui significativamente para a promoção da equidade e do desenvolvimento humano nas comunidades atendidas pelos CEUs.

A seguir, esquemas detalhados sobre a estrutura dos CEUs:

Figura 1 – Esquema contendo os componentes de Cultura do CEU



Fonte: Elaboração da autora, 2024

A área cultural dos CEUs é especialmente relevante para promover o desenvolvimento integral dos cidadãos, oferecendo múltiplas oportunidades de acesso à arte e à cultura. A área cultural dos CEUs com os teatros, os ateliês, os estúdios e as bibliotecas são componentes que fornecem acesso a uma ampla gama de atividades culturais e educativas. Esses espaços não apenas enriquecem a vida cultural das comunidades atendidas, mas também permitem promover a inclusão social, o desenvolvimento de habilidades artísticas e intelectuais, e o fortalecimento da identidade comunitária.

Figura 2 – Esquema contendo os componentes de Esportes e Lazer do CEU



Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os espaços destinados a esportes e lazer nos CEUs com as quadras poliesportivas, piscinas, sala de dança e ginástica, pista de skate, campos de futebol e áreas de convivência não apenas incentivam a prática esportiva, mas também servem como catalisadores para a integração social, o bem-estar físico e mental, e o desenvolvimento comunitário. Esses elementos demonstram a visão abrangente e integradora dos CEUs, que vai além da educação formal para incluir aspectos essenciais do desenvolvimento humano. (Figura 3)

Figura 3 – Esquema contendo os componentes de Serviços à Comunidade do CEU



Fonte: Elaboração da autora, 2024

Os postos de atendimento ao cidadão, nos CEUs, funcionam como uma ponte entre o governo municipal e a comunidade, facilitando o acesso a informações e serviços essenciais. Os serviços à comunidade oferecidos pelos CEUs,

como os postos de atendimento ao cidadão e as atividades de capacitação e formação profissional, desempenham um papel vital no fortalecimento social e econômico das comunidades atendidas. Ao integrar esses serviços em um único espaço, os CEUs podem atender de forma abrangente e eficaz as diversas necessidades da população, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico das regiões onde estão localizados.

O CEU também oferece formação estratégica, em parceria com o Governo Federal e as instituições públicas de Ensino Superior, que visam ofertar qualificação profissional aos munícipes da cidade de São Paulo e região, por meio da UniCEU.

Após a criação dos primeiros Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo em 2003, durante a gestão de Marta Suplicy, aconteceram o que ficou conhecido como ondas de expansão e criação de novos CEUs em administrações subsequentes. Assim, podemos apresentar essas ondas como segue:

PRIMEIRA ONDA (2001-2004)

Durante a gestão de Marta Suplicy, foram inaugurados 21 CEUs. Esses centros combinavam educação infantil e fundamental, além de equipamentos culturais e esportivos, como bibliotecas, teatros e piscinas.

SEGUNDA ONDA (2005-2012)

Inicialmente, o prefeito José Serra suspendeu a construção de novos CEUs. Contudo, a expansão foi retomada na gestão de Gilberto Kassab, resultando na criação de mais 24 CEUs, com um novo projeto arquitetônico, desenhado por Walter Mahkrol.

TERCEIRA ONDA (2013-2016)

Sob a administração de Fernando Haddad, foi planejada a construção de 20 novos CEUs, embora apenas o CEU Heliópolis tenha sido concluído, devido a restrições orçamentárias.

QUARTA ONDA (2017-PRESENTE)

As gestões de João Doria, Bruno Covas e Ricardo Nunes continuaram a expansão com o conceito de “Território CEU,” que inclui a interligação de novos centros com equipamentos públicos existentes. Essa abordagem permitiu um uso mais eficiente do espaço urbano e continuou a oferecer serviços educacionais e culturais integrados à comunidade (MACEDO, 2019).

Essas ondas remetem a ideia de que o projeto funciona e que possibilita a manutenção de um compromisso contínuo com a expansão e a melhoria dos CEUs, destacando sua importância na promoção de educação, cultura e esportes em São Paulo, conforme indicado por um dos sindicatos da área da educação na rede municipal:

Os CEUs têm por diretriz defender e garantir os direitos constitucionalmente assegurados, atendendo à comunidade local como serviço público e gratuito, respeitadas as características socioculturais do território, sem quaisquer tipos de preconceitos ou discriminações de sexo, orientação sexual, identidade de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação socioeconômica, credo religioso, político, idade ou de outra natureza, por meio da participação e interação social, adotados como referência os princípios da Cidade Educadora [...] (SINESP, 2024).

Durante a administração de Bruno Covas, na Prefeitura de São Paulo, por meio do “Currículo da cidade: Educação Infantil”, os CEUs se posicionaram como prioritários na formação de crianças e adolescentes, inclusive de bebês como destacado abaixo:

Nem sempre os territórios são acolhedores com os bebês e as crianças; portanto, articular mudanças nos territórios com as famílias/responsáveis para construir espaços mais gentis e de brincadeira para as crianças no território é também função da escola. Nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), por exemplo, é possível atender às necessidades dos bebês e das crianças por meio do desenvolvimento de projetos culturais, esportivos e de lazer. Nas escolas que não possuem essa situação tão favorável, é fundamental ofertar outras

oportunidades na comunidade do entorno (COPEP, 2019, p. 26).

A Coordenadoria Pedagógica (COPEP) é responsável pela elaboração, atualização e regulamentação do currículo da Educação Básica. Suas atribuições incluem a proposição de diretrizes pedagógicas, bem como a definição dos materiais e recursos educacionais necessários, abrangendo também a implementação de tecnologias para o Ensino Fundamental e Médio.

Além do princípio de gestão democrática, os CEUs possuem órgãos de fomento à participação, que contribuem para a implementação desse modelo, por meio do Conselho Gestor.

3.1 O CONSELHO GESTOR

São muitos os desafios deste colegiado, pois para garantir uma educação de qualidade é necessário que cada vez mais a comunidade se faça presente no ambiente, para a possibilidade de diálogo, para oportunizar a reflexão crítica e uma atuação pautada na corresponsabilidade para superar os desafios que ainda temos no sistema educacional.

3.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Campos (2007, p. 64) argumenta que a gestão escolar liga-se a um histórico de lutas empenhadas no sentido de redemocratizar o ensino e também às seguintes questões: “os diferentes espaços de organização horizontal, tomadas de decisão compartilhadas, busca da autonomia, formas diferenciadas de participação de pais, alunos, professores, gestores e toda a comunidade”.

Sabemos que o Brasil tem uma história que criou uma cultura de comandos autoritários de mandatos legais, baseados mais no direito da força do que na força do direito. E mudar mentalidades formadas para a submissão, o respeito à ordem e a obediência às regras impostas, não é tarefa fácil.

Por conseguinte, encontramos, em nosso meio, comportamentos de toda ordem,

explicitando a inércia, a rivalidade, o corporativismo, o preconceito, a desconfiança, o desinteresse pela mudança e pelo novo, o conformismo, a falta de perspectivas e a incapacidade de enxergar novas possibilidades. (DALBERIO, 2008)

O desenvolvimento da autonomia e da gestão democrática nas escolas é parte integrante de um projeto de cunho macroeconômico, no qual os indivíduos devem estar conscientes da necessidade de viverem livres da dominação ideológica e de compreenderem os mecanismos de formação das ideologias. Como observado por Freire (2003, p. 11), enquanto seres políticos, os seres humanos não podem negligenciar sua consciência do ser ou do estado do ser. É imprescindível que se envolvam de forma contínua no domínio político, reestruturando constantemente as bases sociais e econômicas que fundamentam as relações de poder e originam as ideologias. A verdadeira vocação humana não consiste em ser dominada, oprimida, moldada ou dirigida, mas sim em “ser mais”, em contribuir para a construção e reconstrução de sua própria história, intervindo ativamente em seu ambiente. (DALBERIO, 2008, p. 2)

O processo de democratização da gestão escolar caminhou, paralelamente, com o processo de redemocratização do Brasil, porque o período vivido sob a ditadura militar de 1964 a 1984 marcou uma luta incessante dos profissionais da educação e dos intelectuais, a exemplo de Paulo Freire, para a obtenção de uma escola pública, de qualidade, despida de ideologias dominantes e apoiada fortemente nos princípios da cidadania: igualdade, liberdade e fraternidade. (Santos, 2011)

Nesse sentido, Freire (2003, p. 11) já nos alertava de que como seres políticos, os homens não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A vocação do ser

humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio. (DALBERIO, 2008, p. 2)

Segundo Luce; Medeiros (2008), os anos 80, 90 e o início desse século XXI foram marcados por grandes transformações em nível mundial, em termos socioeconômicos, culturais, devido ao processo de transnacionalização da economia e de um intenso intercâmbio de conhecimentos, padrões, hábitos, no âmbito social e cultural, principalmente pelo advento de novas tecnologias da informação e da comunicação. Essa avalanche de mudanças provocaram alterações na forma de atuar dos entes públicos na implementação de políticas públicas, que tendem à descentralização do poder e das responsabilidades, quando os governos centrais transferem às comunidades locais os poderes de decisão e de gestão. Esse movimento global chegou à educação no Brasil que conheceu a municipalização do ensino, que trouxe para os municípios a maior parte das responsabilidades da educação, a exemplo do que ocorrera com a saúde.

A gestão democrática da educação formal está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos, que participam no nível dos sistemas de ensino e no nível da escola. (Luce; Medeiros, 2008, p. 2)

O novo discurso é baseado na reforma educacional que inclui a democratização da gestão para atribuir autonomia para as unidades escolares que devem manter níveis de excelência

no ensino, valorização e desenvolvimento cognoscitivo, psíquico e profissional dos estudantes. O novo cenário impõe a necessidade de considerar a diversidade, as diferenças locais e reforçar as economias locais para um maior crescimento autônomo das comunidades locais, segundo Luce; Medeiros (2008).

Dois elementos essenciais para desenvolver a educação como política social, que tem por responsabilidade a transformação dos sujeitos e da própria instituição escola, são a autonomia e a participação. Assim, surgem novas formas de gerir as escolas e sugestões para que a autonomia e a participação ocorram de forma efetiva. A eleição de diretores de escola e a formação de conselhos escolares são métodos mais democráticos de gestão. Um elemento essencial nesse contexto é a descentralização financeira, onde o governo, em suas diversas esferas, transfere recursos públicos para as unidades de ensino, permitindo que sejam gerenciados de acordo com as decisões de cada comunidade escolar. Esses aspectos estão delineados na legislação local, nos regimentos escolares e nos regulamentos internos de órgãos como o Conselho Escolar e a Assembleia da Comunidade Escolar. (LUCE; MEDEIROS, 2008)

Há uma nova forma de entender o conhecimento, que desencadeia atitudes renovadas nas mediações educativas e na implementação de novos sistemas de avaliação.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 5º, *caput*, estabelece entre outros, o direito à vida como princípio constitucional, dessa forma, é parte essencial para alicerçar um Estado Democrático de Direito. O artigo citado na íntegra: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade privada”. (BRASIL, 1988)

Segundo Joaquim (2009), o direito à vida é o que alicerça todos os outros direitos, por ser primordial, pois sem ele os outros perderiam a razão de ser, pois a vida humana como

pressuposto elementar, suporta todos os demais direitos explícitos na Constituição Federal de 1988, direito esse que é tido como limite máximo sem o qual nenhum outro direito tem valor, não tem existência caso ele não esteja assegurado.

A gestão democrática na educação pressupõe a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões. Nesse contexto, a eleição de diretores desempenha um papel crucial, pois é por meio desse processo que a comunidade escolar pode exercer sua autonomia e escolher os gestores que melhor representem seus interesses.

No entanto, a realidade muitas vezes é diferente, pois, em muitas escolas, o processo de eleição de diretores é marcado por falta de transparência, influência política e baixa participação da comunidade escolar. Isso pode resultar na escolha de gestores que não necessariamente representam os interesses da comunidade, comprometendo a qualidade da educação e o clima escolar. (BATTISTI; CAETANO, 2023)

É fundamental, portanto, repensar esse processo e buscar formas de torná-lo mais democrático e participativo. Isso pode envolver a implementação de mecanismos de consulta e participação popular, como assembleias escolares e debates públicos. Além disso, é importante garantir a representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar no processo eleitoral, garantindo que as vozes de pais, alunos, professores e funcionários sejam ouvidas e consideradas. (ROSÁRIO MOTA; SILVA BERNADO, 2023)

3.2.1 IMPORTÂNCIA DA DEMOCRACIA

A gestão democrática pode atuar de maneira relevante junto ao processo educacional com a possibilidade de coordenar atitudes e ações em cujas propostas se coloca fortemente a participação social, na qual a comunidade escolar é considerada como “sujeito ativo” em todo processo e participando de todas as decisões, favorecendo as reformulações coletivas.

Nela, a participação é uma prática polissêmica que não se apresenta de modo padronizado, e a rotina não acontece de maneira fácil, pois exige dinâmica própria e com níveis adequados para cada órgão em sua especificidade. Não existe uma fórmula pronta ou participação única.

Discursar sobre os caminhos percorridos na minha carreira deu sentido à educadora que sou hoje e consolidou o meu fazer pedagógico, onde vivenciei a real prática educativa, construída com base no respeito e dedicação.

Apresento como um dos autores de referência, o educador Paulo Freire, em diálogo com concepções e reflexões que versam sobre a importância da atuação democrática, em cujas obras se agregam outros estudos de valor análogo. Segundo Freire (2001, p. 15):

Não se faz nem se vive a substantividade democrática sem o pleno exercício deste direito que envolve a virtude da tolerância. Talvez as Cidades pudessem estimular as suas instituições pedagógicas, culturais, científicas, artísticas, religiosas, políticas, financeiras, de pesquisa para que, empenhando-se em campanhas com esse objetivo, desafiassem as crianças, os adolescentes, os jovens a pensar e a discutir o direito de ser diferente sem que isso signifique correr o risco de ser discriminado, punido, ou, pior ainda, banido da vida.”

As ações do território contribuíram para esse exercício democrático, quando obtive, após muito esforço e com êxito, a inclusão social e o aumento do desenvolvimento educacional, fatores que garantiram aos sujeitos acesso às diferentes atividades, que sempre privilegiei em minhas práticas. Em momentos marcados pela violência compreendi que o exercício da tolerância é muito relativo nos meios dessa comunidade. Itani (apud Aquino, 1998, p. 131) pode esclarecer melhor a tolerância como defesa da liberdade:

Do lado da atitude de preconceito, que é a noção formada sobre o outro, há a intolerância, que é a negação do outro como tal. No entanto, é preciso levar em conta que não somos coletivamente tolerantes com o outro por natureza. A intolerância com o outro não é uma criação, mas ela está posta, como um

conflito com o outro que pode impregnar-se em mim, como uma alteridade radical. A hostilidade a esse outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu “eu”, que posso tornar-me a ser esse outro.

Examinando esses conceitos pode-se pensar na autonomia dos estudantes em tomar decisões sobre o seu aprendizado e sobre suas vidas. Estudantes motivados conseguem estabelecer metas, escolher métodos de estudos, aumentar o engajamento e a motivação, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A educação democrática que envolvia os estudantes nas tomadas decisões sobre os diferentes assuntos que afetavam suas vidas escolares, convidava-os também, a fazer parte das instâncias participativas, a formar Grêmios Estudantis (comentários adiante), a ter voz nos conselhos de escola e nas comissões de planejamento escolar, opinando nas escolhas das atividades extracurriculares.

Quando juntávamos vários atores que compunham a comunidade escolar (professores, gestores, servidores, pais e estudantes), promovíamos a transparência e a responsabilidade. Sabíamos que era importante implementar esses princípios, mas que, sem dúvida, tratava-se de um desafio e exigia uma reconstrução na cultura escolar.

Foi nesse sentido que insisti na premissa de que a democracia e autonomia é pensar em preparar os estudantes não apenas para os conhecimentos acadêmicos, mas também para pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania ativa, tornando-os membros comprometidos e informados de suas comunidades e sociedades. Foram tomando posse dessas ideias aos poucos.

Ao trabalhar os direitos humanos desenvolvia sempre um olhar diferenciado para aquele público e, ao considerar o olhar individualizado para as diferentes questões que abarcavam suas vidas em sociedade, entendi que era mais necessário um olhar cuidadoso para o

bem comum. Portanto, como nosso admirável Freire (1994, p. 194) leva em consideração: “Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras”.

Compilados de maneira simples e com grande expectativa em relação à identificação das soluções possíveis, procuro conduzir minha atuação rumo a uma educação mais humana onde, segundo Dalmás (2011, p. 133):

Assume-se a Educação de Qualidade, que se manifesta na renovação de objetivos, dos programas e da metodologia, com vistas a uma educação humana e cristã mais eficaz, na construção coletiva do saber e do agir, na priorização da conscientização, na formação sistemática dos educadores.

Ao confrontar projetos e ideias neste estudo com autores escolhidos numa sincronização de assuntos, um aspecto a ser considerado é que o processo educativo é libertador e que pode conduzir ao conhecimento crítico da realidade.

Ao propor ações derivadas de tais concepções, os resultados positivos surgiram e se multiplicaram rapidamente e, revisitar esse espaço do “Negro”, assim como outros pelos quais passei me dá a oportunidade de constatar se realmente minhas experiências individuais frutificaram.

Diante destes ideais educacionais, pretendo constatar dentro do objetivo geral, a continuidade das ações por mim desenvolvidas na Unidade Educacional em questão, sob influência da minha trajetória ainda em construção. Para evidenciar esses padrões educacionais há de se considerar que todos os saberes são ricos em aprendizagem e contribuem para o progresso da educação no ensino público.

Ainda nesta dimensão, o pressuposto fortalecimento da democracia que abre espaço para reflexão e construção coletiva será analisado como pilar que evidencia os princípios que atendem a qualidade social em atendimento

ao direito de todos. Levando em conta a relação que há entre o trabalho coletivo e relações democráticas, uma nova forma de pensamento - o pensar do que é justo, do que é mais necessário deve ser mantido.

É possível efetivamente chegar a um conjunto de propostas abonando as atuais necessidades das demandas sociais, essenciais para que a gestão democrática cumpra seu papel estratégico num espaço de ações, trocas de experiências e laboratório de inovações.

Assim, pesquisar sobre as diferentes relações que ocorrem nesta Unidade Educacional desde o acolhimento, escuta dos estudantes e da comunidade do entorno contemplam as atividades organizadas nesta linha de concepção. Revelam uma formação humana que vai em busca de uma emancipação possível, uma forma de gerir que contempla os aspectos de cooperação, parceria e responsabilidade conjunta.

Outrossim, investigar como se dá a participação destes agentes nas diferentes instâncias participativas deve redimensionar a narrativa autobiográfica, com o resgate de registros que facilitarão a consecução dos objetivos deste estudo.

Nos estudos de Hernández e Ventura (2017, p. 61) obtive fundamentação a respeito do benefício de se trabalhar com projetos almejando a aprendizagem, com os quais fiz articulações necessária: “os projetos de trabalho são uma resposta – nem perfeita, nem definitiva, nem única – para a evolução do professorado e que lhes permite refletir sobre sua própria tática e melhorá-la”. (no caso de uma unidade acompanhada pela autora).

As visitas ao CEU, foco destas pesquisas e reflexões restauraram meu potencial educativo. Tomei conhecimento de conjunturas que foram desencadeadas e desenvolvidas desde a minha vivência neste espaço tendo como base as experiências por mim propostas no referido período, dimensionando as questões desta pesquisa quanto à análise de sua transformação.

Falar sobre gestão democrática neste trabalho não resultará da compilação de estudos, mas é sobremaneira das relações estabelecidas dentro de um registro autobiográfico (caminho de vida) que busca demonstrar com narrativas, fases e etapas de uma dura realidade vivida e que só pode ser reconduzida a partir da educação emancipatória, participativa, reflexiva e potente.

Ao avaliar estas ações educacionais e fomentar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, espera-se que o direito à educação sem discriminação, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e a preparação para o exercício da cidadania seja assegurado a todos.

3.3 AS RELAÇÕES COM A INCLUSÃO

A partir deste tópico, os conceitos terão direito a reflexões e serão entendidos com explicações cuidadosas. Em leitura e pesquisa sobre Freire (2020, p. 12) a respeito dos direitos das crianças, foi possível verificar o direito da palavra, pertinente nesta etapa:

Concebe a criança como sujeito de direitos, dentre os quais, o direito a dizer sua palavra. Para ele, a infância vai além de uma etapa cronológica do desenvolvimento humano; trata-se de uma condição de existência humana, portanto, uma força propulsora de vida, que não deve ser abandonada em qualquer idade.

Neste ponto é preciso contextualizar como essa participação que leva à inclusão ocorreu, pelo fato de passar por um longo período da minha existência pelo processo de rejeição, a qual chamo de “barbárie da cor”, pois quando criança fui ensinada que os negros sempre foram escravos e ponto, de modo a não existir vida anterior; que aceitamos ser escravos sem resistência e que a Princesa Isabel foi a grande libertadora. No entanto, era uma história do ponto de vista dos vencedores. Por ser uma criança negra e periférica, sempre sofri todos os tipos de humilhações e exclusões, as quais me deixaram cicatrizes e marcas profundas até hoje, tanto no corpo quanto na alma.

Encontrei nas palavras de Oliveira (2014, p. 211) uma analogia com aquele período familiar tão conturbado. Diz a autora que os familiares “podem contribuir para o equilíbrio emocional ou para o desequilíbrio durante toda a vida. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil da criança”.

A autora acima citada ressalta também que “essas relações entre escola, família e aluno têm funções distintas, já que cada um deles apresenta suas devidas interações, suas parcelas de contribuição para o crescimento e o desenvolvimento da criança”.

Ao vivenciar todas estas fases foi possível trazer à pauta a opinião de Kramer (2008, p. 171) que nos conduz a relações intrínsecas com a afrodescendência, com as quais dialogo permanentemente: “(...) como sujeitos sociais, as crianças nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social.

3 CONCEITOS DE CULTURA ADMINISTRADA, INDÚSTRIA CULTURAL, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO E TEORIA DA SEMICULTURA, DE ADORNO

Segundo Maranhão (2010), o conceito de “indústria cultural” é central no pensamento de Adorno e Horkheimer, conforme exposto em “Dialética do Esclarecimento”, onde argumentam que a cultura se transformou em uma indústria que produz bens culturais em massa, destinados ao consumo de massa, com o objetivo de lucro e manipulação social.

A indústria cultural pode ser definida como o conjunto de meios de comunicação como, o cinema, o rádio, a televisão, os jornais e as revistas, que formam um sistema poderoso para gerar lucros e por serem mais acessíveis às massas, exercem um tipo de manipulação e controle social, ou seja, ela não só edifica a mercantilização da cultura, como também é legitimada pela demanda desses produtos. (COSTA *et al.*, 2003, p. 2)

No âmbito dessa pesquisa, o viés que nos atrela ao pensamento de Adorno é que ele vê a educação como um potencial meio de

emancipação, capaz de libertar os indivíduos da opressão ideológica e da dominação social. No entanto, ele também critica a educação contemporânea por muitas vezes perpetuar a conformidade e a submissão ao status quo. (Maranhão, 2010)

A teoria da “semicultura” de Adorno (1996) descreve um estado intermediário em que os indivíduos têm acesso à cultura, mas de forma superficial e fragmentada, pois não são capazes de desenvolver uma compreensão profunda ou crítica da cultura, resultando em uma forma de consciência cultural empobrecida.

As teorias de Adorno sobre cultura administrada fornecem uma crítica poderosa da sociedade moderna e do papel da cultura dentro dela. Ele desafia os sistemas de produção cultural e educação que perpetuam a dominação e a conformidade, defendendo uma forma de cultura e educação que promova a emancipação, a autonomia e o pensamento crítico. Essas ideias permanecem relevantes para a análise crítica da sociedade contemporânea e das estruturas de poder que a sustentam. (Queiroz, 2017)

Theodor W. Adorno desenvolveu uma série de conceitos críticos sobre cultura, educação e sociedade que continuam a exercer uma influência significativa no pensamento contemporâneo. Entre os conceitos principais que ele elaborou, destacam-se a cultura administrada, a indústria cultural, a educação e emancipação, e a teoria da semicultura. (LIMA; SANTOS, 2017)

A “cultura administrada” é um conceito que descreve a maneira como a cultura, na sociedade moderna, é sistematicamente gerida e controlada pelas instituições dominantes. Adorno (1996) argumenta que, no contexto do capitalismo avançado, a cultura se transforma em um produto padronizado e comercializado, destinado a manter o status quo e a evitar qualquer forma de crítica ou resistência.

Sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear. Os dirigentes não estão mais sequer muito

interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa de público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositadamente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos. (HORKEIMER, 1985, p. 114)

A questão da semiformação é apresentada por Adorno (1996) é altamente complexa e demanda grande esforço teórico para compreender sua gênese e respectivas condições que permitiram sua ascensão à “forma dominante da consciência atual”. Para o autor, a cultura está constantemente em um estado de conflito entre um distanciamento excessivo da realidade e uma completa absorção na prática. Alcançar um equilíbrio entre esses dois extremos é raro e, quando alcançado, é frágil.

