

EDUCAR FCE

FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

EDIÇÃO 80 | 31 DE JULHO 2024

ORCID ID: 0009-0000-4128-7595

ISSN 2447-7931

EMPATIA

P. 244

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS
CRIANÇAS COM AUTISMO

P. 256

O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE
ENSINO DA MATEMÁTICA

P. 316

Empatia



Ficha de Catalogação



Revista Educar FCE
Faculdade Campos Elíseos
Edição 80, (Julho/ 2024),
SP - Mensal
ISSN 2447-7931

CDD 370

ORCID iD: 0009-0000-4128-7595
[Registo ORCID](#)

Bibliotecário Responsável:
Edilson Gonçalves de Oliveira
CRB-8/8972.

E-mail: revista@fce.edu.br
biblioteca@fce.edu.br

Os conceitos emitidos nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

É proibida a reprodução total, ou mesmo parcial, desta obra sem prévia autorização dos autores.

Avenida Copacabana, 325 - 22º andar
Alphaville - Barueri- SP
www.fce.edu.br

CONSELHO EDITORIAL

Ivan César Rocha Pereira
Paulo Malvestio Mantovan
Márcia Donizete Leite Oliveira
Lúcia Matias da Silva
Carlos Rivera Ferreira

EDITOR-CHEFE

Márcia Donizete Leite Oliveira

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Márcia Donizete Leite Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Marcelo Souza da Silva

COPYRIGHT

REVISTA EDUCAR FCE
ISSN 2447-7931

Faculdade Campos Elíseos
Publicação Mensal e multidisciplinar
vinculada à Faculdade Campos Elíseos.
Os artigos assinados são de
responsabilidade exclusiva dos autores
e não expressam, necessariamente, a
opinião do Conselho Editorial.
É permitida a reprodução total, ou parcial
dos artigos desta revista, desde que
citada a fonte.

Sumário

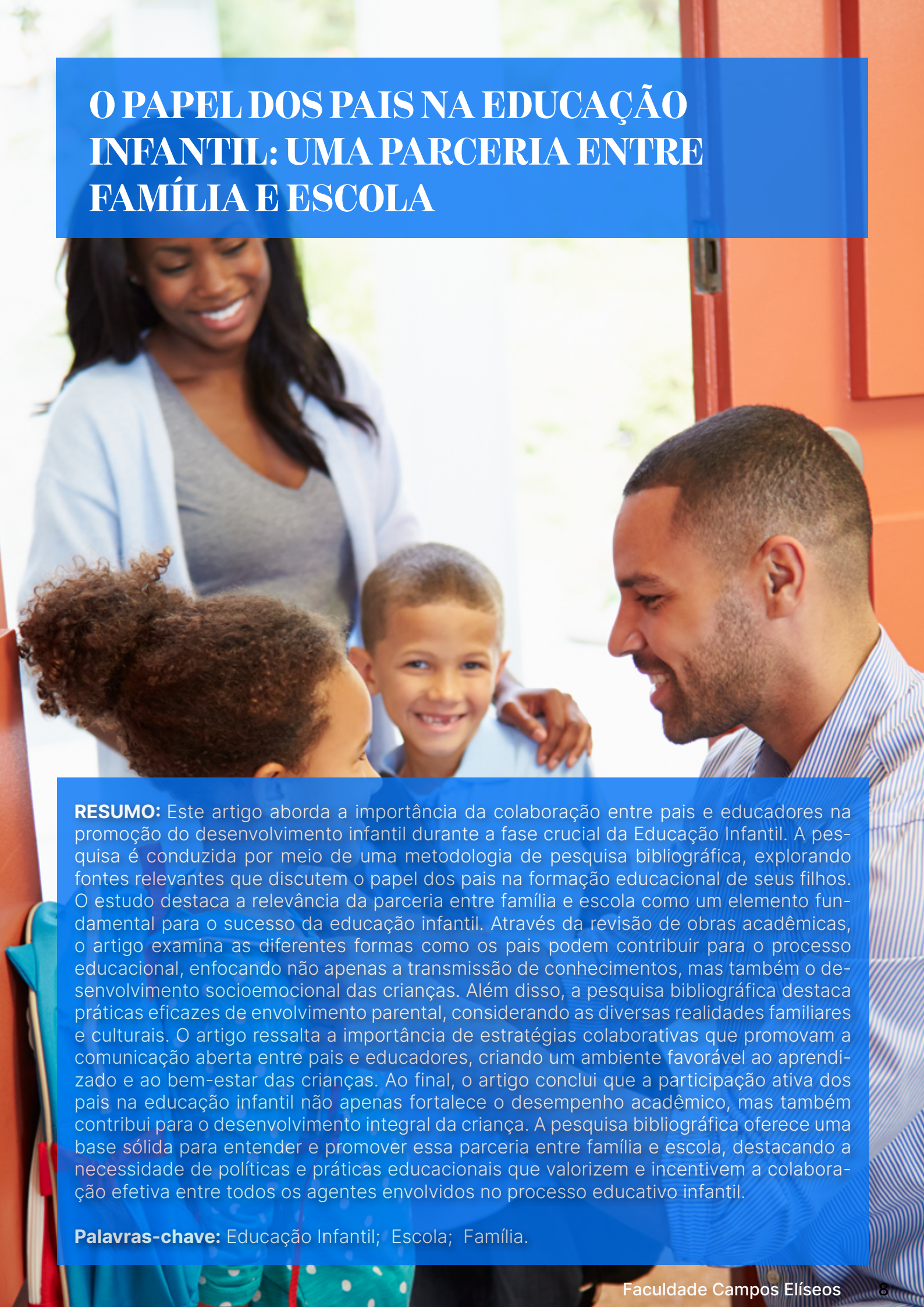
ANGELA ALICE DE AZEVEDO LOUREIRO BENTO DE SOUZA	7
O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	
ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO	17
A HISTÓRIA DA HUMANIDADE E O MODO DE CRIAÇÃO DO HOMEM	
CAMILA FRONTELLI SAMPAIO	36
O APRENDIZADO SONORO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	
CATARINA ROBERTA ROSSETI.	49
DORIAN GRAY: UM RETRATO DE UM PERSONAGEM DE OSCAR WILDE	
CRISTIAN ROIDER RODRIGUES	59
O INCENTIVO À LEITURA COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE APENADOS	
CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO	69
LITERATURA ATUAL BRASILEIRA: ALGUÉM CONHECE NOSSOS ATUAIS ESCRITORES?	
DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS	82
A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
DENISE SANTOS DE SOUZA	94
O DIREITO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESPAÇO CEI	
ELLEN ALVES PINHO	104
PEGADA ECOLÓGICA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA PARA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL	
ELZA SORAIA ALMEIDA COSTA	114
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
EVERTON ADRIANO HERMES	124
O DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS E SUA EFETIVIDADE NO BRASIL	
FELIPE RAFAEL GUEDES DOS SANTOS	136
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA: UMA JORNADA NO GRÊMIO ESTUDANTIL	
GENILDA FERNANDES GABRIELI	148
HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA	
GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA	159
O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LITERATURA	
IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA.	172
A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO SÓCIO EMOCIONAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	

KELY GEOVANE LOPES FENSTERSEIFER	184
GESTÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS NO BRASIL	
LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO	197
INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	
LENITA MARIA DE BRITO VERGILI	209
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
MARIA APARECIDA LEITE DE ALMEIDA	222
HISTÓRIA DA INCLUSÃO E SEUS MARCOS: MITOS E VERDADES UMA JORNADA ATRAVÉS DO TEMPO EM BUSCA DA IGUALDADE	
MARIA NILZA DOS SANTOS FRANCISCO	233
BRINCAR, CUIDAR, INCLUIR E PROTEGER: DESAFIOS COM ALUNOS TEA	
MARLI VASCONCELOS DE AZEVEDO	244
EMPATIA	
NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO	256
A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CRIANÇAS COM AUTISMO	
PAULO FERREIRA DO CARMO; CAMILA NETO NUNES; MAICON SIMÕES COELHO; THIAGO DE OLIVEIRA MATOS E SILVA.	268
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA PARA ENSINAR TÓPICOS SOBRE GRANDEZAS E MEDIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
PAULO JEFERSON MARQUES	281
A QUESTÃO DAS FORÇAS ARMADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA	
PERÇO EVANDRO CARAZZO	293
ORGANIZAÇÕES CRIMINOSAS E FACÇÕES	
PRISCILA RODRIGUES FERREIRA	305
ARTE EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS	
ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA	316
O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA	
SAMUEL WAGNER DA SILVA	328
O SOFTWARE GEOGEBRA E AS OPORTUNIDADES DE ENSINO DA GEOMETRIA PLANA	
SIMONE NERI DE OLIVEIRA	340
A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	
TÂNIA ZAMBELLI DINIZ	351
O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM	

Angela Alice de Azevedo Loureiro Bento de Souza

Graduada em Magistério pela Escola de 1º e 2º Graus Santa Lúcia Filippini (1984), em Letras (Língua e Literatura Portuguesa) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – 1989) e em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles (1995). Trabalha hoje como professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo. PMSP – no CEMEI Domingos Delgado – D.R.E. Freguesia/Brasilândia. E-mail: angelaARJ21@gmail.com.

O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA



RESUMO: Este artigo aborda a importância da colaboração entre pais e educadores na promoção do desenvolvimento infantil durante a fase crucial da Educação Infantil. A pesquisa é conduzida por meio de uma metodologia de pesquisa bibliográfica, explorando fontes relevantes que discutem o papel dos pais na formação educacional de seus filhos. O estudo destaca a relevância da parceria entre família e escola como um elemento fundamental para o sucesso da educação infantil. Através da revisão de obras acadêmicas, o artigo examina as diferentes formas como os pais podem contribuir para o processo educacional, enfocando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento socioemocional das crianças. Além disso, a pesquisa bibliográfica destaca práticas eficazes de envolvimento parental, considerando as diversas realidades familiares e culturais. O artigo ressalta a importância de estratégias colaborativas que promovam a comunicação aberta entre pais e educadores, criando um ambiente favorável ao aprendizado e ao bem-estar das crianças. Ao final, o artigo conclui que a participação ativa dos pais na educação infantil não apenas fortalece o desempenho acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento integral da criança. A pesquisa bibliográfica oferece uma base sólida para entender e promover essa parceria entre família e escola, destacando a necessidade de políticas e práticas educacionais que valorizem e incentivem a colaboração efetiva entre todos os agentes envolvidos no processo educativo infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Escola; Família.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa crucial no desenvolvimento das crianças, representando um período formativo que influencia não apenas seu desempenho acadêmico, mas também sua formação socioemocional. Nesse contexto, o papel dos pais emerge como um fator determinante para o sucesso educacional e o bem-estar global dos pequenos aprendizes.

Pensando nisso, o presente artigo tem como objetivo explorar e analisar de forma aprofundada "O Papel dos Pais na Educação Infantil: Uma Parceria entre Família e Escola", destacando a importância dessa colaboração no processo educativo.

A sinergia entre família e escola é reconhecida como um elemento fundamental para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças, abordando não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também a promoção de habilidades socioemocionais essenciais.

No cenário da Educação Infantil, a colaboração entre família e escola se revela como um componente vital para o desenvolvimento pleno e equilibrado das crianças. A experiência educacional durante os primeiros anos de vida não se limita apenas aos muros da instituição escolar, mas é moldada de maneira significativa pela parceria entre pais e educadores.

Assim, este artigo propõe-se ainda a explorar minuciosamente o papel dos pais na Educação Infantil, tendo em vista uma parceria entre família e escola, focalizando não apenas o compartilhamento de responsabilidades, mas também a influência mútua na formação acadêmica, social e emocional das crianças.

A Educação Infantil representa uma fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, sendo um período no qual os alicerces para o aprendizado futuro são estabelecidos.

Nesse contexto, a presença e a participação ativa dos pais se revelam como fatores determinantes para o sucesso educacional. A compreensão da importância dessa parceria não se limita apenas à transmissão de conhecimentos formais, mas se estende ao apoio na construção de habilidades socioemocionais que são fundamentais ao longo de toda a vida.

Ao compreender as melhores práticas, desafios e oportunidades que permeiam a colaboração entre família e escola na Educação Infantil, este artigo visa oferecer insights valiosos para aprimorar estratégias de envolvimento parental, contribuindo assim para um ambiente educacional mais enriquecedor e eficaz para as crianças nessa fase crucial de seu desenvolvimento.

A metodologia adotada para investigar e discutir esse tema é a pesquisa bibliográfica, permitindo uma análise crítica e abrangente das contribuições acadêmicas existentes sobre o assunto.

Assim, por meio de uma pesquisa bibliográfica, este artigo busca identificar e discutir as melhores práticas, desafios e oportunidades inerentes à parceria entre pais e educadores na Educação Infantil, oferecendo insights valiosos para aprimorar as estratégias de envolvimento parental e, conseqüentemente, enriquecer a experiência educativa das crianças nessa fase crucial de suas vidas.

O PAPEL DOS PAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, para Andrade (2015), é um período singular na vida de uma criança, marcado por descobertas, aprendizados fundamentais e construção de habilidades essenciais para seu desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a influência dos pais se destaca como um fator determinante, moldando não apenas o percurso acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos pequenos aprendizes.

Andrade (2015) explica que a trajetória educacional na infância transcende os limites da sala de aula, estendendo-se ao ambiente familiar. A parceria entre pais e educadores assume um papel central, sendo um elo vital na construção de um alicerce sólido para o futuro educacional da criança. Entender o significado e a importância desse papel é fundamental para promover uma educação infantil eficaz e enriquecedora.

O primeiro impacto da influência parental na educação infantil, segundo o autor, ocorre nas fases iniciais da vida, quando os pais são os principais facilitadores do processo de aprendizagem.

Desde o estímulo à linguagem até a introdução aos conceitos fundamentais, segundo Rossi, Rodrigues, Simões e Vermelho (2020), os pais desempenham um papel essencial na preparação da criança para a experiência educacional formal.

A curiosidade natural das crianças é cultivada por meio de interações cotidianas, conversas e exploração conjunta do ambiente, criando uma base sólida para a jornada educacional que se inicia.

À medida que a criança ingressa na instituição escolar, segundo Rossi, Rodrigues, Simões e Vermelho (2020), a parceria entre pais e educadores evolui, tornando-se um fator-chave no sucesso acadêmico. A participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos vai além das reuniões periódicas, estendendo-se ao acompanhamento das atividades, à pro-

moção de hábitos de estudo e à construção de um ambiente favorável ao aprendizado em casa.

O envolvimento parental, para os autores supracitados, não apenas fortalece o desempenho acadêmico, mas também contribui para a construção de uma identidade escolar positiva e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

Rossi, Rodrigues, Simões e Vermelho (2020) ainda explicam que a dimensão emocional da parceria entre pais e educadores na Educação Infantil não pode ser subestimada. A transição para a escola pode ser um momento desafiador para muitas crianças, e a presença tranquilizadora dos pais, aliada a uma comunicação aberta com os educadores, desempenha um papel crucial na adaptação e no bem-estar emocional dos pequenos estudantes.

O suporte emocional contínuo dos pais, de acordo com Rossi, Rodrigues, Simões e Vermelho (2020), é essencial para enfrentar os desafios que podem surgir ao longo do percurso educacional, criando uma base sólida para o desenvolvimento socioemocional.

A educação infantil é, para eles, também um período de descoberta da autonomia e da identidade. Nesse contexto, a parceria entre família e escola é uma alavanca para fortalecer a confiança da criança em suas habilidades e para cultivar a responsabilidade.

De acordo com Rossi, Rodrigues, Simões e Vermelho (2020), estímulo à curiosidade, a promoção de atividades extracurriculares e a participação ativa em projetos escolares são formas pelas quais os pais podem contribuir para o desenvolvimento holístico de seus filhos.

A parceria entre pais e educadores na Educação Infantil não é isenta de desafios. Diferenças de abordagens pedagógicas, expectativas e desafios individuais de cada criança podem criar complexidades.

No entanto, é na superação desses obstáculos que a colaboração entre família e es-

cola se fortalece, criando um ambiente educacional mais rico e adaptado às necessidades específicas de cada criança.

Em resumo, o papel dos pais na Educação Infantil vai além de serem meros espectadores; eles são co-criadores ativos do percurso educacional de seus filhos. Ao reconhecer a importância desta parceria, podemos nutrir uma geração de crianças que não apenas alcançam sucesso acadêmico, mas também desenvolvem habilidades emocionais e sociais fundamentais para enfrentar os desafios da vida.

A jornada educacional na infância é uma colaboração entre família e escola, uma jornada que, quando trilhada juntos, molda não apenas o futuro acadêmico, mas o futuro como cidadãos conscientes e integrados em uma sociedade em constante evolução.

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre família e escola é, para Castro (2003), um pilar essencial no processo educacional, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento integral das crianças. Essa colaboração vai além de uma simples coexistência de duas esferas da vida da criança; ela representa uma aliança ativa, na qual pais e educadores se unem para proporcionar um ambiente de aprendizado enriquecedor e apoiar o crescimento holístico dos alunos.

No cerne dessa parceria, para o autor, está o reconhecimento de que a educação não é uma jornada unilateral, mas sim uma experiência compartilhada entre diferentes influências na vida da criança.

A família, como a primeira instituição educacional, molda as percepções iniciais da criança sobre o mundo e influencia os valores fundamentais. À medida que a criança ingressa na escola, essa influência é complementada pela orientação dos educadores, formando um mosaico educacional rico e diversificado.

A colaboração entre família e escola manifesta-se, segundo Castro (2003), em diversas formas ao longo do percurso educacional. Nos primeiros anos, a família é a principal provedora de estímulos cognitivos, emocionais e sociais.

A aprendizagem ocorre naturalmente no ambiente familiar, onde a curiosidade é nutrida e as interações diárias se transformam em oportunidades educacionais valiosas. Os pais, como primeiros educadores, são chamados a cultivar um ambiente favorável ao aprendizado, incentivando a imaginação e o questionamento.

À medida que a criança ingressa na escola, a parceria entre família e educadores assume um caráter mais formal, mas igualmente vital. A participação ativa dos pais nas atividades escolares, reuniões e eventos cria uma ponte entre o lar e a sala de aula.

Segundo Castro (2003), esse envolvimento não apenas fortalece o vínculo entre a criança e a escola, mas também demonstra o comprometimento compartilhado com o sucesso educacional.

A comunicação aberta entre família e escola é um elemento crucial nessa parceria. O diálogo constante proporciona uma compreensão mais profunda das necessidades individuais da criança, permitindo ajustes e apoio personalizado.

Essa colaboração efetiva, para Castro (2003), também oferece aos educadores uma visão mais abrangente do contexto familiar, permitindo uma abordagem mais holística na promoção do desenvolvimento da criança.

A parceria entre família e escola não se restringe apenas ao desempenho acadêmico. Ela se estende à esfera socioemocional, sendo um fator determinante no bem-estar emocional da criança.

O apoio emocional dos pais, para Lopez (2018), é complementado pela orientação dos educadores, criando um ambiente que valoriza não apenas o sucesso acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social.

Entretanto, como em qualquer parceria, desafios podem surgir. Diferenças de expectativas, abordagens educacionais e desafios individuais das crianças podem criar tensões. No entanto, é na superação desses desafios que a parceria se fortalece, proporcionando oportunidades para aprendizado mútuo e crescimento.

Lopez (2018) também explica que em um mundo em constante evolução, a parceria entre família e escola torna-se ainda mais crucial. Desafios contemporâneos, como a tecnologia, a diversidade cultural e as mudanças nas dinâmicas familiares, demandam uma colaboração contínua e adaptável.

A promoção da aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, segundo Lopez (2018), exige uma parceria que vai além das barreiras tradicionais, integrando as experiências educacionais em casa e na escola.

Em conclusão, a parceria entre família e escola é uma jornada dinâmica e contínua. É uma aliança que transcende fronteiras, enriquecendo a experiência educacional das crianças e preparando-as para enfrentar os desafios do futuro.

Ao reconhecer a importância dessa colaboração, estamos investindo não apenas no sucesso acadêmico, mas na formação de cidadãos conscientes, conectados e prontos para contribuir de maneira significativa para a sociedade. A parceria entre família e escola é, portanto, uma semente plantada para um futuro mais promissor e sustentável.

DESAFIOS E SOLUÇÕES NA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A parceria entre família e escola, segundo Lins, Silva e Santos (2017), é uma aliança vital para o desenvolvimento integral da criança, mas, como em qualquer colaboração, desafios podem surgir, exigindo uma abordagem estratégica e proativa para garantir uma parceria eficaz.

Neste sentido, este texto explora os desafios comuns enfrentados na colaboração entre família e escola, oferecendo soluções práticas para superar obstáculos e fortalecer essa importante aliança.

Um dos desafios primordiais na parceria entre família e escola, para Lins, Silva e Santos (2017), é a comunicação limitada. Muitas vezes, a falta de um canal eficiente para troca de informações pode resultar em pais desinformados sobre o progresso acadêmico e comportamental de seus filhos.

Para Lins, Silva e Santos (2017), estabelecer canais claros e transparentes de comunicação é essencial. A implementação de plataformas online, reuniões regulares e relatórios detalhados pode melhorar significativamente a comunicação entre pais e educadores. Isso proporciona aos pais uma visão mais abrangente da vida escolar de seus filhos, incentivando a participação ativa na educação.

As famílias, para Aparecida e Rebelo (2003), muitas vezes têm diferentes expectativas em relação à educação de seus filhos, e essas diferenças podem criar conflitos e desafios para a colaboração efetiva entre família e escola.

Promover um diálogo aberto e respeitoso é crucial para lidar com divergências de expectativas. A realização de workshops e sessões informativas pode ajudar a alinhar as expectativas e a abordagem educacional, promovendo uma compreensão mútua e colaboração eficaz.

Nem todos os pais, segundo Aparecida e Rebelo (2003), têm a mesma capacidade ou disponibilidade para se envolver ativamente na educação de seus filhos. Questões como horários de trabalho, barreiras linguísticas e outras responsabilidades podem limitar o envolvimento parental.

Para os autores, adotar estratégias flexíveis de envolvimento parental é crucial para superar essa disparidade. Oferecer diferentes formas de participação, como eventos noturnos, comunicação digital e programas que

respeitem a diversidade de situações familiares, pode garantir que todos os pais se sintam incluídos e valorizados.

A resistência à mudança é um desafio comum tanto para pais quanto para educadores. A introdução de novas metodologias educacionais ou abordagens pode encontrar resistência, prejudicando a colaboração.

Fomentar um ambiente de diálogo contínuo, neste sentido, é essencial para superar a resistência à mudança. Promover sessões informativas, envolver os pais no processo de tomada de decisões e demonstrar os benefícios das mudanças propostas pode ajudar a criar um entendimento mútuo e uma aceitação mais suave das inovações educacionais.

Famílias em situações financeiras precárias, de acordo com Aparecida e Rebelo (2003), podem enfrentar dificuldades em fornecer o suporte necessário em termos de materiais educativos, transporte para eventos escolares e participação em atividades extracurriculares.

A criação de programas de apoio, como bolsas de estudo, empréstimo de materiais educativos e parcerias com organizações comunitárias, pode ajudar a mitigar as limitações financeiras. Ao envolver a comunidade, a escola pode proporcionar um ambiente mais equitativo para todas as famílias.

Desta forma, para Aparecida e Rebelo (2003), entende-se que os desafios na parceria entre família e escola são inevitáveis, mas com uma abordagem colaborativa e estratégias bem elaboradas, é possível superar obstáculos e fortalecer essa aliança crucial.

Ao promover uma comunicação eficiente, respeitar as diferenças, oferecer flexibilidade, dialogar sobre mudanças e criar apoio financeiro quando necessário, podemos construir uma parceria sólida que beneficia não apenas as crianças, mas toda a comunidade educativa. Essa colaboração efetiva é a chave para criar um ambiente educacional enriquecedor e preparar as crianças para um futuro promissor.

COMUNICAÇÃO EFETIVA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A comunicação efetiva entre família e escola, para Andrade (2015), é uma peça fundamental no quebra-cabeça do sucesso educacional das crianças. Quando pais e educadores estabelecem canais abertos e transparentes de comunicação, criam-se pontos que fortalecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral da criança. Neste texto, exploraremos a importância dessa comunicação, os desafios comuns e estratégias para aprimorá-la.

Para o autor, a comunicação entre família e escola vai muito além de informar sobre o desempenho acadêmico. É um meio de compartilhar conhecimentos, expectativas e preocupações, criando um ambiente de apoio que beneficia diretamente o aluno. Pais informados sobre as atividades escolares têm mais chances de se envolverem ativamente na educação de seus filhos, promovendo um ciclo de aprendizado contínuo.

Apesar da importância evidente, alguns desafios podem surgir na construção de uma comunicação efetiva. Barreiras linguísticas, falta de tempo, divergências culturais e até mesmo desconhecimento sobre a melhor forma de se envolver podem limitar a eficácia da comunicação entre pais e educadores.