Semiformação (Halbbildung) é a determinação social da formação na sociedade contemporânea capitalista. Na perspectiva de Adorno, a sociedade deve ser apreendida em seu processo de reprodução material como reificação, mediação socialmente invertida. Cabe à teoria ir além do momento subjetivo da coisificação, ao decifrar as determinações objetivas da subjetividade. Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente, como sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural. A educação não é idealista, para a emancipação, mas dialeticamente baseada na crítica à semiformação real e se orienta por possibilidades presentes, embora não concretizadas, na experiência das contradições da formação social efetiva. (MAAR, 2003, p. 459)

Para Maar (2003), a divulgação de bens culturais por meio da mídia de massa sob o viés elitista não se trata de democratização do saber e da cultura, mas é classificada por Adorno como uma ideologia comercial pseudodemocrática.

A sociedade de massas talvez fosse melhor “sociedade massificada” seria a

forma social vigente assumida pela formação social em seu processo de reprodução na subsunção real e totalizante ao capital. Nessa subsunção se embaralha a contraditória estrutura da sociedade de classes, confundindo sua aparente nitidez objetiva e promovendo uma conciliação. “Toda sociedade ainda é de classes”, diria Adorno no ensaio *Sociedade*; mas “subjetivamente encoberta, a diferença de classes cresce objetivamente” (Adorno, 1979, p. 15). A perspectiva dos interesses de classe ficaria prejudicada. Ante a ineficácia da ancoragem empírica dos interesses de classe, obnubilados na sociedade vigente, poder-se-ia enquadrá-los como construção ideal, elaborando culturalmente a situação de inserção objetiva no processo produtivo. (MAAR, 2003, p. 461)

O processo de divulgação da cultura já é em si ideologizada, pois já não se mostra emancipadora e sim como conservadora e legitimadora do poder da elite vigente, ou seja, como mera cópia afirmativa:

Deste prisma se distingue o foco da Teoria Crítica, em especial a perspectiva de Adorno, que não se baseia em uma idealização a ser realizada, mas se apóia na decifração crítica do presente já realizado e se realizando, no processo de reprodução apreendido como construção material-histórica determinada em sua forma social, num contexto de continuidade. A cultura tematizada no presente já não seria apreendida como ideal emancipadora, mas real conservadora ou “afirmativa”. Como resultado, legitimaria a sociedade imperante, que reconstrói como “cópia” ordenada de modo estritamente afirmativo. (MAAR, 2003, p. 462)

Os costumes, valores, hábitos, as práticas sociais, as experiências, interferem em suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações”. Adorno e Horkheimer (1973) em seus estudos sobre o preconceito concluem que vários fatores: os psicológicos, interesses políticos e econômicos, contribuíram para ideias racistas e assim se formam os conceitos racialistas de entender o outro.

Agregada a esta explicação, os estudos de Almeida (2017, p. 92) vêm mostrar que o racismo é um processo estrutural e também histórico, com o qual luto permanentemente:

Desse modo, não se pode compreender o racismo apenas como derivação automática dos sistemas econômico e político. A especificidade da dinâmica estrutural do racismo está ligada às peculiaridades de cada formação social. Apesar das similaridades quanto a aspectos como a economia, o Estado e o direito (formas sociais), cada sociedade possui uma trajetória singular que dá ao econômico, ao político e ao jurídico, particularidades que só podem ser apreendidas quando da observância da experiência histórica (formações sociais).

Um ponto importante e categórico traz Schwarcz (2015, p. 113): a escravidão foi mais que um sistema econômico, foi uma linguagem que “moldou condutas, definiu desigualdades sociais, fez de raça e cor marcadores de diferença fundamentais, ordenou etiquetas de mando e obediência e criou uma sociedade condicionada pelo paternalismo e por uma hierarquia estrita”.

A visão de Kramer (*apud* Brasil, 2006, p. 17) mostra que é preciso considerar a diversidade em todos os aspectos sociais, culturais e políticos no Brasil: “as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos”. A autora acima citada ainda analisa com brilhantismo porque as condições socioeconômicas interferem no desenvolvimento da criança:

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

É de suma importância compreender que esse processo de exclusão educacional dos afrodescendentes mudou somente as formas e os meios, contudo esse passado escravista permanece subentendido nos dias atuais.

Schwarcz e Sterling (2015, p. 500) comentaram com propriedade sobre esse processo interminável:

[...] essa marca continua presente ainda nos dias de hoje, na nossa arquitetura (“nos minúsculos” quartos “de empregada” ou nos elevadores de serviço - na verdade para serviçais), no nosso vocabulário, nas práticas cotidianas de discriminação social e racial ou de culpabilização dos mais pobres, com frequência negros. A própria definição de escravo já significava a negação dos direitos fundamentais de liberdade e igualdade. Escravo, juridicamente, é o indivíduo destituído de direitos, ou, na definição clássica: *servus non habet personam* - aquele que não tem nome, nem sobrenome ou passado. Um indivíduo que não tem origem: é um estrangeiro em qualquer lugar.

Para Adorno (1975, p. 64) a definição da personalidade como elemento que constitui o ser humano faz toda a diferença: “O critério de personalidade é, em geral, poder e força; domínio sobre pessoas; quer sejam esses atributos possuídos em virtude de sua posição, quer sejam obtidos graças a uma especial ambição de poder devido à sua conduta ou à assim chamada irradiação pessoal”.

As pesquisas do fenômeno denominado de “Indústria Cultural” cabem neste contexto no sentido de explicar a perda de referência do afrodescendente e para onde o indivíduo vai tornar-se mera mercadoria e passa a ser mera repetição já que a sociedade burguesa só valoriza a aparência. A formação cultural deixa de ser intelectual e passa a ser material, que na dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer (1985, p. 113) trabalham com essa discussão: “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”.

O pensamento de Adorno (1985, p. 113), situa que:

A indústria cultural não é democrática, ela se submeteu a dominação da técnica que é usada pelos meios de comunicação de forma original e criativa que impede o homem de pensar de forma crítica, de imaginar, adestrando consciências, que fazem com que o que é transformado para efeitos comerciais sejam convertidos como um entretenimento para todos.

Em outro estudo, não menos importante, Almeida (2018, p. 27) dispõe este parecer sobre o racismo: “O racismo não se resume apenas a comportamentos individuais, resulta também do próprio funcionamento das instituições que conferem desvantagens e privilégios com base na raça.” Existe uma classificação dilacerante no Brasil que tira, de certa forma, a esperança dos que possuem piores condições de vida, neste caso, aponta-se quase sempre para a população negra. Esse “discriminar” racial está presente na classificação de cor do brasileiro, conforme menciona Aquino (1998, p. 74):

No Brasil, a classificação é de cor, não é dicotômica (branco versus negro) e fluída, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo assim, a possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado “o dinheiro embranquece”.

E esse poder rege a sociedade numa complexa variedade de facetas e, de acordo com que dissertam Adorno e Horkheimer (2021, p. 2):

Pode-se dizer que ele é o principal precursor da desigualdade; o poder está de um lado, a obediência de outro (...). Aquilo que acontece a todos por obra e graça de poucos realiza-se sempre como a subjugação dos indivíduos por muitos: a opressão da sociedade tem sempre o caráter da opressão por uma coletividade. E o esclarecimento nada fez para deter a insegurança e tornar o mundo mais igual.

Obtive muitas conquistas no território, porque respeitava a cultura de todos. Minhas inspirações tinham a marca forte da conquista. Uma delas foi pela escola de Frankfurt, sobretudo Theodor Adorno (2006), ao autenticar que a gestão democrática é fator necessário para defesa de uma educação de abraços, de sensibilidade e de valorização da autoestima na busca de espaços de organização das camadas populares, dando voz aos excluídos, material que caberá numa próxima etapa destes estudos.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa se presta a uma leitura sobre os Centros Educacionais Unificados (CEUs) da cidade de São Paulo, criados com recursos,

espaços e equipamentos com fins educacionais e socioculturais para os estudantes da periferia.

O problema de pesquisa central é: como se dá a atuação de uma equipe gestora na perspectiva de práticas vinculadas à gestão democrática, de modo a efetivar os atendimentos/ofertas à população que frequenta o CEU Aricanduva? A hipótese principal é que a atuação da equipe gestora de um CEU começa pelo modo como cuida da constituição do Conselho Gestor e da Associação de Pais e Mestres, Servidores, Usuários e Amigos dos Centros Educacionais Unificados (APMSUAC).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar as ações propostas pelos gestores desses equipamentos e sua relação com o desenvolvimento da gestão democrática, verificando como essa forma de gestão contribui para o desenvolvimento da gestão pública. Os objetivos específicos incluem: descrever a atuação da equipe gestora do CEU Aricanduva em perspectiva democrática na efetivação de atendimentos/ofertas aos usuários do equipamento; identificar como são constituídas e acompanhadas as instâncias participativas da gestão, como o Conselho Gestor e a APMSUAC; e avaliar como se promove o protagonismo de bebês, crianças, jovens, adultos e idosos nos espaços dos CEUs.

A análise das teorias de Theodor W. Adorno sobre a cultura administrada, a indústria cultural, a educação e emancipação, e a semiformação, oferece uma crítica profunda da sociedade contemporânea e suas estruturas de poder. Adorno argumenta que a cultura, na era do capitalismo avançado, se tornou um mecanismo de controle social, projetado para manter o status quo e impedir a resistência crítica. A mercantilização da cultura, resultando em homogeneidade cultural e passividade dos consumidores, é central na crítica de Adorno.

Adorno vê a educação como uma potencial via de emancipação, mas critica o sistema educacional por frequentemente perpetuar a conformidade ao invés de fomentar o pensamento crítico e a autonomia. Ele defende

uma educação que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos, capacitando-os a questionar e transformar a sociedade.

A teoria da semiformação descreve um estado onde os indivíduos têm acesso à cultura de maneira superficial, impedindo uma compreensão profunda e crítica. Esta condição resulta em uma consciência cultural empobrecida, caracterizada pela superficialidade e pelo fetichismo cultural.

As teorias de Adorno continuam a ser relevantes para a análise crítica da sociedade moderna, desafiando-nos a repensar as maneiras pelas quais a cultura é produzida, consumida e utilizada para fins sociais e políticos. A aplicação desses conceitos ao contexto dos CEUs sugere que, para alcançar uma verdadeira gestão democrática e uma educação emancipadora, é essencial promover a diversidade cultural, valorizar a educação crítica e reflexiva, e combater a superficialidade da semiformação.

Entende-se que a gestão democrática não se faz presente em todas as unidades dos CEUs. Contudo, o modelo de gestão dos CEUs, quando bem implementado, tem o potencial de promover uma educação de qualidade social, reforçando o desenvolvimento comunitário e a cidadania. Este estudo contribui para a compreensão dos desafios e das possibilidades de se alcançar uma gestão democrática efetiva nos CEUs, e, por extensão, em outras iniciativas de políticas públicas educacionais e socioculturais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semicultura. *Gesammelte Schriften*, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade" n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ALVIM, Maria Isabel da Silva Azevedo. *Gestão Escolar e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 05.10.1988.

CAMPOS, G.S. *O Enfoque da Gestão Democrática da Escola no Canal Educativo TV Escola*. Dissertação de

Mestrado em Educação. Brasília; Universidade de Brasília, 2007. 134 p.

CHAGAS, Ivan Luis Gomes e Rafael Souza. A escassez dos espaços na periferia da cidade de São Paulo como fator limitante para a construção de novos Centros Educacionais Unificados (CEUs). 2009. Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/79.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

COPED. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME / COPED, 2019. 224p.

DALBERIO, M.C.B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008.

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica – PUCSP, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9819/1/Simone%20Aparecida%20Preciozo%20Figliolino.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos.cenpec*. v. 1, n. 1 (2006). Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 7 Jul. 2024.

GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2008.

LIMA, Bruna Della Torre de Carvalho; SANTOS, Eduardo Altheman Camargo. Socialização e dominação: a Escola de Frankfurt e a cultura. *Tempo social*, v. 30, n. 3, p. 123-141, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/xpCPVxS5JVjgJmthpyQF3D/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LUCE, M.B.; MEDEIROS, I.L.P. *Gestão Democrática Escolar*. Portal Educação. 2008. Disponível em: . Acesso em: 7 Jul. 2024.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, v. 24, p. 459-475, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvMf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. *Relações de poder na equipe gestora do Centro Educacional Unificado (CEU): entre diretrizes, interditos e resistências*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: Doi:10.11606/T.48.2019.tde-04112019-174526. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque. *Indústria cultural e semiformação análise crítica da formação dos administradores*. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – Área de

Concentração: Estudos Organizacionais, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-99VJAZ/1/tese_carolina_machado_saraiva_de_albuquerque_maranh_o.pdf. Acesso em: 15 jul. 2024.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Democrática da Escola Pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O custo de uma educação para a democracia. Revista Linhas. Florianópolis, v. 24, n. 54, p. 32-53, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/23422/15277/93406>. Acesso em: 22 jun. 2024.

QUEIROZ, Luciana Molina. Utopia negativa e catástrofe: a arte como negação determinada da cultura administrada na estética de Adorno. Griot: Revista de Filosofia, v. 15, n. 1, p. 157-172, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576664563010/576664563010.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

ROGGERO R.; BIOTO-CAVALCANTI, P. A. Os Centros Educacionais Unificados: uma proposta educacional integradora. Dialogia, São Paulo, n. 25, p. 17-26, jan./abr. 2017. [Entrevista]. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/download/7373/3478/42983> Acesso em: 30 jun. 2024.

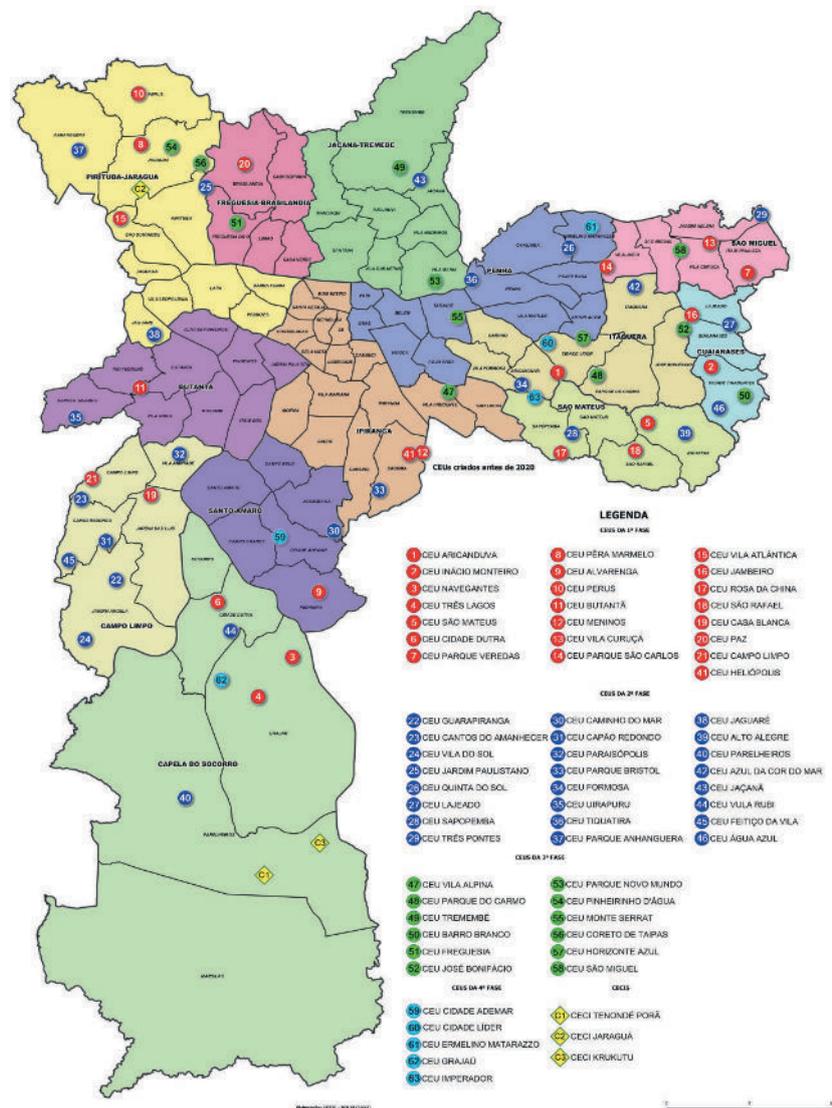
ROSÁRIO MOTA, Pamela Maria do; SILVA BERNADO, Elisângela da. Ministério Público e Gestão Democrática em cena: tessituras sobre o processo seletivo de diretores escolares em Duque de Caxias (RJ). Educação, p. e74/1-30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/67951>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANCHES, Ydeliz Coelho de Souza. A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02102014-155242/pt-br.php> Acesso em: 30 jun. 2024. Doi:10.11606/T.48.2014.tde-02102014-155242.

SANTOS, I.P.L. A gestão democrática da escola: as relações político-pedagógica do coletivo docente e seu gestor. Salvador: UNEB, 2011. 57f.

SINESP. Anexo I – Referências para Elaboração do Plano de Trabalho. 2024. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/multimidia/publicacoes-sinesp/category/47-legislacao-geral?download=7618:edital-de-chamamento-publico-sme-coceu-diesp-n-01-2024>. Acesso em: 30 jun. 2024.

ANEXO



ENSINO HÍBRIDO: MODELOS, DESAFIOS E BENEFÍCIOS

ROSINALVA DE SOUZA LEMES¹

RESUMO

O ensino híbrido é uma abordagem pedagógica inovadora que combina elementos do ensino presencial e online. Este artigo objetiva explorar modelos, desafios e benefícios do ensino híbrido, para destacar a sua capacidade de proporcionar uma experiência educacional mais flexível, personalizada e adaptada às necessidades individuais. Ao integrar de forma harmoniosa as vantagens do ensino presencial e online, o ensino híbrido se prepara para os desafios e oportunidades do século XXI. O ensino híbrido se refere ao ensino presencial com uso de recursos tecnológicos com acesso virtual. À distância, online, remoto, presencial são modalidades de ensino diferentes, que são englobadas no ensino híbrido.

Palavras-chave: Educação. Flexibilidade Pedagógica. Personalização do ensino. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional contemporâneo, marcado pela rápida evolução tecnológica e pelas transformações sociais, o ensino híbrido na educação infantil emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e promissora. A integração de modalidades de ensino presencial e online oferece oportunidades únicas para potencializar o processo educativo, proporcionando uma experiência mais flexível, personalizada e adaptada às necessidades individuais das crianças.

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, combina elementos do ensino presencial e online de forma harmoniosa, tirando proveito das vantagens de cada modalidade. Enquanto o ensino presencial proporciona oportunidades valiosas de interação face a face entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, o ensino online oferece uma variedade de recursos e

ferramentas que complementam as atividades presenciais, permitindo uma aprendizagem mais autônoma e personalizada.

Nesse sentido, a personalização do ensino desempenha um papel fundamental no contexto do ensino híbrido. Ao adaptar o currículo e as estratégias de ensino de acordo com as características individuais de cada aluno, a personalização do ensino promove maior engajamento, motivação e sucesso acadêmico, preparando as crianças para os desafios e oportunidades do século XXI.

No entanto, a implementação bem-sucedida do ensino híbrido requer um planejamento cuidadoso e uma integração eficaz das tecnologias educacionais. Os professores devem ser formados para utilizar as ferramentas digitais de forma pedagogicamente eficaz e para promover a participação ativa dos alunos no ambiente virtual. Além disso, é essencial garantir que todos os estudantes tenham acesso adequado à internet e aos dispositivos

¹ Graduada em Pedagogia e História; Pós graduada em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Formação e Profissão Docente, Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

tecnológicos necessários para participar das atividades online, promovendo assim a equidade no acesso à educação.

Diante desse contexto, esta pesquisa visa explorar o potencial do ensino híbrido na educação infantil, analisando seus modelos, desafios e benefícios. Por meio de uma revisão da literatura e de análise, busca-se compreender como essa abordagem pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo.

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO HÍBRIDO

Flexibilidade: Os estudantes podem acessar o conteúdo online em seu próprio ritmo, revisitando materiais conforme necessário.

Interatividade: As ferramentas digitais permitem maior interação entre alunos, professores e conteúdos, muitas vezes por meio de fóruns, *quizzes* e atividades colaborativas. **Personalização:** Permite que os alunos tenham experiências de aprendizagem mais personalizadas, adaptando os conteúdos ao seu nível de conhecimento e estilo de aprendizagem.

Engajamento: Ao combinar métodos diferentes, como aulas práticas, vídeos e discussões online, o ensino híbrido busca aumentar o engajamento dos estudantes.

Vantagens: Melhora a gestão do tempo, permitindo que o aluno aprenda em momentos que melhor se adequam a sua rotina. Estimula a autonomia e responsabilidade do aluno sobre seu aprendizado. Amplia o acesso a recursos educativos e a uma maior diversidade de materiais de estudo.

Desafios: Requer uma boa infraestrutura tecnológica, tanto por parte das instituições quanto dos alunos. Exige que os professores estejam capacitados para integrar de forma eficaz as tecnologias digitais com o ensino tradicional.

O ensino híbrido se tornou especialmente relevante em tempos recentes, proporcionando uma alternativa flexível e adaptável para o

ensino, principalmente durante e após a pandemia de COVID-19.

COMBINAÇÃO DE APRENDIZAGEM PRESENCIAL E ON-LINE

A combinação de aprendizagem presencial e online tem se destacado como uma abordagem promissora no campo da educação, especialmente em um contexto contemporâneo marcado pela rápida evolução da tecnologia e pela diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. O ensino híbrido tem sido objeto de estudo e implementação em diversos níveis educacionais, desde o ensino fundamental até o ensino superior, sendo considerada uma estratégia eficaz para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Silva e Silva (2019), a integração entre o ensino presencial e online permite explorar as vantagens de ambos os formatos, proporcionando uma experiência educacional mais flexível, personalizada e adaptada às demandas individuais dos alunos.

A aprendizagem presencial, tradicionalmente associada ao ambiente de sala de aula, oferece oportunidades valiosas de interação face a face entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Essa interação pessoal facilita a construção de relacionamentos interpessoais, o compartilhamento de ideias e a colaboração em projetos e atividades de grupo (Santos, 2018). Além disso, a presença física do professor possibilita uma pronta assistência e feedback imediato aos alunos, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos conteúdos abordados e um melhor acompanhamento do progresso individual de cada aluno (Souza, 2020).

Por outro lado, a aprendizagem online oferece uma série de benefícios que complementam a experiência presencial. Com a utilização de plataformas virtuais de ensino, como Moodle, Blackboard e Google Classroom, os alunos têm acesso a uma variedade de recursos educacionais, incluindo vídeos, textos, exercícios interativos e fóruns de discussão (Fernandes, 2017). Essa diversidade de materiais

e ferramentas permite uma aprendizagem mais autônoma e personalizada, na qual os alunos podem avançar em seu próprio ritmo e revisar os conteúdos sempre que necessário (Oliveira, 2019). Além disso, a aprendizagem online possibilita a superação de barreiras geográficas e temporais, permitindo que os alunos acessem o conteúdo do curso de qualquer lugar e a qualquer momento, desde que tenham uma conexão com acesso à internet (MARTINS, 2021).

A combinação de aprendizagem presencial e online, conhecida como *blended learning* ou ensino híbrido, busca integrar de forma harmoniosa essas duas modalidades, tirando proveito de suas respectivas vantagens. Nesse modelo, as atividades presenciais e online são cuidadosamente planejadas e articuladas para criar uma experiência de aprendizagem coesa e enriquecedora (Rodrigues, 2018). Por exemplo, as aulas presenciais podem ser reservadas para discussões em grupo, experimentos práticos e atividades que requerem a interação direta com o professor, enquanto as atividades online podem ser utilizadas para a apresentação de conteúdo teórico, exercícios de fixação e avaliações formativas (SILVA, 2020).

Vale ressaltar que a implementação bem-sucedida do *blended learning* requer um planejamento cuidadoso e uma integração eficaz das tecnologias educacionais. Os professores devem ser formados para utilizar os recursos digitais de forma pedagogicamente eficaz e para promover a participação ativa dos alunos no ambiente virtual (Almeida, 2019). Além disso, é importante garantir que todos os estudantes tenham acesso adequado à internet e aos dispositivos tecnológicos necessários para participar das atividades online, minimizando assim as disparidades digitais e promovendo a equidade no acesso à educação (SANTANA, 2022).

Em suma, a combinação de aprendizagem presencial e online emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e promissora, capaz de atender às diversas necessidades e

expectativas dos alunos na era digital. Ao integrar de forma harmoniosa as vantagens do ensino presencial e online, o *blended learning* oferece uma experiência educacional mais flexível, personalizada e eficaz, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO

A personalização do ensino tem se destacado como uma abordagem pedagógica que busca atender às necessidades individuais dos alunos, reconhecendo suas diferenças de aprendizagem, estilos cognitivos e interesses específicos (Ramos, 2018). Essa abordagem vai além do modelo tradicional de ensino, que tende a tratar todos os alunos de forma homogênea, e propõe uma adaptação mais flexível e individualizada do currículo e das estratégias de ensino (Fernandes, 2019). A personalização do ensino visa proporcionar uma experiência educacional mais significativa e relevante para os estudantes, promovendo maior engajamento, motivação e sucesso acadêmico (SILVA, 2020).