A comunicação efetiva entre família e escola transcende o simples compartilhamento de informações sobre o desempenho acadêmico das crianças. É uma via de mão dupla que cria uma atmosfera de colaboração, fundamentada no entendimento mútuo, e desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos.

Entretanto, ao abordar esse complexo desafio, é importante reconhecer as barreiras que podem surgir. As diferenças culturais e linguísticas muitas vezes podem criar ruídos na comunicação, impedindo uma compreensão completa entre pais e educadores. Além disso, a falta de tempo, um desafio comum na vida moderna, pode limitar a participação dos

pais, criando lacunas que podem afetar a colaboração efetiva.

Uma solução inovadora, para Oliveira (2018), é a integração de plataformas online e aplicativos educacionais que proporcionam uma comunicação contínua e atualizada. Essas ferramentas permitem que os pais acessem informações relevantes sobre o progresso acadêmico de seus filhos, eventos escolares e atividades curriculares de forma conveniente. No entanto, é crucial não depender inteiramente da tecnologia, mas utilizá-la como um complemento para enriquecer a comunicação.

Outra estratégia eficaz, segundo Oliveira (2018), é a realização de reuniões regulares e entrevistas individuais. Estes momentos proporcionam um espaço dedicado para discutir o desenvolvimento da criança, abordar preocupações específicas e estabelecer metas educacionais. Essa abordagem personalizada cria um ambiente propício para um diálogo aberto e construtivo.

Para superar as barreiras linguísticas e culturais, a adoção de uma comunicação bilíngue e multicultural é essencial. Oferecer informações em diversos idiomas e reconhecer a diversidade cultural presente na comunidade escolar promove inclusão e entendimento.

Além disso, para Oliveira (2018), workshops e sessões informativas podem servir como uma ponte para elucidar práticas educacionais, estratégias de aprendizagem e a importância do envolvimento ativo dos pais.

A participação dos pais como voluntários em eventos escolares e atividades extracurriculares é uma prática que vai além da simples presença. Ela impulsiona uma participação mais ativa na vida escolar, promovendo uma conexão mais profunda entre a família e a escola. Essa colaboração prática é valiosa para construir laços e criar uma comunidade educacional mais coesa.

Ao fornecer feedback construtivo e personalizado sobre o desempenho da criança, destacando tanto áreas de melhoria quanto

pontos fortes, de acordo com Oliveira (2018), a comunicação torna-se mais significativa.

Essa abordagem positiva incentiva a parceria entre pais e educadores, criando um ambiente de apoio que transcende o foco apenas nos desafios acadêmicos.

Para Oliveira (2018, p.14)

Conforme avançamos em um mundo cada vez mais digital, é crucial equilibrar as ferramentas tecnológicas com a interação pessoal. Embora plataformas online e videoconferências ofereçam oportunidades para uma comunicação mais instantânea e personalizada, a importância de encontros presenciais e interações face a face não pode ser subestimada. A tecnologia deve ser vista como uma facilitadora, não como uma substituta para a conexão humana (OLIVEIRA, 2018, p.14).

Em síntese, a comunicação efetiva entre família e escola é um catalisador poderoso para o sucesso educacional. Ao superar desafios com inovação e estratégias bem pensadas, criamos uma rede de apoio que não apenas informa, mas inspira e envolve.

Essa comunicação ativa e constante não apenas fortalece o presente educacional da criança, mas também estabelece as bases para um futuro de sucesso e aprendizado contínuo, solidificando a parceria entre família e escola como uma verdadeira alavanca para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao explorar "O Papel dos Pais na Educação Infantil: Uma Parceria entre Família e Escola", torna-se evidente que essa colaboração é muito mais do que uma simples junção de esforços; é uma aliança duradoura que influencia o presente e molda o futuro educativo das crianças. A jornada conjunta entre família e escola é um investimento contínuo no desenvolvimento integral das novas gerações.

A participação ativa dos pais nos primeiros anos de vida da criança estabelece as bases para a aprendizagem, cultivando a curiosidade natural e promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento cognitivo e emocional.

À medida que a criança adentra a instituição escolar, essa parceria evolui para uma colaboração mais formal, onde pais e educadores trabalham em conjunto para criar um ambiente educacional enriquecedor.

A comunicação aberta entre ambas as partes se revela como uma ferramenta essencial nesse processo, permitindo a compreensão profunda das necessidades individuais da criança. Essa compreensão mútua não apenas favorece o desempenho acadêmico, mas também contribui para o bem-estar emocional e social da criança.

Embora desafios possam surgir ao longo dessa jornada, é na superação desses obstáculos que a parceria entre família e escola se fortalece. Diferenças de abordagens, expectativas e situações familiares únicas podem criar complexidades, mas é exatamente essa diversidade que enriquece a experiência educacional, proporcionando oportunidades para aprendizado mútuo e crescimento.

À medida que avançamos em um mundo dinâmico e complexo, a parceria entre família e escola torna-se ainda mais crucial. A tecnologia, as mudanças culturais e as novas demandas sociais exigem uma colaboração que vá além das fronteiras tradicionais. Essa parceria não apenas prepara as crianças para os desafios contemporâneos, mas também as equipa com habilidades essenciais para enfrentar o futuro.

Assim, ao reconhecer e valorizar o papel dos pais na Educação Infantil como parceiros ativos e indispensáveis, estamos construindo alicerces sólidos para um futuro educativo promissor.

Essa aliança entre família e escola é mais do que uma contribuição para o sucesso acadêmico; é um compromisso compartilhado de nutrir, orientar e preparar as crianças para se tornarem cidadãos conscientes e engajados em uma sociedade em constante evolução.

A parceria entre família e escola é, portanto, uma semente plantada para um futuro mais brilhante, onde a educação se torna uma jornada colaborativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Kerollayne Santos. **A importância da participação da família na escola**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (Trabalho de Conclusão de Curso), 2015.

APARECIDA, Rosana; REBELLO, Argento. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, Gilda de. **Professor submisso, aluno-cliente: Reflexão sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

LINS. Bárbara Medeiros. SILVA. Fernanda Caroline Rodrigues Brito. SANTOS. Rodrigo Bezerra. **FAMÍLIA E ESCOLA: Uma parceria no caminho do educar**. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação. João Pessoa: UFPB, 2017.

LOPEZ, Jaume Sarramona. **Educação na família e na escola**. Edições Loyola, 2002. OLIVEIRA. Milena Cabral. **Parceria Escola e Família no Processo de Ensino aprendizagem Diante dos Desafios da Atualidade**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2018.

OLIVEIRA. Monília Alice Quirino. **Interação entre escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança: análise da revista brasileira de educação especial**. Universidade Federal da Paraíba. Trabalho de Conclusão de curso. 2018.

ROSSI. Mayara. RODRIGUES. Estêveno de Freitas. SIMÕES. Lilian Regina. VERDELHO. Sônia Aparecida Araújo. **A Importância da relação entre a família e a escola para o aprendizado da criança**. Revista Saberes Docentes. Juína-MT, Brasil, v.5, n.9, jan./jun. 2020.

ANTONIA DALVA VERISSIMO DOURADO

Graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori (2007); Especialista em Alfabetização e Letramento (2018); Professora de Ensino Fundamental II e Médio - Artes na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães; Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Ulysses da Sylveira Guimarães.

A HISTÓRIA DA HUMANIDADE E O MODO DE CRIAÇÃO DO HOMEM



RESUMO: O objetivo deste trabalho refere-se à pesquisa dos períodos em que a história é dividida para que sejam trabalhados em sala de aula de forma a entender como funciona o processo de desenvolvimento artístico e tecnológico e sua evolução ao longo do tempo. Sendo assim, acredita-se que os educadores devem promover o estudo da linha do tempo cronológica e dos acontecimentos histórico e sociais, tornando as escolas um local de acesso à informação que facilite o processo conscientização acerca da história da humanidade e seus aspectos históricos e sociais, pois muitas das criações que aparentemente não têm utilidade por vezes não expressam uma clara intenção do criador e sabe-se que nos contam a história humana ao longo dos séculos e devem ser estudadas pelos historiadores nos sítios arqueológicos. Por isso é muito importante manter o estudo da disciplina de história nas escolas e esta pesquisa funcionará como norteador da prática docente sobre o assunto.

Palavras-chave: História; Humanidade; Homem; Criação.

INTRODUÇÃO

A produção artística não deve ser considerada um fato extraordinário dentro da história humana. Ao contrário, deve ser vista como profundamente integrada à cultura humana e aos sentimentos de um povo: ora retrata elementos do meio natural, como é o caso das pinturas pré-históricas; ora representa os sentimentos religiosos de uma antiga civilização, como ocorre na Idade Medieval. A arte pode também ser um verdadeiro testemunho histórico, ao retratar situações sociais.

Com seus múltiplos significados, a história não está, portanto, isolada das demais atividades humanas: ela está presente nos inúmeros artefatos que fazem parte do nosso dia a dia. Muitos objetos que hoje vemos nos museus ontem faziam parte do cotidiano de um grupo humano. Muitas construções hoje tombadas como patrimônio histórico foram antes moradias: nelas, famílias inteiras compartilharam momentos de alegria e de tristeza. Do mesmo modo, os objetos de que nos cercamos hoje poderão ser expostos no futuro como testemunho de nossos hábitos. Arte e história caminham juntas e as divisões da história em períodos funcionam como facilitador na hora de compreendermos como se deu todo esse processo na prática.

DIVISÃO DA HISTÓRIA

A divisão da história é uma forma de organizar os eventos passados em períodos distintos, proporcionando uma estrutura cronológica para análise. Essa abordagem facilita a compreensão das mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas ao longo do tempo (BRASIL ESCOLA, 2024).

A história geral é tradicionalmente dividida em cinco períodos:

- Pré-história;
- Idade Antiga;
- Idade Média;
- Idade Moderna, e
- Idade Contemporânea.

A história do Brasil segue uma divisão similar, incluindo períodos como:

- Pré-Colonial;
- Brasil Colônia;
- Brasil Império;
- República Velha;
- Era Vargas;
- República Populista;
- Ditadura Militar e
- Nova República.

RESUMO SOBRE A DIVISÃO DA HISTÓRIA

Segundo site Brasil Escola, a divisão da história permite aos historiadores e estudiosos organizarem os acontecimentos de maneira lógica e cronológica, proporcionando uma estrutura que facilita a análise comparativa e a identificação de padrões históricos.

A história é comumente dividida em grandes períodos que refletem mudanças significativas na sociedade e no desenvolvimento humano. Esses períodos ajudam a destacar

as transformações fundamentais, permitindo uma visão mais clara das causas e consequências dos eventos históricos que influenciaram a sociedade nos respectivos momentos históricos (BRASIL ESCOLA, 2024).

QUAIS SÃO OS PERÍODOS DA HISTÓRIA?

A história é tradicionalmente dividida em cinco grandes períodos: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (FLORENZANO,1998).

→ Pré-História

Fig. 1



Fonte: Livia & Gabriel Lorenzi
Criadores do Grupo Ducas (Pintura rupestre em Lascaux, produzida durante a Pré-História).

A Pré-história **é o período que antecede o surgimento da escrita e, consequentemente, da documentação histórica.** Abrange desde o surgimento homo sapiens até o surgimento das primeiras civilizações. Durante esse tempo, os seres humanos eram nômades e dependiam da caça, pesca e coleta de raízes e frutas para sobreviver. A Pré-história é subdividida em Paleolítico, Neolítico e Idade dos Metais, cada um caracterizado por avanços tecnológicos e mudanças no estilo de vida humano (FLORENZANO,1998).

A ARTE NA PRÉ-HISTÓRIA

A pré-história é um dos períodos mais fascinantes da história humana. Devido a sua longa duração, os historiadores a dividiram em períodos. Se tomarmos como base o desenvolvimento técnico, podemos considerar os seguintes períodos: Paleolítico (ou “Idade da Pedra Lascada”, do surgimento do homem até cerca de 12 mil anos atrás), Neolítico (ou “idade da pedra polida”, de 12 mil até 6 mil anos atrás) e Idade dos Metais (de 6 mil anos atrás até o desenvolvimento da escrita), (FLORENZANO,1998).

Como, porém, ela é anterior ao surgimento da escrita, não temos nenhum documento ou relato escrito desse período: tudo o que sabemos sobre nossos ancestrais pré-históricos é resultado de pesquisas de antropólogos e historiadores. Eles constituíram a cultura humana pré-histórica com base nos objetos encontrados em várias regiões do mundo e nas pinturas e gravações do interior de muitas cavernas na Europa, no norte da África, na Ásia e no continente americano (FLORENZANO,1998).

A ARTE NO PALEOLÍTICO: O NATURALISMO

Esse período foi também chamado de “Idade da Pedra Lascada” porque as armas e os instrumentos de pedra produzidos pelos grupos humanos eram “lascados” para adquirir bordas cortantes. As primeiras expressões de arte eram muito simples. Consistiam em traços feitos nas paredes, ou nas mãos em negativo. Só depois de muito tempo é que o homem pré-histórico começou a desenhar e pintar animais. Os homens das cavernas eram nômades, ou seja, não tinham lugar fixo para morar (SANTOS, 2011).

Para fazer pinturas, o artista do Paleolítico obtinha um pó colorido a partir da trituração de rochas. Depois por um canudo, soprava esse pó sobre a mão encostada na parede da caverna, obtendo uma silhueta da mão. A principal característica dos desenhos e pinturas desse período é o naturalismo: o artista do Paleolítico representava os seres do modo como os via (SANTOS, 2011).

Esses desenhos eram feitos por caçadores como parte de rituais de magia para obter sucesso na caça. Isto é apenas uma hipótese, pois não temos como comprová-la. O ser humano das cavernas também utilizava óxidos minerais, ossos carbonizados, carvão, vegetais e sangue de animais. Os elementos sólidos eram esmagados e dissolvidos na gordura dos animais caçados. Eles utilizavam inicialmente o dedo, mas depois utilizaram pincéis feitos com penas e pelos. O artista do Paleolítico também fez esculturas, nota-se o predomínio das figuras femininas e a ausência de figuras masculinas (SANTOS, 2011).

A ARTE NO NEOLÍTICO: COMEÇA UM NOVO ESTILO

O período Neolítico foi também chamado “Idade da Pedra Polida” porque nele se desenvolveu a técnica de produzir armas e instrumentos com pedras polidas por atrito, que a tornavam mais afiadas. Nesse período deu-se o início da agricultura e da domesticação de animais, que permitiu ao homem a substituição da vida nômade, por uma vida mais estável. Esse fato transformou a história humana, houve um rápido crescimento populacional e o desenvolvimento dos primeiros núcleos familiares, além da divisão do trabalho nas comunidades. A partir daí, o ser humano criou técnicas como a tecelagem e a cerâmica e construiu as primeiras moradias (SANTOS, 2011).

A arte do Neolítico refletiu todas essas conquistas. O poder de observação deu lugar à atividade mental, como consequência, o estilo naturalista foi substituído por um estilo mais simples e geométrico, com sinais e figuras que mais sugerem do que reproduzem os seres. O tema também mudou: o ser humano passou a ser representado em suas atividades cotidianas e coletivas. O novo desafio foi sugerir movimento por meio da imagem fixa. Essa preocupação com o movimento levou à criação de figuras cada vez mais leves, ágeis, pequenas, com poucas cores. Com o tempo, tais figuras reduziram-se a traços e linhas muito simples, mas capazes de transmitir sentido a quem as via. Delas surgiria a primeira forma de escrita: a escrita pictórica, na qual os seres e as ideias são representados por desenho (SANTOS, 2011).

A ARTE NA IDADE DOS METAIS: UM NOVO MATERIAL DÁ FORMA À BELEZA

Na Idade dos Metais, o ser humano já havia dominado a produção do fogo. Graças a isso, o artista pôde começar a trabalhar o metal servindo-se, possivelmente, da técnica com fôrma de barro ou da técnica da cera perdida e, produzir peças muito bem-feitas. Na técnica da fôrma de barro era feita uma fôrma com esse material, dentro da qual era despejado o metal já derretido em um forno, depois do resfriamento do metal, a fôrma era quebrada. Já na técnica da cera perdida é feito um modelo em cera que depois é revestido de barro e aquecido, tendo-se o cuidado de deixar nele um orifício. Com o calor do barro, a cera derretia e escorria pelo orifício, obtendo-se, assim, um objeto oco. Depois, por esse mesmo orifício, preenchia-se o objeto com metal fundido, quando este esfriava e endurecia, quebrava-se o molde de barro: dentro dele encontrava-se a escultura em metal, igual à que o artista havia modelado em cera (FUNARI, 2008).

→ Idade Antiga

Fig. 2



Fonte: www.tudosobreatenas.com/partenon
O Parthenon é uma construção grega da Idade Antiga.

Idade Antiga é o período que abrange os séculos anteriores ao século V da Era Comum. Nela floresceram as civilizações da Mesopotâmia, Egito, Índia, China e África. É o momento histórico de surgimento e desenvolvimento das primeiras sociedades humanas organizadas, o berço da civilização humana (FUNARI, 2008).

A ARTE NO EGITO

Desenvolvida às margens do rio Nilo, na África, a civilização egípcia foi uma das mais importantes da Antiguidade. De organização social bastante complexa e riquíssima em realizações culturais, produziu também uma escrita bem estruturada, graças à qual podemos, hoje, conhecer muitos detalhes dessa civilização. A expressão artística egípcia refletiu com profundidade cada momento histórico dessa civilização. Nos três períodos em que se costuma dividir sua história - o Antigo Império, o Médio Império e o Novo Império -, o Egito conheceu um significativo desenvolvimento, em que a arte teve papel de destaque. Entre todos os aspectos de sua cultura, porém, talvez a religião seja o mais relevante. Tudo no Egito era orientado por ela. Para os egípcios, eram as práticas rituais que asseguravam a felicidade nesta vida e a existência depois da morte. A religião, portanto, permeia toda a vida egípcia, interpretando o Universo, justificando a organização social e política, determinando o papel das classes sociais e, conseqüentemente, orientando toda a produção artística (FUNARI, 2008).

UMA ARTE DEDICADA À VIDA DEPOIS DA MORTE

A arte desenvolvida pela cultura egípcia refletiu suas crenças fundamentais. Segundo essas crenças, a vida humana podia sofrer interferência dos deuses. Além disso, a vida após a morte era considerada mais importante do que a existência terrena. Assim, desde seu início a arte egípcia concretizou-se nos túmulos e nos objetos, como estátuas e vasos deixados junto aos mortos. Também a arquitetura egípcia se realizou sobretudo nas tumbas e nas construções mortuárias. As tumbas dos primeiros faraós eram réplicas da casa em que moraram. Já as pessoas sem posição social de destaque eram sepultadas em construção retangulares muito simples, as mastabas, que deram origem às grandes pirâmides, que viriam a ser construídas mais tarde (FUNARI, 2008).

A IMPONÊNCIA DO PODER RELIGIOSO E POLÍTICO

O faraó Djoser, que deu início ao *Antigo Império*, exerceu o poder autoritariamente e transformou o Baixo Egito, com a capital em Mênfis, no centro mais importante do reino. Desse período restaram importantes monumentos artísticos, erguidos para ostentar a grandiosidade e a imponência do poder político e religioso do faraó. A *pirâmide de Djoser*, por exemplo, foi construída pelo arquiteto Imhotep na região de Sacará. Essa talvez seja a primeira construção egípcia de grandes proporções. As obras arquitetônicas mais famosas, porém, são pirâmides do deserto de Gizé, construídas por ordem de três importantes faraós do Antigo Império: Quéops, Quéfren e Miquerinos. A maior dessas três pirâmides é a de Quéops: tem 146 metros de altura e ocupa uma área de 54.300 metros quadrados. Esse monumento revela o domínio técnico da arquitetura egípcia: não foi utilizada nenhuma espécie de **argamassa** entre os blocos de pedra que formam suas imensas paredes. No Egito antigo eram também construídas esfinges, figuras fantásticas, por exemplo, com corpo de leão e cabeça humana, cuja finalidade era guardar os túmulos. Junto às pirâmides de Quéops, Quéfren e Miquerinos encontra-se a mais conhecida delas, a esfinge do faraó Quéfren. É outra obra gigantesca: tem 20 metros de altura e 74 metros de comprimento. Sua cabeça representa o faraó Quéfren, mas a ação erosiva do vento e das areias do deserto deu-lhe, ao longo dos séculos, um aspecto enigmático e misterioso (FUNARI, 2008).

UMA ARTE DE CONVENÇÕES

A arte egípcia era intimamente ligada à religião, servindo de veículo para a difusão dos preceitos e das crenças religiosas. Por isso, obedecia a uma série de padrões e regras, o que limitava a criatividade ou a imaginação pessoal do artista. Assim, o artista egípcio criou uma arte anônima, pois a obra deveria revelar perfeito domínio das técnicas de execução e, não o estilo de quem a executava. Entre as regras seguidas na pintura e nos baixos relevos, destaca-se a *lei da fron-*

talidade, uma verdadeira marca da arte egípcia. De acordo com ela, a arte não deveria apresentar uma reprodução naturalista, que sugerisse ilusão de realidade: pelo contrário, diante de uma figura humana retratada frontalmente, o observador deveria reconhecer claramente tratar-se de uma *representação*. Sendo assim, o tronco das figuras representado de frente, enquanto a cabeça, as pernas e os pés vistos de perfil. No antigo Império, a escultura foi a manifestação artística que ganhou as mais belas representações. Apesar da expressividade obtida na escultura do Antigo Império, no período seguinte, o *Médio Império* (2000 a 1750 a.C.) o convencionalismo e o conservadorismo das técnicas voltaram a produzir esculturas e retratos estereotipados, que representavam a aparência ideal dos seres - principalmente dos reis - e não seu aspecto real (SANTOS, 2011).

O APOGEU DO PODER E DA ARTE

Foi no Novo Império (1580-1085 a.C.) que o Egito viveu o ponto alto de seu poderio e de sua cultura. Nesse período, os faraós reiniciaram as grandes construções, processo que havia sido interrompido por sucessivas crises políticas. Dessas construções, as mais conservadas são os templos de *Luxor* e *Carnac*, ambos dedicados ao Deus Amon. Na pintura do Novo Império surgiram criações artísticas mais leves e de cores mais variadas que as dos períodos anteriores. Abandonada a rigidez de postura das figuras, elas parecem ganhar movimento. Tais alterações na expressão artística decorreram de mudanças políticas promovidas por Amenófis IV. Esse soberano neutralizou radicalmente o grande poder exercido pelos sacerdotes, que chegavam a dominar os próprios faraós. Com sua morte, porém, os sacerdotes retomaram o antigo poder e passaram novamente a dirigir o Egito ao lado de Tutancâmon, o novo faraó. Tutancâmon, entretanto, viria a morrer com apenas 18 anos de idade. Em sua tumba, no Vale dos Reis, o pesquisador inglês Howard Carter encontrou, em 1922, um imenso tesouro (FUNARI, 2008).

A ARTE NA CIVILIZAÇÃO EGÉIA

A descoberta dos povos que habitavam as ilhas do mar Egeu antes do desenvolvimento da civilização grega é relativamente recente: ocorreu em 1870, quando o pesquisador alemão Heinrich Schliemann (1822 – 1890) encontrou vestígios de antigas cidades. Mais tarde, em 1900, o arqueólogo inglês *Sir* Arthur Evans (1851 – 1941) localizaria o que ainda restava do Palácio de Cnossos, na ilha de Creta. O conhecimento que temos dessa civilização, entretanto, ainda é pequeno. Sabe-se, por exemplo, que por volta de 2500 a. C. a ilha já possuía cidades com construções de pedra e tijolo. Além disso, havia uma elaborada produção de joias e outros materiais de metal. Os cretenses contavam com uma desenvolvida marinha mercante, o que lhes permitiu dominar o comércio no Mediterrâneo e os egípcios. A prosperidade daí resultante traduziu-se em grande desenvolvimento urbanístico. O que sabemos sobre essa civilização, também chamada *minoica*, resulta sobretudo do estudo e da cuidadosa observação de suas manifestações artísticas (FUNARI, 2008).

A ARTE CRETENSE

Com as descobertas arqueológicas de Creta, tornou-se claro que a cultura egeia teve origem nessa ilha, pois a arte desenvolvida em muitas regiões do mar Egeu e mesmo no continente era nitidamente influenciada pela arte cretense. O estudo das ruínas do Palácio de Cnossos revelou que sua construção data do segundo milênio antes de Cristo (1700 a 1500 a. C.). É na pintura, porém, que se revela com mais clareza o espírito dinâmico do povo cretense. Ela mostra menos rigidez e imobilidade que a pintura egípcia. Supõe-se, entretanto, que não só a mobilidade tenha sido alvo de preocupação do artista cretense, mas também o efeito causado pela combinação das cores, pois ele utilizava cores vivas e contrastantes: tons de vermelho, azul e branco, bem como de marrom, amarelo e verde. Na ourivesaria, os artistas cretenses também revelam grande domínio técnico. Já no que se

refere à escultura, somente pequenas peças dessa civilização foram encontradas. O domínio de Creta e a influência de sua cultura e sua arte sobre várias ilhas do mar Egeu perduraram até cerca de 1400 a. C., quando foi invadida e dominada pelos aqueus, que vieram do Norte e haviam fundado a cidade de Micenas (FUNARI, 2008).

A ARTE MICÊNICA

Da arte que se desenvolveu na cidade de Micenas merece destaque a arquitetura, que apresentou traços próprios. Um exemplo é a Tumba dos Átridas. O nome dessa construção de pedra está ligado à família mais célebre entre aqueus. O aspecto mais interessante da construção é, sem dúvida, a cúpula, uma vez que, para sustentá-la, não foram usados arcos: as pedras foram dispostas horizontalmente, ficando cada bloco um pouco desalinhado em relação ao anterior, de modo a provocar um afunilamento até o encontro total das fileiras concêntricas de pedra (FUNARI, 2008).

A GUERRA DE TRÓIA: VERDADE OU LENDA?

Existem evidências arqueológicas de que Tróia de fato existiu, numa região onde hoje se localiza a Turquia. Entretanto, afóra os poemas homéricos, não há comprovação de que a Guerra de Tróia tenha realmente ocorrido. Segundo se conta, ela teria sido travada por volta de 1200 a. C., entre os gregos (ou aqueus) e troianos, e teria durado dez anos. O poema *Ilíada*, atribuído a Homero, narra os acontecimentos dessa guerra, entre os quais o episódio que envolveu o famoso “Cavalo de Tróia”. Já a *Odisséia* conta as aventuras do herói Ulisses (ou Odisseu) em seu regresso da guerra (FUNARI, 2008).

A ARTE EM ROMA

O aparecimento da cidade de Roma, em 753 a.C., está envolto em lendas e mitos. A formação cultural dos romanos foi influenciada principalmente por gregos e etruscos, que ocuparam diferentes regiões da península itálica entre os séculos XII e VI a.C. e contribuíram para que Roma se tornasse o centro de um vasto império.

Embora tenhamos muita informação sobre os gregos, pouco sabemos sobre os etruscos, em parte pela dificuldade de decifrar sua escrita. Eles teriam vindo da Ásia e não chegaram a constituir um grande império, mas suas cidades tinham sistema de esgoto, aquedutos e ruas pavimentadas. Ocuparam Roma no século VI a.C.

Assim, a arte romana assimilou, da arte Greco-helenística, a busca por expressar a realidade vivida. Podemos dividir a história desse império em três grandes períodos: Monárquico (753 a.C. – 509 a.C.), Republicano (509 a.C. – 27 a.C.) e Imperial (27 a.C. – 476 d.C.). Em 395 d.C., o imperador Teodósio divide o império em duas partes: Império Romano do Ocidente, com capital em Roma, e Império Romano do Oriente, com capital em Constantinopla (FUNARI, 2008).

A ARQUITETURA

Um dos legados mais importantes deixados pelos etruscos aos romanos foi o uso do arco nas construções. Esse elemento permitiu aos romanos criar amplos espaços internos, livres do excesso de colunas, ampliando o vão entre uma coluna e outra. No final do século I d.C., Roma já havia superado as influências grega e etrusca e estava pronta para desenvolver criações artísticas independentes e originais (FUNARI, 2008).

A PINTURA E O MOSAICO

A maior parte das pinturas romanas que conhecemos hoje provém das cidades de Pompéia e Herculano, soterradas pela erupção do Vesúvio em 79 d.C., cujas ruínas foram descobertas no século XVIII. Essas pinturas faziam parte da decoração interna dos edifícios e podiam ser apreciadas em painéis que recobriam as paredes das casas. Nos painéis, podiam criar-se, por exemplo, a ilusão de janelas abertas, por onde se viam paisagens com animais, aves e pessoas; barrados sobre os quais aparecem figuras de pessoas sentadas ou em pé, formando grandes pinturas murais; ou, ainda, conjuntos que valorizavam a delicadeza dos pequenos detalhes.

Os romanos são considerados verdadeiros mestres na arte do mosaico, cujos exemplos de maior valor artístico são também os que decoravam os edifícios de Pompéia. Trata-se de uma técnica diferente da pintura, mas que, assim como está, ornamenta as obras arquitetônicas.

Tanto na pintura como no mosaico, os artistas romanos, ora de maneira rústica, mas alegre, ora de maneira segura e brilhante, souberam misturar realismo com imaginação, e suas obras ocuparam grandes espaços nas construções, complementando ricamente a arquitetura (FUNARI, 2008).

A ARTE PRÉ-COLOMBIANA

Ao chegar à América no fim do século XV, os espanhóis encontraram civilizações bem organizadas, que possuíam verdadeiros tesouros. A arte desenvolvida por essas culturas antes da chegada dos europeus é chamada de arte pré-colombiana.

Trata-se especificamente das manifestações culturais de civilizações do México, da América central e do norte da América do Sul, principalmente do Peru. As origens dessas culturas são complexas e têm raízes em populações pré-históricas diversas por várias regiões do continente

Assim, ao falarmos em arte pré-colombiana, nos referimos à arte dessas civilizações mais organizadas, uma vez que não há muita informação sobre a produção de populações mais remotas e dispersas pelo continente americano. São as culturas **olmecas**, **maias** e **astecas**.

Os **olmecas** existiam por volta de 1100 a.C. E 200 d.C. produziram principalmente esculturas e, estão preservadas no museu de antropologia na cidade do México.

Os **maias** se formaram a partir de 1000 a.C. e construíram grandes cidades desenvolvendo uma arquitetura monumental, em geral de dois tipos: pirâmide e palácio.

A última civilização a se desenvolver na região do México antes da chegada dos colonizadores espanhóis foi a dos astecas. Esse povo dominava conhecimentos de matemática e astronomia e confeccionaram diversas peças em pedra como, por exemplo, o calendário conhecido como **pedra do sol** (SANTOS, 2011).

ANTIGOS POVOS DA REGIÃO DOS ANDES

Na América do Sul, os povos que desenvolveram uma produção mais organizada localizaram-se principalmente ao norte, na região do atual território peruano. São as culturas **mochica**, **tiahuanaco**, **chimu** e **inca**.

A cultura **mochica** existiu ao longo da costa setentrional do Peru, entre os anos 200 e 800 da nossa era. De sua arte, destaca-se a ourivesaria, que produziu joias e adereços femininos. Sua cerâmica também é apreciável, pela decoração pictórica e pelos curiosos formatos dados aos objetos de uso diário: animais e cabeças humanas.

Por volta do ano 1000, ao sul e já próximo da Bolívia, a civilização mais significativa foi a **tiahuanaco** em sua arquitetura e escultura destacam-se maciças figuras.

Ao Norte, entre os anos 1300 E 1438, desenvolveu-se a requintada civilização **chimu**, cujos trabalhos em cerâmica e ourivesaria, como vasos zoomórficos y antropomórficos,

ídolos e máscaras cerimoniais, apresentam ora motivos realistas, ora motivos abstratos.

Por fim, aproximadamente entre os anos 1400 E 1532 – já em época próxima à chegada dos espanhóis – desenvolveu-se a civilização **inca**, que ocupou principalmente a alta região andina. O aspecto mais surpreendente da cultura inca é a arquitetura. Os incas desenvolveram uma amarração de pedra para suas construções que são resistentes aos terremotos. Percebendo isso, os colonizadores espanhóis usaram os muros incas em sua própria arquitetura (SANTOS, 2011).

→ Idade Média

Fig. 3



Fonte: A história das Cruzadas na Idade Média - Fatos Militares Um dos principais acontecimentos da Idade Média foram as Cruzadas

A Idade Média é o período que se estende aproximadamente do século V ao século XV e é marcada pela queda do Império Romano e a ascensão de sociedades feudais na Europa. Durante a Idade Média, a Igreja desempenhou um papel fundamental na vida cotidiana das pessoas, e a sociedade era hierarquizada em classes sociais. O Renascimento, que ocorreu no final da Idade Média, trouxe um renascimento das artes, ciências e pensamento humanista (SANTOS, 2011).

→ Idade Moderna

Fig. 4



Fonte: www.fatos.com.br. A Reforma Protestante é um dos principais acontecimentos da Idade Moderna

A Idade Moderna **é o período que vai do século XV ao século XVIII e é caracterizada por mudanças significativas em todos os aspectos da vida.** Esse período inclui a expansão marítima, a Reforma Protestante, a Revolução Científica e o Iluminismo. A Idade Moderna também testemunhou o surgimento de Estados nacionais centralizados, com monarquias absolutistas, e o início do capitalismo como sistema econômico dominante (SANTOS, 2011).

O RENASCIMENTO NA PENÍNSULA ITÁLICA

Chama-se Renascimento o movimento cultural desenvolvido na Europa entre 1300 e 1650 – portanto, no final da Idade Média e na Idade Moderna. O termo sugere que, a partir do século XIV, a Europa teria assistido a um súbito reviver dos ideais da cultura greco-romana. Porém, durante o período medieval, o interesse pelos autores clássicos não desapareceu. O poeta Dante Alighieri (1265 – 1321), por exemplo, manifestou inegável entusiasmo pelos clássicos. Também nas escolas monásticas, autores clássicos como Cícero, Sêneca e os filósofos gregos foram muito estudados. Na verdade, o Renascimento significou muito mais do que simples reviver da cultura clássica: nesse período, ocorreram, no campo das artes plásticas, da literatura e das ciências, inúmeras realizações que superaram essa herança. O ideal do humanismo foi, sem dúvida,

o móvel de tais realizações e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Num sentido amplo, o ideal do humanismo pode ser entendido como a valorização do ser humano e da natureza em oposição ao divino e ao sobrenatural, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média. Tanto na arquitetura como na pintura e na escultura, o artista do Renascimento buscou expressar a racionalidade e a dignidade do ser humano (SANTOS, 2011).

A ARQUITETURA

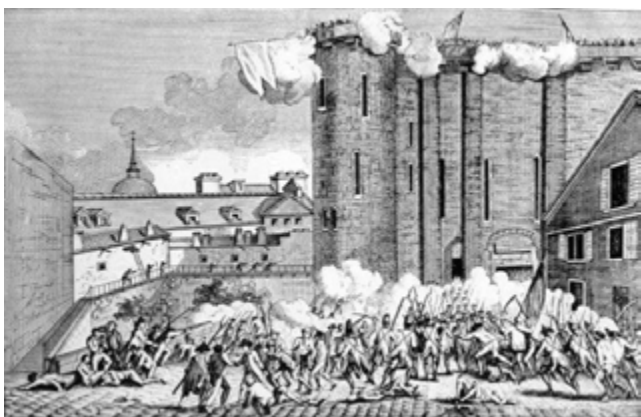
No início, a basílica cristã imitava um templo grego e constituía-se apenas de um salão retangular. Mais tarde, no período bizantino, a planta das igrejas complicou-se num intrincado desenho octogonal. A época romântica, por sua vez, produziu templos com espaços mais organizados, porém ainda bastante fechados. Já a arquitetura gótica buscou a verticalidade exagerada e criou espaços imensos, com limites pouco claros para quem estivesse dentro deles. No Renascimento, a preocupação dos construtores foi diferente: era preciso criar espaços compreensíveis de todos os ângulos visuais, que fossem resultantes de uma justa proporção entre todas as partes do edifício. A principal característica da arquitetura do Renascimento, portanto, foi a busca de uma ordem e de uma disciplina que superassem o ideal de infinitude do espaço das catedrais góticas. Na arquitetura renascentista, a ocupação do espaço baseia-se em relações matemáticas estabelecidas de modo que o observador compreenda a lei que organiza, de qualquer ponto que se desloque (SANTOS, 2011).

A PINTURA

No final da Idade Média e no Renascimento, predomina a tendência a uma interpretação científica do mundo. O resultado disso nas artes plásticas e, sobretudo na pintura, são os estudos da perspectiva segundo os princípios da matemática e da geometria. O uso da perspectiva conduziu a outro recurso, o claro-escuro, que consiste em representar, na pintura, algumas áreas iluminadas e outras na sombra. Esse jogo de contrastes reforça a sugestão de volume nos corpos. A combinação da perspectiva e do claro-escuro contribuiu para o maior realismo das pinturas. Assim, a pintura do Renascimento confirma essas três conquistas, que os artistas do último período gótico já haviam alcançado: a perspectiva, o uso do claro e escuro e o realismo. Outra característica da arte do Renascimento, em especial da pintura, foi o surgimento de um estilo pessoal. A partir dessa época, confirma-se a existência do artista como o conceituamos hoje: um criador individual e autônomo, que expressa em suas obras seus sentimentos e ideias; alguém, enfim, que cria de acordo com a própria concepção (SANTOS, 2011).

→ Idade Contemporânea

Fig. 5



Fonte: [conhecimentocientifico.r7.com/idade-contemporanea/A Idade Contemporânea teve início com a Queda da Bastilha, durante a Revolução Francesa.](http://conhecimentocientifico.r7.com/idade-contemporanea/A%20Idade%20Contempor%C3%A2nea%20teve%20in%C3%ADcio%20com%20a%20Queda%20da%20Bastilha,%20durante%20a%20Revolu%C3%A7%C3%A3o%20Francesa.)

A Idade Contemporânea é o período que abrange os eventos desde o final do século XVIII até os dias atuais. Inclui a Revolução Francesa, a Revolução Industrial, as guerras mundiais, a Guerra Fria, os movimentos de independência e descolonização, bem como os avanços tecnológicos e mudanças sociais que caracterizam o mundo moderno (SANTOS, 2011).

A INFLUÊNCIA DA MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA NA ARTE BRASILEIRA

No início do séc. XIX no Brasil é marcado pela chegada da família real portuguesa, que fugia do conflito entre a França napoleônica e a Inglaterra. Dom João VI e mais uma comitiva de 15 mil pessoas desembarcaram na Bahia em janeiro de 1808, mas em março do mesmo ano transferiram-se para o Rio de Janeiro. Nessa cidade, o soberano português decidiu realizar uma série de reformas administrativas, socioeconômicas e culturais, para adaptá-la às necessidades dos nobres que vieram com ele e sua família. Assim, foram criadas as primeiras fábricas e fundadas instituições como o Banco do Brasil, a Biblioteca Real, o Museu Real e a Imprensa Régia. Nessa época, o Brasil recebe forte influência da cultura europeia, que começa a assimilar e imitar. Essa tendência europeizante da cultura da colônia se afirma ainda mais com a chegada da Missão Artística Francesa, oito anos depois da vinda da família real (FAUSTO, 2009).

A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

A Missão Artística Francesa chegou ao Brasil em 1816, chefiada por Joachim Lebreton. Dela faziam parte Nicolas Antoine Taunay, Jean-Baptiste Debret e Auguste-Henri-Victor Grandjean de Montigny. Em agosto de 1816, esse grupo organizou a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Essa instituição teve seu nome alterado muitas vezes, até ser transformada, em 1826, na Academia Imperial de Belas-Artes. Taunay (1755 – 1830) é considerado uma das figuras mais importantes da

Missão Francesa. Participou de várias exposições na Europa, no Brasil suas pinturas de paisagens foram as mais famosas, entre elas está *Morro de Santo Antônio em 1816*. Debret (1768 – 1848) é certamente o artista da Missão Francesa mais conhecido pelos brasileiros, foi também professor de pintura histórica na Academia Imperial de Belas-Artes e realizador da primeira exposição de arte no Brasil em 2 de dezembro de 1829. No campo da arquitetura, a Missão Francesa desenvolveu o estilo neoclássico, abandonando os princípios barrocos. O artista responsável por essa alteração foi Grandjean de Montigny (1772 – 1850), autor do projeto do prédio da Academia Imperial de Belas-Artes, erguido em 1826 (FAUSTO, 2009).

OS PRIMEIROS ESTUDANTES DA ACADEMIA

A Academia Imperial de Belas-Artes abriu seus cursos em novembro de 1826, e Manuel de Araújo Porto-Alegre, um gaúcho, foi um de seus primeiros alunos. Quase trinta anos depois de sua matrícula na Academia, tornou-se seu diretor e um grande incentivador das atividades dessa instituição. Entre os estudantes que passaram a frequentar a Academia, destacaram-se August Müller e Agostinho José da Mota. August Müller (1815 – ?) nasceu na Alemanha e veio para o Rio de Janeiro ainda criança. Sua pintura apresenta termos históricos, retratos e paisagens. Agostinho José da Mota (1821 – 1878), por sua vez, começou a frequentar a Academia em 1837 e tornou-se famoso como pintor de paisagens. Foi o primeiro artista a obter o prêmio de viagem à França, em 1850, como paisagista. Mas pintou também naturezas-mortas, tema em que igualmente se destacou (FAUSTO, 2009).

ARTISTAS EUROPEUS INDEPENDENTES DA MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

Além dos artistas da Missão Francesa, outros pintores europeus vieram para o Brasil, no séc. XIX, motivados pela paisagem luminosa dos trópicos e pela existência de uma burguesia rica que desejava ser retratada. É nessa perspectiva que se situa, por exemplo, a obra do francês Claude Joseph Barandier (1867), que se tornou um dos retratistas mais ativos da nobreza e da sociedade carioca. É o caso também de Auguste Petit (1844 – 1927), que veio para cá em 1864 e dedicou-se a retratar dom Pedro II e as pessoas da corte. Mas entre os artistas que não participaram da Missão Francesa, os mais importantes pelas obras que realizaram foram Thomas Ender e Johann-Moritz Rugendas. Thomas Ender (1793 – 1875) era austríaco, chegou ao Brasil em 1817, com a comitiva da princesa Leopoldina e, aqui ficou por onze meses. Sua obra é composta de desenhos e aquarelas, técnica com a qual retratou cenas brasileiras do nosso povo e paisagens naturais e urbanas. Johann-Moritz Rugendas (1802 – 1868), artista de origem alemã, esteve no Brasil entre 1821 e 1825. Participou como desenhista e documentarista, viajando por vários países da América Latina, como México, Chile, Argentina, Bolívia e Uruguai e retratou paisagens e os costumes dos povos que conheceu. Com a intenção de documentar a realidade do nosso país no século XIX, em *Negro e negra em uma plantação* Rugendas desenhou um casal de escravos conversando em uma pausa de seu trabalho rural. É notável a expressão facial de ambas as figuras; a mulher parece ouvir o que o homem acabou de dizer. A ideia de pausa do trabalho para a conversa é obtida pela postura dos dois, que se apoiam em suas ferramentas de trabalho rural. Pela simplicidade dos trajes tem-se documentada a condição de escravos. Ao fundo, traços de uma natureza exuberante compõem a cena (FAUSTO, 2009).

DIVISÃO DA HISTÓRIA DO BRASIL

A história do Brasil é dividida em períodos que refletem as mudanças sociais, políticas e culturais ao longo do tempo. São eles o Período Pré-Colonial, Brasil Colônia, Brasil Império, República Velha, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e Nova República (FAUSTO, 2009).

→ Período Pré-Colonial

O período pré-colonial **é o período que abrange a história do Brasil antes da chegada dos portugueses**. Inclui as diversas sociedades indígenas que habitavam o território brasileiro e suas complexas estruturas sociais e culturais. Os povos indígenas eram distribuídos por todo o país, com modos de vida diversos que variavam de acordo com o ambiente em que viviam (FAUSTO, 2009).

→ Brasil Colônia

Fig. 6



Fonte: Brasil Colônia: início, governo, economia, fim - Brasil Escola (uol.com.br). O Brasil Colônia foi um período cujos acontecimentos marcaram significativamente a história do Brasil e ainda refletem na atualidade.

Brasil Colônia **é o período que se inicia com a chegada dos portugueses em 1500 e vai até a independência do Brasil em 1822**. Durante esse tempo, o Brasil foi explorado economicamente pelos colonizadores, principalmente por meio da produção de açúcar e do trabalho escravo. A sociedade era hierarquizada, com uma elite colonial dominante e uma população composta em grande parte por escravizados africanos e povos indígenas (FAUSTO, 2009).

A ARTE DOS INDÍGENAS BRASILEIROS – PERÍODO PRÉ-CABRALINO

Fase Marajoara: Os povos da fase Marajoara vieram do noroeste da América do Sul e chegaram à ilha de Marajó provavelmente por volta do ano 400 da nossa era, ocupando a parte centro-oeste da ilha. Nessa região, construíram habitações, cemitérios e locais para as cerimônias. Sua produção mais característica foi a cerâmica, dividida entre vasos de uso doméstico e vasos cerimoniais e funerários. Os domésticos são mais simples e sem decoração. Já os cerimoniais possuem decoração elaborada. A decoração dos vasos cerimoniais era resultante da pintura **bi cromática** ou **policromática** – relativo a duas (bi-) ou várias cores (poli-). Os desenhos eram feitos com incisões (sulcos) na cerâmica. A fase marajoara foi declinando lentamente até desaparecer em torno de 1350 (FAUSTO, 2009).

Cultura Santarém: Também nessa cultura, o destaque é dado à cerâmica. A cerâmica santarena apresenta decoração bastante complexa e refinada: além da pintura e desenhos, as peças têm ornamentos em relevo, com figuras humanas ou de animais. Um dos recursos ornamentais que mais chama a atenção nos vasos é a presença de cariátides: figuras humanas que parecem sustentar ou apoiar a parte superior do vaso. A cultura Santarém também produziu cachimbos e estatuetas e diferente das estatuetas marajoaras, as da cultura Santarém são mais realistas: representam com maior fidelidade as formas dos seres. A cerâmica santarena perdurou até a chegada dos colonizadores portugueses. Por volta do século XVII foi perdendo suas peculiaridades e sua produção acabou por desaparecer (FAUSTO, 2009).

A ARTE INDÍGENA DEPOIS DA CHEGADA DOS PORTUGUESES

Embora tenham existido muitas e diferentes culturas indígenas, podemos identificar ainda hoje duas grandes modalidades culturais: a dos **silvícolas**, que viviam nas áreas florestais, e a dos **campineiros**, que viviam nos cerrados e nas savanas. Os **silvícolas** praticam uma agricultura desenvolvida e diversificada que, associada às atividades de caça e pesca, lhes permite ter moradia fixa. Suas atividades de produção de objetos para uso da comunidade também são diversificadas: cerâmica, tecelagem, trançado de cestos e balaios (FLORENZANO, 1998).

Os **campineiros** têm uma cultura menos complexa e uma agricultura menos variada que a dos silvícolas. Seus artefatos comunitários são menos diversificados, mas seus cestos e esteiras estão entre os mais cuidadosamente trançados entre os indígenas. Tanto um grupo como o outro contam com uma ampla variedade de elementos naturais como matéria-prima para seus objetos: madeiras, cortiças, fibras, palmas, palhas, cipós, sementes, cocos, resinas, couros, ossos, dentes, conchas, garras e belíssimas plumas das mais diversas aves, entre outras matérias-primas: com um material tão variado, as possibilidades de criação de objetos indígenas são muito amplas (FLORENZANO, 1998).

O empenho indígena em fazer belos objetos utilitários, para uso na vida comunitária, pode ser apreciado principalmente na cerâmica, no trançado e na tecelagem. Mas, além dessa produção, duas expressões da arte indígena merecem destaque: a arte plumária e a pintura corporal (FLORENZANO, 1998).

ARTE PLUMÁRIA: Expressa em mantos, diademas (tiaras) e colares, essa é uma arte muito especial, por não estar associada a nenhum fim utilitário, e sim, apenas, à pura busca da beleza. É possível que sua função seja também demonstrar o poder e a grandeza de seu usuário. Um importante exemplo disso é a importante peça conhecida como “manto tupinambá”, confeccionada pelos tupinambás

no século XVII para uso dos pajés (FLORENZANO, 1998).

Trançado com fibras naturais e penas de guará – ave de plumagem vermelha do litoral norte brasileiro –, esse manto foi levado para a Europa por Maurício de Nassau e dado como presente para o rei da Dinamarca. Pertence até hoje ao acervo do Museu Nacional da Dinamarca, em Copenhague. Existem dois grandes estilos na arte plumária. Os trabalhos majestosos e grandes como os diademas, e os delicados adornos de corpo, cuja ênfase maior está no colorido e na combinação dos matizes (FLORENZANO, 1998).

PINTURA CORPORAL: O gosto pela pintura corporal está associado à ideia de transmitir ao corpo a alegria contida nas cores vivas e intensas. Por isso, a escolha dessas cores é importante, as mais utilizadas pelos indígenas são o vermelho muito vivo do urucum, o negro esverdeado da tinta do suco do jenipapo e o branco da tabatinga (uma espécie de argila de cor esbranquiçada). As pinturas do rosto conferem de início, ao indivíduo, sua dignidade de ser humano; elas operam a passagem da natureza à cultura, do homem “estúpido”, ao homem civilizado. Em seguida diferentes quanto ao estilo e à composição segundo as castas, elas exprimem uma sociedade complexa, a hierarquia dos “status”. Elas possuem assim uma função sociológica (FLORENZANO, 1998).