A tecnologia desempenha um papel fundamental na personalização do ensino, oferecendo uma variedade de ferramentas e recursos que permitem aos educadores adaptar o conteúdo, o ritmo e o estilo de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno (Martins, 2021). Por meio de plataformas educacionais, como Khan Academy, Coursera e Edmodo, os professores podem criar atividades sob medida, oferecer feedback personalizado e monitorar o progresso individual de cada aluno de forma mais eficaz (Santos, 2017). Além disso, o uso de softwares de aprendizagem adaptativa, que empregam algoritmos para personalizar o conteúdo com base no desempenho e nas preferências do aluno, tem se mostrado uma estratégia promissora para maximizar a eficácia do ensino personalizado (OLIVEIRA, 2020).

No entanto, é importante destacar que a personalização do ensino vai além do uso de tecnologia e requer uma abordagem pedagógica centrada no aluno (Almeida, 2018). Isso significa

que os professores precisam conhecer profundamente seus alunos, suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem, a fim de adaptar o ensino de maneira significativa (Rodrigues, 2019). Além disso, os educadores devem criar um ambiente de sala de aula inclusivo e acolhedor, no qual os alunos se sintam seguros para expressar suas opiniões, fazer perguntas e assumir riscos intelectuais (Santana, 2021). A personalização do ensino também envolve o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas que atendam às diferentes habilidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, promovendo assim a equidade educacional (SOUZA, 2019).

Um dos principais benefícios da personalização do ensino é a promoção da autonomia e da responsabilidade do aluno pelo próprio aprendizado (Silva; Silva, 2020). Ao permitir que os estudantes tenham mais controle sobre o processo de aprendizagem, escolhendo o conteúdo, os métodos e o ritmo que melhor se adequa às suas necessidades, a personalização do ensino estimula o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e metacognição (Fernandes, 2021). Isso pode resultar em uma maior autoestima e confiança dos alunos em suas capacidades de aprendizagem, preparando-os para enfrentar os desafios acadêmicos e profissionais futuros (RAMOS, 2022).

Em resumo, a personalização do ensino emerge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz para promover o sucesso educacional dos alunos, reconhecendo e valorizando suas diferenças individuais. Ao utilizar a tecnologia de forma estratégica e centrar o ensino no aluno, os professores podem criar experiências de aprendizagem mais significativas, relevantes e engajadoras, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

TECNOLOGIAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO HÍBRIDA

As tecnologias aplicadas na educação

híbrida desempenham um papel crucial na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, no contexto contemporâneo marcado pela integração de ambientes presenciais e online. A combinação de estratégias pedagógicas tradicionais com recursos tecnológicos tem se mostrado eficaz para promover a interação, engajamento e personalização da aprendizagem dos alunos (Fernandes, 2019). Neste sentido, as tecnologias aplicadas na educação híbrida abrangem uma ampla gama de recursos, desde plataformas de aprendizagem online até aplicativos móveis e dispositivos de realidade virtual (SILVA, 2020).

Um dos principais componentes da educação híbrida é o uso de plataformas de aprendizagem online, que permitem aos alunos acessar conteúdos, participar de atividades e interagir com colegas e professores em um ambiente virtual (Martins, 2021). Plataformas como Moodle, Blackboard e Google Classroom oferecem uma variedade de recursos, como vídeos, textos, fóruns de discussão e ferramentas de avaliação, que complementam as atividades presenciais e promovem a continuidade do processo de aprendizagem fora da sala de aula (Ramos, 2018). Além disso, essas plataformas facilitam a comunicação entre professores e alunos, permitindo o envio de mensagens, anúncios e feedback de forma rápida e eficiente (SANTOS, 2017).

Outra tecnologia amplamente utilizada na educação híbrida são os aplicativos móveis, que oferecem aos alunos a flexibilidade de acessar materiais de aprendizagem e participar de atividades educacionais a qualquer hora e em qualquer lugar (Oliveira, 2020). Aplicativos como Khan Academy, Duolingo e Quizlet oferecem uma variedade de recursos interativos, como exercícios de prática, jogos educacionais e tutoriais em vídeo, que permitem aos alunos revisar e consolidar os conceitos aprendidos durante as aulas presenciais (Almeida, 2018). Além disso, muitos desses aplicativos utilizam algoritmos adaptativos para personalizar o conteúdo com base no desempenho e nas

preferências de aprendizagem de cada aluno, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais individualizada e eficaz (RODRIGUES, 2019).

A realidade virtual e aumentada também estão se tornando cada vez mais populares na educação híbrida, oferecendo aos alunos experiências imersivas e interativas que complementam as atividades presenciais (Fernandes, 2021). Por meio de dispositivos como óculos de realidade virtual e aplicativos de realidade aumentada, os alunos podem explorar ambientes virtuais tridimensionais, simular experimentos científicos e participar de atividades práticas de forma segura e envolvente (Santana, 2021). Essas tecnologias são especialmente úteis para disciplinas que exigem um componente prático, como ciências, engenharia e artes visuais, permitindo aos alunos experimentar e manipular objetos virtuais de maneira semelhante ao mundo real (Souza, 2019).

É importante destacar que o uso eficaz das tecnologias na educação híbrida requer não apenas acesso adequado a dispositivos e conectividade à internet, mas também formação e apoio contínuo para professores e alunos (Ramos, 2022). Os professores precisam ser formados para integrar as tecnologias de forma pedagogicamente eficaz em suas práticas de ensino, adaptando-as às necessidades específicas de seus alunos e aproveitando seu potencial para promover a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico (Silva e Silva, 2020). Além disso, os alunos precisam desenvolver habilidades digitais e competências para aprender de forma autônoma e responsável em ambientes online (Silva, 2020).

Em resumo, as tecnologias aplicadas na educação híbrida desempenham um papel fundamental na promoção de experiências de aprendizagem mais flexíveis, personalizadas e envolventes. Ao integrar estratégias pedagógicas tradicionais com recursos tecnológicos inovadores, os educadores podem criar ambientes de ensino que aproveitam o

melhor de ambos os mundos, presencial e online, preparando os alunos para os desafios e oportunidades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido na educação infantil tem se revelado uma abordagem promissora para potencializar o processo educativo, integrando de forma harmoniosa as vantagens do ensino presencial e online. A combinação dessas modalidades de ensino oferece uma experiência educacional mais flexível, personalizada e adaptada às necessidades individuais das crianças, ao mesmo tempo em que proporciona oportunidades valiosas de interação social e construção de relacionamentos interpessoais.

A personalização do ensino e o uso de tecnologias educacionais desempenham papéis fundamentais no contexto do ensino híbrido. A personalização do ensino permite adaptar o currículo e as estratégias de ensino de acordo com as características individuais de cada aluno, promovendo maior engajamento, motivação e sucesso acadêmico. Por sua vez, as tecnologias educacionais oferecem uma variedade de recursos e ferramentas que complementam as atividades presenciais, permitindo uma aprendizagem mais autônoma, colaborativa e interativa.

É importante ressaltar que a implementação bem-sucedida do ensino híbrido requer um planejamento cuidadoso e uma integração eficaz das tecnologias educacionais. Os professores devem ser formados para utilizar as ferramentas digitais de forma pedagogicamente eficaz e para promover a participação ativa dos alunos no ambiente virtual. Além disso, é essencial garantir que todos os alunos tenham acesso adequado à internet e aos dispositivos tecnológicos necessários para participar das atividades online, promovendo assim a equidade no acesso à educação.

Diante do exposto, conclui-se que o ensino híbrido representa uma abordagem

inovadora e promissora para a educação infantil, oferecendo uma resposta eficaz aos desafios e demandas da sociedade contemporânea. Ao integrar de forma harmoniosa as vantagens do ensino presencial e online, o ensino híbrido proporciona uma experiência educacional mais flexível, personalizada e eficaz, preparando as crianças para os desafios e oportunidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. B. (2018). *Tecnologias aplicadas na educação: Possibilidades e desafios*. Editora Vozes.
- Fernandes, C. D. (2017). A importância da personalização do ensino na era digital. *Revista Brasileira de Educação*, 22(67), 103-123. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017226700>
- Fernandes, R. S. (2019). *Tecnologias aplicadas na educação: Uma análise das possibilidades pedagógicas*. Editora Manole.
- Martins, E. F. (2021). *Educação híbrida: Conceitos, práticas e desafios*. Editora Penso.
- Oliveira, L. M. (2019). *Aprendizagem adaptativa: O potencial das tecnologias na personalização do ensino*. Editora Atlas.
- Ramos, P. L. (2018). *Tecnologias educacionais na prática pedagógica: Desafios e possibilidades*. Editora Appris.
- Ramos, S. A. (2022). *A influência das tecnologias na educação híbrida*. Editora Contexto.
- Silva, A. B. (2020). *Tecnologias educacionais: Fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Editora Artmed.
- Silva, M. C., & Silva, R. A. (2019). *Aprendizagem híbrida: Integrando o presencial e o online*. Editora Penso.
- Santana, C. M. (2021). *Realidade virtual na educação: Potencialidades e desafios*. Editora Cortez.
- Santos, D. F. (2017). *Plataformas de aprendizagem online: Potencialidades e desafios para a educação*. Editora Autêntica.
- Santos, E. R. (2018). A importância da interação presencial na educação híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, 23(68), 567-583. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018236802>
- Souza, A. M. (2019). *Tecnologias digitais na educação: Desafios e perspectivas*. Editora Saraiva.
- Souza, S. P. (2020). A importância do feedback na aprendizagem híbrida. *Revista Brasileira de Educação*, 24(71), 876-890.

BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TRAÇO CULTURAL

SILVIA HARUE YOGUI¹

RESUMO

Este artigo analisa a relevância das brincadeiras tradicionais na educação infantil, destacando seu papel essencial como um traço cultural significativo para o desenvolvimento das crianças. Utilizando uma revisão de literatura, este estudo explora como as brincadeiras tradicionais contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças, e como elas servem para a preservação e transmissão de valores culturais. A pesquisa revela que, apesar das mudanças na abordagem educacional, a integração dessas brincadeiras continua sendo valiosa para enriquecer o currículo escolar e promover a educação culturalmente inclusiva. O artigo argumenta que a valorização das brincadeiras tradicionais é fundamental para manter a conexão com as raízes culturais enquanto se prepara as crianças para o futuro. A brincadeira é a linguagem por meio da qual bebês e crianças aprendem e expressam o que aprendem nas relações que vivem, porque é a forma como melhor aprendem nessa etapa da vida.

Palavras-chave: Brincar; Criança; Educação infantil; Tradição.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase crucial para o desenvolvimento das crianças, e as brincadeiras desempenham um papel fundamental nesse processo. Segundo Huizinga (1971), o brincar é uma forma de cultura que molda a experiência infantil e transmite valores sociais e culturais. As brincadeiras tradicionais, transmitidas ao longo das gerações, não são apenas fontes de diversão, mas também ferramentas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Essas práticas refletem e perpetuam valores culturais e normas sociais, oferecendo uma conexão com o passado cultural e uma base para a construção da identidade das crianças.

O objetivo deste artigo é explorar a importância das brincadeiras tradicionais na educação infantil, examinando como essas práticas ajudam no desenvolvimento das crianças

e na preservação cultural. A análise se baseia em uma revisão da literatura existente, que abrange estudos sobre o impacto das brincadeiras tradicionais no desenvolvimento infantil e sua integração no currículo escolar.

CONCEITO DE BRINCADEIRAS TRADICIONAIS

Brincadeiras tradicionais são atividades lúdicas que têm sido passadas de geração em geração dentro de uma cultura específica. Elas são frequentemente associadas a práticas informais e espontâneas que refletem o modo de vida, os valores e a criatividade das comunidades que as mantêm vivas. Essas brincadeiras podem variar significativamente entre diferentes culturas e regiões, mas todas compartilham a função de promover o desenvolvimento infantil e preservar a herança cultural.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Mogi das Cruzes, UMC. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.
E-mail: sill.yogui@gmail.com

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo, simultaneamente criando as suas próprias e modificando as regras e as formas de jogar. Dessa forma, a criança constrói sua própria cultura lúdica (BROUGÉRE, 2008;1998). Assim, a criança se utiliza do brinquedo, de objetos e da brincadeira para conhecer o mundo que a cerca, constituindo a imaginação e o pensamento abstrato.

As cantigas de roda são parte essencial da cultura infantil, especialmente na educação infantil, onde desempenham um papel fundamental no acolhimento das crianças. Essas músicas simples, transmitidas de geração em geração, ajudam a criar um ambiente acolhedor e seguro, onde as crianças podem expressar-se, interagir com os colegas e desenvolver habilidades motoras, sociais e cognitivas. Além disso, as cantigas promovem a integração e o sentimento de pertencimento, ajudando as crianças a se sentirem mais à vontade e seguras no ambiente escolar.

A cantiga "Pombinha Branca" é um exemplo clássico que, além de divertir, traz consigo uma mensagem de ternura e paz, contribuindo para o desenvolvimento emocional das crianças. A letra simples e repetitiva facilita a memorização e o envolvimento, criando um momento de união e alegria.

LETRA DA CANTIGA "POMBINHA BRANCA":

Pombinha branca,
Que está fazendo?
Lavando a roupa
Pro casamento.

Pombinha branca,
Me deixe ir,
Quero ver como é
Que a lua brilha.

Essa cantiga, ao ser cantada em roda,

permite que as crianças explorem o movimento corporal, a coordenação motora e o trabalho em grupo, ao mesmo tempo em que se divertem e aprendem.

IMPORTÂNCIA DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O brincar é uma parte fundamental do desenvolvimento infantil, conforme destacado por Huizinga (1971), que descreve o jogo como um elemento cultural essencial. As brincadeiras tradicionais oferecem um meio natural e envolvente para o desenvolvimento das crianças em diversas dimensões. Abaixo, exploramos os impactos dessas brincadeiras nos seguintes aspectos:

DESENVOLVIMENTO MOTOR E COGNITIVO

As brincadeiras tradicionais, como "Pular Corda" e "Esconde-Esconde", são cruciais para o desenvolvimento motor das crianças. Segundo Friedmann (2006), essas atividades ajudam a melhorar a coordenação motora, a agilidade e a força física. Além disso, brincadeiras que envolvem desafios físicos e coordenação, como correr e saltar, contribuem para o desenvolvimento do controle motor fino e grosso.

Do ponto de vista cognitivo, as brincadeiras tradicionais estimulam a resolução de problemas e a criatividade. Jogos como "Amarelinha" exigem que as crianças sigam regras complexas e usem a memória para lembrar o padrão do jogo, o que melhora as habilidades cognitivas (Bregolato, 2007). Além disso, atividades que envolvem construção ou manipulação de objetos, como "Brincar de Casinha", incentivam a imaginação e o pensamento criativo.

DESENVOLVIMENTO SOCIAL E EMOCIONAL

As brincadeiras tradicionais frequentemente envolvem interação social, proporcionando uma plataforma para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Jogos em grupo, como "Queimada"

ou "Corrida de Sacos", ensinam as crianças a negociar, cooperar e competir de maneira saudável (Brougère, 1998). Essas interações ajudam as crianças a entender e praticar conceitos de empatia, respeito e trabalho em equipe.

Além disso, o envolvimento em atividades lúdicas ajuda no desenvolvimento emocional. O ato de brincar permite que as crianças expressem sentimentos, como alegria, frustração e competitividade, de maneira segura e controlada. De acordo com Vêancio e Freire (2005), essas experiências lúdicas são importantes para a construção da autoestima e para a aprendizagem de habilidades para lidar com conflitos e desafios.

Por isso, nos lembra Kishimoto (2003, p. 81):

Toda e qualquer brincadeira exige regras, mesma que estas não sejam explícitas, como é o caso do faz de conta. Pelo fato de estar interagindo com outras pessoas e com a realidade social com um todo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório de regras que tecem os diversos papéis sociais. É assim que traz para a situação imaginária, suscitada pela brincadeira, regras de comportamento.

PRESERVAÇÃO E TRANSMISSÃO CULTURAL

Uma das funções mais significativas das brincadeiras tradicionais é a preservação e transmissão da cultura. As brincadeiras servem como um meio para transmitir histórias, crenças e valores culturais às novas gerações. Cascudo (2001) destaca que essas atividades são um reflexo das tradições e costumes de uma sociedade, ajudando a manter vivas as práticas culturais ao longo do tempo.

Por exemplo, muitas brincadeiras tradicionais incorporam elementos de festas e celebrações locais, como "Festa Junina" e "Carnaval". Participar dessas brincadeiras permite que as crianças vivenciem e compreendam o significado cultural desses eventos. Cardoso (2004) argumenta que, ao brincar essas atividades, as crianças não apenas

se divertem, mas também se conectam com suas raízes culturais e aprendem a valorizar sua herança. Como diz Maluf (2003, p. 94): "É através das brincadeiras que a criança faz novas amizades, melhora seu relacionamento com seus pais, educadores e entre colegas em um ambiente lúdico, tranquilo".

CONEXÃO CULTURAL

Integrar jogos tradicionais no currículo escolar permite que as crianças se conectem com sua herança cultural. Jogos como a Amarelinha e o Pular Corda têm raízes profundas na cultura brasileira e ajudam a transmitir a história e as tradições locais. Essa conexão com a cultura promove um sentimento de pertencimento e identidade entre as crianças, além de enriquecer sua compreensão do mundo ao seu redor. Dessa forma, o resgate das brincadeiras tradicionais no ensino da Educação Infantil coopera para que a criança perceba e valorize sua cultura e seu contexto social, e que ela não fique perdida no contexto social, mas que contribua para sua formação e amplie seu universo cultural, além de ser um instrumento de enorme potencial educativo, que possibilita aos alunos um saber popular, e leva-os a descobrir regras básicas, relacionadas ao meio em que vivem (HIUZINGA, 2000).

INTEGRAÇÃO DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Integrar brincadeiras tradicionais no currículo escolar pode enriquecer a experiência educacional das crianças. Segundo Silva e Pines Junior (2013), a inclusão dessas atividades pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e diversificado. Incorporar brincadeiras tradicionais no currículo escolar oferece aos alunos a oportunidade de experimentar diferentes aspectos da cultura e da história de sua comunidade. Além disso, como destaca Giroto (2013), a integração dessas práticas lúdicas pode promover um aprendizado mais ativo e engajador. As atividades lúdicas tradicionais, ao serem adaptadas para o contexto escolar, podem ser usadas para ensinar

habilidades acadêmicas de forma prática e divertida, como matemática e linguagem. Por exemplo, jogos que envolvem contagem e resolução de problemas podem ser usados para reforçar conceitos matemáticos de maneira prática. Incorporar brincadeiras tradicionais no currículo de educação infantil pode ser altamente benéfico para o desenvolvimento psicomotor das crianças. Essas brincadeiras podem ser adaptadas para atender a diferentes faixas etárias e níveis de habilidade, proporcionando uma abordagem prática e divertida para o aprendizado. Atividades como a amarelinha e o pular corda podem ser usadas para reforçar conceitos matemáticos e promover a atividade física, enquanto jogos de tabuleiro e brincadeiras com peças pequenas podem desenvolver habilidades cognitivas e motoras finas. De acordo com Maluf (2003, p. 77):

Nunca devemos esquecer que brincar é altamente importante na vida da criança, primeiro por ser uma atividade na qual ela já se interessa naturalmente e, segundo, porque desenvolvem suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação.

A especificidade da ação docente com as crianças exige do professor e dos adultos responsáveis um olhar e uma escuta atenta para organizar adequadamente um ambiente ao mesmo tempo seguro, acolhedor e desafiador, assegurando as condições necessárias para um desenvolvimento pleno em termos cognitivos, afetivos e motores. A falta de recursos para utilizar na brincadeira (brinquedos e materiais de largo alcance) empobrece a experiência da criança. Por isso, quanto mais materiais e recursos disponibilizarmos para as crianças empregarem no universo da brincadeira, maior será a possibilidade para criar a partir desses objetos.

É importante oferecer às crianças ocasiões para explorar e experimentar diferentes possibilidades e modos de interpretar os espaços, os mobiliários e os materiais. As crianças devem brincar sempre e muito em todos os espaços possíveis, resguardada a sua segurança, com materiais acessíveis dentro e

fora da sala de referência. Lembrando que, é parte da vida saudável da criança brincar com folhas, árvores, areia, pedrinhas e etc... Além de, precisamos refletir que brincar requer tempo, tempo para pensar a brincadeira, tempo para estabelecer parcerias, tempo para desenrolar a brincadeira, tempo para organizar os acordos, tempo para levar e guardar os materiais usados na brincadeira.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a), que afirma a necessidade de escutar e promover a participação de bebês e crianças na escola, trata também de valorizar a sua expressão, mas não apenas isso: afirma a necessidade de possibilitar a formação de uma identidade confiante, aberta, interessada, curiosa. Esta atitude cidadã é proporcionada pela possibilidade de bebês e crianças se expressarem por meio de múltiplas linguagens. Os Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016a) igualmente reconhecem a necessidade de acolhimento de bebês e crianças em suas múltiplas linguagens. Destaca, por isso, a importância das vivências culturais, com a participação das famílias/responsáveis, vinculadas a tradições em que as crianças encontram ritmos, melodias, formas de brincar e de dançar que ampliam suas linguagens. Todos os indicadores relativos à Dimensão 3 (SÃO PAULO, 2016 p.37) orientam professoras e outras educadoras da UE a incentivar e favorecer esse encontro com as práticas culturais do território e com novas possibilidades de linguagem.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES

Embora as brincadeiras tradicionais ofereçam muitos benefícios, há desafios associados à sua integração no ambiente educacional moderno. É importante garantir que essas atividades sejam adaptadas de forma adequada para atender às necessidades e interesses das crianças contemporâneas. Souza (2001) observa que, para implementar efetivamente as brincadeiras tradicionais nas escolas, os educadores precisam estar cientes das variações culturais e garantir que as atividades sejam inclusivas e respeitadas. É direito dos bebês e das crianças poder se deslocar e aprender com a vida comunitária, ampliando seu território. Os bebês e as crianças,

desde o seu nascimento, fazem parte ativa do próprio processo de crescimento. Nas suas interações, colocam-se em relação com outras pessoas, objetos, linguagens, isto é, com os modos de funcionamento da sua cultura, e vão se constituindo subjetivamente como seres humanos pertencentes a um território. As UEs, sejam elas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental, precisam garantir a oferta de tempo para as crianças viverem, realizarem as suas brincadeiras, construírem os seus gestos e as suas expressões, desenvolvendo as suas múltiplas linguagens. Um espaço organizado para as crianças, pensado a partir das suas experiências e preferências é fundamental para que elas possam ter autonomia. Sentir-se livre e independente para poder escolher é essencial na construção da autonomia das crianças.

Além disso, é necessário fornecer formação adequada para os educadores sobre como incorporar essas brincadeiras de maneira eficaz no currículo. A formação contínua pode ajudar os professores a entender melhor a importância cultural das brincadeiras e a criar atividades que se alinhem com os objetivos educacionais. Segundo os documentos orientadores da ação pedagógica curricular:

Os documentos legais orientadores da ação pedagógica e curricular dessa etapa educativa – em nível nacional, as DCNEI (BRASIL, 2010a) e a BNCC (BRASIL, 2017) para EI; em nível municipal, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (SÃO PAULO, 2007) e o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015a) - têm como um de seus pilares o entendimento de que a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte do professor e das crianças são imprescindíveis.

CONCLUSÃO

As brincadeiras tradicionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, oferecendo benefícios significativos para o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional das crianças. Além disso, elas servem como um meio importante de preservação e transmissão cultural. A integração dessas brincadeiras no currículo escolar pode enriquecer a experiência educacional e promover uma compreensão mais profunda da cultura e da história. No entanto, é essencial abordar os desafios associados à adaptação dessas práticas para garantir que elas sejam eficazes e inclusivas. Com a devida atenção e preparação, as brincadeiras tradicionais podem continuar a ser uma parte valiosa da educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças e a preservação cultural.

REFERÊNCIAS:

- As seguintes fontes foram utilizadas para esta revisão:
- BERNARDES, E.L. (2005). Jogos e Brincadeiras: ontem e hoje. Cadernos de História da Educação, São Paulo, n.4, jan/dez.
- BREGOLATO, R. A. (2007). Cultura Corporal do Jogo. 2ª ed. São Paulo: Ícone.
- BROUGÈRE, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 02, dez.
- CAILLOIS, R. (1990). Os jogos e os homens. Lisboa: Portugal.
- CARDOSO, S.R. (2004). Memórias e Jogos Tradicionais Infantis: lembrar e brincar é só começar. Londrina: Eduel.
- CASCUDO, L. C. (2001). Dicionário do Folclore Brasileiro. 11 ed. São Paulo: Global.
- CHATEAU, J. (1987). O jogo e a criança. São Paulo: Summus.
- CONCEIÇÃO, A.; NOGUEIRA, S. (2004). Brincadeiras e jogos tradicionais de outros tempos. Revista Virtual de Humanidades, São Paulo, v. 5, n.11, jul/set.
- CURRICULO DA CIDADE - EDUCAÇÃO INFANTIL (2019) Prefeitura de São Paulo - Educação
- FREIRE, J. B. (2002). O jogo: entre o riso e o choro. Campinas, SP: Autores Associados.
- FRIEDMANN, A. (2006). O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna.
- GIOTTO, D. (2013). Brincadeira em todo o canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis.
- HUIZINGA, J. (1971). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: USP.
- KISHIMOTO, T.M. (2010). Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Rio de Janeiro: Vozes.
- MALUF, A. C. M. (2003). Brincar: prazer e aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes.

PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D.; MAGALHÃES, C.M.C. (2008). Algumas questões sobre a descrição de brincadeiras e jogos de rua. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E.G.; OLIVEIRA, V.B. (org.). Brincando na escola, no hospital, na rua.... Rio de Janeiro: WAK.

SILVA, T. A. C.; SILVA, M. H. G. A. C.; PINES JUNIOR, A. R. (2013). Jogos populares no Brasil: a transmissão da diversidade cultural por meio do brincar. In: Conferência Internacional Interfaces da Lusofonia.

SOUZA, E.R. (2001). Do corpo produtivo ao corpo brincante: o jogo e suas inserções no desenvolvimento da criança. Tese de Doutorado, EPS - CTC - UFSC.

VÊNANCIO, S.; FREIRE, J. B. (2005). O jogo dentro e fora da escola. Campinas, SP: Autores Associados.

CONFLITOS ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA SOBRE A SEXUALIDADE

SIMONE DE CÁSSIA CASEMIRO BREMECKER¹

RESUMO

Esse artigo busca analisar como a criança vem sendo exposta a sexualidade precoce, abordando de início a visão do adulto em diferentes épocas sobre a valorização da infância e a existência da sexualidade infantil. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica baseada em autores pertinentes ao tema. O estudo contribui significativamente para que os adultos percebam que suas ações influenciam o desenvolvimento sexual da criança, e que a escola, enquanto instituição formadora, tem sua parcela de participação nessa influência, bem como a família, na qual é a base para a produção de conhecimentos prévios. A discussão em torno da sexualidade na educação é frequentemente um terreno fértil para conflitos entre famílias e escolas. Enquanto a família é tradicionalmente vista como o primeiro espaço de socialização e transmissão de valores, a escola desempenha um papel crucial na educação formal e na formação integral dos alunos.

Palavras-chave: Criança; Família; Sexualidade.

INTRODUÇÃO

A criança ao longo dos tempos vem passando por várias adaptações, já tendo se adaptado até a não ser criança. Durante muito tempo a criança teve um período de infância muito curto onde parte do seu desenvolvimento era reprimido, tendo às vezes que ser adulto ainda sendo criança. Dentro desta perspectiva é que se buscou analisar o presente estudo intitulado: Afetividade e sexualidade infantil: caminhos que formam e deformam a construção do ser.

Percebe-se que as crianças estão sofrendo um processo de encurtamento da infância e se introduzindo precocemente ao mundo adulto sendo que ainda não possui estrutura para essa introdução.

Desenvolve-se este estudo com a intenção de investigar como vem ocorrendo a percepção do adulto com relação a inserção da

criança e do adolescente num estágio sexual prematuro. Diante das inquietações de buscar a resposta ao problema, levantam-se as seguintes hipóteses:

A escola também influencia a inserção precoce da criança e do adolescente no mundo adulto?

A sexualidade infantil embora conhecida é pouco compreendida pelo adulto?

Considerando os problemas enfrentados pela escola e a sociedade através da inserção prematura da criança e do adolescente no mundo adulto, é relevante compreender quais ações levam a essa inserção e de que forma as crianças estão sofrendo tais influências e qual a contribuição dos meios de comunicação nesse processo de inserção.

O objetivo geral desse trabalho é mostrar os conflitos da família com a escola ao se tratar do tema sexualidade. Os objetivos

¹ Graduada em Letras e Pedagogia. Pós graduada em Psicopedagogia. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, SEE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

específicos são: fazer uma introdução a respeito da descoberta da sexualidade infantil; abordar sobre a exposição sexual da criança e dos adolescentes e como a mídia e as escolas podem influenciar sobre a sexualidade; decorrer sobre a educação sexual para crianças e adolescentes.

A relevância da pesquisa se dá uma vez que hoje as crianças e os adolescentes estão se introduzindo precocemente ao mundo adulto antes mesmo de se desenvolverem fisicamente, e possuir maturidade para arcar com os problemas consequentes dessa inserção.

A metodologia utilizada foi por meio de pesquisa bibliográfica, pautada em autores que decorrem sobre o tema conflitos entre família e escola ao se falar em sexualidade.

A DESCOBERTA DA SEXUALIDADE INFANTIL

A descoberta da sexualidade infantil, segundo Nunes (1992, p.44) aconteceu quando Freud, em suas investigações na prática clínica sobre as causas e a funcionalidade das neuroses, descobriu que a maioria de pensamentos e desejos reprimidos referia-se a conflitos de ordem sexual, localizados no primeiro ano de vida dos indivíduos. A partir de suas pesquisas, o psicanalista chegou à conclusão que durante a vida infantil aconteciam as experiências de ordem traumática.

Fiore *et al* (1981, p.33) coloca que a energia original que sofrera progressivas organizações durante o desenvolvimento das teorias sobre as mudanças relacionadas a infância o que será chamada de libido.

Cada nova organização da libido, apoiada numa zona erógena corporal, caracterizará uma fase de desenvolvimento. Dessa forma pode-se definir uma fase de desenvolvimento como a organização da libido em torno de uma zona erógena. Libido é, portanto, uma energia voltada para a obtenção de prazer. "É neste sentido que a definimos como energia sexual, no sentido amplo, e que caracterizamos cada fase de desenvolvimento infantil como uma etapa psicosexual de desenvolvimento" (FIORI et al

1981, p.34). A sexualidade não é vista pela psicanálise em seu sentido restrito usual, mas abarca a evolução de todas as ligações afetivas que estabelecem do nascimento até a sexualidade genital adulta.

Para uma melhor compreensão vamos ao início da vida da criança e às fases do desenvolvimento sexual infantil: Para Fiori: "Ao nascer o bebê perde a relação simbiótica pré-natal que possuía com a mãe, e a satisfação da plena vida intra-uterina" (FIORI, 1981, p.35).

Essa separação irreversível acontece de forma abrupta porque a criança que estava acostumada a ter tudo no seu tempo certo, que tinha seus desejos satisfeitos conforme iam surgindo, agora tem que chorar, que sentir fome. Assim, ela deve iniciar sua adaptação ao meio.

Baggio (1998, p.245) assinala que a criança a partir do 9º mês, já se prepara para o rompimento com a vida intra-uterina, pois o útero em algum momento começa o processo de expulsão, de contração, e expulsão da criança através do canal do parto. O feto a partir daí vai sofrer uma série de mudanças, de extrema rapidez e muito significativas. Numa primeira instância, ele se sente expelido de seu aconchego da sua proteção. A seguir, passa por um canal de parto extremamente angustioso, estreito, no qual é como que, expelido de uma forma violenta e abrupta. Segundo Fiore: "O termo angústia, em sua própria origem etimológica, significa dificuldade de respirar, pois, com o corte do cordão umbilical bloqueia-se o fluxo de oxigênio materno. A carência é sentida e o organismo já luta para sobreviver" (FIORE 1981, p.35).

A criança nos primeiros instantes de vida vai experimentar um profundo desconforto e que irá manifestar o único instinto o qual já nasce com ela e que irá permanecer por toda a vida de uma pessoa adulta, que é uma eterna e irreparável falta.

Segundo Milene et. al (1998, p.246),

O bebê humano nasce prematuro em termos de sobrevivência, ele vai necessitar de uma mãe que cuide para

que ele sobreviva. Ele não se locomove, suas funções psíquicas estão por desenvolver. Esta criança está com parte de seu corpo perfeitamente pronta em termos neurológicos. As condições do bebê sobreviver sozinho são descartadas, pois para adquirir um pouco mais de resistência ele deveria permanecer no útero materno pelo menos dois anos, para que suas outras funções já estivessem desenvolvidas e já houvesse chance dele sobreviver sem o leite materno.

Milene et. al(1998, p246) acrescenta que a criança nasce na verdade apenas com uma parte de seu corpo perfeitamente pronta em termos neurológicos, que é o que diz respeito à boca e aos movimentos de sucção.

Coutinho et. al (1992, p168) explica as diferenças entre a pulsão e instinto. “o instinto é de natureza biológica hereditária enquanto que a pulsão resulta de um desvio do instinto”. O ato de sugar do bebê está relacionado ao instinto pulsional, ele se alimenta e sente o bem estar de acabar com o desconforto da fome e o prazer do contato com o seio materno.

Coutinho (1992, p. 169) ainda cita:

Em termos instintivos, a sucção tem por finalidade a obtenção do alimento, e este é que satisfaz o estado de necessidade orgânica caracterizada pela fome, mas, ao mesmo tempo ocorre um processo paralelo de natureza sexual: a excitação dos lábios e da língua pelo peito produz uma satisfação que não é redutível à saciedade alimentar, apesar de nela encontrar seu apoio.

Dessa forma o objeto do instinto, nesse caso é o alimento, já o objeto de pulsão sexual é o seio materno devido às estimulações prazerosas que ele produz.

Nunes (2000, p. 51) aborda a importância de a criança assumir seu próprio corpo, a necessidade de se descobrir aos poucos, descobrir o que é ela própria, o que constitui seu ser, que vai vivenciá-la pelo resto da vida, que seu corpo será instrumento de trabalho e de prazer. Sobre a forma de o adulto agir com a criança o autor afirma:

O perigo, aliás, está em negar este último. Frequentemente vemos atribuída à sexualidade, uma significação de zona proibida para

crianças. Muitas vezes o sexo é a linha divisória entre a “menoridade” e a maioridade como se somente os maiores e juridicamente emancipados tivessem sexo e fossem potenciais agentes sexuais. (NUNES 2000, p. 51)

A sexualidade conforme o autor pontua acima não é enxergada na sua totalidade ela é vista como algo que a criança desenvolverá a partir da adolescência. A repressão surge quando o adulto percebe que essa sexualidade que ele julga não fazer parte do mundo infantil existe. A criança agirá normalmente a essas pressões, compreendendo somente mais tarde de acordo as exigências dos pais o que eles acham que ela pode e não fazer.

Em primeira mão teremos de acordo com Coutinho (1992, p. 193) a autoridade do pai e da mãe associada a valores culturais e morais a que, desde cedo, a criança estará exposta. Os pais nesse processo não educam os filhos para enfrentarem esses conflitos, esperam que os filhos lhe obedeçam e sigam seus preceitos e normas familiares, sem contestação.

Esse comportamento de submissão a crítica e de obediência, que os pais esperam, tem um efeito nocivo na vida dos filhos nas fases do desenvolvimento.

Sigmund Freud (1856-1939) era um médico vienense que chegou a acreditar que a maneira como os pais lidavam com os desejos sexuais e agressivos básicos das crianças determinaria como suas personalidades se desenvolveram e se elas acabariam ou não bem ajustadas como adultos. Freud descreveu as crianças como passando por vários estágios de desenvolvimento sexual, que ele chamou de Oral, Anal, Fálico, Latência e Genital.

Na visão de Freud, cada estágio se concentrava na atividade sexual e no prazer recebido de uma área específica do corpo. Na fase oral, as crianças estão focadas nos prazeres que recebem por chupar e morder com a boca. Na fase anal, esse foco muda para o ânus quando eles começam o treinamento no banheiro e tentam controlar seus intestinos. No estágio fálico, o foco passa para a estimulação

genital e a identificação sexual que resulta de ter ou não ter um pênis. Durante essa fase, Freud pensou que as crianças voltam seu interesse e amor para os pais do sexo oposto e começam a se ressentir fortemente dos pais do mesmo sexo. Ele chamou essa ideia de Complexo de Édipo, pois espelhava de perto os eventos de uma peça trágica da Grécia antiga, na qual um rei chamado Édipo consegue se casar com sua mãe e matar seu pai. Pensa-se que o estágio Fálico / Édipo foi seguido por um período de Latência, durante o qual os impulsos e interesses sexuais eram temporariamente inexistentes. Por fim, pensava-se que as crianças entravam e permaneciam em um estágio genital final no qual os interesses e atividades sexuais dos adultos passam a dominar.

Outra parte da teoria de Freud focada na identificação das partes da consciência. Freud pensou que todos os bebês são inicialmente dominados por desejos inconscientes, instintivos e egoístas de gratificação imediata, que ele chamou de Id. À medida que os bebês tentam e não conseguem satisfazer todos os seus caprichos, eles desenvolvem uma apreciação mais realista do que é realista e possível, que Freud chamou de "Ego". Com o tempo, os bebês também aprendem e internalizam e representam os valores e as regras de seus pais. Essas regras internalizadas, que ele chamou de "Superego", são a base para a consciência da criança em desenvolvimento que luta com os conceitos de certo e errado e trabalha com o ego para controlar os impulsos imediatos de gratificação do Id.

Pelos rigorosos padrões científicos de hoje, a teoria psicosexual de Freud não é considerada muito precisa. No entanto, ainda é importante e influente hoje, porque foi a teoria do desenvolvimento do primeiro estágio que ganhou atenção real, e muitos outros teóricos a usaram como ponto de partida.

A EXPOSIÇÃO SEXUAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A ESCOLA

A sexualidade é uma essencial dimensão

humana, o que torna importante que ela seja compreendida em sentidos mais amplos como tema e área de conhecimento, na abordagem educacional, não como uma parte ou complemento, mas como uma marca única, condição presente na cultura e história humana que se desenvolve em sua totalidade. (NUNES 2000)

Dessa forma, a sexualidade infantil e adolescente recebe significações e condicionamentos históricos e direcionados.

O adulto, diante da sexualidade infantil precisa estar consciente das suas formas de manifestação, e da importância da compreensão dessas fases da criança enquanto ser em desenvolvimento. (NUNES 2000, p. 93)

É importante ressaltar ainda que não existe educação sem sexualidade pois esta faz parte da dimensão humana. "Sem esse desenvolvimento natural da sexualidade não existe possibilidade de uma formação sadia ou adequada". (Nunes 2000, p. 94)

Segundo a visão desse autor a interferência do adulto nesse processo requer um cuidado especial para que ele não interfira prejudicialmente. O crescimento da criança e na fase da adolescência, traz, além das descobertas do próprio corpo, um mundo de informações que aos poucos eles vão compreendendo e se tornando parte. A criança e o adolescente assimilam o mundo e a condição humana cultural e social, estruturando o universo institucional de descobertas e informações sobre o mundo e dentro dele a conduta sexual de cada novo ser.

O trabalho desenvolvido na escola frente às manifestações sexuais, deve considerar a fase de desenvolvimento e interação que cada criança e adolescente irão passar, atentando para suas necessidades e interesses que estão diretamente ligados a sua vivência cultural, segundo o estojo de maturidade intelectual e emocional.

A escola, ao se deparar com desenvolvimento infantil e o desenvolvimento dos adolescentes deverá compreender estas fases à medida que elas acontecerem e agir de forma natural, pois as ações do professor são de

grande importância nesse processo, isso porque na escola eles serão os sujeitos modelos para a identificação da criança e do adolescente.

Durante a fase edipiana que é uma fase bem perceptiva à observação devido a manipulação dos órgãos sexuais e as ações da criança com o sexo oposto, torna essa fase delicada a interferência de adultos. Sobre as ações dos adultos para com a criança em desenvolvimento, Nunes (2000, p. 96) afirma:

As proibições, sanções e medos que surgem nesta fase podem comprometer o desenvolvimento de todo o processo psicosexual. Muitas atitudes repressivas e inadequadas são condenáveis frente à criança que descobre seu sexo, principalmente a ameaça de mutilação e castração.

A melhor orientação sexual nesta fase é a de tratar com naturalidade estas expressões infantis, proporcionando às crianças as respostas às suas perguntas e trabalhando em sua formação social, afetiva e intelectual. (NUNES 2000, p. 96, 97)

De acordo com o autor, devido à interação com o processo de descobrir a criança tende a perguntar, suas dúvidas são muitas sobre o mundo que a cerca e ela mesma não se compreende ainda. A escola que assim como a família está presente em grande parte da vida da criança tem a função de mediar esse desenvolvimento, respondendo de forma objetiva suas perguntas sem aprofundar, mais satisfazendo sua curiosidade. É importante que a criança sinta segurança nas suas respostas quando pergunta sobre as diferenças entre sexos respondendo com tranquilidade de forma compreensiva acessível, falando sempre a verdade e evitando exemplos de diminuição, castigos e doença. Segundo Nunes:

A ausência de uma fala natural sobre a sexualidade, tanto dos pais como dos professores, vai gerar na criança a “ansiedade” de saber que a fará em outras fontes, nem sempre as mais recomendáveis. Vimos claramente que o enfoque moralista e repressivo, que condena a curiosidade infantil sobre a sexualidade é exatamente o motor e causa da ansiedade. (NUNES 2000, p. 97)

Ainda de acordo com esse autor, os

preconceitos, perversões, banalizações e violência que envolve a sexualidade não têm origem na criança e no adolescente, mas no mundo e sociedade em que estes vivem e, quase sempre são vítimas e presas fáceis. Para uma cultura de negação da sexualidade tem-se uma quantidade infinita de informações pornográficas que chegam aos jovens e crianças. Os tempos atuais exigem toda essa “overdose” de informações que se não controladas criticamente torna-se perigosíssima à formação que qualifique o indivíduo para uma interpretação crítica das informações obtidas.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Crianças e adolescentes com e sem condições e deficiências crônicas de saúde serão beneficiados quando receberem informações precisas e adequadas ao desenvolvimento sobre as dimensões biológica, sociocultural, psicológica, relacional e espiritual da sexualidade. Informações sobre sexualidade podem ser ensinadas e compartilhadas em escolas, comunidades, casas e consultórios médicos, usando intervenções baseadas em evidências. Crianças e adolescentes devem ser mostrados como desenvolver uma visão segura e positiva da sexualidade por meio de educação apropriada à idade sobre sua saúde sexual. A educação sexual pode ser disseminada através dos três domínios de aprendizado: cognitivo (informação), afetivo (sentimentos, valores e atitudes) e comportamental (comunicação, tomada de decisão e outras habilidades).

A educação sexual é mais do que a instrução de crianças e adolescentes sobre anatomia e fisiologia do sexo e reprodução biológicos. Abrange desenvolvimento sexual saudável, identidade de gênero, relacionamentos interpessoais, afeto, desenvolvimento sexual, intimidade e imagem corporal de todos os adolescentes, incluindo adolescentes com deficiência, condições crônicas de saúde e outras necessidades especiais.

Desenvolver uma sexualidade saudável é um marco fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes, que depende da aquisição de informações e da formação de atitudes, crenças e valores sobre consentimento, orientação sexual, identidade de gênero, relacionamentos e intimidade.

De acordo com Michel Foucault (1997 apud RIBEIRO; SOUZA; SOUZA, 2004, p.112):

a sexualidade é o nome que pode ser dado a um dispositivo histórico: “não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e de poder.

A sexualidade saudável é influenciada por preocupações étnicas, raciais, culturais, pessoais, religiosas e morais. Sexualidade saudável inclui a capacidade de promover e preservar relacionamentos interpessoais significativos; valorizar o corpo e a saúde pessoal; interagir com ambos os sexos de maneira respeitosa e apropriada; e expressar afeto, amor e intimidade de maneira consistente com os próprios valores, preferências e habilidades sexuais. As várias dimensões da sexualidade saudável compreendem a anatomia, fisiologia e bioquímica do sistema de resposta sexual; identidade, orientação, papéis e personalidade; e pensamentos, sentimentos e relacionamentos.

Todas as crianças e adolescentes precisam receber educação precisa sobre sexualidade para entender, em última análise, como praticar um comportamento sexual saudável. Atividade sexual não saudável, exploradora ou arriscada pode levar a problemas sociais e de saúde, como gravidez não intencional e infecções sexualmente transmissíveis (DSTs), incluindo gonorréia, clamídia, sífilis, hepatite, herpes, vírus do papiloma humano (HPV); Infecção por HIV; e AIDS.

A maioria dos adolescentes tem a oportunidade de explorar a intimidade e a

sexualidade em um contexto seguro, mas outros experimentam coerção, abuso e violência.

ADOLESCENTES E OS FATORES SUBJACENTES À GRAVIDEZ PRECOCE

A adolescência é um período de muitas mudanças, de mudanças fisiológicas e biológicas a mudanças sociais, psicológicas e de desenvolvimento, e um período em que a maioria dos jovens começa a explorar a sexualidade e os relacionamentos.

Conseqüentemente, a necessidade de um indivíduo de informações, educação e serviços de saúde sexual e reprodutiva pode mudar rapidamente durante a adolescência.

Durante a adolescência, os jovens sofrem alterações físicas, mentais e emocionais provocadas pelo aumento da função hormonal. Essas mudanças biológicas aumentam o interesse no comportamento sexual e deixam os adolescentes vulneráveis

Muitos jovens são suscetíveis a comportamentos sexuais de risco, como praticar relações sexuais menores de idade, participar de sexo desprotegido e se expor a possíveis ambientes de agressão sexual. O uso de substâncias, que contribui para o comportamento sexual prejudicial, tem sido comum e crescente entre os adolescentes. Esses comportamentos afetam negativamente seus resultados futuros de saúde, aumentando suas chances de contrair infecções sexualmente transmissíveis (DSTs), incluindo HIV / AIDS; abandono da escola devido a gestações não planejadas.

Os tomadores de decisão geralmente assumem que a grande maioria das gestações na adolescência não é intencional. Embora a gravidez indesejada seja um problema sério entre as adolescentes, os tomadores de decisão podem subestimar as pressões sociais e outras complexidades que muitas vezes levam as meninas a buscar a maternidade como uma maneira de provar a fertilidade e estabelecer um papel aceito na sociedade.

Em contextos onde as taxas de fertilidade desejada são altas, considere intervenções estruturais que invistam na educação de meninas adolescentes e mulheres jovens e capital humano e que forneçam alternativas ao casamento e à maternidade. As intervenções baseadas em evidências incluem programas de transferência de renda condicional e incondicional que apoiam a manutenção das meninas na escola e investimentos que promovem o empoderamento econômico das jovens.

Os jovens frequentemente enfrentam normas sociais e culturais que desencorajam ativamente o acesso a serviços e informações de saúde sexual e reprodutiva. Garantir que as políticas estejam em vigor e sejam aplicadas para facilitar o acesso a serviços e informações para todos os jovens e evitar a restrição de acesso com base em atributos não médicos, como estado civil, paridade ou idade.

Todos os jovens precisam ter acesso a informações abrangentes sobre saúde sexual e reprodutiva. Onde a participação na educação formal é quase universal, especialmente nos níveis de ensino fundamental e médio, e os sistemas escolares são fortes, a educação sexual abrangente baseada na escola pode servir como uma plataforma útil para fornecer informações precisas, dissipar mitos, transmitir habilidades para a vida e vincular e encaminhar adolescentes para serviços.

Em muitos contextos, os jovens, principalmente as meninas, não estão na escola. Esses jovens podem ser alcançados por meio da mídia de massa, campanhas abrangentes de comunicação em saúde ou campanhas comunitárias e contrair o papilomavírus humano (HPV), o que contribui para a contração do câncer do colo do útero.

A educação em saúde sexual tem grande potencial para fornecer os conhecimentos e as habilidades necessárias para os adolescentes fazerem escolhas seguras relacionadas ao sexo. Pode reduzir a desinformação e aumentar o pensamento crítico, a comunicação e a autoconfiança. Isso levará os jovens a fazer

escolhas mais inteligentes em relação a seus relacionamentos sexuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada percebeu-se que a escola hoje passa por um processo de responsabilização pela educação das crianças e dos adolescentes, sendo essa uma instituição reconhecida pelo ato de educar e formar pessoas dignas de si, e socialmente responsáveis por suas ações.

Fez-se a revisão de literatura com diversos autores os quais se embasou para a análise dos dados obtidos. Nesta pesquisa, e com base nestes autores por meio dos objetivos propostos refletiu-se acerca do problema.

Com o resultado desta pesquisa confirmam-se as hipóteses apresentadas ao longo deste trabalho.

Percebe-se que a escola reconhece sua contribuição para a exposição precoce da criança, mas de forma parcial, pois julga que a educação sexual da criança e do adolescente não cabe somente a sua responsabilidade. Reconhece ainda que as influências dos meios de comunicação contribuam muito e responsabiliza os pais pela monitoração das crianças e dos adolescentes destes aparelhos tecnológicos. Acredita-se que a criança e o adolescente não se sustentam financeiramente atribuindo a responsabilidade fora da escola aos pais e a sociedade como todo.

É preciso esclarecer as dúvidas que giram em torno da criança e do adolescente para que desenvolva a confiança e a criticidade, e possam compartilhar suas dúvidas com os pais e professores.

É preciso ainda que, de acordo com o desenvolvimento da criança e do adolescente se busquem compreendê-los melhor, promovendo assim mais condições da criança e do adolescente de expor suas dúvidas, medos, anseios, e acima de tudo tentar incentivá-los ao máximo, vivendo cada fase naturalmente.