A ARTE NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL

Refere-se à atividade artística das culturas que, das origens até o contato regular com os europeus, no século XVI, habitaram o território hoje correspondente ao da República Federativa do Brasil, é comum a literatura arqueológica mencionar três categorias privilegiadas: as pinturas rupestres, os adornos e as formas e motivos decorativos de diversos tipos de artefatos. Compreende-se que a pintura rupestre se trata das pinturas (pictografias) que ocorreram sobre as superfícies rochosas, como também das gravuras e figuras incisas (petróglifos), (FLORENZANO, 1998).

A cerâmica: apesar de ter entrado em cena em época relativamente tardia (difunde-se a partir do primeiro milênio antes de nossa era), associada a onipresença da matéria-prima necessária (argila), pela facilidade de sua técnica de manipulação e pela multiplicidade de aplicações, dentre as quais deve ser realçada a fabricação de recipientes, para variados usos, e a de estatuetas (FLORENZANO, 1998).

A arte rupestre: as pinturas são mais frequentes do que as gravuras e ambas as categorias podem encontrar-se associadas. As pinturas são obtidas por pigmentos, na sua quase totalidade de origem mineral (em especial óxido de ferro para o vermelho, a cor mais difundida), secundariamente vegetal (urucum, jenipapo e carvão), quase nunca com ligaduras (como resinas vegetais). A execução se fazia com pincel de fibras ou dedo. As gravuras são produzidas por picoteamento ou fricção (FLORENZANO, 1998).

ARTE AFRO-BRASILEIRA

Embora nascida a partir de uma raiz africana, a arte afro-brasileira teve um longo percurso de séculos que lhe possibilitou, não só uma visível autonomia, como uma criatividade própria. Ela percorreu uma trajetória de trocas, sobretudo com os europeus, no seio de um mundo escravocrata e católico que lhe acarretou perdas e ganhos, continuidade e mudança. Essa arte permaneceu realimentada pela cultura africana que lhe inspira uma visão de mundo herdada do continente negro, que participou ativamente na construção e desenvolvimento da sociedade brasileira. O artista negro se refugia, na sua maioria, na arte de inspiração religiosa afro-brasileira ou numa produção de tipo naif. Estudaremos, já no século XX, os casos de Heitor dos Prazeres e de Mestre Didi e de alguns artistas negros que se sobressaíram na arte propugnada pela Academia. Entre estes, citamos: O Aleijadinho, Mestre Valentim e Emanuel Araújo. A arte afro-brasileira só passou a ser devidamente valorizada, como expressão de grandeza da brasilidade, a partir do Movimento Modernista

dos anos de 1920 e nas excursões que Mário de Andrade liderou por Minas Gerais e Nordeste. O reconhecimento ganhou foros intelectuais com a criação da Universidade de São Paulo em 1934 e, a seguir, com a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (BRASIL ESCOLA, 2024).

→ Brasil Império

Fig. 7



Fonte: <https://www.bing.com/images/search>. Bandeira do Império do Brasil, utilizada durante o Brasil Império

Brasil Império **é o período que se inicia após a independência do Brasil em relação a Portugal**. Após a independência, o Brasil tornou-se uma monarquia, com Dom Pedro I como imperador. O período imperial foi de 1822 a 1889, quando a monarquia foi substituída pela república. Durante o império, o Brasil enfrentou desafios, como a Guerra do Paraguai (BRASIL ESCOLA, 2024).

→ República Velha

A República Velha **é o período que vai de 1889 a 1930 e foi marcada pela instabilidade política, alternância de poder entre grupos oligárquicos e movimentos sociais**, como a Revolta da Vacina e a Revolta da Chibata. Nesse período, a economia brasileira passou por transformações com a expansão do café.

→ Era Vargas

Fig. 8



Fonte: querobolsa.com.br/enem/historia-brasil/getulio-vargas

Getúlio Vargas foi presidente do Brasil de 1930 a 1945.

Era Vargas **é o período em que Getúlio Vargas governou o país**. Getúlio Vargas assumiu a presidência em 1930 e governou durante grande parte do período de 1930 a 1945, sendo interrompido por um curto período durante a ditadura do Estado Novo (1937-1945). A Era Vargas foi marcada por reformas trabalhistas, industrialização e mudanças sociais significativas.

→ República Populista

República Populista **é o período democrático que se estendeu de 1946 a 1964**. O período pós-Segunda Guerra Mundial foi caracterizado por governos democráticos e presidentes eleitos, no entanto, a instabilidade política persistiu, com mudanças frequentes de presidentes e crises econômicas.

→ Ditadura Militar

A Ditadura Militar no Brasil **é o período que se estendeu de 1964 a 1985**. Começou com um golpe militar que depôs o governo democrático. Durante esse período, houve restrições às liberdades civis, censura, perseguição política e violações dos Direitos Humanos.

→ Nova República

A Nova República **é o período que teve início após a redemocratização do Brasil**, que ocorreu a partir de meados da década de 1980, culminando com a eleição de um presidente civil em 1985. Esse período foi marcado pelo retorno das instituições democráticas, a promulgação de uma nova Constituição, em 1988, e a consolidação do regime democrático.

Desde o advento da redemocratização em 1985, o Brasil testemunhou uma **sequência de governos marcada por uma diversidade de abordagens políticas e econômicas**. O primeiro presidente eleito nesse período foi **José Sarney**, que assumiu o cargo durante a transição democrática após anos de Ditadura Militar. Sarney enfrentou desafios consideráveis, incluindo a hiperinflação, mas seu mandato foi crucial para a estabilização do país. José Sarney foi sucedido por **Fernando Collor de Mello**, cujo governo ficou marcado pelo confisco dos valores em poupanças e contas-correntes e por um escândalo de corrupção que levou ao seu impeachment (FAUSTO, 2009).

A década de 1990 foi caracterizada por governos que buscavam reformas econômicas profundas, notadamente o Plano Real, implementado durante a gestão de **Itamar Franco** e a subsequente administração de **Fernando Henrique Cardoso**. Esses presidentes focaram em políticas de estabilização e abertura econômica, almejando atrair investimentos estrangeiros e controlar a inflação. No entanto, também enfrentaram críticas devido a questões sociais e à privatização de empresas estatais (FAUSTO, 2009).

No início do século XXI, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o comando do país com a eleição de **Luiz Inácio Lula da Silva**. Seu governo destacou-se por programas sociais como o Bolsa Família e um crescimento econômico notável. A sucessora de Lula, **Dilma Rousseff**, enfrentou desafios econômicos, protestos e um processo de impeachment em 2016, o que fez com que seu vice, **Michel Temer**, assumisse a presidência até 2018. A partir de 2019, o país viu a ascensão de **Jair Bolsonaro**, cuja presidência foi marcada por polarização política, debates sobre meio ambiente e gestão da pandemia de covid-19, cujo governo foi sucedido por uma nova administração de **Luiz Inácio Lula da Silva** (FAUSTO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se olharmos à nossa volta, notamos a enorme quantidade de objetos que nos rodeiam, em casa, no trabalho, na sala de aula e nos mais diversos lugares. Pensando sobre eles, concluímos que todos foram feitos com alguma finalidade, desde utensílios domésticos, como um garfo ou um forno micro-ondas, até instrumentos de trabalho, como lápis, computadores ou robôs de uma linha de montagem. Estamos, enfim, cercados de objetos que facilitam nosso dia a dia.

Ao longo da história, o ser humano sempre projetou e produziu ferramentas que o ajudassem a superar suas limitações físicas. a vara e o anzol, são prolongamentos de seu braço; o guindaste permite-lhe levantar grandes pesos.

Assim, esse ser, que seria facilmente subjugado pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que lhe tornaram possível transformar o meio natural segundo suas necessidades.

Muitos desses artefatos produzidos em tempos remotos resistiram ao tempo e são até hoje encontrados em sítios arqueológicos, locais que guardam vestígios da ocupação humana. Com base neles, os estudiosos conseguem reconstruir, por exemplo, a organização social de diferentes grupos humanos.

Pela observação de potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para tecer, caçar ou pescar, é possível perceber como viviam nossos ancestrais. Desse modo podemos estudar a história da humanidade e conhecer sobre o passado e entender como se deu o processo de desenvolvimento histórico e artístico. Portanto devemos estudar constantemente os avanços da humanidade e manter uma postura crítica e reflexiva diante dos acontecimentos históricos e sociais do nosso meio.

REFERÊNCIAS

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FLORENZANO, Maria Beatriz. **O mundo antigo: economia e sociedade**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2008.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática, 2011.

<https://brasilecola.uol.com.br/historia/divisao-da-historia>. Acesso em 2024.

CAMILA FRONTELLI SAMPAIO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Guarulhos (2011); Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Professora de Educação Infantil na Prefeitura do Município de São Paulo.

O APRENDIZADO SONORO NA PRIMEIRA INFÂNCIA



RESUMO: O presente artigo tem como objetivo compreender a música como indispensável ao desenvolvimento e influência sobre o aprendizado de bebês e crianças, no período que compreende a Primeira Infância; concepção, pós nascimento e até os cinco anos de idade. Para a construção do artigo realizou-se uma revisão bibliográfica, por meio de teses, artigos e livros. Pontuei sobre os efeitos da música no desenvolvimento cerebral, nas formas de se relacionar e nas interações. Expondo, também, nos contextos educacionais a educação sonora como prática pedagógica eficaz de desenvolvimento da linguagem, do cognitivo, psicológico e motor, na ampliação de repertórios.

Palavras-chave: Música; Desenvolvimento; Experiências; Primeira Infância.

INTRODUÇÃO

A música faz parte da história e está presente no nosso cotidiano, nas comemorações, nas artes, nas formas de se relacionar e expressar. O contato com a música inicia-se no ventre materno, no sentir as vibrações, agindo diretamente no desenvolvimento cerebral, ativando conexões neurais e áreas cerebrais responsáveis pelos sentimentos, pela linguagem, memória e motricidade.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que o estímulo musical favorece o desenvolvimento dos aspectos sociais, a criatividade da criança e as interações. Durante todo o processo de construção do artigo, citações, autores e documentos legais que embasam a educação nacional brasileira, serviram de base para as discussões e reflexões redigidas acerca dos benefícios de uma educação sonora desde o início da vida.

O presente artigo tem, então, como objetivo geral abordar a influência da música no desenvolvimento da criança nos diferentes aspectos e nas diferentes etapas de desenvolvimento. Junto a isto discursar sobre o fazer docente e a educação sonora nos contextos de Educação Infantil, compreendendo-a como prática importante.

A educação sonora presente na Primeira Infância viabiliza diálogos entre bebês, crianças e adultos, produz movimentos, comunicação e expressão, seja nos ambientes sociais ou escolares.

O APRENDIZADO SONORO: DA CONCEPÇÃO AO NASCIMENTO

O bebê experimenta os sons do seu entorno. As vibrações do corpo da mãe já são percebidas: as batidas do coração, a pulsação, os movimentos.

Com o crescimento outros sons começam a ser percebidos, os externos. Neste momento, a produção neuronal aumenta a recepção de informações trazendo novas descobertas e aprendizados.

Estudos comprovam que os bebês, ainda no útero, podem reconhecer o timbre de voz das pessoas do seu seio familiar e tudo isso se dá na medida em que ocorrem as conexões cerebrais e o desenvolvimento do aparelho auditivo.

Vemos assim que, mesmo no ventre os bebês já possuem e desenvolvem a sua capacidade cognitiva, constroem aprendizado e reconhecem o seu entorno. E que, este período deve ser permeado de situações positivas e ricas de musicalização, estimulando a audição, sensações e percepções.

O mundo é um lugar novo que traz novas e ricas descobertas. Ao nascer tudo é vivido e explorado e é nessa interação que os bebês criam suas primeiras memórias.

As condições ambientais pré-natais afetam o desenvolvimento do feto. [...] A musicoterapia durante a gravidez estimula o desenvolvimento cerebral do feto, melhora a aprendizagem tempo-espacial e habilidade motora (andar e se sentar) da criança. Além disso, reduz o stress e ansiedade materna, e tem múltiplos efeitos endócrinos como aumento dos níveis de cortisol e hormônio de crescimento. A estimulação pré-natal musical tem como consequência o aumento da neurogênese no hipocampo [...], área do cérebro com plasticidade que está envolvida na aprendizagem, memória, ansiedade e regulação de stress. Por outro lado, o ruído ambiental afeta negativamente o desenvolvimento, causando problemas psicológicos e

psicossomáticos. [...] Deste modo, a estimulação vibro acústica adequada por exposição musical altera o comportamento fetal sendo transmitido para o período neonatal. A música é uma intervenção não-invasiva, culturalmente aceita, que modifica as emoções humanas [...]. Deste modo, é sugerido que a música e o ruído durante a gravidez são fatores importantes que influenciam o desenvolvimento cerebral (OLIVEIRA et al. 2016, p. 160-161 apud GOUVEIA., 2022, p.70).

O choro é a primeira capacidade de comunicação sonora trazida, o bebê usa- o para expressar sentimentos, desconfortos e necessidades. Mais adiante, começa a emitir sons, balbuciar e, posteriormente, a linguagem falada.

Os primeiros sons constituem o aprendizado musical, a musicalidade está presente em nosso cotidiano e é primordial para o desenvolvimento da linguagem. Até os dezoito meses os mais variados estímulos musicais recebidos pelos bebês colaboram para o seu desenvolvimento, ampliação de repertórios e até na forma de se relacionar com seus pares (GOUVEIA., 2022).

Os bebês percebem a música de maneira diferente em comparação com adultos e crianças mais velhas, mas eles têm uma capacidade surpreendente de detectar e responder à música desde muito cedo em suas vidas. Possuem uma sensibilidade natural ao ritmo e à batida, podem sentir a pulsação e o padrão rítmico das músicas e muitas vezes reagem movendo-se, balançando e batendo as mãos ou os pés (GOUVEIA., 2022).

Bebês também são capazes de perceber melodias simples, demonstrando preferências por sons suaves e familiares, e essa preferência pode ser observada em sua expressão facial e em sua atenção. Apresentam uma afinidade particular pela voz humana, especialmente a voz de seus cuidadores. Eles são sensíveis às variações de tom, entonação e expressão emocional na voz, tornando

a música vocal especialmente atraente para eles, podendo evocar respostas emocionais (GOUVEIA, 2022).

Músicas suaves e calmas podem acalmá-los, enquanto músicas mais rápidas e alegres podem excitá-los. A música também pode ser usada para criar uma conexão emocional entre pais, educadores e bebês. Vale destacar aqui que a exposição à música pode ser benéfica para o desenvolvimento da linguagem, músicas com letras claras e repetitivas podem ajudar a melhorar a compreensão auditiva e a capacidade de imitar sons e palavras (GOUVEIA, 2022).

Cada bebê é único, e suas preferências musicais podem variar em estilos musicais específicos ou músicas com determinadas características, enquanto outros podem ser mais sensíveis à intensidade sonora.

É importante notar que a resposta à música pode variar de bebê para bebê e de criança para criança, e não há uma fórmula única que se aplique a todos. Os professores podem observar as reações e preferências musicais de seus bebês e adaptar a escolha musical para criar experiências positivas e estimulantes. A música pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento sensorial e emocional de bebês e crianças, além de ser uma ferramenta valiosa para criar vínculos entre pais/cuidadores e seus filhos (GOUVEIA, 2022).

O acesso a diferentes materiais contribui para a descoberta do potencial sonoro e suas propriedades, aprimorando, ao mesmo tempo, as habilidades motoras, usando da criação e improvisação. A capacidade de explorar dá a bebês e crianças o poder de criação de repertórios próprios, no balbuciar, no cantar melodias, na invenção de melodias ou mesmo na produção criativa de ritmos, batidas (GOUVEIA, 2022).

AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS SONORAS

O ambiente familiar é o primeiro local de aprendizado da vida do ser humano, as interações e experiências são essenciais para o desenvolvimento e para a formação de identidade.

A música aproxima, ensina e cria vínculos afetivos, promove o desenvolvimento da audição no interesse dos timbres das vozes, nas brincadeiras infantis, afetando, também, o desenvolvimento emocional e musical (BRASIL, 2013).

A comunicação musical de pais e bebês auxilia na aquisição da fala e influencia o gosto musical na vida adulta. Bebês e crianças estão imersas em um segundo ambiente responsável pelo seu aprendizado e desenvolvimento, a escola. Nesta primeira etapa da vida os espaços de Educação Infantil possuem grande importância de bebês e crianças pequenas, as interações e as brincadeiras entre seus pares promovem aprendizados e garantem o desenvolvimento pleno (BRASIL, 2013).

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente as pessoas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

A escola é um espaço significativo onde ocorrem os primeiros aprendizados, interações e experiências. A música como prática de ensino nesta primeira etapa da infância, influenciará o desenvolvimento de bebês e crianças, atuando como suporte pedagógico capaz de desenvolver competência, habilidades, hábitos e atitudes (BRASIL, 2013).

A educação sonora é o espaço de criar, improvisar, expressar sentimentos e movimentar o corpo, de fato, uma linguagem. Uma linguagem que comunica, amplia conhecimento e favorece a leitura de diferentes e diversos mundos.

Temos aí uma multiplicidade de habilidades que são propiciadas pela educação sonora: as linguagens do corpo e da fala expressadas nas danças, nos movimentos, nas brincadeiras culturais, nas formas de se comunicar e de se relacionar.

[...] Conhecendo e apreciando músicas do seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar a diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos culturais e de gênero [...] (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, p.79)

Contudo, vemos como a educação sonora favorece o aprendizado na primeira infância, desde a ampliação de repertório cultural até o desenvolvimento da linguagem da motricidade, aspectos importantes já destacados nos documentos legais que regem a educação nacional (BRASIL, 1998).

A IMPORTÂNCIA DO FAZER E CANTAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Como no desenvolvimento da linguagem, a música influencia, também, o desenvolvimento cerebral. Desde a vida intrauterina, os bebês conseguem assimilar o universo sonoro que os cerca e carregam consigo este aprendizado após o nascimento.

O período que compreende os dois primeiros anos de vida são fundamentais na formação dos processos cognitivos e a música colabora no desenvolvimento dessas estruturas favorecendo a aquisição de habilidades emocionais e sociais, perante o fazer e o apreciar musical. A experiência musical coloca-o em terreno afetivo, atribuindo-lhe significado, desafios físicos e cognitivos (BRITTO, 2003).

A educação sonora pode potencializar as aprendizagens desenvolvendo a atenção, a criatividade e a concentração. Cabe aos docentes e pais exercitar a escuta e proporcionar momentos para proporcionar sonoridades em diferentes situações.

O Canto possui papel de destaque por sua influência nas relações entre crianças e adultos, na linguagem, na imaginação, nos aspectos social e afetivo, explorando suas vozes, por sua vez, e ampliando seus respectivos repertórios de sons.

Nesta perspectiva, o ato de cantar deve ser desenvolvido, ativando sistemas de linguagem de memória, colocando todo o corpo em funcionamento através dos ritmos e movimentos.

Segundo o dicionário HOUAISS, o conceito de desenvolvimento é o "aumento de qualidades morais, psicológicas, intelectuais etc.", "crescimento, progresso, adiantamento" (HOUAISS, 2002, p.989).

A música está presente em quase tudo no mundo, ao longo do tempo, tendo variadas funções, e estando em diferentes culturas, cada qual da sua forma, ou seja, é uma linguagem universal que sempre ultrapassa as barreiras do tempo e espaço.

É um meio de expressar ideias e sentimentos, como também uma linguagem que é admirada por muitas pessoas. Desde o nascimento da criança a música já adquire grande importância no seu desenvolvimento. Os órgãos responsáveis pela audição começam a se desenvolver desde a gestação e somente quando a criança atinge a idade acima de dez anos o aparelho auditivo fica completamente maduro, por isso a estimulação auditiva na infância tem um papel fundamental para o desenvolvimento.

Pesquisas revelam que desde a formação no útero materno os bebês já reagem aos sons lá produzidos e a música apropriadamente escolhida, que pode acalmar os recém-nascidos.

O envolvimento das crianças com o universo sonoro começa ainda antes do nascimento, pois na fase intrauterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para ele (BRITTO, 2003, p.35).

Pensando assim desde o útero materno os bebês já reagem aos sons lá produzidos, a voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles, quando já crianças se interagem completamente com os ambientes sonoros, pois quase todo ser humano tem em sua vida a presença da música, seja lá ouvindo, cantando ou dançando, ela sempre se faz presente nos momentos da vida humana.

Na educação infantil esse contato ocorre por meio do cantar, murmurar, assobiar, contato corporal e dança, ajudando no desenvolvimento auditivo, linguístico, emocional e cognitivo da criança.

Nesse processo de desenvolvimento da criança, a música também traz relevantes vantagens cognitivas, afetivas e sociais, pois com ela a criança participa de forma mais ativa da aquisição de seu próprio conhecimento, tendo em vista que a música é uma expressiva atividade de integração humana com a sociedade (BRITTO, 2003).

Torna-se um poderoso recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil, pois segundo Losavov (1978), cientista búlgaro que desenvolveu uma pesquisa na qual a audição de diferentes ritmos e melodias podem interferir na atividade cerebral.

Observando dois grupos de crianças em situação de aprendizagem, o pesquisador ofereceu música clássica a um grupo, em andamento lento, enquanto estavam tendo aulas. O resultado demonstrou uma grande diferença entre os dois grupos, favorável ao grupo que ouviu música que apresentou maior período de concentração e sucesso nas reso-

luções das tarefas. Assim, concluiu a audição da música clássica, lenta, possibilita na pessoa a transformação do nível alfa (alerta) para o nível beta (relaxados, mas atentos); baixando a ciclagem cerebral, desta forma, aumentando as atividades dos neurônios e as sinapses tornam-se mais rápidas, facilitando a concentração e a aprendizagem (BRITTO, 2003).

A música tem um impacto profundo no cérebro humano e afeta várias áreas e funções cognitivas. A pesquisa em neurociência e psicologia da música tem demonstrado que a música pode influenciar as emoções, a cognição, a memória e até mesmo a saúde mental.

Na audição musical ocorre a ativação emocional, áreas do cérebro associadas ao processamento emocional, como o sistema límbico são afetadas. O cérebro libera dopamina, um neurotransmissor associado ao prazer e à recompensa (BRITTO, 2003).

O ritmo e a melodia da música podem influenciar a coordenação motora e a sincronização dos movimentos. Por exemplo, a música é frequentemente usada na prática de dança, onde os movimentos corporais são coordenados com a batida e o ritmo da música.

Com isso pode-se perceber a grande influência que a música traz para o aprendizado, em especial nos campos do raciocínio lógico, da memória e do raciocínio abstrato.

Outro campo do desenvolvimento é o da afetividade da criança, que se inicia desde as canções de ninar, que se criam um laço de afeto pela música que se torna marcada na memória da criança. Por essas razões a linguagem musical na Educação Infantil tem sido vista como a mais importante área do conhecimento, lado a lado com a linguagem oral e a escrita (BRITTO, 2003).

Ao incluir a música no ato educativo, ela pode ser considerada um elemento de auxílio no desenvolvimento da aprendizagem, da escrita e da leitura, incentivando a criança a ter um interesse maior nos conteúdos expostos em sala de aula.

Além de ativar o cérebro contribui para um ótimo desempenho das crianças que através de sua melodia, letra, som, chama a atenção despertando um interesse maior pelas aulas, pois acaba sendo totalmente diferente das aulas exclusivamente trabalhadas em linguagem verbal. As crianças da Educação Infantil precisam desse momento de descoberta e socialização com o grupo ao redor, não só na escola, mas também em sua vida cotidiana, na família e no meio em que vivem. Mesmo não estando em um ambiente escolar, a música contribui para qualquer que seja a situação: timidez ou vergonha, má coordenação motora, pouca socialização (BRITTO, 2003).

A educação sonora pode proporcionar, de maneira mais participativa, agradável e prazerosa, uma significativa ajuda no desenvolvimento da criança que passa a interagir mais com o processo de aprendizagem, de modo lúdico e desenvolver com mais facilidade sua expressão corporal, seus sentimentos e sua afetividade, interagindo com a sociedade.

Contudo é preciso expor aos professores, a grande importância da estética e musicalidade em sua formação. Para Brécia (2003, p.81) aponta que “[...] aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo”.

Pensando assim a música traz consigo muito mais que uma melodia, tem o poder de desenvolver nas crianças muitos avanços para sua formação contribuindo também para a integração da criança na sociedade, no meio em que vive deixando a se relacionar de forma prazerosa com as pessoas que a cercam.

Num memorável artigo, publicado em São Paulo no ano de 1985, Fanny Abramovich deixa claro esta ideia:

Ò ciranda – cirandinha, vamos todos cirandar, uma volta, meia volta, volta e meia vamos dar, quem não se lembra de quando era pequenino, de ter dados às mãos para muitas outras crianças, ter formado uma imensa roda e ter brincado cantado e dançado por horas? Quem pode esquecer a hora do recreio na escola, do chamado da turma da rua ou do prédio, pra cantarolar a Teresinha de Jesus, aquela que de uma queda foi ao chão e que acudiram três cavalheiros, todos eles com chapéu na mão? E a briga pra saber quem seria o pai, o irmão e o terceiro, aquele para quem a disputada e amada Teresinha daria, afinal, a sua mão? E aquela emoção gostosa, aquele arrepio que dava em todos, quando no centro da roda, a menina cantava: “sozinha eu não fico, nem hei de ficar, porque quero o Sérgio? Paulo? Fernando? Alfredo?” para ser meu par”. E aí, apontando o eleito, ele vinha ao meio pra dançar junto com aquela que o havia escolhido. Quanta declaração de amor, quanto carinho, quanta inveja, passava na cabeça de todos (FANNY, 1985, p. 59).

Pensando como Fanny, todos estes jogos musicais vêm com intuito de estimular e preparar as crianças para uma vida adulta, com tudo aquilo que o humano de modo geral acaba passando, seja lá qual for, amor, disputar, trabalho, tristeza. Por isso é necessário que este processo se inicie desde a educação infantil, para que nossas crianças possam adquirir o desenvolvimento para poder enfrentar a adolescência e chegar a uma vida adulta cheia de prazeres e descobertas por meio da música (FANNY, 1985, p. 59).

O FAZER DOCENTE E A EDUCAÇÃO SONORA

A relação entre música e o fazer docente, ou seja, a prática de ensinar, pode ser muito significativa e influente no processo educacional. A música desempenha vários papéis importantes na educação e no ensino, tanto dentro da sala de aula quanto fora dela (BRASIL, 2017).

Muitas pessoas acham mais fácil lembrar letras de músicas do que palavras ou fórmulas, esta vantagem pode ser aproveitada para auxiliar na memorização de conceitos importantes. Contribuem, desta forma, como construção de memórias afetivas que, mais tarde, possibilitam novas aprendizagens (BRASIL, 2017).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BNCC, 2017, p. 154).

A educação sonora no contexto escolar desenvolve habilidades importantes, como coordenação motora, concentração e coordenação verbal na prática de tocar um instrumento, cantar ou até mesmo dançar pode contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades.

Como forma genuína de expressão artística que permite aos alunos explorar sua criatividade e emoções, usando da corporeidade para transmitir sensações e sentimentos. A música é uma linguagem que se relaciona com outras áreas do conhecimento, criando conexões entre diferentes disciplinas, promovendo um aprendizado mais integrado (BNCC, 2017).

A formação do professor desempenha um papel crucial na capacidade de transmitir a linguagem musical aos alunos. A combinação de conhecimento musical, habilidades pedagógicas e experiência prática é essencial para criar uma experiência de ensino musical enriquecedora e eficaz, ainda, é preciso estar disposto a se adaptar e crescer continuamente em resposta às mudanças na linguagem e na cultura musical (BNCC, 2017).

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL RELACIONADA A MÚSICA

A música é presente na vida do ser humano desde muito cedo, e com o passar do desenvolvimento e crescimento o gosto musical vai se alterando conforme o meio ao qual estamos imersos, as necessidades e a preferência de cada indivíduo.

No período da gestação o feto já é sensível a ruídos externos; já no período de 4 meses o bebê consegue reagir a sons chutando e movimentando-se na barriga externa. Após o nascimento até os 4 anos de idade a música ativa várias áreas cerebrais, ao que chamamos de sinestesia, promovendo aprendizado. Dos 4 aos 10 anos, os ritmos e as melodias sensibilizam as áreas ligadas ao desenvolvimento motor (REVISTA DO PROFESSOR, 2008).

O ambiente e os seus sons promovem aprendizado, podem despertar a percepção e a audição através da vontade de descobrir, experimentar e explorar. As experiências sonoras contribuem para o desenvolvimento da função simbólica: "Enquanto brinca musicalmente, a criança amplia a sua capacidade corporal, sua consciência do outro, a percepção de si mesmo como ser social, a percepção do

espaço que o cerca e de como pode explorar” (REVISTA DO PROFESSOR, 2008, p. 7).

O universo musical é uma indispensável ferramenta pedagógica, uma forma prazerosa de compreender o mundo e o outro, desenvolver variadas habilidades através de seus componentes, sejam as danças, as brincadeiras ou até jogos corporais.

Planejar propostas educativas de música para a educação infantil requer consideração cuidadosa das necessidades e capacidades das crianças em tenra idade. A música desempenha um papel importante no desenvolvimento infantil, ajudando a melhorar as habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras (REVISTA DO PROFESSOR, 2008).

É necessário determinar os objetivos de aprendizado específicos que precisam ser alcançados em cada aula, considerando a faixa etária e o nível de desenvolvimento de cada criança, suas canções preferidas e o contexto ao que estão inseridas.

As atividades devem ser práticas e envolventes que ajudem as crianças a alcançar os objetivos de aprendizado: cantar, dançar, tocar instrumentos musicais, brincar de imitar sons, criar canções e movimentos, e explorar diferentes elementos musicais.

Incorporar histórias musicais e jogos interativos pode tornar as aulas mais divertidas e educativas. Histórias com músicas ou jogos de imitação de sons podem envolver as crianças de maneira lúdica, além de objetos diversos que produzem sons tocados pelo vento ou pelas crianças, tais como: móveis, cascas de coco, molhos de chaves, sininhos (REVISTA DO PROFESSOR, 2008).

O cotidiano deve ser repleto de situações musicais agradáveis, estimulantes e de apropriação de diferentes linguagens e saberes que fazem parte da nossa cultura, selecionando-os sempre pelo objetivo formativo que possuem em relação aos objetivos de aprendizagem, aos campos de experiência, bem como os traçados no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

É necessário garantir às crianças a participação em diversificadas experiências musicais, valorizando as produções individuais ou coletivas, bem como reconhecer o processo de produção realizado por elas, apoiando-as nas suas conquistas. Brincadeiras de improvisação musical seguidas por propostas de produção de gravação das vozes das crianças (REVISTA DO PROFESSOR, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (parecer CNB/CEB nº 20/2009) apontam a criança como sujeito de direitos e que se desenvolve nas diversas interações que vai experienciando em seu contexto social.

O acesso à ambientes escolares propiciam novas interações e ampliação de repertório, aprendem as coisas do mundo, suas melodias e ritmos, surpreender se consigo mesma e com os outros, há espaço para construção de conhecimento e cultura com seus pares.

No seu artigo 9º destaca doze campos de experiências que devem ser garantidos na etapa da Educação Infantil, elas contemplam as formas de conviver, brincar e trabalhar em grupo, comunicar-se com o corpo, gestos e voz e reconhecer as múltiplas linguagens, colecionar objetos, brincar de roda, comparar tamanhos, dançar, cuidar de si e do outro.

Desta forma, o ambiente educativo deve promover o relacionamento e a interação de bebês e crianças com diversificadas manifestações da música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. Todas estas propiciam aprendizagens e promovem o desenvolvimento, alimentam o corpo, a imaginação, a linguagem e as emoções.

A música não se limita a audição de diferentes sons, é promotora, também, do desenvolvimento de habilidades expressivas. Jogos e brincadeiras dentre as mais variadas manifestações culturais devem compor o planejamento da Educação Infantil, podendo recriá-lo de modo a construir um repertório próprio e singular, por isso deve “garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCN, 2009).

Os educadores podem planejar oficinas ou projetos para apresentar o acervo cultural musical presente, criando contextos educativos e significativos para a produção e reprodução musical. Devem estar atentos às potencialidades e as situações cotidianas, trazendo o mundo aos sentidos infantis, nos sons, nas artes e nas brincadeiras (DCN, 2009).

Os métodos e práticas que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo de bebês e crianças devem ser abolidos, destacando que o desenvolvimento e progresso deve ser acompanhado e, caso seja necessário, as propostas devem ser ajustadas para atender as necessidades reais infantis.

O compromisso da Educação Infantil é assumir o compromisso com as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças enquanto espaço de pertencimento e reconhecimento cultural. Ao destacar os campos de experiências devemos considerar a “bagagem” de cada criança, do conhecimento que já possuem, nos contextos culturais e a mediação das diferentes linguagens. Segundo a BNCC:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, BNCC, p.38).

A música é, então, apontada no Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”, este um campo de experimentações de sentidos, gestos, movimentos impulsivos, coordenados, espontâneos; das linguagens do corpo, dos gestos e da estreita relação com a música, dança e o teatro, brincadeiras, tão fundamentais para o desenvolvimento das emoções, dos limites (DCN, 2009).

Sendo assim, as aprendizagens musicais devem mobilizar o interesse de bebês e crianças ao explorar seus próprios movimentos, no acompanhamento de gestos e sons, ritmos, na exploração de brincadeiras musicais, articulando pensamento, imaginação e linguagem (DCN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é uma arte histórica que atravessou os tempos, foi utilizada nas mais variadas áreas de conhecimento, retratando ideais, costumes, religião, sentimentos e cultura. É parte importante da formação humana, por meio dela nos expressamos, base para a atividade de criação.

Para bebês e crianças a música é muito mais que expressão é a sua relação com o meio, é patrimônio cultural, é parte importante do seu desenvolvimento. Os processos de criação estão presentes em todo fazer infantil, na reinvenção das diferentes linguagens, na liberdade e no envolvimento de criar musicalmente.

Todas as práticas musicais são importantes para o desenvolvimento de bebês e crianças pequenas e para isto pais e educadores devem estimular musicalmente, propiciando através destas práticas prazer e diversão.

A criança, dessa forma, usa o aprendizado sonoro para desenvolver linguagens, ampliar o seu vocabulário e expandir seu cérebro. A educação sonora deve ser aproveitada em toda a sua potencialidade, pois assim o desenvolvimento de bebês e crianças ocorrerá em harmonia com as demais aprendizagens.

O planejamento é um fator determinante para a aquisição de aprendizagens, que se faz na organização dos ambientes e na disposição de instrumentos e materiais adequados para o processo de criação e produção sonora. Neste fazer o docente tem papel fundamental nos processos de bebês e crianças, na criação de contextos, na mediação, na escuta e na observação do meio.

Trazer para o chão da escola práticas musicais ampliam olhares e reconhecimento de mundo por parte de bebês e crianças. Desta forma, quando a música é reconhecida e aplicada como prática promotora de aprendizagem, as propostas pedagógicas estimulam o brincar, interagir, explorar e aprender com o outro e sobre o outro, propiciando assim o desenvolvimento pleno de suas crianças, considerando o desenvolvimento, a cognição e as interações recorrentes nos momentos de produção, brincadeira e aprendizado.

A educação sonora vai muito além dos ritmos, ela envolve desafios motores, as sensações ao apreciar e o interagir com os pares e os movimentos, a expressão das emoções e sentimentos ao cantar ou dançar. É parte integrante de diversas artes de nossa cultura, é uma excelente ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças pequenas, que a partir do conhecimento musical desenvolvem habilidades nos diferentes campos de experiência e linguagens.

A música como prática pedagógica criativa e crítica intensifica a aquisição de novos repertórios, como na linguagem, na criatividade, no raciocínio, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento e melhor comunicação das crianças nas interações.

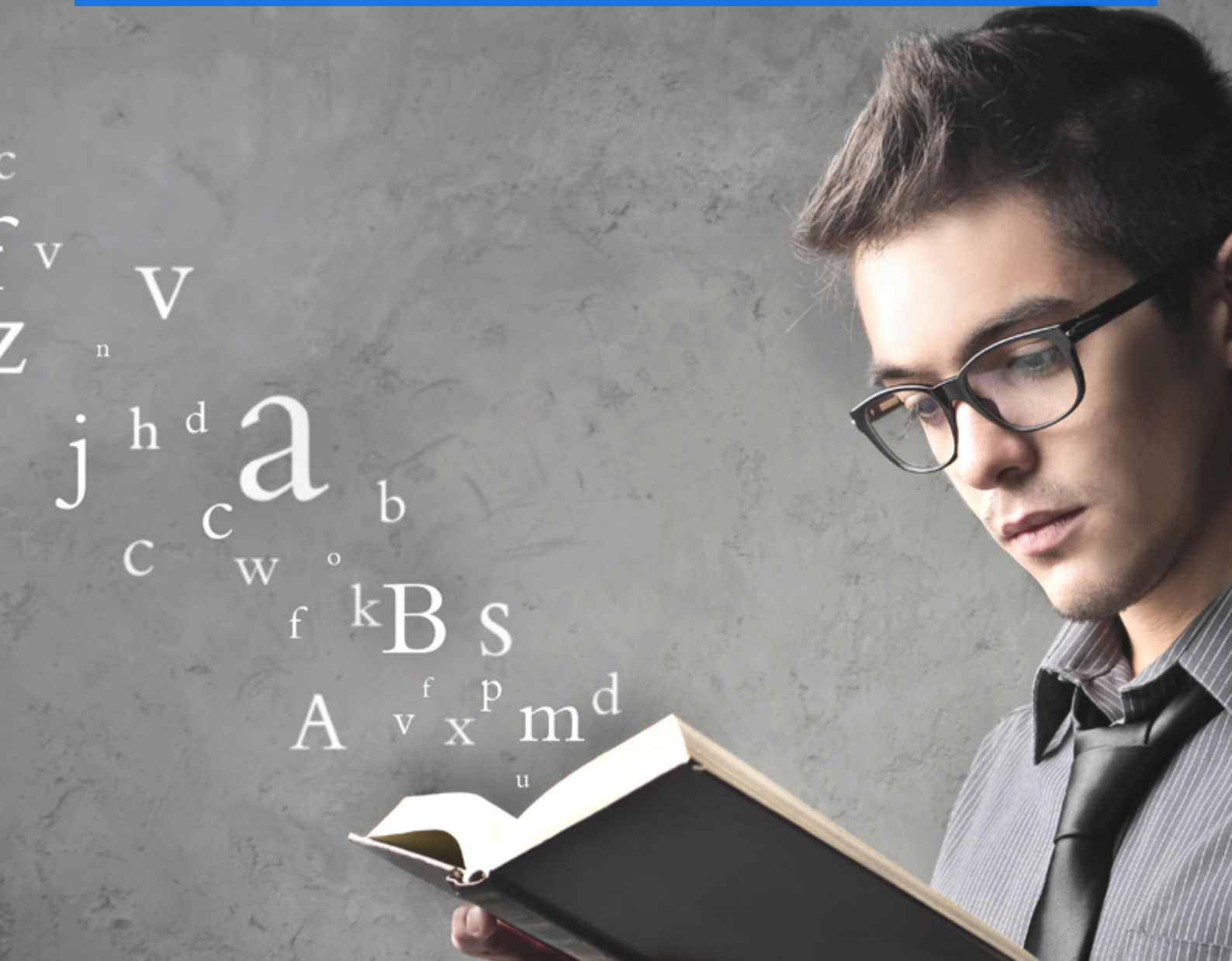
Os contextos de Educação Infantil devem estar abertos ao universo cultural e a todas as formas de expressão, de modo que possa contribuir para uma educação baseada em princípios de qualidade, respeito e equidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Quem educa quem?** 5. ed. São Paulo: Summus, 1985.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. **Diretrizes nacionais Curriculares Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Brasília: MEC/SEF, 2001
- BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca Alencar. **Música na educação infantil/** Teca Alencar de Brito; [fotos Michele Mifano]. – São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. **Música na Educação Infantil**. 1998.
- FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis Chateaubriand – PR, 2001. 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – centro técnico-educacional superior do oeste paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- FUCCI-AMATO. R.C. **A família como ambiente de musicalização**: aquisição musical de oito compositores e intérpretes sob uma ótica sociocultural. *In*: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS DE SÃO PAULO,4. 2008. São Paulo: FFLCH -USP, 2008, p. 1-7.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frame of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- GORDON, E. **Teoria da aprendizagem musical para bebês e recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- GOUVEIA, Cristiana C. **A influência da música no neurodesenvolvimento infantil: Apontamentos neuropsicológicos e revisão narrativa de estudos das neurociências**. REVISTA MOSAICO: Estudos em psicologia. Revisão Crítica da Literatura 2022, v. 10, n. 1, p. 67-84.
- ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações no neurodesenvolvimento para a educação musical**. REVISTA ABEM, Porto Alegre, v.9, p. 3-14, 2003.
- JABER, M. S. **Como o estímulo musical é percebido e estruturado pelo organismo humano do pré-natal ao segundo ano de vida pós-natal resultados parciais de uma pesquisa em andamento**. *In*: SIMPOM: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2, 2012. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.
- HOUAISS. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- LAGINSKI, F. **A importância da música na educação**. Disponível em: <http://www.parana-online.com.br/editora/almanaque/news/320514/>. Acessado em: 18 de novembro de 2011.
- SAVIANI, Demerval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. Revista HISTEDBR On-line, n. 1, 2000.
- ROSE, N.S.S. **Educação musical para pré-escola**. São Paulo: Ática 1990.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Catarina Roberta Rosseti

DORIAN GRAY: UM RETRATO DE UM PERSONAGEM DE OSCAR WILDE



RESUMO: Este estudo pretende analisar os transtornos de personalidade da personagem principal, bem como, afirmar a atemporalidade da obra que trata da importância que a sociedade dá à juventude e à beleza. Essa obra intitulada “O Retrato de Dorian Gray” de Oscar Wilde foi escrita no final do século XIX. O livro conta a história de Dorian Gray, um belo jovem que tem seu retrato pintado por um renomado artista. A beleza e perfeição do quadro são tamanhas que Dorian faz um pacto: para conservar-se belo para sempre, seria capaz até de entregar sua alma se fosse o quadro que envelhecesse em seu lugar. Manipulado por um novo amigo, um aristocrata que formula teorias sobre os prazeres da vida, Dorian entrega-se a uma vida devassa. Os anos passam e a beleza da personagem continua intacta, enquanto seu quadro e sua alma deterioram-se.

Palavras-chave: Narcisismo; Beleza; Vaidade.

INTRODUÇÃO

Oscar Wilde foi um escritor e dramaturgo irlandês, conhecido por seu estilo brilhante e suas observações mordazes sobre a sociedade. Nascido em 16 de outubro de 1854 em Dublin, Wilde se destacou por sua eloquência e inteligência desde jovem. Ele estudou no Trinity College, em Dublin, e depois no Magdalen College, em Oxford, onde começou a moldar sua visão estética e literária.

Wilde ficou famoso por suas peças teatrais, que incluíam comédias como "O Leque de Lady Windermere", "Um Marido Ideal" e "A Importância de Ser Fiel". Essas obras são conhecidas por suas críticas sociais sutis e sua habilidade em explorar a hipocrisia e as contradições da sociedade vitoriana. Em "A Importância de Ser Fiel", por exemplo, Wilde satiriza as normas e expectativas da sociedade de seu tempo com uma leveza e uma ironia que continuam a divertir e a provocar reflexão.

Além das peças, Wilde também escreveu "O Retrato de Dorian Gray", seu único romance, que explora a relação entre beleza, moralidade e decadência. A história gira em torno de Dorian Gray, um jovem cuja aparência permanece impecável enquanto um retrato seu envelhece e mostra o impacto de suas ações imorais.

Embora tenha sido escrito no século XIX, O Retrato de Dorian Gray, é uma obra que reflete nossa atual sociedade. O autor apresenta um sonho atemporal para a humanidade: juventude e beleza eternas.

Neste estudo, pretende-se discutir a atemporalidade da obra "O Retrato de Dorian Gray"; reunir informações sobre a construção da personagem principal, analisando seu comportamento e os seus possíveis transtornos de personalidade. Será abordada ainda, a importância dada à juventude e vaidade em nossa sociedade.

Foram feitas pesquisas bibliográficas a partir de textos e livros que abordam a literatura inglesa em seus mais diversos aspectos, desde a definição teórica até a construção das personagens. Foram também utilizados livros, artigos e periódicos sobre transtornos de personalidade.

DORIAN GRAY: UM RETRATO DE UM PERSONAGEM DE OSCAR WILDE

Oscar Wilde era um homem à frente de seu tempo. Chocou a sociedade da época e ainda nos choca com sua literatura gótica de terror. Escritores franceses da chamada decadência, Balzac, Huysmans e Edgar Allan Poe foram suas fontes de inspiração.

Um dos personagens mais interessantes da segunda metade do século XIX foi sem dúvida esse poeta, dramaturgo e romancista irlandês. Não apenas um escritor de grande talento, Wilde foi um provocador social (FERRO, 2011, p.141).

O retrato de Dorian Gray foi escrito em capítulos para a Lippincott 's Magazine, uma revista literária americana. O primeiro capítulo foi publicado em junho de 1890 e no ano seguinte, foi publicado pelo editor Word Lock. Oscar foi obrigado a escrever mais seis capítulos para dar à obra o tamanho necessário. Os moralistas da época consideraram a obra ultrajante.

Tratava-se de uma obra envenenadora dos costumes, escrita com as cores de uma lepra moral, corruptora, merecendo a atenção das autoridades criminais, desumana, oriunda de um cérebro enfermo [...] (BROAD, 1970, p.117).

A história se passa em Londres no final do século XIX, em plena sociedade vitoriana: “[...] o comportamento e o estilo da rainha Vitória viriam a influenciar a sociedade fazendo com que a era vitoriana se tornasse sinônimo de pontualidade, sobriedade e sofisticação [...]” (SILVA, 2006, p.224).

Dorian Gray, a personagem principal da obra, era filho de um subalterno de cavalaria com uma aristocrata. Fica órfão na infância e é criado pelo avô, um homem tirano e cruel. Na adolescência, o rapaz destaca-se pela beleza

e pela grande fortuna, a aristocracia londrina curvava-se diante de sua beleza.

Durante uma sessão de pintura com Basil Wallward, um renomado artista, Dorian conhece Lord Henry Wotton, um aristocrata cínico e hedonista. Basil sabe que Lord Henry seria uma influência negativa a Dorian.

A beleza de Dorian servia de inspiração para Basil. O pintor já havia retratado o rapaz anteriormente, mas o retrato que acabara de pintar revelava seu maior segredo: sua paixão por Dorian. Ao contemplar o retrato finalizado, Basil, Lord Henry e o próprio Dorian ficaram maravilhados com a perfeição da obra. Nesse momento, Dorian se dá conta de sua beleza. A própria beleza foi uma revelação para Dorian. “A look of joy came into his eyes, as if he had recognized himself for the first time [. . .] The sense of his own beauty came on him like a revelation [. . .]”¹ (WILDE, 1994, p.33).

Pela primeira vez, Dorian sente-se envidiado com sua própria imagem. A opinião de Basil e Lord Henry sobre a beleza de Dorian foi fundamental para despertar tal sentimento do rapaz.

Porém, Lord Henry faz uma advertência a Dorian: diz que sua beleza e juventude seriam efêmeras, que logo os anos viriam, fazendo-o perder todo o seu esplendor, enquanto a beleza contida no quadro permaneceria intacta. O retrato serviria para testemunhar o quanto Dorian fora belo um dia.

Dorian começa a sentir ciúmes da beleza do quadro e chega até mesmo a dizer: “I am jealous of everything whose beauty does not die. I am jealous of the portrait you have painted of me. Why should it keep what I must lose?”² (WILDE, 1994, p.35).

Para preservar sua beleza seria capaz de entregar até a própria alma em troca: If it were I who was to be always young, and the

1 Um olhar de alegria surgiu em seus olhos, como se ele tivesse se reconhecido pela primeira vez [...] O sentido de sua própria beleza foi para ele uma revelação.

2 Tenho ciúme de tudo aquilo cuja beleza não morre. Tenho ciúme do retrato que você pintou de mim. Por que ele deveria manter aquilo que deve perder?

picture that was grow old! [. . .] I would give my soul for that! ³ (WILDE, 1994, p.34).

Como a personagem não recebeu a afeição necessária quando criança, quando encontra alguém que o faz, começa a supervalorizar sua própria imagem.

Ao dar-se conta de sua grande beleza, após os elogios de Basil Hallward e Lord Henry, Dorian acredita ser dotado de uma situação especial que o coloca acima das pessoas comuns. Dorian percebe as vantagens que sua esplêndida beleza acarreta: ser o centro das atenções, o homem mais desejado em termos de amor e amizade.

Lord Henry é uma figura que tende a formular teorias sobre a vida, o prazer e as mulheres. Ele formula teorias, mas nunca as testa, por isso ele precisa de uma “cobaia”. Encantado com a beleza de Dorian, Henry se propõe a apresentar todos os encantos e corrupções mundanas ao rapaz. Lord Henry convence Dorian a viver uma vida dedicada ao prazer e à busca pela satisfação pessoal, sem se preocupar com as consequências morais.

No prefácio do livro, Oscar Wilde refere-se à “beleza” sete vezes. É uma obra sobre a importância que a sociedade dá à beleza. Reflete o narcisismo da sociedade vitoriana, caracterizada fortemente pela exacerbada preocupação com a imagem. Na obra percebemos traços do transtorno narcisista de personalidade.