Este trabalho possibilita a realização de futuras pesquisas, pois na educação é importante

aprofundar sempre mais o conhecimento em prol da realização de um bom trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGGIO, Marco Aurélio. Conversando. 1998, ed. Maza.
- BRAZELTON, T. Berry. Três a seis anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil. T. Berry Brazelton e Joshua D. Sparrow: trad. Cristina Monteiro. - Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COUTINHO, Maria Tereza da Cunha, Psicologia da educação, Belo Horizonte, editora Lê, 1994.
- DEL PRIORE, Mary. História do cotidiano. Mary Del. – Priore. São Paulo: contexto, 2001.
- DEL PRIORE, Mary. História da criança no Brasil. Mary Del Priore. 5ed. _ São Paulo: contexto, 1998. (caminhos da História).
- LÜDKE, Menga. Pesquisa em educação: abordagem qualitativas. Menga Lüdke, Marl, E.D.A. André. São Paulo: EPU, 1986. (temas básicos de educação e ensino)
- NUNES, Cesar. A educação sexual da criança: subsídios teorias e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade. César Nunes. Edna Silva. Campinas, SP: Autores associados, 2000.
- RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do desenvolvimento. Clara Regina, Rappaport, Wagner da Rocha FIORI, Claudia Davis. _ São Paulo: EPU, 1981.
- RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Estudos Feministas, Florianópolis, v.12, n.1, p.109-129, 2004.
- SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na educação: a prática reflexiva. Heloisa Szymanski (org.) Laurinda Rego Pandrini_ Brasília: Líber Livro Editora, 2004. 2ª ed. (2008).

MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM NOS ALUNOS DA 6ª CLASSE NA PROVÍNCIA DO UÍGE

TAVARES DOS SANTOS MUHONGO¹

RESUMO

Neste artigo científico, abordou-se sobre “materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos alunos da 6ª classe na província do Uíge”. Este artigo tem como objectivo: determinar o grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem em alunos da 6ª classe na província do Uíge. Para o presente estudo, optou-se ao modelo de abordagem qualitativo-quantitativo, num estudo descritivo-exploratório. Foi possível perceber que a maioria dos inquiridos alegaram que os seus alunos apresentam dificuldades em leitura, escrita e cálculos, 100% afirmaram que a forma como orienta o processo de ensino e aprendizagem contribui para o desenvolvimento de competências nos alunos, 86% dos inquiridos não têm o livro do INIDE com o título de: Currículo do Ensino Primário e não têm a actual lei de bases do sistema de educação e ensino. A maioria dos inquiridos disseram que a forma como o professor lecciona as aulas ajuda-lhe a aprender ler, escrever e a efectuar cálculos. Com base nos resultados adquiridos na presente pesquisa sugeriu-se o seguinte: que a Direcção Provincial de Educação do Uíge promova palestras e outras actividades sobre a materialização das políticas educativas em Angola de formas a incentivar os professores e gestores escolares a adquirirem o livro (Currículo do Ensino Primário) e a actual lei de bases do sistema de educação e ensino; que se promovam formações sobre as formas de orientação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, Matemática e as demais disciplinas do plano curricular da 6ª classe; que os pais e encarregados de educação acompanhem o desenvolvimento educacional dos seus filhos/educando, indo na escola, observando os cadernos bem como os planos de progressão das habilidades e ajuda-los a realizar as tarefas em casa. A forma como o Professor realiza e orienta o processo de ensino-aprendizagem é um dos pressupostos de materialização das políticas educativas, particularmente no que diz respeito às competências de aprendizagem escolar dos Alunos. O grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª Classe na Escola Primária na província do Uíge é baixo.

Palavras-chave: Materialização; Políticas Educativas; Competências; Alunos primários.

INTRODUÇÃO

O contexto situacional da educação em Angola apresenta inúmeros desafios que, inevitavelmente, condicionam a garantia do direito à educação, com vista à materialização de

uma educação justa, solidária e de qualidade. Não sendo uma situação nova, há muito que o país tem vindo a debater-se com estes desafios tendentes a melhorar a garantia do direito à educação, nos domínios de acesso para todos,

¹ Professor do Ministério da Educação, colocado no gabinete Provincial da Educação do Uíge, estudante de doutoramento em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho Portugal.

manutenção, qualidade, equidade e inclusão, conforme estabelecido nos termos do quarto objectivo da Agenda das Nações Unidas, no quadro do desenvolvimento sustentável, (ODS4).

Para que haja sucesso no processo de ensino-aprendizagem ou para que as políticas educativas sejam materializadas na íntegra é necessário que o professor tenha domínio das formas de orientações metodológicas de ensino das disciplinas curriculares da classe. Mas para que isso seja uma realidade,

Segundo Piletti (2010), o professor não deve ser dominador, que emprega a força, ordena, ameaça, culpa, envergonha e ataca a posição pessoal do aluno; evidentemente (essa atitude) exercerá sobre a personalidade do mesmo (aluno) uma influência distinta do professor que solicita, convida e estimula a atenção e o interesse de aprender. Este, por meio de explicações, faz com que os seus objectivos adquiram significado para o aluno, o qual passa a ter uma atitude de simpatia e colaboração (p.17).

Para o presente estudo, optou-se ao modelo de abordagem qualitativo-quantitativo, num estudo descritivo-exploratório, fez-se recurso a diferentes técnicas e instrumentos de pesquisa, nomeadamente: observação, pesquisa bibliográfica, análise documental, Entrevista e Inquérito por questionário.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO EDUCATIVO ANGOLANO

A Política Educacional é uma série de medidas planeadas e implementadas por um governo no campo da educação, intervindo nos processos formativos e informativos desenvolvidos em sociedade. “A política educacional diz respeito à medida que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação” (Saviani, 2005, p. 29).

No âmbito das políticas educativas que visam a reconstrução e desenvolvimento da República de Angola a reforma educativa, em curso no país, assumem uma importância crucial, constituindo um vector estratégico no combate à

pobreza e ao analfabetismo, na promoção da saúde, na redução das desigualdades sociais e de géneros, na recuperação socioeconómico, na consolidação de uma sociedade democrática e de direito e no alcance e preservação da paz (Ministério da Educação, 2012).

Gaspar e Diogo (2013) afirmam que a definição de uma política educativa baseia-se em estudo e diagnósticos prévios, isto é, no conhecimento e na apreciação dos seguintes aspectos:

- a) População (características humanas, tradição histórica, nível cultural, evolução demográfica, migração e deslocamentos da população, taxas de natalidade, etc.);
- b) Sistema económico (recursos, serviços disponíveis ou exigidos, nível de qualificação profissional requerido, planos de desenvolvimento etc.);
- c) Sistema político (características, possibilidade ou oportunidade de reformas, etc.);
- d) Sistema educativo (instituidade ou oportunidade de reformas, etc.); profissional requerido, planos de desenvolvimento etc.); prévios, isto é, abandono; custos, estudos comparativos existentes, etc.).

Para além destes estudos, que constituem a sua base científica, a definição de uma política educativa baseia-se também numa base ideológica, constituída pelos princípios humanos, sociais e culturais segundo os quais se quer orientar a educação.

O fundamento deste estudo é a educação e como ela se manifesta na política de educação em Angola, quer na forma de texto legal quer em outros programas vinculados à efectivação da educação. A legislação é uma entidade que congrega os desígnios da política, pelo menos ao nível da sua proposição. Stromquist (2007), sobre este princípio, as leis, mesmo quando não implementadas, podem jogar um papel fundamental. As leis educacionais servem para reforçar o mandato social conferido às escolas.

De acordo com Paxe (2014) a aprovação da lei de bases do sistema de educação e ensino é fundamentada pela vontade de realizar a

escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo e aumentar a eficácia escolar. Ela também se fundamenta na necessidade de readaptação do sistema educativo para responder as novas exigências da formação dos recursos humanos definidos como necessários para o progresso socioeconômico da sociedade angolana. Essa readaptação ocorre no momento de transição de um ideal de economia de orientação socialista para uma de mercado.

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO

Segundo a lei nº 17/16 de 7 de Outubro conjugada com a lei de alteração 32/20 de 12 de Agosto no seu artigo 17º o Sistema de Educação e Ensino é unificado e está constituído por seis subsistemas de ensino e quatro níveis de ensino. Os Subsistemas de Ensino são os seguintes:

- a) Subsistema de Educação Pré-Escolar;
- b) Subsistema de Ensino Geral;
- c) Subsistema de Ensino Secundário Técnico-Profissional;
- d) Subsistema de Formação de Professores;
- e) Subsistema de Educação de Adultos;
- f) Subsistema de Ensino Superior.

Os Níveis de Ensino são os seguintes:

- a) Educação Pré-Escolar,
- b) Ensino Primário;
- c) Ensino Secundário;
- d) Ensino Superior.

De acordo com a lei nº 17/16 conjugada com a lei de alteração 32/20 de 12 de Agosto no seu artigo 24º o Subsistema de Ensino Geral é o fundamento do Sistema de Educação e Ensino que visa assegurar uma formação integral, harmoniosa e sólida, necessária para uma boa inserção no mercado de trabalho e na sociedade, bem como para o acesso aos níveis de ensino subsequentes.

Segundo o decreto presidencial nº 276/19 no seu artigo 8º, o Subsistema de Ensino Geral estrutura-se em:

- a) Ensino Primário;
- b) Ensino Secundário.

O mesmo decreto diz ainda que o Ensino Primário é o fundamento do ensino geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário. O Ensino Primário tem a duração de 6 (seis) anos e têm acesso ao mesmo as crianças que completem pelo menos 6 (seis) anos de idade no ano da matrícula.

De acordo com a lei nº 17/16 de 7 de Outubro conjugada com a lei de alteração 32/20 de 12 de Agosto, o Ensino Primário integra três ciclos de aprendizagem, compreendendo 2 (duas) classes para cada ciclo e organiza-se da seguinte forma:

- a) 1.ª e 2.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 2.ª classe;
- b) 3.ª e 4.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos do ciclo efectuada na 4.ª classe;
- c) 5.ª e 6.ª classes, sendo a avaliação final dos objectivos pedagógicos efectuada na 6.ª classe.

A mesma lei, diz ainda que o ensino primário é feito nas seguintes condições:

- a) Da 1ª à 4ª classe em regime de monodocência;
- b) Da 5ª à 6ª classe, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

1.3 FORMAS DE ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA A REALIZAÇÃO DAS AULAS NA 6ª CLASSE

Tendo em vista a materialização das políticas educativas, existem diversas formas de orientação metodológica para a condução das aulas nas diferentes classes e disciplinas. Para o presente estudo, centramos a abordagem em duas disciplinas da 6ª Classe, nomeadamente a Língua Portuguesa e a Matemática.

Para UNICEF (1998) no Ensino Primário o ensino da Língua Portuguesa engloba um conjunto de actividades como Ortografia, Gramática, Redacção e Leitura/Interpretação e Leitura/Escrita.

Na perspectiva do UNICEF (idem), o método aconselhável para o ensino da Gramática é o método indutivo-dedutivo, sendo necessário

que o professor leve as crianças a observar e analisar exemplos concretos conduzindo-as à elaboração da regra e posteriormente à sua aplicação na prática.

Para isso, tal como afirma Piletti (1985) « a gramática não deve ser ensinada como fim, mas como meio do aluno usar os recursos linguísticos de forma compatível não só com as suas necessidades imediatas de comunicação como também com o grau crescente de especialização e complexidade exigido pelo próprio processo de interação verbal».

A redacção é a actividade que o aluno realiza para transmitir mensagens pessoais e criativas, narrando exprimindo sentimentos e pontos de vista. Com o exercício de redacção os alunos produzem mensagens orais e escritas, melhoram a sua capacidade de ordenação de ideias, a correcção da língua e a clareza com que se expressam (Carvalho e Quizela, 2007, p.18).

Na 6ª classe, a redacção que deve ser feita é a redacção individual. A redacção individual é quando o aluno realiza sozinho e pode ser com tema livre ou com tema sugerido.

A ortografia é uma actividade da Língua Portuguesa que consiste em levar os alunos a aprender a escrever correctamente. Para Carvalho e Quizela (2007) a ortografia é a forma correcta de escrever as palavras. A ortografia ensina a escrever correctamente e sem erros.

Segundo M'Fuansuka (2005) a Matemática é uma disciplina indispensável na formação geral do ser humano, pois permite desenvolver no aluno capacidades de raciocínio e de comunicação, bem como as capacidades de revolver problemas práticos da vida, estimulando o gosto por esta disciplina.

Pedro (2006), estabelece que, o ensino da Matemática tem as seguintes finalidades:

- Desenvolver a capacidade de raciocínio;
- Desenvolver a capacidade de comunicação;
- Desenvolver a capacidade de utilizar a Matemática como instrumento de interpretação e intervenção no real;
- Promover a realização pessoal,

mediante o desenvolvimento de atitudes de autonomia e cooperação.

Ao ensinar Matemática, devemos dar condições para o aluno poder desenvolver toda a sua potencialidade, sua capacidade criativa e seu espírito crítico. Optar por esse ensino, não é simples: requer um compromisso maior, muito trabalho e estudo.

Segundo UNICEF (1998) o desenvolvimento da matéria, é constituída por várias fases metodológicas que são: Manipulação; Representação gráfica ou esquemática ou figurativa; Representação simbólica ou matemática; Automatização e Exploração. Mas para 6ª classe nos interessa apenas as três últimas fases metodológicas.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Feita a recolha de dados através das técnicas e instrumentos adoptados, em função da natureza e dos objectivos da pesquisa, no presente capítulo procedeu-se a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Deste exercício emergiram as conclusões do estudo realizado.

Gráfico 1- Opinião dos Professores acerca de qual o grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª Classe na província do Uíge.

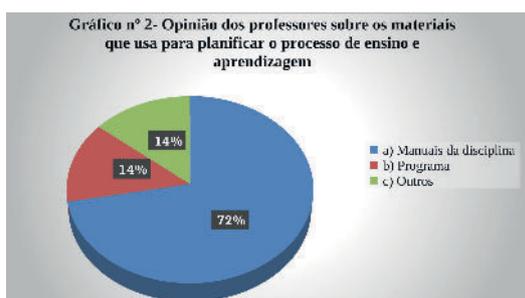


Com base na tabela e gráfico acima, 43% afirmam que o grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª Classe na província do Uíge é baixo, 29% médio, 14% alto respectivamente muito baixo.

Segundo a questão acima colocada, pode-se aferir que o grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª classe na

provincia do Uíge é baixo, porque os pressupostos que estão estabelecidos na lei de bases como é o caso dos objectivos específicos do ensino primário (artigo 29º) não são reflectidos nos alunos, pois é bastante notório ver alunos da 6ª classe com dificuldades sérias nos domínios de escrita, leitura, cálculo, apresentando a maioria deles um grau de dislexia, disgrafia e discalculia total ou parcial.

Gráfico 2- Opinião dos Professores sobre os materiais que usam para planificar o processo de ensino e aprendizagem.

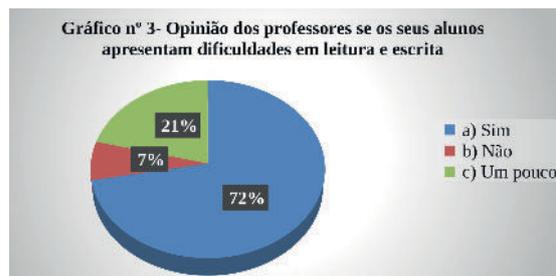


No que concerne a esta questão 72% afirmaram que os materiais que usam para planificar o processo de ensino e aprendizagem são os manuais da disciplina e 14% são programas respectivamente e outros.

Pode-se deduzir que a maioria dos professores usam os manuais da disciplina para planificar o processo de ensino e aprendizagem. Isso demonstra que muitos aspectos são desconhecidos pelo professor, como por exemplo, os objectivos gerais do ensino primário, da disciplina, da disciplina na classe, o plano temático com as suas respectivas horas lectivas e os objectivos gerais de cada tema, na medida em que estes figuram no Programa da 6ª classe que a maior parte dos professores são desprovidos do mesmo.

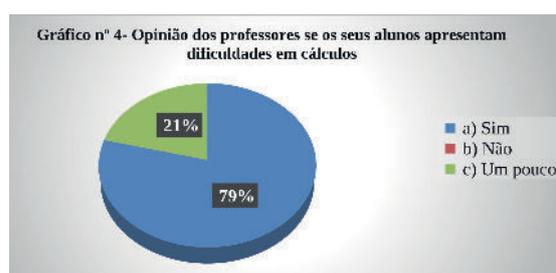
O desconhecimento dos dados acima mencionados tem impedido que o professor faça uma planificação ideal para o processo de ensino e aprendizagem, por isso, tem-se observado vários debates nas Zonas de Influência Pedagógica, relacionados à formulação de objectivos que o próprio programa já apresenta, mas por não usarem perde-se muito tempo, facto que tem despoletado muitos dissensos entre os professores na mesma zona de influência pedagógica, e quase que o consenso tem sido bastante difícil.

Gráfico 3- Opinião dos professores se os seus alunos apresentam dificuldades em leitura e escrita



Olhando para os indicadores, pode-se afirmar que maior parte dos professores inquiridos na ordem de 72%, admitem haver muitos alunos com problemas de dislexia e disgrafia, mas simplesmente veem-se encruzilhados no sentimento refém de nada fazer para inverter o quadro, tal como a prática demonstra. Apesar deste elevado número, uns poucos inquiridos na proporção de 7% afirmam seus alunos não apresentarem problemas de leitura e escrita, enquanto outros 21% assumiram a resposta da alínea "c" caracterizada pelos alunos com um pouco de problemas de leitura e escrita.. Este elevado indicador, apela-nos a todos enquanto atores do sistema, desde a estrutura macro, meso, micro e operativa do sistema no sentido de repensar-se caminhos conducentes à melhoria deste desiderato.

Gráfico 4- Opinião dos Professores se os seus Alunos apresentam dificuldades em cálculos

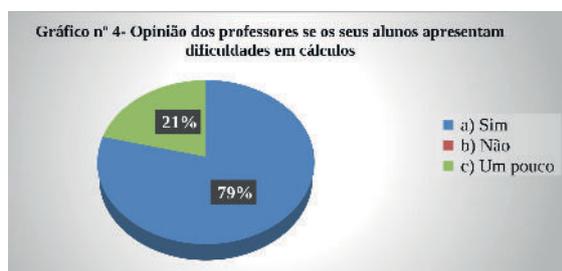


Os dados indicam que 79% dos inquiridos disseram que os seus alunos apresentam dificuldades em cálculos e 21% responderam que apresentam alguns problemas neste domínio.

Esse número elevado de alunos que apresentam dificuldades nos cálculos é bastante preocupante, na medida em que revelam a ineficiência na concretização das finalidades de aprendizagens dos alunos. Facto que

compromete as ampliações das competências dos alunos neste domínio nas classes seguintes.

Gráfico 5- Opinião dos Professores se têm a actual Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino



Olhando para esta tabela 13 e o gráfico 12 dos depoimentos dos professores inquiridos indicam que 86% não têm a actual lei de bases do sistema de educação e ensino, 14% afirmam ter.

A ausência ou o desconhecimento da actual lei de bases do sistema de educação e ensino pelo professores demonstra que os professores trabalham num determinado nível de ensino que desconhecem o seu suporte legal, seu desenho curricular, objectivos definidos no quadro da política pública. Motivo pelo qual, muitos professores incorrem nas actividades lectivas sem saberem o ponto de partida, muito menos de chegada para a dinâmica que se exige no desenvolvimento das competências terminais e da aprendizagem significativa como tal.

Entretanto, do ponto de vista da lei, a maior parte dos Professores da Escola Primária na província do Uíge apresentam baixos níveis de conhecimentos acerca dos pressupostos que concorrem para um ensino de qualidade nos termos do referencial normativo do sistema educativo angolano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª Classe na Escola Primária província do Uíge, teve-se em considerações os seguintes aspetos:

A forma como o Professor realiza e orienta o processo de ensino-aprendizagem é um dos pressupostos de materialização das políticas

educativas, particularmente no que diz respeito às competências de aprendizagem escolar dos alunos.

O grau de materialização das políticas educativas sobre as competências de aprendizagem nos Alunos da 6ª Classe na Escola Primária na província do Uíge é baixo.

Em regra, os Professores da 6ª Classe da Escola Primária não seguem com devido rigor os passos metodológicos de uma aula, o que se reflecte na aprendizagem da escrita, leitura e cálculos dos alunos.

Há um baixo nível de conhecimento das políticas educativas por parte dos professores da 6ª Classe na Escola Primária na província do Uíge.

O fraco domínio sobre as políticas e normativos do Estado relativas ao processo de educação e ensino escolar, influencia negativamente na forma como alguns professores orientam o processo de ensino e aprendizagem e não contribui no desenvolvimento de competências de aprendizagem nos alunos da 6ª Classe da Escola Primária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carvalho, F. e Quizela, L. Guia do Professor. Língua Portuguesa 3º classe. Luanda: Texto, 2007.
- Decreto Presidencial n.º 276/19 de 6 de Setembro de 2019. Regime Jurídico do Subsistema de Ensino Geral. Iª Série n.º 116. 2019.
- Gaspar, P. e Diogo, F. Sociologia da Educação e Administração Escolar. Portugal: Plural editores, 2013.
- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/16 de 7 de Outubro de 2016. Diário da República I Série n.º 170.
- Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 32/20 de 12 de Agosto de 2020. Diário da República I Série n.º 123.
- Ministério da Educação. (2012). Balanço da Implementação da Reforma Educativa nos Subsistema de Ensino: educação pré-escolar, ensino geral, formação de professores e ensino técnico-profissional. Luanda.
- M'fuansuka, J. K. (2005). Guia do professor. Matematica 1ª classe. Luanda: Texto.
- Paxe, I. P. V. (2014). Políticas Educacionais em Angola-Desafios do Direito à Educação.
- Pedro, I. (2006). Guia do Professor. Matematica 3ª classe. Luanda: Texto.
- Piletti, C. (1985). Didática Especial. São Paulo: Ática.
- Saviani, D. A política educacional no Brasil. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Volume III: Século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- Stromquist, N. P. (2007). State and civil society response to education for all: Linking global dreams to national

realities in Peru. In: BAKER, David P.; WISEMAN, Alexander W (Eds.). Education for all: global promises, national changes: international perspectives on education and society. Oxford: Elsevier, v. 8. p. 257-278.

UNICEF. (1998). A criança em situação difícil. Luanda.

ALFABICHOS

Danton Medrado



Mergulhe em um reino animal de descobertas com Alfabichos, um abecedário que vai além das letras!

Neste livro ricamente ilustrado, cada página é uma porta para um novo mundo de conhecimento sobre os bichos. Explore seus habitats, comportamentos, características e curiosidades, tudo isso enquanto aprende o alfabeto de forma divertida e poética.

Mas Alfabichos é mais do que um simples abecedário:

- Poesias encantadoras despertam a imaginação e o gosto pela leitura.
- Ilustrações vibrantes capturam a atenção e convidam à exploração.
- O alfabeto em LIBRAS promove a inclusão e a valorização da diversidade.
- Conteúdo pluridisciplinar amplia os horizontes e estimula a criatividade.
- Com Alfabichos, a aprendizagem se torna uma aventura inesquecível no reino animal!

Para quem é este livro?

- Crianças em fase de alfabetização
- Educadores que buscam recursos inovadores e inclusivos
- Famílias que desejam proporcionar experiências de leitura enriquecedoras



AS DIFICULDADES DE CRIANÇAS HIPERATIVAS E AS INTERVENÇÕES DOCENTES

VIVIANE DE CÁSSIA ARAUJO¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explorar reflexões acerca de crianças com excesso de atividade na sala de aula. É essencial, ao analisar o comportamento de uma criança, compará-lo com as de sua faixa etária, e não com a diversidade de crianças presentes em sua turma ou ano letivo. Dentro de uma mesma série, as idades das crianças podem variar em quase um ano, e esse intervalo pode ter um impacto significativo na capacidade da criança de regular-se por conta própria. Quando os comportamentos associados ao TDAH são observados em crianças, é crucial lembrar que tais comportamentos podem ter origens diversas. Um quadro de desatenção em uma criança pode derivar de uma ansiedade crônica, de uma situação delicada ou dolorosa em casa, ou até mesmo de situações de bullying no parquinho. Todos esses são fatores que uma criança pode sentir vergonha e tentar manter em segredo.

Palavras-chave: Conduta; Infância; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade exibem indícios da condição antes de entrarem na fase escolar. No entanto, é durante o período escolar, quando enfrentam desafios para corresponder às expectativas dos colegas de sua faixa etária, que a maioria é direcionada para avaliação.

O TDAH é frequentemente considerado quando o comportamento de um estudante em sala de aula ou seu desempenho acadêmico se tornam problemáticos. Um aluno que demonstra inquietação, responde sem esperar a vez, não completa as tarefas de casa ou parece distraído durante as instruções do professor - esses são sinais característicos do TDAH.

[...] a reabilitação daquelas crianças cujo diagnóstico cuidadoso afirma a configuração de um quadro de T.D.A.H., pode ser vista sob novas perspectivas, entendendo-se que a atenção e o controle voluntário do comportamento

não se limitam às determinações biológicas, destaca-se a utilização tanto da linguagem quanto da mediação de outros signos, visando auxiliar no desenvolvimentos dessas funções psicológicas. Com isso pretende-se que a criança adquira maior consciência de seu próprio comportamento. (EIDT, 2004, p. 37).

Contudo, tais comportamentos também podem ser resultado de diversas outras causas, desde ansiedade até experiências traumáticas, passando por ser mais jovem que a maioria dos colegas e, portanto, menos maduro.

Por isso, é crucial que educadores e responsáveis estejam atentos aos sinais do TDAH em sala de aula e compreendam como esses sintomas podem ser confundidos com outros fatores que influenciam o comportamento dos estudantes. Observar atentamente os alunos é particularmente vital quando são pequenos demais para expressar verbalmente suas emoções.

¹ Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá, UNIESTÁCIO, SP. Pós-Graduada em Pedagogias Humanísticas pela Faculdade XV de Agosto e A Arte de Contar História pela Faculdade Gennari & Peartree. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

DIFICULDADES DE CRIANÇAS HIPERATIVAS E INTERVENÇÕES DOCENTES

Crianças hiperativas frequentemente enfrentam desafios únicos que podem impactar significativamente seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional. A hiperatividade pode se manifestar de várias maneiras, tornando difícil para essas crianças manter o foco, seguir instruções e controlar impulsos.

Para os educadores, compreender e abordar essas dificuldades é essencial para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz. Intervenções docentes direcionadas podem fazer a diferença no desenvolvimento e sucesso desses alunos.

Principais Dificuldades:

1. **Desatenção e Distração Constante:** Crianças hiperativas podem ter dificuldade em manter o foco em atividades acadêmicas, o que pode afetar sua capacidade de aprendizado e conclusão de tarefas.
2. **Impulsividade:** A tendência a agir sem pensar pode levar a comportamentos disruptivos e dificultar a interação adequada em sala de aula.
3. **Inquietude e Agitação:** A necessidade de movimento constante pode interferir na capacidade da criança de permanecer sentada e envolvida nas atividades escolares.

Intervenções Docentes Eficazes

1. **Ambiente Estruturado:** Estabelecer rotinas claras e previsíveis pode ajudar a criança hiperativa a se sentir mais segura e focada.
2. **Adaptações Curriculares:** Modificar as atividades para atender às necessidades individuais da criança, como dividir tarefas em partes menores e mais gerenciáveis.
3. **Estratégias de Gerenciamento Comportamental:** Utilizar reforços positivos, como sistemas de recompensas, para incentivar comportamentos desejáveis e ensinar habilidades de autorregulação.
4. **Comunicação e Parceria:** Manter uma comunicação aberta com os pais e profissionais de saúde pode garantir um apoio consistente e coordenado para a criança.

Ao implementar essas intervenções de forma consistente e empática, os educadores podem desempenhar um

papel fundamental no apoio ao desenvolvimento e sucesso acadêmico das crianças hiperativas, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor para todos os alunos. (GOLDSTEIN, 1998, p. 57)

Encaminhar alunos com dificuldades para avaliação e apoio apropriado também pode contribuir para o sucesso deles na escola e em outras áreas de suas vidas. (GOLDSTEIN, 1998)

Goldstein (1998) destaca em seu estudo que pesquisas apontam diferenças notáveis na estrutura e funcionamento do cérebro de jovens com TDAH, especialmente em regiões do hemisfério direito, no córtex pré-frontal, nos gânglios da base, no corpo caloso e no cerebelo. O autor acrescenta:

As imperfeições orgânico-cerebrais também são apontadas por estudiosos. Supõe-se que um distúrbio da função do cérebro na primeira infância possa ser ocasionado por uma lesão a nível pré, peri ou pós-natal, no sistema nervoso central, na área do hipotálamo lateral (p. 54).

Lesão durante a gestação sugere a rubéola, toxoplasmose, infecções por vírus, anemias, carência nutricional, diabetes, eclampsia, pressão alta, deficiência circulatória e renal, e abuso de álcool.

Para a detecção do TDAH, variante desatenta, é necessário observar seis ou mais sinais associados a este subtipo e menos de seis sintomas de hiperatividade-impulsividade.

No caso do TDAH, variante combinada, a observação incide em seis ou mais indícios do subtipo desatento e, seis ou mais sintomas do subtipo hiperativo-impulsivo.

Aqui estão os critérios de diagnóstico conforme descritos no DSM-IV (1994, p.124):

Em relação a desatenção:

- a) frequentemente denota dificuldade de prestar atenção a detalhes ou por descuidos comete erros em atividades escolares ou de trabalho;
- b) geralmente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- c) parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
- d) tem frequentemente, dificuldade em seguir as instruções e não termina suas

tarefas escolares, domésticas ou profissionais. Estas dificuldades não são mediante o comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções;

e) apresenta dificuldades para organizar tarefas e atividades;

f) Evita geralmente tarefas que exijam esforço mental constante;

g) perde com frequência materiais necessários ao trabalho escolar ou a outras atividades afins;

h) distrai-se facilmente com estímulos externos;

i) demonstra-se esquecido nas atividades diárias.

E em relação à Hiperatividade:

a) com frequência, agita as mãos, os pés ou se contorce no assento;

b) levanta-se durante a aula, ou em outras situações em que é necessário ficar sentado;

c) corre o tempo todo e sobe nas coisas, em situações impróprias;

d) tem dificuldade em brincar sossegadamente;

e) movimenta-se em demasia, parecendo estar "ligada à tomada elétrica";

f) fala em excesso.

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é comumente identificado durante os primeiros períodos de férias, no entanto, é crucial notar que a avaliação em idades precoces deve ser realizada com extrema prudência, uma vez que crianças pequenas exibem uma gama variada de comportamentos devido às rápidas mudanças de desenvolvimento, que frequentemente podem se assemelhar ao transtorno.

Episódios de desatenção na escola surgem quando crianças com alta capacidade intelectual são colocadas em ambientes educacionais pouco desafiadores.

No que diz respeito ao atraso no desenvolvimento cognitivo, o diagnóstico adicional do transtorno só deve ser considerado se os sintomas de desatenção ou hiperatividade forem excessivos para a idade mental da criança.

À medida que as crianças amadurecem, os sinais de hiperatividade motora excessiva tendem a diminuir, podendo os sintomas de

hiperatividade se manifestar apenas como inquietude ou uma sensação interna de agitação ou nervosismo.

Goldstein (1998, p.62) destaca a importância de ressaltar que a abordagem do transtorno requer intervenções diversificadas. Frequentemente, é essencial combinar várias das estratégias de intervenção a seguir:

- Confirmação do diagnóstico e avaliação de outros diagnósticos associados que podem levar a modificações no tratamento. Isso pode exigir um parecer de um especialista e a realização de entrevistas mais aprofundadas, preenchimento de questionário e realização de testes neuropsicológicos incluindo testes feitos por fonoaudiólogos;
- Esclarecimento familiar sobre o TDAH;
- Intervenção psicopedagógica e/ou de reforço de conteúdos;
- Uso de medicação;
- Orientação e manejo para a família;
- Orientação e manejo para os professores.

Rohde e Benczik (1999) abordam orientações e esclarecimentos familiares sobre o TDAH, sendo este o primeiro passo no que se refere aos procedimentos terapêuticos. É essencial corrigir concepções equivocadas e eliminar rótulos como os de indolente e/ou desprovido de inteligência. Essas abordagens também oferecem à família oportunidades para expressar suas preocupações e dúvidas sobre os diversos aspectos desse transtorno.

Além disso, salienta-se que nada substitui a interação individualizada com um profissional da área de saúde mental.

DIRETRIZES DE ENSINO PARA ALUNOS COM TDAH

O TDAH envolve três facetas comportamentais: desatenção, hiperatividade e impulsividade. É natural que crianças pequenas ocasionalmente tenham dificuldades em se concentrar em professores e pais, permanecer em seus lugares e aguardar sua vez. O diagnóstico de TDAH deve ser reservado para

crianças cujo comportamento nesses aspectos se destaca significativamente em comparação com outras de sua idade.

Os sintomas do TDAH são categorizados em dois grupos - desatento e hiperativo-impulsivo. Enquanto algumas crianças exibem comportamentos predominantemente desatentos, outras são mais propensas à hiperatividade e impulsividade. No entanto, a maioria das pessoas com TDAH apresenta uma combinação de ambos, o que pode complicar o processo educacional. (SILVA, 2003)

As estratégias a seguir beneficiarão todos os alunos em seu aprendizado, mas serão especialmente eficazes para os alunos com TDAH:

- Explore abordagens criativas para apresentar o conteúdo do curso.
- Estimule uma variedade de sentidos, incluindo recursos visuais e atividades práticas.
- Conecte o material do curso a narrativas pessoais, imagens visuais e estímulos sonoros.
- Incentive os alunos a se envolverem ativamente na leitura, sublinhando, destacando e fazendo anotações sobre o material.
- Oriente os alunos com TDAH a sentarem-se próximos à frente da sala de aula para minimizar distrações.
- Auxilie os alunos na divisão de tarefas e leituras em partes menores e gerenciáveis.
- Estimule a criação de um ambiente de estudo propício à aprendizagem eficaz.
- Sugira práticas de gestão do tempo e organização, como fazer lembretes, manter diários e elaborar listas.
- Encoraje a adoção de uma rotina de estudos.
- Forneça instruções precisas e detalhadas sobre a estrutura do curso, datas importantes, critérios de avaliação e questões práticas, tanto verbalmente quanto por escrito.
- Disponibilize listas de leitura o mais cedo possível, oferecendo orientação sobre os textos principais e permitindo um estudo aprofundado de algumas obras em vez de uma abordagem mais ampla.

- Utilize uma variedade de formatos de ensino, como folhetos, apresentações, planilhas, vídeos, fluxogramas e diagramas.

- Empregue descrições verbais detalhadas para auxiliar os alunos no processamento de informações escritas.

- Considere o uso de cores distintas para facilitar a compreensão de informações visuais.

- Disponibilize uma lista de termos e acrônimos relevantes.

- Pondere sobre a gravação de palestras e seminários.

- Reforce e reitere informações essenciais.

Observar atentamente o comportamento dos alunos em sala de aula é fundamental não apenas pelo impacto na aprendizagem - e potencialmente na capacidade de outros alunos aprenderem na classe - mas também por ser uma janela para o desenvolvimento social e emocional. A persistência de dificuldades ou frustrações escolares prolongadas em crianças, sem a devida assistência, pode resultar em padrões comportamentais disfuncionais difíceis de serem revertidos.

Portanto, é crucial que os pais obtenham um diagnóstico preciso de um profissional de saúde mental que dedique tempo para analisar minuciosamente o comportamento de uma criança e suas possíveis implicações. Investir cuidadosamente na identificação e tratamento precoce dos problemas de uma criança frequentemente traz benefícios significativos a longo prazo.

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: COMPREENSÃO DO TDAH

Conforme destacado por Rohde e Benczik (1999), os progenitores frequentemente expressam que a interação com seus filhos que sofrem de TDAH pode ser desafiadora e cansativa em alguns momentos, pois períodos de convívio agradável são interrompidos por numerosos momentos de tensão e turbulência.

O autor menciona sugestões para mitigar essa pressão, apresentando diretrizes genéricas e estratégias cognitivo-comportamentais específicas para lidar com comportamentos comumente observados nesses indivíduos, ressaltando a importância de combinar tais estratégias com intervenções psicoterapêuticas individuais ou familiares.

É crucial que os pais reconheçam que as dificuldades manifestadas por seus filhos não derivam de teimosia, mas sim do modo como o TDAH os induz a agir de forma atípica. Exigir mais do que a criança pode oferecer não surtirá efeito.

Rohde e Benczik (1999) oferecem orientações sobre a definição de prioridades, salientando três aspectos fundamentais:

- a) Qual é o desafio mais significativo enfrentado pela criança?
- b) O que a incomoda mais?
- c) Qual aspecto interfere mais em seu funcionamento?

Os pais devem identificar e listar todas as dificuldades da criança, classificá-las por ordem de importância e, então, elaborar uma estratégia para abordar a principal dificuldade antes de prosseguir para a próxima.

REFLETIR ANTES DE AGIR

Devido à impulsividade associada ao TDAH, é comum que os pais reajam rapidamente, especialmente considerando as demandas cotidianas que frequentemente levam as pessoas a agir sem ponderar. Segundo os autores, diante de cada desafio enfrentado pela criança, é essencial considerar qual seria a melhor abordagem.

Por exemplo, ao lidar com uma criança que se levanta várias vezes da mesa durante as refeições e derruba objetos com frequência, é crucial que os pais pensem antes de agir, permitindo que o bom senso prevaleça. Vale ressaltar que os pais são modelos de comportamento para seus filhos; portanto, é difícil ensinar a reflexão antes da ação se os próprios pais não adotam essa prática.

UTILIZAR RECOMPENSAS POSITIVAS ANTES DE RECORRER À PUNIÇÃO

Conforme observado por Rohde e Benczik (1999), a experiência clínica indica que crianças e adolescentes com TDAH respondem melhor a reforços positivos do que a medidas punitivas.

Muitas vezes, os pais receiam que ao utilizar reforços positivos estejam "subornando" a criança.

Na realidade, tais abordagens refletem um princípio fundamental das relações interpessoais, ou seja, o reconhecimento de direitos à medida que deveres são cumpridos.

Acima de tudo, é essencial evitar críticas constantes e focar em realçar os pontos fortes da criança e do adolescente, pois poucas coisas são tão prejudiciais para a autoestima de uma criança quanto viver em um ambiente no qual apenas os erros são constantemente apontados.

- Manter a consistência nas abordagens

Manter a consistência nas abordagens implica ter um ambiente previsível e invariável, persistindo na mesma abordagem por pelo menos um ciclo lunar, independentemente dos desfechos alcançados.

É crucial também estabelecer uma rotina diária, horários definidos para atividades como estudo, refeições, entre outras responsabilidades. Preparar a criança para possíveis mudanças que possam perturbar a rotina estabelecida (como mudanças de moradia, cidade ou eventos festivos). Como observado, essas crianças tendem a se sair melhor em ambientes organizados, consistentes e previsíveis.

- Fornecer uma prática física regular para seu filho

A incorporação de exercícios físicos regulares é essencial para qualquer criança. É ainda mais crucial para aquelas com essa condição, especialmente quando os sinais de hiperatividade são mais pronunciados. As atividades e jogos devem ser selecionados de modo que auxiliem na aprendizagem de respeitar regras e limites.

- Manter a atenção por períodos prolongados

Crianças e adolescentes com esse transtorno enfrentam grandes dificuldades em manter o foco em uma tarefa por um período extenso, especialmente se ela não for atrativa. Por esse motivo, os especialistas recomendam um limite de uma hora de estudo por dia, sobretudo para crianças mais jovens, reduzindo assim a exigência de tempo em uma atividade.

Diante de todas as diretrizes fornecidas aos pais, acreditamos que as crianças e/ou adolescentes possam manifestar mudanças significativas de comportamento, pois lidar com indivíduos com TDAH requer disciplina, autocontrole, determinação e, acima de tudo, confiança no progresso ao longo do tempo. O TDAH deve ser encarado como um desafio para crianças e adolescentes que necessitam de auxílio para superar as dificuldades que lhes são impostas. (MATTOS, 2004)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os indícios do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) podem variar ao longo dos anos conforme a pessoa envelhece. Na infância, a hiperatividade-impulsividade costuma ser mais evidente em crianças com TDAH. À medida que essas crianças avançam para o ensino fundamental, a desatenção pode se tornar mais proeminente, dificultando seu desempenho acadêmico.

Na adolescência, a hiperatividade tende a diminuir, sendo substituída por sensações de inquietude, embora a desatenção e a impulsividade ainda persistam. Muitos adolescentes afetados pelo TDAH enfrentam desafios nos relacionamentos interpessoais e apresentam comportamentos antissociais. A desatenção, a inquietude e a impulsividade tendem a perdurar na vida adulta.

É comum que a maioria das crianças saudáveis demonstre traços de desatenção, hiperatividade ou impulsividade em algum momento. Em crianças em idade pré-escolar, é normal ter breves períodos de atenção e dificuldade em se concentrar em uma atividade por muito tempo. Mesmo em crianças e adolescentes mais velhos, a capacidade de

concentração frequentemente está relacionada ao nível de interesse na tarefa.

Diante disso, é crucial aprofundar os estudos sobre o TDAH, tanto por parte dos educadores quanto das famílias, que por vezes enfrentam desafios ao lidar com esse transtorno. É fundamental buscar estratégias eficazes para apoiar aqueles que convivem com o TDAH, promovendo um ambiente mais inclusivo e compreensivo para o desenvolvimento desses indivíduos em diferentes fases da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, J.M.G. Jogo Infantil e Hiperatividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- DSM IV - Manual Estatístico Diagnóstico de Transtornos Mentais, 4ª edição revisada. Disponível em: Acesso em 10 ago.2024.
- EIDT, Nádia Mara. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Diagnóstico ou rotulação? Dissertação de Mestrado, Campinas, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. 216p. 2004.
- GOLDSTEIN, Sam. Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança. São Paulo: Papyrus, 1998. 246 p
- MATTOS, P. No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos. São Paulo: Lemos Editorial, 2004.
- ROHDE, L. A.P. E BENCZIK, E.B. P. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SILVA, A. B.B. Mentis Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas. São Paulo: Gente, 2003.

IMPLICAÇÕES DA RELAÇÃO SAUDÁVEL ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

WILDER DALA QUINJANGO¹

RESUMO

O presente texto teve como objetivo despertar aos professores de modos a compreenderem as implicações da relação saudável entre professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Nesta lógica, considera-se imperiosa essa análise porque paira no seio dos alunos e encarregados de educação, as queixas e lamentações em função de comportamentos desmotivacionais protagonizados pelos professores carrascos e opressores que acabam frustrando o sonho e o sucesso saudável dos alunos na jornada escolar e social. Dada a pertinência do assunto. Neste artigo, evidenciou-se a metodologia descritiva e bibliográfica.

Palavras-chave: Implicações. Relacionamento. Professores –aluno. Ensino e aprendizagem

INTRODUÇÃO

A educação é de fato um dado que jamais deixou de existir. Pois, o homem é a espécie que nasce com limitadas capacidades para o seu pleno desenvolvimento. Somente o homem pode e deve educar-se (Mondin, 2013). A escola enquanto instituição privilegiada na formação do homem para bem servir a sociedade, com conhecimentos científicos sólidos nos variados domínios da vida humana.

Evidentemente, desde a sua existência como instituição, a escola enfrenta vários desafios, que por sua vez convoca-se vários parceiros para que juntos, alcancem com a sua missão que é de formar o homem de forma integral e harmonioso, respeitando a diversidade cultural de cada povo e sociedade, de onde aglomera-se saberes, crenças, valores, formas de fazer, de atuar e de resolução de problemas que orienta a sua acção.

RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO-SUAS IMPLICAÇÕES

Ao se adentrar neste tópico, importa destacar que na alusão de Pessanha; Barros; Sampaio; Serrão; Veiga e Araújo (2012), a primeira preocupação da existência da escola, foi acolher ou inserir no sistema de ensino um número aceitável de alunos fora do sistema educacional, mas actuais reflexões ou atenções, repousam na resolução e melhorias dos problemas enfrentados na escola, que por sua vez tendem a condicionar a eficiência e a eficácia do ensino e aprendizagem. De forma clara, entre os pontuais problemas que em nosso entender tem condicionado no bom aproveitamento escolar dos alunos, é precisamente a questão da relação saudável entre professores e alunos. Com este pensamento, Reginatto (2013), fundamenta que:

Nos dias actuais pode-se perceber que a afetividade está sendo esquecida, e que poucas vezes faz parte do cotidiano escolar. Não é difícil se deparar com

¹ Licenciado em Ciências da educação pelo ISCED-Luanda-em ensino da Psicologia, Mestre em Administração Educacional, pelo ISCED-Luanda. Doutorando em Ciências Sociais pela universidade Agostinho Neto e Doutorando em Projectos pela UNINI-México. Docente pelo Instituto Superior Internacional de Angola (ISIA) e pelo Instituto Superior IDERO. Sou também Professor do instituto médio de administração do Nóqui-provincia do Zaire. 934863626- Wilderdala19@gmail.com

problemas de indisciplina, atitudes agressivas em sala de aula e alunos que tem dificuldade para se concentrar e aprender.

Atualmente, é deveras urgente a ênfase do estudo em torno desta temática, pois, existe implicações na relação saudável ou péssima entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. A pedagogia tem como objeto formal a educação. E sendo que o seu substrato material é o homem. Nesta vertente, entende-se que a prática pedagógica, faz-se com o homem enquanto ser peculiar no universo. Daí que é importante para o professor e para os alunos assumirem posturas adequadas baseadas na valorização e respeito mútuo. Pois, a presença de um deles justifica seus papéis. Ou seja, existe o professor porque existe um aluno igualmente.

Sarnoski citado por Reginatto (2013), reforça esta ideia que:

A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa de que o ser humano pode participar, ela é a mistura de todos os sentimentos como: amor, motivação, ciúme, raiva e outros, e aprender a cuidar adequadamente de todos nas emoções é que vai proporcionar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada.

Assim sendo, a afetividade, é traduzida como boa relação que é mantida entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Podendo ser positiva ou negativa.

Barros (2007), corrobora igualmente que a rotina diária da sala de aula está repleta de acontecimentos significativos, tanto na vida do professor quanto na do aluno. Entre tantos acontecimentos, as manifestações de afecto, muitas vezes presentes na relação do educador com o educando, podem contribuir no aprendizado do aluno e até mesmo na evolução do professor como educador, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos. Na mesma linha de pensamento, (Manuel,2024), afere através de um estudo de campo como se pode destacar na tabela a seguir:

“TABELA Nº 18- É CERTO QUE A POBREZA DE AFECTIVIDADE ENTRE PROFESSOR E ALUNOS DIFICULTA NA APRENDIZAGEM?”

Variável	Frequência	Porcentagem (%)
Sim	13	100,0
Não	0	0
Total	13	100

Fonte:(Manuel,2024)

Os dados nesta tabela, através da resposta dos professores da escola em que a autora efetuou a sua pesquisa em que os mesmos com 100% do percentual concordando que a pobreza de afetividade entre professor e alunos dificulta na aprendizagem.

Nesta conformidade, dentre várias conclusões que a autora chegou na sua pesquisa que realizou, importa destacarmos que:

“Os professores são unânimes de que a pobreza de afetividade entre professor e alunos dificulta na aprendizagem dos alunos; Os nossos inqueridos reconhecem que esta temática deve ser estudada com bastante consideração nos dias actuais” (Manuel,2024, p.38).

Continuando, pode-se sublinhar que:

Que a atmosfera seja afetiva, correspondendo a um bom clima emocional da sala de aula, da qual acarreta consigo consequência na mente e no organismo do aluno. Diante de um professor rude, severo, crítico repressivo, eleva o nível de ansiedade do aluno: aumentam os batimentos cardíacos, as mãos transpiram, perturbações digestivas, diminui capacidade de percepção. Quando a ansiedade eleva-se no aluno, ele fica transtornado bloqueado, perde auto-controle, auto-confiança, descredita-se, diminui sua criatividade, claro fica prejudicada toda a sua jornada académica (Abordagem de Rogers: in Barros, 2007, p.25)

Conforme a visão da autora acima citada, advoga-se que a qualidade existente baseada na relação harmónica entre o professor e o aluno, influencia bastante na aprendizagem dos alunos. Pois, a atmosfera da sala de aula, é o resultado da personalidade, do humor, das palavras e atitudes do professor.

No contexto do ensino angolano, principalmente nas instituições públicas, o clima de relacionamento é bastante repressivo

existindo um muro de separação entre professores e alunos, os maus tratos durante alguns anos atrás, estigmatizaram muitos alunos e estudantes do ensino superior de onde impunham um terror caracterizado à um quartel general. Manter contato com um professor era algo inalcançável. O pior de tudo isso, é que embora os anos passem, depara-se com professores nos níveis de pós graduação com o mesmo ar de autoritários carregados de energia extremamente militar. Intolerantes, opressivos, desumanos, e supostos deuses do conhecimento. Pois, a única ideia válida é deles infelizmente! É isso que (Barros, 2007), critica como obstáculo ao sucesso educacional do estudante.

É extremamente deplorável e inaceitável que nos níveis de ensinos avançados, (mestrados e doutorados), ministrados em em Angola, com realce a universidade Agostinho Neto, os professores pratiquem o bullying, ironicamente querendo convencer os estudantes que nada sabem, bloqueando a capacidade do debate, da crítica, e da investigação científica.

Leite (2020), aponta que alguns professores rotulam seus alunos e estudantes fazendo prognósticos e profecias do futuro dos mesmos que ironicamente muitas delas se cumprem, mas outras não devido a própria vulnerabilidade da psique humana. Essas profecias fracassam, devido a resiliência de alguns que apesar de certos venenos tóxicos que eventualmente tendem desmotiva-los, eles acreditam em si mesmos e no futuro promissor, lutam e investem seus esforços, estudando de forma energética, de forma positiva, muitos concluem sua formação e alguns hoje, têm as mesmas qualificações e outros melhores do que os professores carrascos (profetas do mal), em termos acadêmicos.

Daí que deve-se chamar atenção aos professores que não se pode subestimar a natureza da mente humana tendo em conta os estímulos que absorve. Pois, a mente é extremamente fascinante na consecução de metas invejáveis como bons ideólogos, inventores, bons gestores, bons governantes,

etc. A sua vulnerabilidade pode levar ao estudante ou aluno se preferirmos resultar a um fracasso no desenvolvimento pessoal, e social. Nenhum professor tem o direito de transtornar o futuro de um estudante se quer. Desta forma não se desenvolve o país. Quando um professor diz ao estudante: seu burro, nabo, macaco, fracassado, idiota e etc. Pela mágica da vida, há 50 por cento de hipóteses a ser confirmada no futuro.