Segundo Beck e Freeman (1993, p. 179) “o termo ‘narcisismo’ tem suas origens no clássico mito grego de Narciso, um jovem que se apaixonou pela sua própria imagem que viu refletida em um lago”.

Os narcisistas veem a si mesmos como especiais e esperam receber elogios e bajulações, buscam em si mesmos o objeto amado. O indivíduo narcísico sente necessidade

de se provar bonito e aceito. Há uma confusão interna, há um extremo desejo de ser perfeito.

O traço mais marcante do distúrbio narcísico é a ausência de sentimentos profundos. O narcisista costuma trocar o amor pela imagem, pela fama e poder. Dessa maneira, ele é espectador de si mesmo, mas geralmente não se dá conta disso.

O narcisismo de Dorian não é patológico, mas criado pela manipulação social. Lord Henry usa a beleza de Dorian para manipulá-lo. Os narcisistas tendem a basear-se em repetidos elogios ou a atenção dos outros (BECK; FREEMAN, 1993).

Os narcisistas esperam admiração e ao mesmo tempo, não se importam com os sentimentos alheios. De acordo com Beck e Freeman (1993, p.187) “em um contexto social, os narcisistas apresentam uma primeira impressão meiga e favorável, contudo revelam uma variedade de condutas rudes e inadequadas.”

Bonito, jovem e rico, a personagem consegue ter a admiração de todos naquela sociedade, desprezando qualquer pudor ou convenção social. “A man who is master of himself can end a sorrow as easily as he can invent a pleasure. I don’t want to be at the mercy of my emotions. I want to use them, to enjoy them, and to dominate them” ⁴ (WILDE, 1994, p.126).

“Os narcisistas vivem segundo a regra de que eles estão acima ou isentos das regras comuns que governam a todos os demais” (BECK; FREEMAN, 1993, p.188).

O fato é que Dorian quer ser admirado pelos seus atributos físicos para sempre, quer usufruir de tudo o que a juventude proporciona. Dorian não aceitava que os prazeres proporcionados pela sua juventude fossem efê-

3 Se fosse eu que permanecesse jovem para sempre, enquanto o quadro envelhecesse! [...] Eu daria minha alma por isto!

4 Um homem que é senhor de si mesmo pode acabar com uma tristeza tão facilmente como ele pode inventar um prazer. Eu não quero estar à mercê de minhas emoções. Eu quero usufruí-las, aproveitá-las e dominá-las.

meros. Além da perda da beleza e juventude, ele teme perder a atenção que é direcionada a ele.

O senso de ser único, importante e diferente dos outros de alguma maneira especial pode ser desenvolvido por uma variedade de experiências. Obviamente, um excesso de bajulação, indulgência e favoritismo pode incentivar o desenvolvimento do narcisismo (BECK; FREEMAN, 1993, p.183).

Geralmente, os relacionamentos dos narcisistas são tensos, revelando um estilo interpessoal exigente e insensível. Alguns jamais encontram alguém “suficientemente bom”. Assim foi com Dorian Gray.

O rapaz se dizia apaixonado por uma jovem atriz chamada Sybil Vane. Certa vez, ele leva os amigos Basil e Henry ao teatro para vê-la. Ao perceber que a atriz não representou tão bem naquele dia, fica atordoado e a abandona. Inconformada com a separação, Sybil comete suicídio.

Após causar indiretamente a morte da jovem atriz, Dorian percebe que seu quadro sofrerá a primeira mudança. Misteriosamente, seu pedido foi atendido. Agora, era o retrato que envelhece em seu lugar: The quivering, ardent sunlight showed him the lines of cruelty round the mouth [. . .]⁵ (WILDE, 1994, p.105)

A princípio, sente-se culpado pela morte de Sybil, mas Lord Henry o isenta de qualquer culpa e o presenteia com um livro cuja personagem principal, um jovem parisiense, passa a vida a experimentar as paixões mundanas de todos os séculos. Na sociedade vitoriana, os escritores eram considerados “mentores” da sociedade. Dorian é fortemente influenciado por essa obra: “For year, Dorian Gray could not

free himself from the influence of this book. Or perhaps it would be more accurate to say that he never sought to free himself from it”⁶ (WILDE, 1994, p.147).

Por vaidade, Dorian experimenta todas as teorias de Lord Henry, entregando-se ao mundo dos crimes, vícios e prazeres. Os narcisistas precisam de conselhos para tomar decisões no dia a dia, tendem a ser influenciados e aceitam o que os outros sugerem.

A cada maldade ou pecado cometido, Dorian percebe que mais mudanças ocorrem com o retrato. Para que ninguém perceba tais transformações, o rapaz esconde o quadro no sótão e não permite que ninguém mais o veja. O retrato escondido mostra a Dorian o mal de sua vida dupla, o quadro era o espelho de sua alma.

Ao longo do livro, de rapaz inocente, Dorian torna-se um ser corrompido.

Os anos passam e Dorian continua jovem e belo, porém, cada vez mais cruel e egoísta. A alma e o retrato de Dorian se degradam mutuamente. O retrato que antes captava toda a beleza do rapaz, agora reflete toda a perversidade do seu eu. Como não envelhece, Dorian perde o senso de moral.

Dorian frequenta casas de ópio, conquista várias mulheres e embora não esteja claro na obra, pode-se dizer que ele mantinha também relacionamento com rapazes. Vinte anos depois, Dorian ainda tem a aparência de um jovem. Porém, ele já não é mais bem aceito nos clubes e reuniões sociais, muitos comentam seu estilo depravado.

Um dia, Basil Hallward decide visitar Dorian e o questiona sobre os rumores que tem ouvido sobre sua vida escandalosa. Ingênuo, Basil não consegue acreditar que tudo seja

5 O tremendo sol ardente, mostrou-lhe as linhas da crueldade ao redor da boca.

6 Durante anos, Dorian Gray não pôde livrar-se da influência desse livro. Ou talvez seja mais correto dizer que ele nunca procurou libertar-se dela.

verdade até que Dorian decide mostrar-lhe a tela.

Beck e Freeman (1993, p. 188) afirmam que os narcisistas tendem a ficar ressentidos com quem tenta responsabilizá-los por seu comportamento. Dorian acaba matando Basil quando o pintor vê o quadro e tenta fazê-lo arrepende-se de seus atos.

Para livrar-se do corpo, Dorian pede ajuda a um jovem cientista chamado Alan Campbell. O rapaz se nega, mas Dorian o chantageia, pois eles provavelmente foram amantes no passado. Algum tempo depois, Dorian fica sabendo que Campbell também cometera suicídio.

Após ser perseguido pelo irmão de Sybil Vane, Dorian, fica com a impressão que algo ruim poderá acontecer com ele a qualquer momento: "I have no terror of Death. It is the coming of Death that terrifies me. Its monstrous wings seem to wheel in the leaden air around me" ⁷ (WILDE, 1994, p. 233).

Um tempo depois, Dorian tem a chance de amar novamente, conhece uma jovem camponesa chamada Hetty, mas medo que aconteça com ela o mesmo que aconteceu com Sybil Vane, decide abandoná-la.

A personalidade de Dorian torna-se um fardo para ele. Os segredos, crimes e pecados começam a atormentá-lo. A vida de prazer e devassidão já não o satisfaz mais. A depressão narcísica envolve discrepância entre fantasia e realidade, há um sentimento de desesperança (BECK; FREEMAN, 1993).

Sentia-se cada vez mais acuado, oprimido e insatisfeito com o rumo que a própria vida tomara. Em um raro momento de lucidez,

⁷ Eu não tenho medo da morte. É a chegada da morte que me aterroriza. Suas asas monstruosas parecem rodar no ar plúmbeo em torno de mim.

⁸ Deitado no chão estava um homem, vestido a rigor, com um pinhal em seu coração. Ele era murcho, enrugado, e seu rosto repugnante. Só puderam reconhecê-lo quando examinaram seus anéis.

Dorian sente medo da morte e afirma que quer tornar-se bom.

Dorian quer recuperar sua inocência de alguma forma. A morte de sua alma o oprimia cada vez mais. Dorian percebe que sua beleza tornara-se sua perdição.

Rejeitado pela sociedade, ameaçado pela própria consciência, Dorian sente-se triste e desolado pela primeira vez. Sua tristeza torna-se seu maior espelho. A personagem percebe que sua bela face não condiz com seus sentimentos mais íntimos.

Na tentativa de recuperar sua alma, com um punhal, Dorian destrói o quadro. Os criados ouviram um grito e quando conseguiram entrar no sótão, viram um homem horrendo com um punhal no peito. Só reconheceram-no por causa dos anéis nos dedos. Vaidoso, narcisista e egocêntrico, assim era Dorian Gray.

Lying on the floor was a dead man, in evening dress, with a knife in his heart. He was withered, wrinkled, and loathsome of visage. It was not till they had examined the rings that they recognized who it was ⁸ (WILDE, 1994, p. 255).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vitoriana prezava a beleza e o materialismo, mas acima de tudo, prezava a moral, a disciplina, a retidão, a castidade e a fidelidade conjugal.

A palavra vaidade vem do Latim “vanitas”, que quer dizer vazio. Quando essa sociedade que idolatra Dorian percebe que por trás de toda a beleza do rapaz não há nada, há somente o vazio, essa mesma sociedade o deixa de lado.

A singular beleza de Dorian trouxera todos os infortúnios de sua vida. Para ele, envelhecer era uma punição, não um fator genético. A beleza e juventude eram os ideais de Dorian, porém ele percebe que não obteve mais nada da vida. Viveu um profundo vazio. Seus atos e comportamentos não eram aceitos pela sociedade que uma vez se curvou diante de sua beleza.

A obra o retrato de Dorian Gray reflete nossa atual sociedade, pois trata do culto à beleza, da busca da juventude e da dificuldade de envelhecer. A primeira angústia de Dorian foi saber que sua beleza seria efêmera. Buscou a juventude e beleza a qualquer preço.

Ao longo de vinte anos, a aparência de Dorian não condizia com suas vivências, com tudo que já havia experimentado. Ele não se reconhecia mais, daí sua última inquietação: queria salvar a própria alma. Dorian começa uma busca pelo seu verdadeiro eu por trás de seu belo rosto.

Todo indivíduo preocupado com a vaidade é muito preocupado com os outros, ele age de acordo com o que é valor para o outro. O vaidoso se exhibe para uma plateia que o aplaude. Para ser aplaudido, o vaidoso precisa agir de acordo com os critérios da sociedade que o observa.

Hoje a beleza entrou na lógica do mercado e do lucro, e pode-se dizer que se tornou também mercadoria. Essa lógica entrou em nossas relações sociais, tornando superficial o relacionamento em sociedade.

De certa forma, somos ainda fortemente influenciados pela Era Vitoriana. Para sermos aceitos socialmente, precisamos nos encaixar em determinados padrões. A “sociedade das aparências” é a ponte em que ainda liga o século XIX ao século XXI.

O homem não aceita sua finitude. Ninguém quer envelhecer em uma sociedade que valoriza a beleza e a juventude. A vida constrói o homem físico e com o passar do tempo, esse homem vai sendo “desconstruído”. Mas, à medida que envelhecemos, espera-se que valores sejam edificados.

Cada marca, cada ruga, cada cabelo branco, condiz com o nosso tempo cronológico, com nossas vivências. Vivemos em uma sociedade que quer apagar cada uma dessas marcas, como se envelhecer (e viver) fosse algo vergonhoso. Dessa maneira, muitos homens e mulheres têm uma aparência que não condiz com sua vivência.

A angústia dessa busca faz com que o indivíduo não melhore como pessoa. Envelhecer é acumular experiências, é mudar de valores. Assim, se é jovem o tempo todo, não há amadurecimento. Quanto mais vivemos, mais estamos expostos ao sofrimento. O sofrimento é que nos faz amadurecer.

O medo do envelhecimento é o medo da morte. Teoricamente, envelhecer é estar mais perto da morte. Nessa perspectiva, a busca da juventude é o reflexo da falta de amadurecimento, é o medo de encontrar-se consigo mesmo e melhorar como pessoa.

Hoje há uma grande apologia à felicidade, juventude e beleza. É proibido ficar triste ou sofrer. Há uma completa negação da tristeza. As pessoas não aguentam tais sentimentos que funcionam como um espelho. Através do sofrimento do outro, passo a enxergar os meus.

Oscar Wilde faz uma reflexão sobre o narcisismo e sobre a “ditadura da beleza”, tão comuns em nossa sociedade, cujas pessoas procuram encaixar-se em certos padrões para serem aceitas.

A história de Narciso e sua incapacidade de enxergar outras coisas além de si mesmo deram origem a um termo mencionado recorrentemente na literatura: as feridas narcísicas. Essas feridas marcam momentos em que a humanidade, como Narciso, percebeu que havia outras coisas mais importantes do que ele mesmo, fatos que o levaram a questionar sua existência e seu papel no universo (SILVA, 2005, p. 268).

Embora escrita no século XIX, a obra é bastante atual, vivemos em uma sociedade que cultua a beleza a qualquer preço. Desejamos a juventude e beleza eternas. Preocupados com a aparência, esquecemo-nos de valorizar os verdadeiros sentimentos humanos.

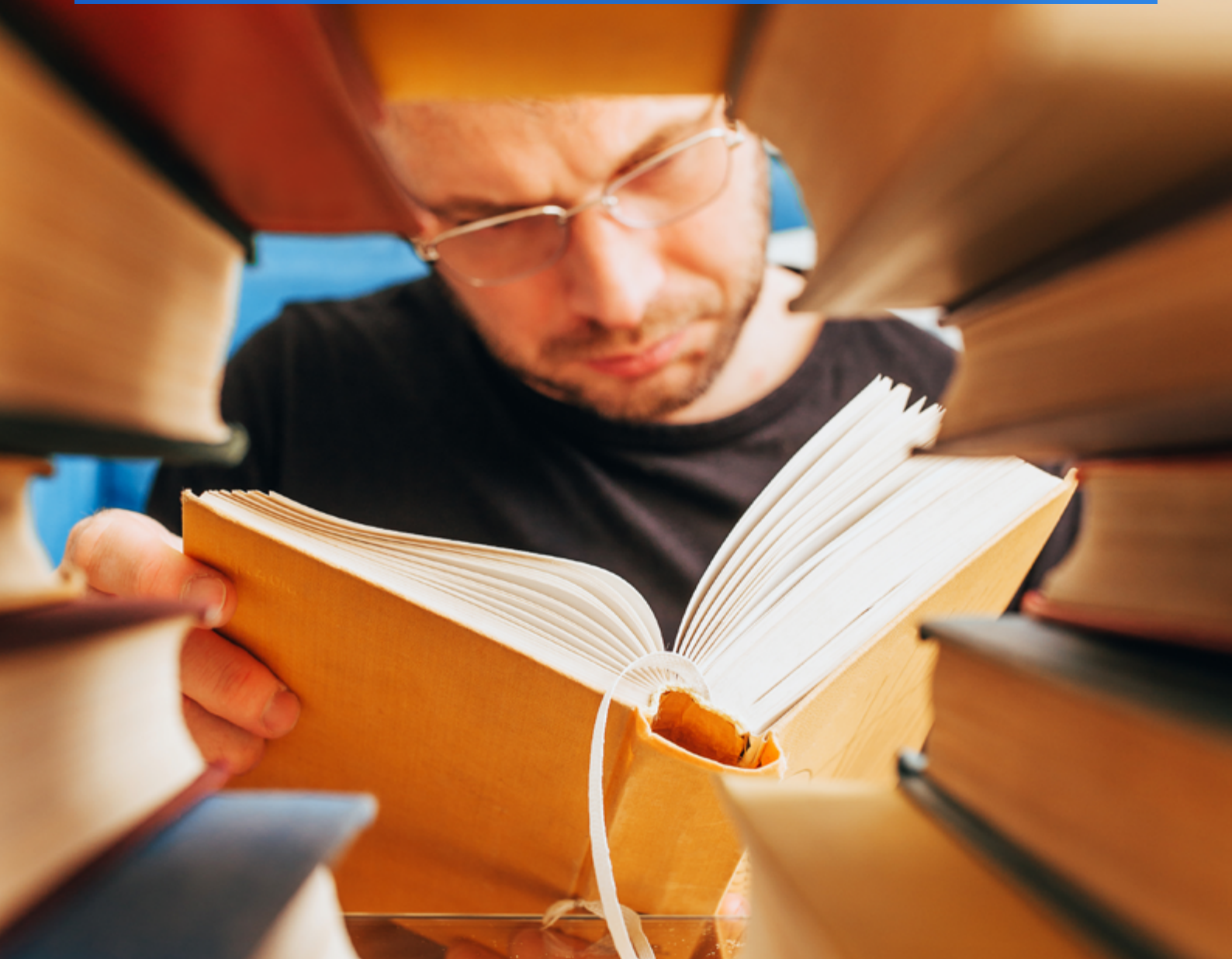
REFERÊNCIAS

- BECK, Aaron; FREEMAN, Arthur. **Terapia Cognitiva dos Transtornos de Personalidade**. Tradução de Alceu Edir Fillmann. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- BROAD, Lewis. **As amizades e Loucuras de Oscar Wilde**. Tradução de Jorge Maia e R. Magalhães Júnior. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- CEVASCO, Maria Elisa; SIQUEIRA, Valter Lellis. **Rumos da Literatura Inglesa**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- COMENTÁRIOS E DIVAGAÇÕES SOBRE O RETRATO DE DORIAN GRAY. Disponível em: <<http://www.papodepsicologo.com/2009/12/comentarios-e-divagacoes-sobre-o.html>>. Acesso em 25 de junho. 2012
- DEVANEIOS LITERÁRIOS. Disponível em: <<http://licrisdevaneiosliterarios.blogspot.com.br/2009/06/o-retrato-de-dorian-gray-oscar-wilde>>. Acesso em 13 jun. 2012.
- DOIS TEMAS EM O RETRATO DE DORIAN GRAY: MOLDURA E AVENTURA. Disponível em: <<http://estudoshumanos.com/2011/10/24/dois-temas-em-%E2%80%9Co-retrato-de-dorian-gray%E2%80%9D-moldura-e-a-ventura/>>. Acesso em 10 de jul. 2012
- ELLMANN, Richard. **Oscar Wilde**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ESSA METAMORFOSE AMBULANTE. Disponível em: <<http://essametamorfose.blogspot.com.br/2006/07/o-retrato-de-dorian-gray-oscar-wilde.html>>. Acesso em 22 Jun. 2012.
- FERRO, J. **Introdução às literaturas de língua inglesa**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo, Ática, 2004.
- HOLLAND, Vyvyan. **Oscar Wilde**. Tradução de Sergio Flaksman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- INTERSECÇÃO PSICANALÍTICA DO BRASIL. Disponível em: <<http://interseccaopsicanalitica.com.br/art019.htm>>. Acesso em 25 jun. 2012>
- ROLLEMBERG, M. **Oscar Wilde, personagem de si mesmo**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/wilde-personagem-de-si-mesmo/>>. Acesso em 25 Jun. de 2012.
- SILVA, Alexander Meireles da. **Literatura Inglesa para Brasileiros**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.
- SINFIELD, A. O Século de Oscar Wilde. **Revista Cultura Vozes**, 1998. N.5, Ano 92, Vol.92, Setembro/Outubro./1998.
- WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Tradução de João do Rio. São Paulo: Martin Claret, 2009.
- _____. **The Picture of Dorian Gray**. London: Pearson. 1994. (Col. Penguin Popular Classics).

Cristian Roider Rodrigues

Graduação em Bacharel em Administração – Faculdade Dom Bosco- 2014; Pós graduação em Direitos Humanos - Faculdade Focus - 2021.

O INCENTIVO À LEITURA COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE APENADOS



RESUMO: No Brasil, o regresso do apenado ao convívio social é tema de grande discussão e relevância, e o incentivo à leitura pode influenciar a vida e garantir essa tão almejada ressocialização. Esta pesquisa procurou entender a realidade dos apenados no Instituto Penal "ABC", no que diz respeito ao incentivo da leitura dentro do sistema prisional. Foi realizada uma entrevista com apenados da instituição, onde foi possível identificar as principais dificuldades e demandas no acesso à leitura, bem como verificar a qualidade da biblioteca que está presente naquele local. Com base nesses dados foram sugeridas melhorias que buscam aumentar o incentivo à leitura aos apenados, fazendo com que aumente o número de interessados e como consequência, ajude a transformar a vida destes que agora estão afastados da sociedade, mas que brevemente retornarão.

Palavras-chave: Ressocialização; Leitura; Incentivo.

INTRODUÇÃO

O avanço da criminalidade traz medo, insegurança e piora a vida de toda a sociedade, causando prejuízos muitas vezes irreparáveis. Estes criminosos quando presos, precisam receber, além da justa pena privativa de liberdade, uma orientação para que não causem danos novamente. Pois se sabe que em algum momento eles retornarão ao convívio social.

Constantemente se buscam formas para fazer com que as pessoas que cumprem penas, retornem ao convívio social de forma digna e sem cometer novos delitos, neste sentido, a leitura pode ser um caminho.

Esse estudo resulta da percepção de que a leitura pode trazer benefícios aos apenados, possibilitando encerrar um capítulo de suas vidas e iniciar outro com novas perspectivas.

Neste estudo, apresenta-se o seguinte problema: Que percepção os apenados têm sobre programas de leitura dentro de estabelecimentos penais e se essa leitura auxilia no retorno ao convívio social. Também se buscou propor soluções referentes a esse tema visando aumentar o interesse de apenados pela leitura.

Como possíveis respostas ao problema em questão, estão o auxílio na alfabetização, que possibilita quebrar a principal barreira de acesso à leitura. E o estímulo ao apenado apresentando as vantagens da leitura e como ela pode ajudar na compreensão do mundo e da realidade em que estão inseridos.

Este artigo tem como objetivo geral propor soluções que ajudem a minimizar a reincidência da criminalidade no país através da leitura dentro de instituições penais.

Como objetivos específicos este trabalho busca identificar na visão dos apenados, se essas ações auxiliam num retorno ao convívio em sociedade mais harmônico. E que medidas podem ser tomadas para aumentar o interesse pela leitura por parte dos apenados.

O presente estudo justifica-se tendo em vista a grande relevância que a redução da reincidência da criminalidade tem para a sociedade como um todo. Sabe-se que a leitura dentro do sistema prisional não será somente ela, a solução para os inúmeros problemas que se tem dentro da justiça.

No entanto a leitura é uma peça importante que sendo bem encaixada traz um grande benefício no enfrentamento deste problema.

Para esta pesquisa foi utilizada a metodologia de pesquisa de campo e com uma linha de pesquisa qualitativa. Por meio do método exploratório, foi realizada a coleta de dados no ambiente onde os apenados estão cumprindo pena através de uma entrevista semiestruturada.

O INCENTIVO À LEITURA COMO FORMA DE RESSOCIALIZAÇÃO DE APENADOS

O processo de alfabetização, onde se aprende a formar sílabas, palavras e frases, é a primeira etapa na introdução da leitura para qualquer pessoa. Após esta fase, inicia a fase de letramento, onde o desafio é entender o significado das frases e formar opinião a respeito de determinado assunto, conforme explica (SOARES, 2008).

A autora ainda destaca que o letramento é a fase ampliada da alfabetização, onde o sujeito apropria-se da prática da leitura de jornais, revistas, lendo uma bula de remédio, ou se localizando na cidade.

A realidade dentro das prisões mostra que uma grande parte da população carcerária ainda não conseguiu chegar sequer até à alfabetização. Portanto, projetos de alfabetização e leitura, são muito bem vindos, buscando cumprir dadas as condições, a oportunidade de aprender a qual não foi concretizada na infância.

Porém nesta fase segundo Onofre (2012), além da leitura e compreensão, é de grande importância que se consiga fornecer ao sujeito uma visão de mundo, tornando capaz de compreender a realidade ao seu redor, conquistando conhecimento e crescimento intelectual e inserindo-o na sociedade por meio da leitura.

Em 2008, o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) do Ministério da Justiça aprovou um plano diretor do sistema penitenciário, contendo de 22 metas definidas pela União e que abarcam as necessidades existentes no interior das instituições penais.

Esse plano visa uma reestruturação do modelo penitenciário, através de um sistema mais humano, seguro e que atenda à legalidade quanto ao tratamento básico a ser dispensado à pessoa em situação de encarceramento.

Entre as metas, podemos destacar a que estimula os estados a promover a criação de bibliotecas nos estabelecimentos penais. Incentivando desta forma à leitura que é considerado um dos meios alternativos para a ressocialização do preso, visto que o apenado passa a ocupar melhor o tempo e a desenvolver um raciocínio crítico sobre o mundo em que vive (BRASIL, 2020).

O Brasil garante o direito ao acesso à educação dentro das instituições penais através da modalidade de educação básica da educação de jovens e adultos (EJA) visando levar à educação para o contexto prisional com cursos de nível fundamental e médio.