Na visão de Leite (2020), uma simples palavra incorporada na mente de um indivíduo, transforma-se em uma ideia ou pensamento, pensamento transforma-se em uma imagem, assim uma imagem transforma-se em crenças e finalmente resultar na personalidade ou ser do indivíduo.

REFLECTINDO O SONHO

No ano de 2022, quando me preparava para o início do ano lectivo à um dos institutos de ensino superior de onde leccionava há alguns anos, fui surpreendido por um sonho bastante reflexivo e que me direcionaria para mais uma etapa laboral na relação com os meus estudantes novos e veteranos.

Enquanto dormia, tive um sonho segundo o qual, estive em uma turma de estudantes de pós graduação com o público de pessoas idôneas. Algo estranho aconteceu! O professor de um dos módulos enquanto disseminava a sua aula, carregado de uma energia, agressiva, arrogância e autoritarismo, e desrespeitoso com com seus estudantes. A turma expressou o seu desgosto, pois, sentiram-se ofendidos.

Na sequência, em resposta ao mal comportamento do professor, um dos estudantes corajosos levantou-se e foi por cima do professor engravatando-lhe nas camisas e ameaça-o a ter cuidado. O professor assustado e não esperava tal reação. O maior pânico da turma foi pelo fato de que o mesmo estudante na cintura carregava um revólver, dando a entender que era funcionário do ministério do interior ou da defesa. E quando tentou bofetear

o professor, a sua mão secou-se imediatamente ficando imóvel. Assim, mais uma vez o clima ficou agitado com o filme que todos assistiam. Foi assim que despertei-me do sono reflectindo seriamente no assunto! Porque coincidentemente, isso ocorre na véspera do 1º dia de aulas do ano académico 2022/2023.

LIÇÕES APRENDIDAS COM O SONHO?

Com este sonho, aprendi que na sala de aula, o professor não é a figura central do processo de ensino e aprendizagem, nem os alunos são melhores do que o professor. O professor, não é gigante ou deus do conhecimento. E que o aluno não é vítima que pode ser subjugado a vida toda. E o estudante, não pode pensar que pode ultrapassar os limites do poder que o professor goza. Ambos são importantes, complementam-se. Diante disso, Barros (2007), na relação professor aluno, advoga um ensino centrado no cliente. Com qualidades de empatia, aceitação incondicional e autenticidade ou originalidade do professor.

No primeiro dia de aula, em uma turma de estudantes do curso de Psicologia, do ano lectivo acima referenciado, como reza a tradição académica, a avaliação diagnóstica foi feita aos estudantes presentes. Procurei questionar a cada um deles a real motivação do curso que tinham escolhido. Foi assim que cada um respondia a minha questão. Na sequência deste diálogo, uma das estudantes que de forma ética (será tratada por "Ana"), partilhou-nos uma situação traumatizante que vivera durante muitos anos, protagonizado por um professor no ensino médio conta a estudante:

Há sete anos atrás, quando frequentava o ensino médio, um professor proferiu palavras duras... sua burra! Você não tem futuro. Durante este todo tempo, fiquei transtornada e convenci-me de que era de facto uma burra. Perdi a vontade de viver e sonhar em continuar a estudar. As palavras do Professor acompanhavam-me durante 7 anos.

Mondin (2013), refere que a educação possui três aspectos fundamentais: pessoal, social e cultural. Importa-nos aferir que o aspecto pessoal é importante porque o

educando é uma pessoa e não uma coisa ou objeto. Porém, é um ser dotado de personalidade e criatividade. É tarefa do professor criar condições para que os alunos se auto-promovam. Quando isso acontece, o professor se torna um mestre para a vida toda.

COMO É QUE A ANA VENCEU ESTE VENENO TRAUMATIZANTE?

Ela conta que o seu parceiro desempenhou um papel importante na vida dela. O mesmo nos anos percorridos, dizia para Ana. Tudo bem, o professor disse isso para ti, mas é apenas ideia dele, porque tu não és burra acredite no teu potencial. Foi assim que ela começa a ganhar uma outra consciência de si em torno da vida. Decidiu ir à universidade testar, mesmo ainda acreditando ser uma burra.

O meu espanto, foi aquando do teste de ingresso, comecei a ler as questões do teste e dei-me conta de que sabia alguma coisa e podia ensinar aos outros colegas concorrentes. E com a publicação dos resultados dos resultados, fui apta para frequentar o curso de Psicologia no ensino superior. Só assim, acreditei que não sou burra!

A título de semelhança do exemplo da Ana, Leite (2020, p. 30), refere que em "geral, tudo começa pela comunicação; o Professor profere expressões como: seu incapaz, burro, fraco, preguiçoso, pessoa de má fé, indisciplinado, aluno sem futuro". Prossegue o autor, que essas atitudes que o professor vai manifestando contra seu aluno afectam o pensamento que por sua vez cria uma imagem negativa de si mesmo e automaticamente, estabelece-se um diálogo interno: eu sou burro, incapaz, fracassado! A ironia desconhecida pelos professores carrascos, é que com o decorrer do tempo, isto também afecta os sentimentos do aluno, o mesmo não pensa que é, mas sente-se mesmo um burro, infeliz e fracassado.

Do outro lado, a relação Professor-alunos na visão de Pessanha e outros (2012, p.240), em vez de ser destrutiva, o Professor terá de ser um assistente facilitador da aprendizagem, dinâmico, interventivo e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do

aluno". Nesta vertente, exorta-se que "o verdadeiro educador não comunica a verdade, mas coloca o educando em condições de encontrar a resposta por si só" (Mondin, 2013, p.126).

VANTAGENS GANHAS E PERDIDAS NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Os alunos desde sempre, assumiram um papel indispensável na vida de muitos Professores. Os mesmos constituem-se como promotores e embaixadores no marketing profissional positivo e negativo do nome do professor na comunidade escolar e social pela relação estabelecida com os seus alunos.

Monteiro e Ferreira (2015), sublinham que existem algumas características éticas que acompanha o ser humano enquanto pessoa, que é a abertura. Ou seja, a relação que estabelece com os outros, ser no mundo-com os outros, é uma das notas constitutivas da pessoa humana.

Os professores que comportam-se bem com seus alunos, costuma receber grandes recompensas materiais e imateriais, como certificados de mérito. Muitos dos bons professores são tratados com prestígio em certos lugares públicos, os alunos param suas viaturas e carregam-nos para o seu destino. Existe mesmo casos de professores que foram catapultados para outros cargos políticos devido a influencia de um aluno seu.

Todo professor de hoje, foi um aluno ontem ou continua sendo nos níveis de graduação e pós graduação. A questão fundamental que deve ser reflectida é: quem teria prazer em demonstrar um gesto de generosidade e benevolência à um Professor carrasco que infernizou a sua vida académica no passado? Do lado negativo, quando um professor torna-se carrasco, opressor, e intolerante com seus alunos, pode ganhar desprezo, ódio, e repugnância.

Blane (2018), numa análise sobre o sucesso de um líder na organização, exorta que se um líder não se torna distinto no meio de outras pessoas, será extinto. Se o professor

como líder do processo de ensino e aprendizagem não levar em conta aspectos de humanismo na sua actuação profissional que podem catapultá-lo a ser destado e distinto na sua actividade, será extinto e excluído. Não será confiado como orientador de alunos por exemplo de trabalhos de fim de curso. Assim sendo, Caro professor, queres ser um professor extinto ou distinto? Lembre-se que depende da sua relação com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação saudável entre professores e alunos, é de facto uma necessidade que deve ser criada entre ambos, pois, o processo de ensino e aprendizagem decorre com o fluxo emocional. Num clima harmónico. É obrigação dos professores tratarem bem os seus alunos, e como também os mesmos devem ser bem tratados pelos seus alunos. O clima de relacionamento saudável vivenciado na sala tem implicações muito fortes nas dimensões cognitivas, afetivas e socializadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, C. S. G. Pontos de Psicologia Escolar. Editora Ática, S.A, 5ª ed, 2007.
- Blane, H. 7 Principios do líder revolucionário. São Paulo: Universo dos livros, 2018.
- Leite, P. C. O impacto da violência psicológica provocada pelos professores na formação do autoconceito dos alunos: implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2ª edição, Luanda: Nzinga Salu, 2020.
- Manuel, I. B. Importância da afectividade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Caso da escola Primária nº 5008, Município de Viana estalagem). Monografia apresentada ao Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola (ISIA-Zango), como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Ensino Primário, 2024.
- Mondin, B. Introdução à Filosofia: Problemas, Sistemas, Autores e Obras. Paulus Editora, 2013.
- Monteiro, H e Ferreira, P. D. Ética e Deontologia: colecção universidade-ciências da educação. Plural Editores-grupo, Porto: Porto Editora, 2015.
- Pessanha, M. e outros. Psicologia da Educação. Plural Editores, Porto: Porto Editora, LDA, 2012.
- Reginatto, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. Revista de Educação do IDEAU, 8(18), 1-12, 2013.
- Sarnoski, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. Revista de Educação do IDEAU, 9 (20), 1-12, 2014.

EMEF Prof. Antônio Duarte de Almeida

PROJETO IDENTIDADE

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE LUTAS POR UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA



Elisângela Silva do Amaral
Alexandre Passos Bitencourt
(Orgs)

A



O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE E A PSICANÁLISE

WIVIAN LINARES DE SOUZA¹

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo refletir a respeito da psicanálise e o desenvolvimento da personalidade. Freud concebeu o desenvolvimento da personalidade a partir do conceito da libido. Libido é um conceito biológico que significa energia que está à disposição dos impulsos de vida ou sexuais. Justifica-se o tema por perceber que naturalmente, a pessoa cresce e se desenvolve à custa dos impulsos construtivos, os quais necessitam de objetos do mundo externo para sua satisfação. Os diversos estágios diferenciam-se pelo tipo de objeto ao qual a energia do impulso está dirigida. Nos primeiros anos de vida, entretanto, o objeto da libido reside no próprio indivíduo. Neste sentido, fala-se de libido narcisista. À medida que os impulsos vão buscando seus objetos no mundo externo, a libido narcisista vai se transformando na libido objetual. Quanto maior a libido objetual mais maduro e socializado será o indivíduo. O desenvolvimento da personalidade ocorre em sete fases: oral, anal, fálica, latência, adolescência, maturidade e velhice. Em cada fase, a pessoa deve aprender a resolver certos problemas específicos, originados do próprio crescimento físico e da interação com o meio. A metodologia baseada para elaboração é de cunho bibliográfico, com a corroboração de autores que denotam a respeito do tema em questão.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Personalidade; Psicanálise.

INTRODUÇÃO

No decorrer das fases de desenvolvimento a pessoa expressa seus impulsos ou suas necessidades básicas dentro de moldes que visam preservar a continuação da cultura. Serão citadas apenas quatro fases:

Na fase oral, que corresponde ao primeiro ano de vida, a libido está centrada na porção superior do trato digestivo e seus impulsos são de autopreservação, sua necessidade é alimentação.

Na fase anal, que corresponde ao segundo e terceiro ano de vida, a energia libidinosa, concentram-se na atividade anal e é reforçada pelas exigências dos pais quanto ao controle dos esfínteres.

Na fase fálica, corresponde ao período que vai dos três aos cinco anos, o interesse libidinoso dirige-se para os órgãos genitais, iniciando-se a masturbação infantil. Nesta fase, a criança passa pela experiência de seu desenvolvimento psicológico, que é o complexo de Édipo. A resolução satisfatória deste problema predisporá a criança a sair definitivamente de seu narcisismo e buscar a satisfação de seus impulsos nos objetos do mundo externo e fora da família.

No período de latência aparentemente os impulsos do Id são relegados a um segundo plano em função do desenvolvimento intelectual. A criança entra para a escola e seus interesses concentram-se nos estudos.

¹ E-mail: wivianls@gmail.com

Licenciatura em Pedagogia, pela Unisantanna, Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Educacional, pela Uninove. Pós-graduação em Libras, pela FMU. Pós- Graduação em Neuropsicologia, pela Fameesp. Licenciatura em Ed. Física, pela Uninove. Bacharelado em Ed. Física, pela Uninove. Pós-graduação em Ludopedagogia, pela Faculdade Campos Elíseos. Professora de Educação Infantil e Fundamental I desde 2017, na Prefeitura Municipal de São Paulo.

O sucesso na superação de cada obstáculo proverá o indivíduo com mais confiança, independência e integridade. Quando isto ocorre há uma progressão no desenvolvimento. Observamos que nem sempre as condições são favoráveis para esta progressão, talvez por fatores constitucionais do próprios meios, certos indivíduos não conseguem ultrapassar adequadamente certa fase, detendo aí seu desenvolvimento. As fixações são consequentes a duas causas principais: 1) excessiva gratificação das necessidades próprias da fase, determinando uma resistência à passagem para a fase seguinte; 2) excessiva frustração das necessidades próprias da fase, levando a uma interminável busca de gratificação.

Alguns indivíduos conseguem passar de um estágio para o outro, porém ao enfrentar problemas de maior dificuldade, falham e retornam a um estágio anterior onde se sentiam mais seguros e gratificados. Assim, não conseguindo satisfação das necessidades de uma determinada fase, devido aos obstáculos que não conseguem ultrapassar a pessoa regride. É óbvio que para haver regressão a uma determinada fase deve ter havido nesta, um certo grau de fixação. Fixação e regressão são complementares. Quanto mais intensa for a fixação mais facilmente haverá regressão diante de novos obstáculos. Exemplo: Três amigos tiveram destinos diferentes quanto a realização matrimonial: o primeiro teve uma mãe afetuosa e firme que sempre foi capaz de ajudar o filho a enfrentar com coragem as dificuldades da vida – aos 21 anos se apaixonou, depois de 2 anos veio a se casar e viveram felizes (progressão); o segundo teve uma mãe exagerada no cuidado do filho, excessivamente indulgente e preocupada em satisfazer-lhe seus mínimos desejos – casou-se aos 30 anos, com uma mulher que se revelou após o casamento ser muito independente exigindo atitudes semelhantes do marido, após algum tempo o casamento fracassou, voltando para a casa da mãe (regressão) e o terceiro sentia que nunca recebera tanto amor e compreensão em sua casa e vivia na esperança que o seu

progresso profissional o tornasse mais querido pelos pais, assim motivado, deixou de procurar fora do lar alguém que o ajudasse a realizar-se afetivamente e permaneceu solteiro (fixação). (GRUNSPUN, 1995)

A FASE ORAL

Para nascer o feto precisa deixar a segurança e a proteção do útero materno e enfrentar os estímulos do mundo externo. A mudança de ambiente implica em grandes reajustamentos psicofisiológicos. O pequeno organismo tem que suportar de uma só vez, uma série de alterações internas como o funcionamento dos pulmões, mudanças na circulação do sangue, obtenção ativa de alimento pela sucção, adaptações à temperatura externa, à luz, ao som, etc.

Otto Rank, baseando-se em suas experiências clínicas, afirma que o nascimento constitui um trauma com o qual o indivíduo jamais se reconcilia. Muitas pessoas que não se adaptam às exigências do mundo externo parecem procurar a vida toda reconstruir simbolicamente as condições da vida intrauterina. O grau de sucesso na experiência do nascimento contribui fortemente na impressão que o indivíduo terá da vida. Naturalmente a impressão não é algo consciente mas um registro na personalidade o qual poderá fundamentar os tipos de reações às experiências futuras. O nascimento constitui a primeira reação de separação das muitas que virão a sofrer durante seu desenvolvimento. A separação do feto do organismo da mãe será mais ou menos traumática, dependendo das condições pré-natais. Na verdade as relações do indivíduo com o meio já existem antes dele vir ao mundo. As condições da gestação e o equilíbrio biopsíquico da futura mãe poderão predispor favorável ou desfavoravelmente o desenvolvimento do feto e o seu nascimento.

A observação clínica tem evidenciado que o feto não está totalmente isolado no útero e protegido das perturbações físicas ou psíquicas da mãe. No qual, problemas emocionais da

mulher grávida ou sua exposição a um excesso de estímulos ambientais poderão afetar o curso da gravidez e o feto. Há evidências de recém-nascidos de mães perturbadas tendem a ser imperativos aos estímulos e a ter maior labilidade fisiológica com distúrbios gastrointestinais. Tais características da criança podem ou não ser reforçadas após o nascimento, dependendo da continuação das perturbações maternas nas suas atitudes para com o filho. As próprias condições do parto podem também ser decisivas no futuro desenvolvimento da criança. Como o medo da dor do parto, a posição do feto e outros fatores que dificultam o trabalho de parto, bem com o uso inadequado de anestésicos ou inabilidade do parteiro, tudo isto levando ao sofrimento fetal, no qual levará predisposições a perturbações sérias no posterior desenvolvimento da criança. Há indivíduos que se recusam a crescer, porém, casos de fetos que não conseguem se desenvolver ou nascem facilmente. A angústia do desligamento aparecerá mais tarde nas diversas fases de desenvolvimento. Desde os primeiros anos de vida o comportamento materno exerce influência na formação da personalidade da criança, mesmo sem o uso da comunicação verbal. A mãe ao expressar gestos e sentimentos em relação ao filho poderá provocar resposta de prazer e desprazer no organismo infantil e isto terá um efeito duradouro na sua concepção da realidade. Às vezes o nascimento de um filho vem satisfazer necessidades neuróticas da mãe ao preencher o vazio resultante de sentimentos de solidão, mais tarde poderá resultar ao impedir a independência daquele, a mãe com medo de ficar só obtém gestações contínuas. A criança ao nascer tem extrema fragilidade, falta de controle dos processos fisiológicos, a expressão indefinida das emoções, a imaturidade das funções sensoriais e motoras, tudo isto demanda uma grande quantidade de habilidade, paciência e cuidados maternos são extremamente importantes. Nesta fase seus impulsos são satisfeitos principalmente na área da boca, esôfago e estômago. O libido está intimamente associada ao processo da alimentação. A

alimentação é a incorporação do material nutritivo mais o contato e calor humano providos da figura materna, isto é, o afeto acompanha a dieta. A única fonte de satisfação da criança são as atitudes da mãe, assim criará configurações do mundo em termos orais utilizando os mecanismos de introjeção e projeção. Se o seio for gratificador é introjetada a expectativa futura do mundo em termos projetivos serão otimistas, Se o seio for frustrador é introjetada e as expectativas futuras do mundo em termos projetivos serão pessimistas. A mamadeira é dada de forma semelhante ao oferecimento do seio, respeitando os horários, à posição no colo, à ternura, o calor, o fluxo de leite, assim, não haverá diferença. O seio pode ser substituído por outros objetos como a chupeta ou o polegar, não como função nutritiva, mas como objeto de satisfação para obtenção de segurança, proteção e tranquilidade. O seio que cumpre sua finalidade de maneira satisfatória torna-se um objeto bom, mas o que não satisfaz será um objeto mau, com o qual a criança tende a se defender pela recusa a sugar, pelo virar a cabeça ou pelo vômito. Ao ser oferecido para a criança em momentos que não coincidem com a chegada da fome. Há mães que obedecem cegamente as recomendações do pediatra, quanto a horários sem estar atenta ao ritmo próprio da criança. Se for tarde demais gerará uma frustração. Uns aleitamentos feitos em condições de tranquilidade alternado com outros feitos às pressas sob tensão dificultarão as identificações positivas com o seio levando a insegurança e intranquilidade. A necessidade de satisfação oral pode vir independente da necessidade de alimento. Mesmo sem fome a criança succiona a língua, os dedos e tende a levar qualquer objeto à boca. Embora ligada aos impulsos de autopreservação, a energia libidinoso é em parte a satisfação e o alívio das tensões do organismo. Uma criança inquieta por qualquer razão que não seja a fome acalma-se com a chupeta. A criança tem outras necessidades além das orais, com ver, tocar e ouvir a mãe. Nas primeiras semanas após o nascimento a criança tem muita dificuldade a perceber inclusive quem a alimenta. Tem,

entretanto, sensações de prazer e desprazer e comunica através da placidez, sono e choro. A libido nos primeiros anos de vida é narcisista. A distinção entre o indivíduo e o mundo externo começa através de experiências repetidas de satisfação ou frustração dos impulsos. Assim, vai desenvolvendo mecanismos de defesa que o protege da angústia do novo desligamento.

RELATOS DE A. FREUD E D. BURLINGHAN SOBRE CRIANÇA SEPARADAS DE SUAS MÃES

Verificou em crianças pequenas hospitalizadas uma síndrome, onde distinguiu três fases: angústia, depressão e defesa. Na primeira pode durar dias ou horas, a criança apresenta-se agudamente angustiada com a perda da mãe e procura revê-la com todas as forças. Por isso chora, grita, agarra-se às grades do leito e apegar-se a qualquer imagem que possa representar o objeto perdido. Na segunda a preocupação de recuperar o objeto perdido gera a perda de esperanças, causando choro monótono, abatimento, um pesar próprio de luto. Na terceira a criança antes rejeitava outras pessoas do hospital pode aceitar a enfermeira, receber sem protestos os alimentos, sorrir e ser sociável, quando recebe a visita da mãe reage com marcante indiferença como se fosse uma estranha, permanecendo apática, assim parece evitar o contato com a mãe para não sofrer novamente.

Se a experiência de separação em crianças internadas por um tempo foi repetida com enfermeiras às quais se apegaram, mas por causa do sistema de rodízio tiveram que ser substituídas os interesses da criança desviam-se de qualquer pessoa e passam para coisas materiais. Este desenvolvimento de caráter é prejudicial: o desaparego ou indiferença afetiva. Esta situação é mais difícil de ocorrer com crianças que tenham mais de três anos, pois, conseguem compreender.

Bakwin e Spitz encontram distúrbios no desenvolvimento da personalidade através do hospitalismo, no qual esta síndrome se caracteriza por: palidez, apatia, fraca resposta

aos estímulos, apetite indiferente, déficit no ganho de peso, aceleração no trânsito intestinal, sono agitado, surtos febris, todos estes sintomas são causa orgânicas aparente atribuindo a ausência de contato e calor humano.

Quando as mães oferecem uma quantidade suficiente de afeto e calor colocando medidas justas nas restrições às demandas da criança esta ultrapassará com segurança o período oral, fortalecendo o seu Ego e aumentando a sua autoestima. Assim, a criança estará preparada para enfrentar as novas dificuldades da fase seguinte do desenvolvimento. Entretanto quando isto não ocorre poderá haver fixações que impedirão um desenvolvimento normal.

Para Erikson e A. Freud o desenvolvimento psico-sexual origina-se das resoluções dos conflitos confiança verso desconfiança. A oralidade é um complexo de experiências centradas na boca e desenvolve-se em relação a mãe que alimenta, que apoia, acaricia e esquentar. A primeira coisa que se aprende na vida é receber, não só com a boca, mas com os sentidos e isso lhe proporciona conforto. A satisfação é à base da confiança, onde a mãe ensina têm diferentes maneiras. Aprender a desconfiar também é importante. As pessoas tendem a negar coisas que consideram negativas é uma forma de prontidão ao perigo e uma antecipação do desconforto. A criança deve estar preparada para um equilíbrio entre os dois polos. Entretanto há mães que não ministram a dose necessária de frustrações às demandas do filho na fase oral. Isto desenvolverá uma configuração falsa do mundo um otimismo exagerado e uma confiança muito grande que não preparará suficientemente o indivíduo para enfrentar os problemas sociais de sua vida futura. Outras mães frustram demais e levam o indivíduo a defender-se exageradamente do mundo externo, perdendo às vezes pela desconfiança, oportunidades importantes para aumentar sua autoestima e desenvolver sua personalidade. Exemplo: Uma mãe que sofreu as influências de um meio frustrador e que cria o

filho neste mesmo meio, tentando compensar-se através da criança proporcionando-lhe o máximo de satisfação e indulgência, dando-lhe uma imagem distorcida do mundo. Ao enfrentar posteriormente as dificuldades a criança está mal preparada e sofrerá maiores frustrações.

CARÁTER ORAL

As atitudes das pessoas encarregadas de cuidar da criança nesta primeira fase do desenvolvimento podem levar a diferentes consequências na personalidade em forma de padrões de reação que constituem traços de caráter. O caráter oral é aquele cujo modo habitual de adaptação, contém elementos importantes de fixações orais. Seu significado é muito amplo e pode servir para explicar uma série de atitudes individuais desejáveis ou não pertinentes a uma personalidade normal ou como substrato de diversos quadros psicopatológicos. Na face oral, atividade: succionar e morder. Tende a incorporar o objeto. Mais tarde vem o aparecimento dos dentes e tende a destruir morder, triturar e objeto antes de incorporá-lo. Caráter oral receptivo ou incorporativo e o caráter oral agressivo. Quando o primeiro se a criança no período de sucção, não sofreu privações obtendo uma grande quantidade de prazer acredita-se que esta experiência impressa no caráter leve o indivíduo a ser otimista e a sentir que tudo conseguirá facilmente e que terá êxito em qualquer empreendimento. Além disso, pode ser despreocupado e tender à passividade e inatividade. É como se o seio materno jorrasse leite e afeto eternamente e isto pode ser por identificação, levar o indivíduo a ser muito generoso para com os outros. Se pelo contrário a criança sofreu excessivas frustrações ela poderá tornar-se uma pessoa pessimista com uma tendência ao ressentimento e à crença de que suas necessidades nunca serão satisfeitas. Em vista disto, pode desesperadamente tentar ligar-se aos outros ou então isolar-se assumindo pela a perda de esperanças atitudes negativa em relação aos demais. Oral agressivo, a pessoa não sente que possa obter o que precisa sem lesar ou

prejudicar outras pessoas. Há uma tendência a odiar e destruir, a ter ciúmes da atenção que os outros recebem a nunca estar satisfeito com o que tem e a desejar que os outros não tenham determinadas coisas mesmo que não as queira para si. É como se a pessoa adquirisse forças e se vingasse das frustrações que o seio lhe proporcionara. Devemos deixar claro que estamos abordando de forma simplificada problemas muito complexos.