Neste sentido, a lei Nº 13.163 de 2015 prevê remição de pena ao indivíduo através do trabalho, estudo e leitura. Esta lei, mais que um benefício, se consagra como um estímulo para o apenado, oportunizando uma mudança de vida enquanto cumpre o período de pena pelo crime cometido.

O Instituto Penal objeto deste estudo, possui um programa de remição pela leitura onde o apenado tem o direito ao abatimento de horas e dias de sua pena.

Para isso, o apenado precisa fazer a leitura de livros, e entregar um resumo para a coordenação do programa com o objetivo de acreditar que a obra foi lida.

Pereira (2011) evidencia a crescente atenção por parte dos pesquisadores para a denominada ressocialização de pessoas em espaços de privação da liberdade, visto que após o tempo de cumprimento de pena, estas voltarão a participar do convívio em sociedade.

Dentro deste contexto, a autora Castrión (2011) destaca as ações de assistência que contribuem com a promoção da leitura mediante campanhas, planos e projetos, mas alerta que muitas vezes esses planos camuflar os reais problemas relacionados à falta de leitura, pois é feita a medição do quanto foi lido, mas não é aferida a qualidade do conteúdo e seu impacto na vida do apenado.

Onofre (2012) por sua vez, destaca a dualidade contrária entre o caráter prisional e o caráter educacional, o que torna bastante difícil a missão de educar dentro desta realidade. Segundo o autor, é árduo para uma pessoa que quando na infância não teve interesse ou oportunidade de estudo, na vida adulta perceber na educação algo importante.

Embora de grande complexidade, com recursos escassos e num ambiente impróprio, o exercício da leitura é um ponto chave para a almejada ressocialização de apenados.

E através de esforços dos governos, da administração das instituições penais e do interesse por parte dos reclusos pode-se atingir resultados muito positivos.

Uma biblioteca dentro de uma instituição penal tem a capacidade de transformar aquele espaço em um ambiente mais agradável, propiciando ao apenado momentos em que ele se desconecta do presente e embarca numa viagem através das histórias contadas nos livros.

Para Morin (2010, p. 45) a leitura tem grande importância na cultura de uma pessoa, e na leitura que se encontra a expressão humana mais elevada de tudo que se sente, há um pensamento profundo sobre a condição humana.

E essa reflexão capacita a pessoa a sentir empatia por seus semelhantes, colocando-se no lugar do outro entendendo as dificuldades de cada ser.

Morin (2010, p. 48) afirma:

Livros constituem “experiências de verdade”, quando nos desvendam e configuram uma verdade ignorada, escondida, profunda, informe, que trazemos em nós, o que nos proporciona o duplo encantamento da descoberta de nossa verdade na descoberta de uma verdade exterior a nós, que se acopla a nossa verdade, incorpora-se a ela e torna-se a nossa verdade (MORIN, 2010, p. 48).

Petit (2008) alerta sobre os perigos da supressão da leitura e da escrita em um mundo de símbolos, a autora afirma que uma forma de transformar a realidade à nossa volta é a capacidade do indivíduo de nomear aquilo que vive e o que está ao seu redor, quando no sentido oposto, a dificuldade traz agressividade, violência e desvio de comportamento. Lindemann (2017) discorre que a biblioteca no ambiente prisional além de ser um direito, é uma fonte de educação e acesso a informação, ela oportuniza o desenvolvimento humano dos apenados. A autora afirma ainda que as bibliotecas não ocupam efetivamente esse espaço dentro do sistema prisional como deveriam.

Uma biblioteca dentro de um ambiente prisional é de grande importância, pois possibilita o acesso à educação e à dissolução de um prejulgamento sobre a leitura que muitas vezes está enraizado na cultura das pessoas, tendo em vista o acesso à educação que teve na infância, as condições financeiras e os baixos estímulos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste estudo foram realizadas entrevistas entre os meses de Fevereiro e Março de 2020, num Instituto Penal do estado do Rio Grande do Sul, que faz a custódia de apenados do regime semiaberto e aberto.

Utilizou-se como instrumento de pesquisa um questionário, que foi aplicado para 10 apenados desta instituição, estes apenados fazem uso frequente da biblioteca que está instalada naquele local.

A pesquisa foi efetivada com caráter exploratório, pois segundo Gil (2009), ela permite a familiarização do tema pesquisado.

Neste caso o foco possibilita a construção de hipóteses ou torná-las mais explícitas. Assim, foram feitas entrevistas com apenados que estão diretamente em contato com o problema apresentado.

Este artigo está fundamentado dentro de uma linha de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (2003) explicam que a pesquisa qualitativa engloba cinco propriedades básicas: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado, e processo de análise indutivo. Possibilitando descrever detalhadamente a complexidade e captar análises detalhadas sobre a investigação.

Sobre os meios de investigação, optou-se pela pesquisa de campo, segundo Marconi e Lakatos (2011), é a observação de fatos e fenômenos conforme ocorrem espontaneamente, necessitando a presença do pesquisador no local de estudo. Com o objetivo de coletar dados a eles referentes e o registro das variáveis que são consideradas relevantes.

Quanto à coleta de dados, foi realizada com o recurso de entrevista semiestruturada, combinando perguntas fechadas e abertas.

Possibilitando ao entrevistado ter liberdade para se posicionar favorável ou não referente ao tema sem, no entanto, se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2010). Oportunizando ao pesquisador a possibilidade obter uma maior riqueza de ideias sem desviar do assunto.

Para a análise de dados, foi utilizada a técnica de conteúdo, que se constitui em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos, buscando dar sentido aos documentos coletados, através de procedimentos sistemáticos e objetivos Bardin (2011).

O Instituto Penal ABC denominado assim, para a realização desta pesquisa, está localizado na região do Vale do Caí ficando a aproximadamente 80 quilômetros da cidade de Porto Alegre - RS.

A Instituição recebe presos do regime semiaberto e aberto, e conta atualmente com uma média de 90 apenados. Cabe destacar que o estabelecimento tem uma taxa bastante elevada de presos trabalhando, chegando a 95% de todo o efetivo carcerário.

O Instituto possui uma biblioteca com área física de 30 metros quadrados, e com variados títulos de obras literárias totalizando aproximadamente 400 livros.

Um dos apenados faz o controle das retiradas e devoluções dos livros, e a coordenação administrativa monitora e atende as demandas conforme as necessidades dentro da sua capacidade.

Neste espaço os detentos podem fazer a leitura de livros, ou retirá-los para ler em suas celas, no entanto, aproximadamente 15 apenados fazem uso da biblioteca, o que representa um número bastante baixo diante do efetivo carcerário.

Com a conclusão do estudo se conseguiu constatar o quanto é importante a presença de um espaço bibliotecário dentro do sistema prisional, afirmando a relevância da continuidade e ampliação destes locais.

Bem como, constatou-se a falta de capacidade ou interesse de parte dos apenados para a leitura e interpretação dos livros. Também foi possível propor soluções para os problemas enfrentados pelos apenados referente a esse tema.

A coleta de dados teve origem em uma entrevista semiestruturada onde foram feitos questionamentos com perguntas abertas buscando compreender da melhor maneira a percepção dos apenados frente às dificuldades referentes à leitura no ambiente prisional.

Com a ideia errônea de que o crime pode ser a saída para uma vida cheia de dificuldades e desafios, muitas pessoas são levadas a cometer crimes, e quase que invariavelmente acabam presas.

Em muitos casos, dentro do sistema prisional é oferecida ao interno a chance de aprender uma profissão, a oportunidade de estudo, além de serviços básicos dos quais ele não teve acesso.

No entanto, muito ainda precisa ser melhorado para oportunizar com eficácia uma reintegração apenado junto ao seu meio social.

Este estudo pôde verificar que na instituição pesquisada o espaço destinado à leitura para os internos têm bons resultados, entretanto, apresenta um baixo grau de engajamento dos apenados no que diz respeito ao interesse pela leitura.

Isso se deve ao fato de que muitos apenados se quer sabem ler e outros nunca tiveram estímulo ou interesse pela leitura.

Portanto, com o intuito de uma maior reinserção social, propõe-se duas sugestões de solução para induzir o interesse pela leitura.

A primeira proposta de solução trata da introdução de um curso de alfabetização de jovens e adultos dentro da instituição.

Para que isso seja o possível, a administração do instituto penal pode solicitar a Delegacia Penitenciária da região em que está inserida para que seja disponibilizado um professor que possa dar aulas aos apenados.

Isso porque penitenciárias e outros institutos da mesma região já possuem escolas de alfabetização em suas dependências. As aulas podem ser feitas na própria biblioteca, visto que o tamanho é adequado podendo comportar até 30 alunos.

Com essa solução é possível quebrar a principal barreira de impedimento à leitura, que é justamente o saber ler.

Gerando além do interesse pela leitura, a incalculável melhoria da convivência em sociedade, onde o apenado pode ler uma placa, uma bula de remédio, pegar um ônibus sem auxílio para identificá-lo, conseguir melhores empregos, entre outras muitas vantagens que a alfabetização vai lhe proporcionar.

A segunda proposta de solução se refere a realizar uma palestra aos apenados com o intuito de estimular o interesse pela leitura.

Essa palestra pode ser feita por um servidor Policial Penal que tenha conhecimento nesta área ou até mesmo pode-se entrar em contato com um palestrante motivacional renomado e verificar a possibilidade de fazer a palestra como cortesia.

A palestra pode ser feita no pátio da instituição visto que é um local que comporta todos os detentos, podendo ser feito após a palestra um café de integração onde os apenados podem fazer perguntas e expor suas expectativas.

Ambas as propostas se apresentam viáveis, e devem ser acompanhadas sempre por um Policial Penal da instituição e tomadas todas as medidas de segurança cabíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, esta pesquisa proporcionou um melhor conhecimento da realidade do Instituto Penal ABC no que tange a reinserção social de pessoas privadas de liberdade através do incentivo à leitura, trazendo maior clareza ao assunto que é de grande relevância para toda a sociedade.

Foi possível entender a percepção dos apenados sobre o ato de ler enquanto presos, o quanto essa leitura pode auxiliar no retorno ao convívio social, e quais as melhorias que a instituição necessita visando um maior interesse dos apenados.

Baseado no estudo realizado cumpriu-se o objetivo geral e específico, sendo apresentadas soluções que buscam satisfazer as necessidades da instituição, aumentando desta forma o incentivo à leitura e como consequência um retorno ao convívio social mais harmônico.

Também se percebe a importância da realização de mais estudos sobre este tema buscando compreender a realidade de cada instituição e suas demandas.

Sugere-se realizar pesquisas com os Policiais Penais, pois são eles quem estão em contato direto com os apenados e possuem uma grande bagagem de experiência podendo colaborar muito para futuras pesquisas.

Espera-se que as soluções aqui propostas sejam colocadas em prática e contribuam para a redução da criminalidade através da conscientização dos apenados para uma mudança em suas vidas, fazendo que com dessa forma tenhamos uma sociedade mais justa e equilibrada.

Como demonstrado durante a pesquisa, o entendimento sobre punição mudou consideravelmente com o progresso da sociedade. Da utilização de castigos físicos nos condenados, progredimos para a época do trabalho compulsório e, posteriormente, para a exclusão social.

Felizmente, a sociedade progrediu de forma a reprovar, de maneira cada vez mais intensa, a aplicação desses tipos de punição.

A partir da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo que fosse viável encontrar instruções religiosas relacionadas ao assunto, o indivíduo aprisionado passou a ser reconhecido como detentor de direitos.

Desde então, a ênfase na reintegração social daquele que é encarcerado ganhou relevância como um dos objetivos das punições penais aplicadas.

Dentro do âmbito do sistema jurídico brasileiro, a reintegração do detento passou a ter importância e destaque graças à Lei de Execução Penal. Através da LEP, essa reintegração acabou sendo promovida tanto no aspecto do emprego quanto no da educação formal.

No âmbito da educação formal, foi identificada uma lacuna por parte do Estado em promover a escrita como um meio eficaz para a reintegração do indivíduo que está cumprindo pena na prisão.

Existe uma grande ênfase na formação acadêmica do apenado, focada na aprendizagem mecânica e na reprodução de conteúdo, sem, no entanto, permitir que ele desenvolva o pensamento crítico que é essencial para o processo de aprendizagem.

A falta de incentivo à produção textual no nosso sistema prisional é evidente, com a ausência de projetos ou programas que visem estimular os presos a escrever.

Apesar de não ser esperado que sejam realizadas oficinas literárias extensas dentro das prisões, o estímulo ao desenvolvimento intelectual - por meio da escrita - certamente contribuiria para a socialização desses indivíduos.

Apesar de não ser encorajado, existem alguns casos isolados em que prisioneiros conseguiram destaque - e reconhecimento nacional - por suas obras literárias. Isso evidencia claramente que a reabilitação do preso através do estímulo à produção de textos, sejam literários ou científicos, é uma abordagem a ser adotada por nossa sociedade.

Além de estimular o pensamento crítico e intelectual do indivíduo, a atividade intelectual envolvida na criação de textos também representa um suporte emocional, à medida que o autor consegue expressar-se no mundo através das palavras.

Conforme observado, a escrita literária requer da pessoa um alto nível de dedicação - juntamente com habilidades cognitivas mais desenvolvidas - para a manifestação de suas ideias e opiniões.

Este propósito é exatamente o que a Lei de Execuções Penais busca ao abordar o assunto da ressocialização.

O processo de reabilitação da pessoa condenada à prisão é, sem dúvida, uma esperança tanto da sociedade, que almeja uma redução no número de crimes cometidos, quanto do próprio indivíduo, que muitas vezes só precisa de uma oportunidade no mundo.

Apesar dos avanços notáveis alcançados no campo pessoal e social através da promoção da escrita, tanto em forma de narrativas quanto poesias, são poucas as iniciativas que visam incentivar essa atividade em nosso país.

Os poucos exemplos encontrados por aqui indicam, a princípio, uma ideia do que pode ser feito para promover a reintegração social dos presos com sucesso.

O caminho já está traçado, assim como acontece na educação tradicional dos jovens, por exemplo. Dessa forma, podemos perceber que já existe uma base para que a escrita criativa seja utilizada como uma ferramenta de reinserção dos detentos, sendo necessário apenas um empurrão inicial para que isso se concretize.

Não há motivos, sejam legais ou éticos, que possam impedir a sociedade de incentivar indivíduos que estão cumprindo pena a escreverem textos, contos e até mesmo artigos científicos.

Isso ocorre pois, a punição criminal apenas restringe os direitos específicos da pessoa, não afetando, por outro lado, os direitos sociais, incluindo o acesso à educação, no qual a produção literária desempenha um papel crucial.

A temática abordada é recente, não tanto por nunca ter sido considerada antes, ou por não existirem exemplos de sua viabilidade, mas sim pela falta de incentivo no ambiente jurídico.

Não há, de fato, discussões sobre esse tipo de abordagem. Diante do cenário atual com o aumento contínuo da população carcerária, surge uma nova oportunidade de reintegrar esses detentos de forma eficaz, através da sua reabilitação por meio da escrita.

Fica claro, portanto, a relevância da pesquisa em questão, visto que podemos estar diante de uma oportunidade significativa de reintegração dos presidiários à sociedade.

Cabe ao Estado, e à sociedade em geral, exigir dele que busque a ressocialização dos detentos, sendo necessário que o poder público dê ênfase especial à ressocialização através da produção de textos.

Por fim, podemos concluir que a escrita é uma ferramenta crucial para a reintegração social dos detentos, uma vez que estimula o seu desenvolvimento intelectual de maneira eficaz.

Diante desse cenário, a produção de textos surge como uma solução viável para o problema da superlotação nas prisões brasileiras, embora muitas vezes seja negligenciada.

É fundamental, sem dúvida, destacar a importância da produção literária dos presidiários como meio de promover sua reintegração social, conforme previsto no artigo 1º da lei vigente, que trata da recuperação daqueles que ingressaram no mundo do crime.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. S.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. DEPEN. **Departamento Penitenciário Nacional**. Disponível em: <http://depen.gov.br/DEPEN/relatorio-de-acoes-do-governo>. Acessado em março de 2020.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

LINDEMANN, Catia. **Comissão de bibliotecas prisionais**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, v. 13, n. 1, 2017.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.º ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, M. C. S. **Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

ONOFRE, E. M. C. **A leitura e a escrita como possibilidade de resgate da cidadania de jovens e adultos em privação de liberdade**. Revista Educação e Linguagens, 1(1). 2012. p.46-59.

PEREIRA, P. S. **O encarcerado e a realidade prisional no Brasil**: alguns relatos. Monografia (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2011.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

CRISTIANE DE SOUZA RODRIGUES CANDIDO

Licenciatura em Letras, História e Artes, Formação:
Universidade Camilo Castelo Branco 1997; Local: de
trabalho: EMEFM Darcy Ribeiro, Professora Fund II e Médio

LITERATURA ATUAL BRASILEIRA: ALGUÉM CONHECE NOSSOS ATUAIS ESCRITORES?

RESUMO: Atualmente, a desvalorização dos escritores brasileiros têm sido provocada por inúmeros fatores, como o crescente advento da tecnologia, técnicas sistematizadas do ensino, popularização dos best sellers, dentre outros que fazem com que os alunos percam o interesse pela Literatura Clássica Brasileira. Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas. Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

Palavras-chave: Escritores; Literatura Brasileira; Desvalorização.

INTRODUÇÃO

A leitura permite o desenvolvimento cognitivo e social, sendo otimizada através das propostas pedagógicas estabelecidas em sala de aula juntamente com o investimento do poder público ao incentivo deste hábito. Ressalta-se ainda, que os pais e responsáveis pelos adolescentes podem promover o acesso à leitura através de ações que visem o despertar para os livros.

A leitura então é considerada uma das conquistas mais importantes do ser humano, pois permite a aquisição do conhecimento que se transforma em um instrumento para a compreensão da realidade.

Atualmente, observa-se a redução do índice de leitores no Brasil, visto que com os avanços tecnológicos, a leitura de livros convencionais tem sido deixada de lado pelos jovens, que focam o seu tempo em sites de relacionamentos e outros atrativos e não mais em leituras como fontes de lazer. Há ainda a valorização excessiva de escritores internacionais de best sellers que com suas histórias dos mais variados gêneros têm participado mais da rotina dos leitores do que os poetas brasileiros devidamente consagrados em toda a história da Literatura Brasileira.

Assim, constata-se que apesar de a Literatura Brasileira ser cobrada constantemente nos vestibulares, o crescimento do hábito de leitura dos jovens não pode ser observado, já que muitos optam por procurarem os resenhas já prontas na internet.

Para tanto, o objetivo deste estudo é destacar a desvalorização atual de nossa literatura pelo povo brasileiro que mal conhece os atuais autores e apenas dão valor aos grandes best-sellers, escritores internacionais e campeões de vendagem que acabam virando produções cinematográficas.

No capítulo I vamos tratar dos aspectos históricos da literatura brasileira desde as primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil que ocorreram do final do século XVI, passando pelas escolas literárias do barroco, arcadismo, romantismo, realismo, simbolismo, parnasianismo, modernismo e concretismo.

No capítulo II trataremos da importância do incentivo da leitura nos ambientes educacionais onde, a escola, como instituição de ensino, capaz de promover a inserção social e cultural do aluno, deve ser a maior responsável na dedicação e promoção do hábito de leitura na vida do adolescente. Falaremos de ambientes educacionais propícios para esta prática como salas de aulas e bibliotecas, além de uma análise por si só do que visa a ser o hábito da leitura em si.

No capítulo III trataremos da questão da desvalorização dos autores brasileiros, principalmente os atuais, onde no mundo tecnológico em que vivemos ocorre desinteresse e ainda há a competição e massificação de grandes produções estrangeiras que são feitas para vendagens em larga escala. Por fim, ainda neste capítulo, vamos apresentar algumas práticas e estratégias que podem auxiliar os ambientes de ensino a colaborarem para que nossos autores tenham mais amplitude e destaque.

Visando a busca por referenciais teóricos consistentes, a fim de garantir o alcance dos objetivos, a metodologia será realizada através de uma pesquisa exploratória bibliográfica, uma vez que oferece ao pesquisador maior conhecimento a respeito do tema proposto no estudo.

Como instrumentos de pesquisa, serão utilizados livros, artigos, periódicos e sites na internet que abrangem os assuntos abordados no trabalho, a fim de auxiliar no desenvolvimento dos tópicos desejados.

Aspectos Históricos da Literatura Brasileira

As primeiras manifestações culturais e artísticas no Brasil foram influenciadas pelos movimentos europeus e latino-americanos que ocorreram do final do século

XVI até o final do século seguinte, sendo marcado pelo poema *Prosopopéia* de Bento Teixeira, uma obra épica publicada em 1601, no período Barroco. Dentre os principais autores destacavam-se Gregório de Matos, Bento Teixeira e Padre Antônio Vieira.

No entanto, foi com o advento do Arcadismo que desenvolveu-se realmente o primeiro movimento literário brasileiro, onde foram abordados temas que priorizavam a ascensão da paisagem local, sendo que em Minas Gerais foi possível observar o surgimento de inúmeros autores, visto que esta região era considerada centro de riqueza na época. Autores como Tomás Antônio Gonzaga, Basílio da Gama, Frei Santa Rita Durão e Cláudio Manuel da Costa formam a primeira geração de escritores da Literatura Brasileira.

No Brasil, o Arcadismo é contemporâneo da passagem do eixo político e econômico para o Sul. No Rio de Janeiro e nas cidades da Capitania das Minas Gerais ocorre o movimento cultural e literário mais característico na segunda metade do século XVIII e começo do século XIX, já ligados à crise do estatuto colonial e às aspirações de independência em relação à Metrópole. Alguns poetas arcádicos serão processados, presos, desterrados, devido à sua posição crítica em relação ao Governo Português e a projetos mais ou menos vagos de separação (CANDIDO, 1999, p. 30).

O autor destaca ainda que este período foi considerado de extrema importância para o amadurecimento de todo o país, devendo-se ao fato de que a população brasileira começou a fixar-se em inúmeras regiões, havendo a disseminação dos povos, mesmo que uma grande parcela ainda optasse por viver no litoral ou em localidades próximas.

Com isso, foi possível que muitos indivíduos adquirissem o conhecimento e se tornassem cidadãos cultos, se transformando em sacerdotes, administradores, escritores e outras funções que contribuíram para o desenvolvimento do país.

Segundo Candido (1999, p. 30), neste período, “na literatura sobressai um grupo de poetas que nasceram ou viveram em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, quase todos marcados pelo espírito renovador da Arcádia Lusitana, e alguns deles realmente modernos pela escrita e a atitude mental”.

Voltado para o Brasil, Baldacine, Gomes e Teixeira (1998, p. 38) afirmam

que:

Contemporaneamente ao movimento europeu, a estética realista manifestou-se no país com a geração de 1870, especialmente em Recife, com o grupo liderado pelos críticos literários Tobias Barreto e Sílvio Romero, em reação ao romantismo decadente. Na ficção, a obra de Machado de Assis e Raul Pompéia aprofundou o realismo psicológico, além do ambiental. O ateneu (1888), de Raul Pompéia, foi romance ousado e surpreendente para sua época, enquanto Memórias póstumas de Brás Cubas (1881), Quincas Borba (1891), Dom Casmurro (1900) e Memorial de Aires (1907), de Machado de Assis, apresentam inovações também do ponto de vista da linguagem e da estrutura formal. O naturalismo de Zola inspirou as obras de Aluísio Azevedo, Inglês de Sousa e Adolfo Caminha (GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 38).

Dessa maneira, entende-se que o Realismo Brasileiro foi responsável por disseminar uma perspectiva voltada para a consciência da população acerca dos temas políticos e sociais, fazendo com que muitos intelectuais se preocupassem em valorizar o interesse dos cidadãos, relatando os problemas sociais e as soluções mais vigentes. Isto demonstrou que as obras literárias eram utilizadas para valorizar a arte da vida.

Outra fase literária foi fortalecida no século XIX, onde o “simbolismo brasileiro antecedeu o neoparnasianismo, que a crítica e o gosto popular consagraram, e foi por ele rapidamente absorvido”. Quando tentou revigorar-se, após o declínio neoparnasiano, viu-se marginalizado pelos primeiros modernistas (BALDACINE; GOMES; TEIXEIRA, 1998, p. 41).

O poeta brasileiro de maior destaque foi João da Cruz e Souza, que se dedicou a contrariar a sintaxe tradicional portuguesa, passando a inserir em suas obras de uma perspectiva estilística francesa. Muitos outros poetas optaram pelo mesmo estilo, disseminando rapidamente a doutrina realista. Um dos poetas mais conhecidos é Castro Alves, que mesmo apresentando hábitos romancistas, se manteve como precursor da poesia realista.