A oralidade tem evidentemente uma enorme importância na estruturação da personalidade adulta, mas o caráter do adulto é o resultado não somente da boa ou má resolução dos problemas da fase oral, mas também daqueles das fases seguintes. Daí, quando se falar em caráter oral, deve-se estar considerando a predominância dos traços orais sobre outros traços originados de outras fases. Caracteres orais dependem da proporção de sublimações e formações reativas no manejo dos impulsos orais. Algumas pessoas manifestam suas necessidades de dependência solicitando quase diretamente que os demais cuidem dela. Em geral “grudam” nos outros e solicitam atenção. Predomina nas suas atitudes em tom de insatisfação e exigência como se não se ressegurassem com aquilo que recebem. Para estas pessoas cada atenção recebida induz a pedir mais. Parecem querer comer os outros ou estabelecer com eles uma ligação parasitária através das palavras. De início podem causar boa impressão, pois falam fluentemente estabelecendo contatos sociais com facilidade. Entretanto logo deixam transparecer que não conseguem parar de falar e que seu contato fácil é apenas aparente. A causa deste desconcertante comportamento tem suas raízes na frustração duradoura das necessidades orais, as quais procuram inutilmente satisfazer na vida adulta. Outras pessoas tendem a reagir às suas necessidades de dependência por meio de uma conduta extremamente ativa aparentando ser completamente independente. Atividades de indivíduos normais podem representar impulsos orais sublimados. Por exemplo: a habilidade oratória de um político que com palavras

eloquentes que conseguir melhoramentos para a população, pode ser a sublimação de impulsos orais agressivos. (FREUD, 1996)

A tendência a procurar satisfação ou alívio de tensão por meios orais é comum a todas as pessoas seja qual for a fase de desenvolvimento. Verifica-se isto no prazer pela comida, pela bebida, no fumar, no mascar chicletes. Uma pessoa um pouco ansiosa ou deprimida por problemas da vida poderá encontrar no cigarro ou numa boa refeição um meio de sentir-se melhor. Entretanto alguns indivíduos tiveram mães que supervalorizaram o alimento e, por conseguinte as atividades orais, mães que à mínima expressão de desconforto dos filhos ministravam alimentos para aliviá-lo. Acreditam, assim que o alimento é a coisa mais importante do mundo e tendem a compensar pela comida ou pela bebida qualquer frustração.

As fixações orais geram distúrbios como o alcoolismo e a obesidade. O alcoólatra e o obeso em geral procuram através da bebida ou da comida excessiva uma gratificação de necessidades orais não satisfeitas na infância ou um retorno psicológico a uma etapa onde não havia os problemas que têm que enfrentar na atualidade, ou então, um alívio de fortes sentimentos de solidão originados da carência afetiva nos primeiros meses de vida.

A FASE ANAL

Nesta fase a criança passa de uma posição passiva para ativa, sua habilidade muscular aumenta, aprende a gatinhar, a ficar de pé sem apoio, a andar e a falar. Desenvolve-se a capacidade de julgar a realidade e antecipar situações o que possibilita uma maior tolerância à tensão. Durante o segundo e terceiro ano de vida a região do ânus adquire uma importância fundamental na formação da personalidade. Neste período a energia libidínica está concentrada na porção posterior do trato digestivo e a satisfação anal.

A criança obtém prazer pela estimulação retal e das partes adjacentes. É ainda estimulada pela valorização que os pais dão a estas funções.

Assim, se a criança está constipada a mãe pode dar laxantes ou fazer enemas para que as fezes sejam eliminadas. Evacuações muito frequentes são também razão para preocupações e cuidados redobrados. Deste modo, o excesso de atenção dos adultos pode aumentar o interesse da criança pelas funções excretoras. Além disso, em condições normais a criança tem que aprender a controlar o intestino de acordo com as exigências do meio.

O mundo externo determina normas para as atividades eliminatórias, local apropriado, horários, etc. Por isso, a criança tem que aprender a reter os excrementos, quando desejaria eliminá-los. Logo descobre que retendo o prazer posterior da eliminação é maior. Então deseja reter quando o meio quer que elimine. Há duas etapas nesta fase: a expulsiva e a retentiva. Na primeira é uma expressão da liberação de forças destrutivas. Nas relações objetivas a excreção assume características de agressividade prazenteira, portanto sádicas. Isto é observado em crianças que fazem o uso das evacuações para contrariar os pais que desejam mantê-la limpa. Na segunda a retenção determina uma intensa estimulação prazerosa da mucosa retal. (ANDRADE, 1998)

O valor que os adultos dão para a evacuação leva a criança a fantasiar que os produtos fecais são materiais preciosos e a querer guardá-los para si. Aqui também surge o aspecto sádico, pois a criança em vez de oferecer suas fezes de presente como expressão de amor, poderá retê-las como gesto hostil aos pais que desejam a evacuação. Naturalmente as atitudes familiares, principalmente da mãe em relação ao aprendizado dos controles dos esfíncteres, bem como outros cuidados como lavar as mãos, escovar os dentes, tomar banho, manter-se arrumada, deixar os brinquedos em ordem, ser atenciosa com os companheiros, ser bem educada com os parentes e visitas são decisivas para o sucesso do desenvolvimento da criança nesta fase. A serem ordeiros e limpos propiciando menos trabalhos para os familiares. Isto é, tem que mudar de uma posição de

receptor para outra de doador. Assim, terá mais controle das situações e maiores oportunidades para descarga de tensões. Exigir da criança fisicamente não amadurecida comportamentos que dependem deste amadurecimento é submetê-la a uma injusta carga de tensão e ansiedade, cujas consequências serão sempre negativas. Alguns pediatras recomendam que o início deste aprendizado comece aos 18 meses. Obviamente há variações individuais. O treinamento não é fácil e nem rápido, mas é preciso uma grande compreensão. Iniciar o treinamento por volta de um ano e aguardar seis a doze meses para que a criança aprenda a controlar o intestino. Em relação ao controle vesical o período é mais longo de três a três anos e meio. Muitas mães não consideram o amadurecimento físico e a compreensão da criança e agem como se o treinamento completo devesse se realizar em poucos dias, assim pressionam a criança com exigências e reprovação, até com castigos físicos, sendo isto muito traumático para o desenvolvimento da mentalidade infantil.

A criança ao assumir a posição de doador estabelece com o meio as relações mais objetivas, tendo que contribuir com sua conduta para satisfazer as suas demandas. Ela percebe agora que há formas de conservar o amor dos pais e evitar punição. Basta corresponder às suas exigências. Desenvolve-se então uma angústia antecipada da desaprovação externa se a criança comporta-se em desacordo com as normas do meio. Nas angústias objetivas os controles não estão de início solidificados na personalidade. Se a criança tende a ter um comportamento ético na presença dos pais, mas não se comportará assim na sua ausência. Não sentirá nestas circunstâncias remorso ou vergonha por sua conduta, mas poderá temer que os pais descubram. À medida que o tempo passa as proibições paternas vão sendo internalizadas constituindo as primeiras etapas de formação do superego. A introjeção das proibições se deve principalmente ao medo de perder o afeto dos pais. Serviram de base para estruturação do superego. É frequente observar-se crianças que

antes de realizar um ato proibido olham para a mãe ou uma figura correspondente e movem o dedo e a cabeça dizendo não.

As proibições podem ser projetadas em outras pessoas como policiais ou mendigos que passam a ser externalizados do superego. Aos poucos, mesmo na ausência de outras pessoas a criança procurará manter-se limpa e ter uma conduta socialmente adequada. Sentirá também vergonha e humilhação se tiver descontrole intestinais ou vesicais. Assim, cria-se hábitos higiênicos introjetados. Reter pode ser ambivalente na demonstração de amor e ódio. No primeiro caso significa: amparar, proteger, tomar ao seu cuidado uma pessoa, levar em consideração sua felicidade; no segundo caso reter para si, não dar nada e ninguém, ser avarento. Os sentimentos positivos e negativos ocorrem simultaneamente, a criança ao mesmo tempo que ama odeia e assim, se cria obstáculos à satisfação de seus impulsos.

A compreensão e a tolerância dos pais na educação podem reforçar as atitudes positivas, a conduta oposta gerará hostilidade e negatividade. Impulsos construtivos, destrutivos e a necessidade de satisfação levam a criança a dominar aqueles que rodeiam e fazer tudo o que possa para obter prazer, mesmo à custa do sofrimento alheio. A necessidade de sofrer castigos está ligada à satisfação de impulsos autodestrutivos e eróticos. O castigo físico proporciona indiretamente certo prazer, pela estimulação das nádegas. Crianças tentam dominar o mundo através de birras, crises de nervos e se acalmam quando são castigadas. A presença destes comportamentos é apresentada na fase adulta, decore do mau manejo da ambivalência por parte dos pais que não souberam estimular seu filho com atitudes positivas. Outro aspecto relacionado à fisiologia das excreções é a bissexualidade, quando o processo abaixo é reconhecido muito tarde de ambos os sexos. O prazer em urinar e os conflitos advém do aprendizado do controle da bexiga, surge a fantasia infantil do menino uma penetração ativa e da menina entregar

passivamente. O conflito é autonomia da vergonha, à medida que aprende a manejar a musculatura geral, desenvolve a capacidade de realizar o que quer. Algumas culturas como a nossa alimentam o sentimento de vergonha sempre que a criança impõe a sua vontade é reprimida pelos familiares, sentindo-se ridicularizada. Assim, passa a sentir-se embaraçada em situações comuns. Os pais devem passar para a criança uma dose certa de vergonha e não exagerada, porque pode se tornar um indivíduo socialmente inibido e inadaptado. Mas se os pais não passam este sentimento de vergonha, pode se tornar ineficaz a autonomia do indivíduo pela rejeição social ao ter limites. À medida que desenvolve o contato com meio social, a criança vai substituindo seu primitivo interesse pelas fezes, pelo interesse pelo dinheiro e outras coisas de valor para guardar ou trocar. A criança passa por etapas, primeiro brinca com as fezes, depois passa a brincar com barro, descobre a areia, volta a atenção para pedrinhas, começa a colecionar figurinhas e finalmente o dinheiro, este processo leva a criança por diferentes caminhos na sua expressão como se social dependendo do grau de satisfação sublimada. Algumas pessoas são simplesmente desbocadas e sujas apenas em encenações e seus escritos, outras atribuem esta fase as obras de artes e profissões. (FREUD, 1948)

CARÁTER ANAL

As restrições que os pais fazem às iniciativas das crianças, principalmente quanto a satisfação dos impulsos anais, através do controle do intestino, influencia muito no desenvolvimento da personalidade, levando à formação de traços de caráter anal. A personalidade dependerá do grau de fixação e das formações reativas, sublimações e outros mecanismos de defesa utilizado no manejo dos impulsos anais. Por exemplo, pessoas com prisão de ventre parecem estar aprisionadas dentro de si até mesmo no relacionamento com os outros. São geralmente fechadas, mal-humoradas, possuindo uma hostilidade encoberta. Além

disso são mesquinhas, obstinadas, ordeiras e meticulosas, preocupam-se com detalhes, regras e formalidades. Sua necessidade de ordem pode ser excessiva e inadequada custando-lhe considerável quantidade de tempo e esforço. Os conflitos da fase anal retratam-se no caráter do indivíduo que por exemplo gastam tempo exagerada cuidando de detalhes insignificantes e depois se afobam ao perceber que sobrou pouco tempo para realizar coisas importantes. Algumas pessoas ficam constipadas por muito tempo e de repente têm diarréias explosivas. Outras apresentam-se fora meticulosamente limpa e arrumada, estando sujas em suas intimidades. Os objetos sobre os móveis podem estar arrumados, mas dentro reinará a mais completa desordem. Tais pessoas têm muitas dúvidas se conservam coisas ou repartem, se gastam ou economizam, se dão ou se negam. Podem ser frias e racionais agindo com atitudes rígidas de autômato. Geralmente tem um elevado conceito e se orgulham de sua inteligência e integridade moral. Porém são inseguras e criticam-se pelas mínimas falhas. (ERIKSON, 1976)

A sensibilidade que têm pelas próprias deficiências parece não as ajudar a serem tolerantes. Assim, são críticos destrutivos e vingativos. A pessoa sente que alguém está querendo lhe tirar alguma coisa ou que os outros a envergonharão se ela expressar seus verdadeiros sentimentos. Indivíduos paranoides que têm sentimento de grandeza, mas também temem ser atacado pelos outros.

O ponto chave do caráter anal parece ser o fato de que o indivíduo, supercontrolado desenvolverá fantasias inconscientes que devem esconder os sentimentos de agressão, pois estes, forem exteriorizados ele estará sob a mira do ódio e do perigo. Desta forma desenvolve maneiras defensivas de preservar a autonomia, evitando expor-se no contato com os outros. Os traços de caráter anal podem ou não estarem suficientemente desenvolvidos para interferir com a gratificação de necessidades básicas com adaptação psicossocial do indivíduo. Alguns traços são desejáveis com a ordem, a

pontualidade, a perseverança, a perfeição no trabalho e a habilidade em economizar. Pode auxiliar na formação de um bom profissional e podem levar a pessoa ser um bom chefe se a autoridade vier acompanhada de compreensão e amabilidade. Entretanto em grau acentuado podem transformar o indivíduo em pai rígido demais, viverá pela ordem, não tolerará nenhum deslize em si ou na família e pouca alegria será permitida em casa. O patrão será exagerado no perfeccionismo e criará um ambiente de tensão intolerável para os empregados.

FASE FÁLICA

A fase fálica vai do três aos cinco ou seis anos de idade. Está bem mais consciente de si mesma percebe com mais clareza o mundo que a rodeia, interessa-se pelo ambiente e começa a indagar sobre o significado e as causas dos fatos. Aumenta seu interesse pelo próprio corpo, principalmente pelos genitais o que manifesta pela masturbação, pelo exibicionismo e pela tendência ao maior contato físico com o sexo oposto. Também surgem fantasias sexuais. O fato de a libido concentrar-se nos órgãos genitais o menino sente prazer no pênis e a menina no clitóris. O menino supervaloriza e tende a atribuir um pênis a qualquer objeto do mundo externo. Nas meninas esta tendência é menos evidente sendo curta a duração. Sensações eróticas começam na região do clitóris acompanhadas de fantasias sexuais ativas de penetração, semelhante às dos meninos. O menino tem sensações genitais que confundem com os anais e os desejos ativos estão mesclado com os passivos como ocorre com as meninas. O conceito de bissexualidade como existe a presença de hormônio femininos e masculinos nos dois sexos. A bissexualidade persiste durante toda a vida, sendo mais pronunciada na infância e na puberdade. Se o desenvolvimento é normal ela torna-se invisível na maturidade, ocultando-se por vezes nas grandes amizades, certas atividades sociais, manifestações artísticas etc. Quando há um bloqueio da heterossexualidade por uma determinada razão os desejos homossexuais aparecem como comumente se

observa nos quartéis, nas prisões, colégios internos. Também no neurótico componente homossexual está quase sempre presente. Na fase fálica as relações interpessoais da criança caracterizam-se pela seleção de um objeto sexual bem definido. O conflito sexual está ligado ao complexo de Édipo como a observação de Freud que descobriu nas manifestações inconscientes de seus pacientes neuróticos frequentes fantasias de incesto com o progenitor do sexo oposto, associadas ao ciúme e a impulsos homicidas contra o progenitor do mesmo sexo. "A lenda grega na qual Édipo sem o saber assassinou o próprio pai e casou-se com a mãe, tendo filhos com ela. Mais tarde, ao descobrir a verdade, a mãe enforcou-se e Édipo vazou os próprios olhos e foi perseguido pela fúria dos deuses". Evidenciou posteriormente que o complexo de Édipo não era apanágio das mentes doentias, mas um evento comum a todas as pessoas, onde o desejo incestuoso na infância e os conflitos que originam é universal. Freud considerou mesmo os eventos do período edipiano como cruciais na formação de uma personalidade normal ou patológica embora hoje saibamos que problemas nas fases anteriores podem ser alguns casos mais importantes. A forma mais simples do complexo de Édipo consiste no amor do menino pela mãe e no ódio pelo pai. Uma atitude ambivalente do menino para com o pai, isto é, ao mesmo tempo que o odeia, também o quer bem. O mesmo ocorre com a menina, no sexo feminino são um pouco mais complexas, pois a menina precisa dar um passo maior que o menino para ir de encontro ao seu objeto amoroso. Tanto o menino quanto a menina são ligados à mãe. Assim, ao contrário do menino, a menina precisa desligar-se emocionalmente da mãe e trocá-la pelo pai e passar a considerá-la uma rival. O complexo de Édipo pode assumir uma forma negativa quando o elemento odiado é o progenitor do sexo oposto e o amado é do mesmo sexo. Isto se observa quando o amor do menino pela mãe transforma-se em ódio como consequência de decepções no relacionamento com ela. Então há uma troca de objetos os impulsos amorosos do

menino dirigindo-se ao pai, podendo este, ir para o caminho do homossexualismo. As tentativas de negação da existência do fenômeno edipiano são sempre frustradas frente aos fatos. Uma pessoa isenta de preconceitos perceberá com facilidade o colorido erótico que existe no relacionamento da criança com o progenitor do sexo oposto e a competição com o do mesmo sexo. Nesta fase, é frequente observar-se o menino dizer que vai casar com a mãe ou que é seu marido ou a menina comentar que está namorando o pai e como ambos procuram afastar os competidores do seu amor. Observa-se, ainda que os sentimentos são ambivalentes, pois o objeto amoroso também é o disciplinador e o objeto odiado também é o provedor de segurança e proteção. Nem todos os pais compreendem que a criança passa por um difícil conflito emocional e que precisam de apoio. Quando os pais são compreensivos a criança facilmente se adapta à realidade. Para evitar a perda de amor, a criança identifica-se com o progenitor do mesmo sexo encontrando nele à custa da parte positiva da ambivalência, um objeto ideal a ser imitado. Renuncia ao objeto de amor incestuoso substituindo por outras "figuras permitidas" nas quais encontrar os traços desejáveis desse objeto. O menino por exemplo dirige-se emocionalmente para outras mulheres do lar ou de fora, vai aos poucos dessexualizando sua ternura para com a mãe e imagina que no futuro será tão valoroso como o pai e se casará com uma mulher tão boa quanto a mãe. Esta conduta reforçará também as suas tendências masculinas que encontrarão expressão mais tarde, em outras atividades, nos estudos, nos jogos etc. O complexo de Édipo contudo nem sempre se resolve satisfatoriamente, sua resolução incompleta mais tarde, gera várias dificuldades no relacionamento amoroso e colaborando na formação do núcleo inconsciente das neuroses. Porém há muitas formas de influir negativamente e impedir uma adequada resolução de conflitos edipianos. Assim, por exemplo, se uma mãe se comportar de modo sedutor despindo-se perto do filho, acumulando-o de carinhos, permitindo que durma em sua

cama exporá a criança a uma situação de ansiedade. Se por outro lado, a mãe assumir uma atitude depreciativa em relação ao marido e aos homens em geral, poderá prejudicar o processo de identificação do menino com o pai. Se este fraco e submisso trará ainda maiores problemas para a criança do que se for severo e punitivo. Os sentimentos das crianças são vagos e fantasiosos. Desta forma a observação de atos sexuais ou de partes genitais adultas podem ser muito traumáticas e interpretadas distorcidamente. Também, conflito e discussões entre os pais, o nascimento de um irmão que estimula fantasias e ciúmes, a ausência de informações sexuais adequadas à idade e à compreensão da informação adequadas à idade e sua compreensão são fatores que podem contribuir para uma inadequada resolução do complexo de Édipo. O que ocorre quando a criança é órfã de um dos pais? A experiência mostra que em tais casos há uma criação de pais na fantasia e desenvolvimento de atitudes edipianas em relação a estas figuras fantásticas. Se por exemplo, é o menino que não tem pai ele cria um pai poderoso na sua imaginação. Mesmo se o pai for vivo, mas fraco ou inexpressivo, um substituto é encontrado na figura de um homem com características ideais. O pênis passou a ser a parte do corpo mais valiosa como fonte de prazer. O complexo de castração é a separação do objeto. Não é difícil perceber que atemorizar os outros é um excelente meio de acalmar os próprios temores, isto é, se uma pessoa acredita que é suficientemente poderosa para assustar os demais. A separação da criança do útero materno, o desmame, o conteúdo do intestino, ideia da perda do pênis constituem traumas. A ameaça da perda de amor de pessoas significativas tem um significado de grave injúria para o ego, como se lhe fosse tirar uma parte. A masturbação não ocasiona nenhuma lesão genital, não faz mal à saúde e nem enfraquece o cérebro, mas adultos impedem esta prática socialmente repudiada. O menino que atribuía a todas as pessoas um pênis, fica muito desapontado quando descobre que a mãe não o possui, mas imagina um pênis oculto. É a imagem

da mulher fálica que aparece nos sonhos, mitos e fantasias. Se esta ideia prevalecer fortemente na vida adulta, o indivíduo tenderá a rejeitar sexualmente as mulheres. Por outro lado, o conhecimento de que a mulher não tem pênis pode criar no menino sentimentos de desprezo ao sexo feminino e tendência a considerar as mulheres como seres inferiores. Quando pela bissexualidade há uma predominância de tendências femininas no menino ele aceita a castração e tem ele próprio sentimento de inferioridade. A menina dirige seus impulsos eróticos para o pai desejando substituir a mãe nas suas relações com ele, pensado em incorporar o pênis. Enquanto o menino tem o temor da castração. O complexo de castração na menina manifesta-se pela inveja do pênis. Quando não há uma aceitação da suposta castração, a menina rebelde-se e comporta-se em muitos aspectos de maneira masculina para competir com os homens e desejando ser como eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da personalidade é um processo complexo e contínuo que envolve uma série de fatores, influências e experiências ao longo da vida de um indivíduo. A psicanálise, teoria desenvolvida por Sigmund Freud, oferece uma perspectiva única sobre como a personalidade se forma e como os conflitos internos podem moldar o comportamento humano.

Ao longo deste estudo, foi possível observar a importância das experiências infantis, das relações interpessoais e do inconsciente na formação da personalidade de um indivíduo. A psicanálise nos convida a explorar os processos mentais mais profundos e muitas vezes inconscientes que influenciam nossas ações, pensamentos e emoções.

É fundamental reconhecer que o desenvolvimento da personalidade é um processo dinâmico e que a psicanálise oferece ferramentas valiosas para compreender as complexidades do ser humano. Através da

investigação dos mecanismos de defesa, dos estágios do desenvolvimento psicosssexual e da análise dos sonhos, podemos ampliar nossa compreensão sobre quem somos e como podemos lidar com os desafios da vida.

Em última análise, a psicanálise nos convida a olhar para dentro de nós mesmos e a explorar as camadas mais profundas da nossa psique. Ao integrar os insights dessa teoria ao nosso cotidiano, podemos desenvolver uma maior consciência de nossas motivações, desejos e medos, promovendo assim um crescimento pessoal significativo e uma maior compreensão das complexidades da natureza humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Márcia Siqueira. *Psicopedagogia Clínica: Manual de aplicação prática para diagnóstico de distúrbios do aprendizado*. São Paulo: Póluus Editorial, 1998.
- ERIKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- FREUD, A., *Introducción al Psicoanálisis para Educadores*, tr. Rosenthal, L. Buenos Aires, Paidós, 1966.
- FREUD, Sigmund. *Lembranças da infância e lembranças encobridoras (1901)*, vol. VI. In: _____. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FREUD, Sigmund – *Obras Completas (Traducción directa del alemán por Luis López-Ballesteros y de Torres)*. Editorial Bibliotheca Nueva, Madrid, 1948.
- GRUNSPUN, Haim. *Distúrbios Neuróticos da criança*. 4. ed. São Paulo: Atheneu, 1995.



doi <https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.54>

ORGANIZAÇÃO:
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

André Alves de Albuquerque
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Fernanda Jaquelina Irineu Holanda
Francisca Francineuma de Lima
Graziela de Carvalho Monteiro
Herbert Madeira Mendes
Janaina Pereira de Souza
Jéssica Midori Ninomiya Ribeiro
Joseneide dos Santos Gomes
Maria Aparecida da Silva
Maria de Fátima Costa Rocha
Maria de Fátima de Brum Cavalheiro
Mário António Tulumba
Nelson Marcos Correia Pedro
Roseli Marcelli Santos De Carvalho
Rosinalva de Souza Lemes
Sílvia Harue Yogui
Simone de Cássia Casemiro Bremecker
Tavares dos Santos Muhongo
Viviane de Cássia Araujo
Wilder Dala Quinjango
Wivian Linares de Souza



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Platform &
workflow by
OJS / PKP

www.primeiraevolucao.com.br