A Importância do Incentivo à Leitura no Ambiente Educacional

A leitura é um processo de interação que ocorre entre o leitor e o texto, interação esta que contribui para a formação cultural e intelectual de qualquer indivíduo. Segundo Cagliari (1989) a leitura se destaca por ser uma atividade associada principalmente a escrita, ressaltando que como existem inúmeros tipos de escrita, também existem vários tipos ligados à leitura.

Dessa maneira, um sistema de escrita que se encontra baseado no entendimento apresentará um tipo de leitura divergente do processo de leitura significante, se encontrando mais próximo de um sistema de transcrição de fonemas do que ortográfico. Portanto, entende-se que cada tipo de escrita exige características de leituras próprias (CAGLIARI, 1989).

Para haver o desenvolvimento de uma perspectiva direcionada ao letramento dos aprendizes, os mesmos devem estar acima do nível de alfabetização, e também estarem inseridos em atividades sócio culturais de leitura e de escrita. Voltado ao conceito de alfabetização entende-se que:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica várias habilidades, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

A alfabetização contribui para a adequação do sistema de escrita alfabética, assim como com a evolução das práticas textuais, responsáveis por auxiliar o indivíduo no entendimento e produção de textos com características diferentes de gêneros.

O conceito de leitura pode envolver a necessidade tanto da decifração de símbolos escritos quanto da identificação do significado desses símbolos, estando associados com os elementos perceptivos cognitivos e afetivos que constituem o comportamento humano.

Outra definição de leitura refere-se a:

[...] atribuição de significados à imagem gráfica, segundo o sentido que o escritor lhe atribuir e a relação que o leitor estabelece com sua própria experiência. Ler é reagir com os sentidos (ver e ouvir os símbolos gráficos) e com a emoção (apreciar, concordar ou discordar, identificar-se, satisfazer-se (BRASIL, 1970, p. 78-79).

A leitura contribui com o desenvolvimento, necessário para a vida do homem, onde a escola pode desempenhar funções de incentivo aos programas de leitura, propiciando condições para a formação da leitura.

A leitura ainda pode ser mantida como fonte de lazer e entretenimento, pois compreende todas as etapas possíveis de envolvimento do autor com o texto lido. Cabe enfatizar que o conhecimento da vida acadêmica deve ser conseguido através da leitura fora do ambiente escolar. Ao ato de ler é uma ação totalmente complexa, por manter problemas

não somente fonéticos e semânticos culturais, mas principalmente ideológicos (BRASIL,1970).

A leitura se comporta como uma capacidade de valor inquestionável, já que é tratada como um dos aspectos básicos no ambiente educacional, onde possui a finalidade de aumentar a eficiência de determinada aprendizagem. A leitura como fonte elementar da educação é uma ferramenta de ação reflexiva, sendo necessária para proporcionar melhores condições sociais e humanas aos indivíduos.

Com isso, “observar, analisar e procurar entender o mundo e interagir tem através da leitura um caminho para a promoção do desenvolvimento de competências na medida em que os conhecimentos vão sendo absorvidos e se amplia gradativamente a produção cultural da humanidade” (SOUZA, 2007, p. 05).

Observa-se que os indivíduos precisam de conhecimento, além de saberem filtrar de maneira consistente a informação recebida, principalmente quando a quantidade de informações se torna cada vez maior, o que pode ser observado na sociedade atual.

A escola, como instituição de ensino, capaz de promover a inserção social e cultural do aluno, deve ser a maior responsável na dedicação e promoção do hábito de leitura na vida do adolescente.

Segundo Marshall (1975) a escola, instituição reconhecida como uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento do hábito da leitura parece não estar contribuindo de maneira eficaz ou mesmo de forma incentivadora para que o ato de ler como fonte de lazer, detenha um lugar de destaque entre os jovens brasileiros.

Normalmente, a leitura é iniciada na sala de aula, sendo capaz de desenvolver estímulos que visem à busca pela leitura como instrumento de aprendizagem. A escola possui o potencial de oferecer meios de seduzir os estudantes, a fim de despertar o interesse e o desejo de conhecer, proporcionando assim novas oportunidades de crescimento intelectual

e racional no ambiente ao qual o aluno está inserido.

Em relação ao papel da escola na formação da leitura, Lerner (2002, p. 18) ressalta que:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitam repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (LERNER, 2002, p. 18).

As condições que permitem que o aluno obtenha o saber são disponibilizadas pela escola, merecendo a leitura um lugar de destaque no processo de ensino- aprendizagem. O aprendizado escolar juntamente com os hábitos de leitura tem se demonstrado um dos principais desafios para as instituições educacionais.

Segundo Baker e Escapert (1975, p.122) “afirmam que cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão amplo quanto mais restrito para o da família”.

Certamente a escola não tem se esforçado o suficiente para incutir no educando a necessidade e a importância da leitura, de modo que fica disperso o meio como a escola lida com este tema.

Soares (2003) considera que a escola semeia a literatura, através da organização social, econômica e política sucedida pela ascensão da burguesia, onde a escola aparece como instituição que colabora para a formação e afirmação política e ideológica dessa nova classe social. Isto porque a instituição escolar constituía-se como instrumento pedagógico que veiculavam ideias correspondentes às necessidades daquele momento. Soares também aborda as mudanças ocorridas no espaço escolar:

[...] locais dispersos mantidos por professores isolados e independentes foram substituídos por um prédio único abrigando várias salas de aula; como consequência e exigência desta invenção de um espaço de ensino, uma outra “invenção” surge, um tempo de ensino: reunidos os alunos num mesmo espaço, a ideia de sistematizar o seu tempo se impunha, ideia que se materializou numa organização e planejamento das atividades, numa divisão e gradação do conhecimento, numa definição de modos de ensinar coletivamente. É assim que surgem os graus escolares, as séries, as classes, os currículos, as matérias e disciplinas, os programas, as metodologias, os manuais e os textos - enfim, aquilo que constitui até hoje a essência da escola (SOARES, 2003, p. 21).

Dentro destes parâmetros, a autora mostra que a escola simplifica, organiza, classifica, condensa e avalia os saberes em uma tentativa de atender seus fins instrutivos, formadores e educativos. Deste modo, a Literatura, ao ser apropriada como saber escolar, está sendo submetida a tais procedimentos. No entanto, aqui se encontra a maior dificuldade em se trabalhar Literatura no ambiente escolar.

Neste sentido, para Soares (2003), a escola firma-se em um ensino de Literatura pautado em estudos de estilos de época, classificação de autores e obras, abordagens estruturais, provas e fichas de livros, adaptações redutoras, resumos de obras, fragmentos, enfim, atividades com objetivos informativos e formativos. Com isso, banaliza-se a linguagem estética e a temática dos textos literários, convergindo para o afastamento do leitor e da oportunidade deste em experimentar o estético e conhecer a si próprio e a cultura humana.

É imprescindível que o leitor interaja com os livros, aumentando seu potencial cultural. É fato que a cultura inserida na sociedade fornece subsídios suficientes para a redução da desigualdade social, pois estes indivíduos fazem parte da população que opta pela educação como uma fonte de vida (SOARES, 2003).

A Questão da Desvalorização dos Escritores Brasileiros

Durante o século XXI ocorreram inúmeras mudanças no campo científico e tecnológico, permitindo a inclusão de novas maneiras de vivência no cotidiano das pessoas, assim como a utilização de novas linguagens como fonte de conhecimento. O mundo contemporâneo passou a ser alvo de uma nova cultura que foi capaz de modificar os métodos de produção e aquisição de conhecimento.

Vivemos, de facto, num universo de linguagens que nos constituem enquanto sujeitos históricos imersos na cultura do nosso tempo. Um tempo marcado pelas novas formas de comunicação e acesso a uma vasta gama de informações de forma rápida, múltipla, em rede, alterando a nossa relação com o próprio tempo e espaço (SOARES, 2010, p. 2).

Dessa maneira, torna-se impossível ignorar o desenvolvimento cultural moderno acerca de todos os avanços tecnológicos encontrados na sociedade atual, principalmente quando identificadas as vantagens dos mesmos para o oferecimento de novas oportunidades educacionais que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em sala de aula (SOARES, 2010).

As instituições escolares passaram a incluir nas práticas pedagógicas ações que visem à utilização de recursos tecnológicos e midiáticos para melhorar a disseminação dos conteúdos programáticos e ampliar assim o universo cultural dos educandos (SOARES, 2010).

O mundo atual se caracteriza pela pluralidade das formas de compreender a realidade, exigindo o surgimento de novas narrativas no processo de produção de conhecimento. Este fato sugere a necessidade de avaliarmos as condições da produção do saber hoje e os efeitos da diversidade de experiências sócio-político- econômicas e das novas tecnologias nas práticas culturais de leitura

/ escrita (SOUZA, 2000, p.1).

O mundo hoje requer muita habilidade leitora, visto que a leitura é formadora de adolescentes críticos e desafiadores, conscientes de seus direitos e deveres. A literatura de modo geral amplia e diversifica nossas visões sobre o mundo e da vida como um todo. A ausência da leitura na adolescência bloqueia a possibilidade dos jovens se inteirar dos acontecimentos do mundo, e de certa forma, no caso da leitura literária perde-se a imaginação, a criatividade e até mesmo a sensibilidade (SOARES, 2010).

Vivemos em um mundo contemporâneo, onde a emoção, o sentimento, o amor ao próximo ficou meio de lado, por conta das máquinas, produtos eletrônicos e brinquedos que afastam o adolescente da literatura, na qual os jovens vão se distanciando da leitura, se alienando do mundo.

Nas sociedades contemporâneas, a leitura (em contexto escolar, profissional ou de lazer) assume um papel importantíssimo na promoção do desenvolvimento cultural, científico, político e, conseqüentemente, econômico dos povos e dos indivíduos. Por isso, tanto se tem refletido sobre a forma de incentivar e motivar as pessoas para a leitura, em especial as crianças e os jovens, que ainda não criaram e enraizaram esse hábito tão enriquecedor (GONÇALVES, 2003).

Tanto as crianças quanto os jovens adquirem conhecimento acerca do mundo em que vivem e da vida não somente no ambiente familiar e escolar, mas através das amizades, dos meios de comunicação, ferramentas eletrônicas e outros.

Para Cândido (1995, p. 24) “a literatura é um produto social exprimindo condições de cada civilização em que ocorre”. A relação do ser humano com as tecnologias midiáticas e os efeitos destas no ato de leitura e produção de sentido, vão muito além de uma mera decodificação de letras, mas de interação com a realidade. Com o advento da tecnologia mudou-se a forma de leitura, de lidar com o texto e, principalmente, o hábito da leitura. Isto pode ser observado no gráfico abaixo através da identificação da redução de leitores no país.

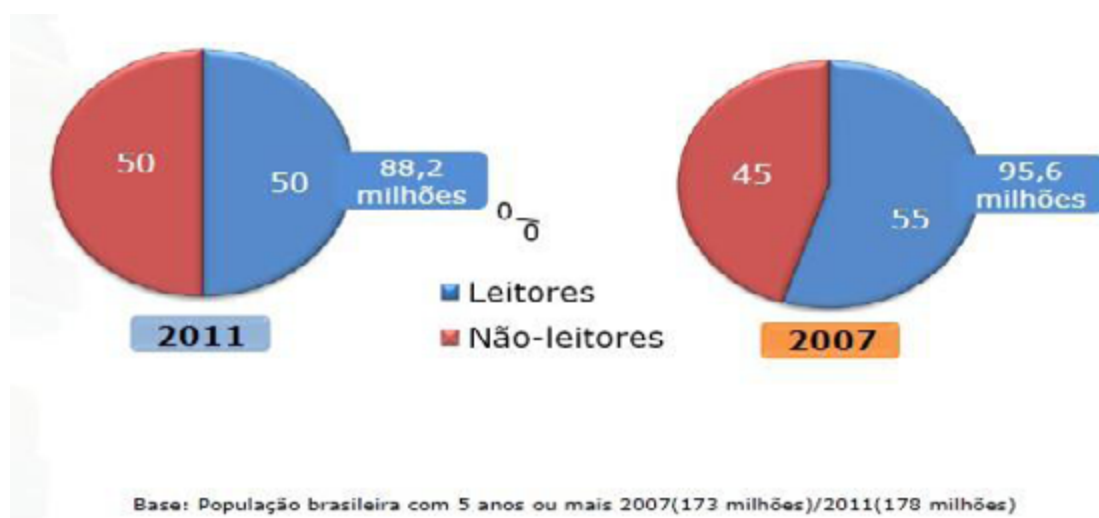


Gráfico 1 – Penetração da Leitura no Brasil

Fonte: Instituto Pró-livro (2012)

No entanto, neste cenário, observa-se a desvalorização dos escritores brasileiros. Neste sentido, Pinto (2009) revela que:

Lamentavelmente, no campo cultural, o melhor exemplo da transformação da juventude brasileira, talvez esteja na desvalorização da literatura. Assistir televisão ou navegar pela Internet é muito mais atraente, principalmente quando está se divertindo numa sala de bate-papo on-line; na maioria das vezes jogando conversa fora. Ler toma tempo, exige entrega. Significa abertura ao outro postulando diálogo (PINTO, 2009).

Além disso, é possível citar a crescente popularização da Literatura Estrangeira nos hábitos dos jovens leitores, que facilmente substituem os ricos livros literários brasileiros pelas históricas de Best Sellers e campeões de vendagem internacionais que acabam virando filmes cinematográficos. Ressalta-se que o intuito desta afirmação não é minimizar a importância destas obras ou compará-las com os livros nacionais, mas simplesmente relatar que isto tem contribuído com o abandono da leitura de autores brasileiros altamente reconhecidos por seu trabalho literário.

Além disso, Pereira (2005) afirma que “a pressa do mundo industrializado e massificado, a pressão do vestibular, o caráter indefinido do segundo grau enquanto modalidade de ensino, tudo isso vai fazendo o aluno ler pedaços e resumos de trabalhos, desvalorizar a literatura e abandonar o trabalho”. O autor relata ainda que a leitura atualmente no ambiente escolar, responsável por apresentar as obras brasileiras aos jovens, é realizada de maneira sistemática, não apresentando qualquer caráter de ludicidade e contribuindo para o aumento do interesse das histórias épicas pelos alunos.

Soluções para a Valorização da Literatura Brasileira

Neste sentido, apesar de ser possível reconhecer que a escola é capaz de delimitar as áreas específicas do ensino, dentre elas, a leitura, afirma-se que o ambiente educacional deve redefinir as propostas voltadas para o aumento do hábito de leitura.

Conforme analisa Rocco (2003, p.6):

A criança, o jovem que estuda – e também o adulto –, todos gostam, sim, de ler e leem razoavelmente. Mas, salvo exceções, não suportam ler na escola, já que os textos que lhes são propostos quase nunca despertam, mesmo sendo textos considerados clássicos, o necessário prazer que deve presidir toda a atividade do leitor. Leem mais por exigência de uma avaliação, muitas vezes, draconiana; leem para poderem responder às questões pouco interessantes e unidirecionais dos livros didáticos e cujas respostas são exigidas e avaliadas pelo professor. Quase nunca a leitura vem ligada a satisfação. Quase nunca a leitura ocorre em um espaço socializado e aberto (ROCCO, 2003, p.6).

É a partir dessas concepções que se compreende que a escola não possui rumos para construir uma aprendizagem afetiva capaz de aumentar realmente o interesse do aluno pela leitura, construindo apenas tensões que fazem com que a leitura escolar seja considerada uma ação chata e obrigatória (ROCCO, 2003, p.6).

Se antigamente mantinha-se o costume de ler em ambientes privados e tranquilos como a escola, atualmente, as pessoas costumam exercer o hábito de ler em locais movimentados e públicos. Observa-se que a leitura é praticada através de jornais, revistas, outdoors, panfletos, que podem ser lidos nos ônibus e nas filas. Assim, o leitor contemporâneo envolve perfis diferentes daqueles trabalhados no ambiente escolar (ROCCO, 2003, p.6).

A vida dos nossos alunos, no século XXI, está marcada, cada vez mais, pela leitura de imagens e palavras que têm como suporte a televisão, o vídeo, o cinema, o computador, etc., o que provoca novas maneiras de ser leitor e escritor e novas formas de estar, compreender e interferir neste mundo marcado pela cultura tecnológica. O mundo convida-nos a realizar um tipo de leitura que se torna impossível no suporte do papel (SOARES, 2010, p. 3).

O ambiente digital permite que novas ferramentas sejam incluídas no espaço escolar, contribuindo com a apropriação dos saberes, exigindo que os professores estejam preparados para lidar com os diversos sujeitos sociais. Assim, o profissional educador deve participar da construção cultural do aluno, colocando em prática o uso das tecnologias, mas sem desvalorizar a importância da leitura para o processo de ensino-aprendizagem.

As escolas há alguns anos, vêm oferecendo computadores e laboratórios de informática aos alunos para que todos tenham acesso às novas maneiras de ler e escrever, isso, no entanto, não é o suficiente. É preciso, antes de tudo, que o professor projete novas formas de ministrar aulas, utilizando sim, essas novas tecnologias, mas também, fazendo com que os alunos possam ter contato com os diversos gêneros textuais, pois isso sim, é fazer com que os alunos entrem nesse universo de leitores e possam realmente se tornar cidadãos conscientes, participativos e sujeitos de sua própria história, que saibam utilizar a linguagem com precisão, comunicar-se com exatidão, sabendo adequar seu discurso a diferentes situações comunicativas (OLIVEIRA, 2009).

Atualmente, com a globalização, os professores também tiveram que desenvolver habilidades direcionadas à prática comunicativa entre os alunos através das ferramentas tecnológicas, contribuindo para que o aluno melhorasse seu desempenho escolar através da perspectiva que a leitura auxilia o indivíduo na formação do seu próprio contexto social,

histórico e ideológico, uma vez que os hábitos de leitura são carregados por muitos momentos de sua vida (OLIVEIRA, 2009).

É fato que a escola pode, e deve, se utilizar de todos os recursos pedagógicos escritos possíveis, como livros, revistas, artigos, jornais e outros, mas também pode integrar estes elementos com a utilização de filmes, músicas e vídeos proporcionados pelas ferramentas tecnológicas, unindo o uso do computador às esferas pedagógicas (OLIVEIRA, 2009).

Os professores podem firmar parcerias com os alunos, criando uma relação benéfica para ambas as partes, onde os professores se tornam cada vez mais interativos e os alunos se demonstram cada vez mais dispostos a receberem as informações educacionais.

Para combater a rotina, o cansaço e o desinteresse dos alunos, as ações pedagógicas devem contemplar o uso de instrumentos de ensino diversificados que induzam o aluno a praticar a leitura, e nada mais produtivo do que manter este objetivo através da inclusão da pesquisa na internet, ou da apresentação de informações no projetor multimídia, atividades que possuem o potencial de tornar o ensino mais divertido (OLIVEIRA, 2009).

Atualmente, o mundo contemporâneo disponibiliza inúmeros instrumentos para formar um ensino mais interativo e produtivo, basta que as instituições pedagógicas juntamente com seus professores se mantenham conscientes das necessidades dos alunos e das atividades que mais despertam o interesse dos mesmos, a fim de fundamentar a leitura como parte das propostas pedagógicas (OLIVEIRA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura trabalhada em sala de aula incentiva o aluno a buscar o conhecimento através dos livros que se tornam importantes ferramentas de aprendizagem. A escola possui a função de desenvolver estratégias que visem o crescimento intelectual e racional de seus alunos, assim a leitura é considerada uma ação educacional imprescindível para os bons resultados das propostas pedagógicas.

A produção da leitura pode ser iniciada no ambiente familiar, porém é na instituição escolar que a mesma irá se fortalecer e influenciar positivamente na aquisição de novas habilidades. A escola deve elaborar métodos que possam aumentar os hábitos de leitura entre os alunos, considerando que possui uma importante aliada nesta construção, a biblioteca escolar, que pode ser mantida como um espaço único para o prazer e construção do saber.

O processo de leitura oferece inúmeros benefícios ao indivíduo, dentre os mais importantes, são a fonte de prazer e a aquisição do conhecimento. A aprendizagem é alcançada significativamente através da leitura, uma vez que quando a leitura se torna prazerosa, se mantém produtiva e conseqüentemente permite a obtenção do saber. A leitura é considerada prazerosa quando existe o envolvimento do leitor com o texto lido.

Os hábitos de leitura podem oferecer o aprendizado não somente no ambiente escolar, mas em qualquer outro local. A interação do leitor com os livros contribuem com o desenvolvimento do potencial cultural do indivíduo, importante fator para o aumento da educação individual e assim, a redução da desigualdade social na sociedade.

É desde jovem que o indivíduo deve desenvolver seu senso crítico, sendo cidadãos aptos a enfrentar os desafios pessoais e profissionais encontrados na sociedade. Neste sentido, a leitura é considerada uma fonte de conhecimento.

Com a chegada do século XXI, foi possível observar inúmeras mudanças, tanto na área científica quanto na área tecnológica, onde os adolescentes em especial passaram a valorizar mais os instrumentos tecnológicos do que os livros, prejudicando sua formação como leitores e principalmente a valorização excessiva da Literatura Estrangeira, deixando de lado os livros clássicos da Literatura Brasileira.

Os dias de hoje estão repletos de adolescentes que fazem uso exagerado das novas tecnologias, deixando de lado o bom hábito de ler, acarretando muitas vezes não apenas a desmotivação da leitura, mas também a desvalorização dos importantes escritores brasileiros.

O maior desafio das escolas no mundo contemporâneo é integrar as ferramentas tecnológicas nas propostas pedagógicas, deixando o ensino mais divertido e deixando os alunos mais dispostos a incluírem em sua rotina a leitura clássica brasileira.

Ressalta-se que a leitura no ambiente escolar, quando imposta aos alunos como uma obrigação, pode prejudicar ainda mais a redução do interesse pela leitura, pois se torna uma atividade chata. O aluno deve perceber que a leitura pode ser considerada um momento de liberdade, onde o mesmo pode se soltar e vivenciar suas fantasias e desenvolver sua criatividade, mantendo total interação com a história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Heliana; EMMEL, Maria Luiza. **Abordagem bioecológica e narrativas orais: Um estudo com crianças vitimizadas**. (2008) Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a09.pdf>> Acesso em: 20/04/2024.
- BALDACINE, Otoniela; GOMES, Robson; TEIXEIRA, Rubens. **Trabalho de Literatura** (1998) Disponível em: < http://www.miniweb.com.br/literatura/Artigos/movimentos_literarios.pdf> Acesso em: 20/04/2024
- BARKER, Ronald E; ESCARPIT. **A fome de ler**. Trad. J. J. Veiga. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Instituto Nacional do Livro, 1975.
- BORBA, Maria do Socorro. **Adolescência e leitura: a contribuição da escola e da biblioteca escolar**. (2000) Disponível em: < <http://dici.ibict.br/archive/00000769/01/T117.pdf>> Acesso em: 20/04/2024
- BORGES, M. A. G. **Reflexões sobre o desempenho da biblioteca escolar**. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, 1. Brasília, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O livro didático: sua utilização em classe**. Brasília: COLTED, 1970.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **A alfabetização linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. São Paulo, Duas Cidades, 1995.
- _____. **Literatura e sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.
- _____. **Iniciação à Literatura Brasileira** (1999) Disponível em: < <http://sal.uniriotec.br/livros/Candido,%20A.%20inicial%CC%A7a%CC%83o%20a%CC%80%20Literatura%20Brasileira.pdf>> Acesso em: 20/04/2024
- CERQUEIRA, Larissa Agostini. **As contribuições do modernismo para a literatura e a crítica brasileiras**. (2008) Disponível em: < http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Em%20Tese%2016/16%202/TEXTO%202%20LARISSA.pdf> Acesso em: 20/04/2024
- COSTA, Cynthia. **3 dicas para incentivar jovens a lerem os clássicos** (2011) Disponível em: < <http://educarpa-racrescer.abril.com.br/leitura/incentivar-jovens-leitura-484060.shtml>> Acesso em: 20/04/2024
- CRUZ, Daniel; CHAPADEIRO, Fernando; MESQUITA, Laila. **Macunaíma, o herói brasileiro de todos os tempos** (2007) Disponível em: < <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/3%20-%20macunaima,%20o%20heroi%20brasileiro%20de%20todos%20os%20tempos.pdf>> Acesso em: 20/04/2024
- GONÇALVES. Teresa. **A importância da biblioteca para a promoção de hábitos de leitura**. Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco "Moinhos de Vento, Moinhos de Pensamento", Ano IX, Nº14, Junho 2003.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil** (2012) Disponível em: < http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf> Acesso em: 22/11/2012
- KLEIMAN, Angela. **Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- LAFETÁ, João Luiz. **1930: a crítica e o modernismo**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2000.
- LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed. 2002.
- MANDELLI, Mariana. **Jovens trocam livros por 'leitura digital'** (2010) Disponível em: < <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,jovens-trocam-livros-por-leitura-digital,652713,0.htm>> Acesso em: 20/04/2024.
- MARSHALL, Margareth R. **Libraries and literature for teenagers**. London: A. deutsch, 1975.
- OLIVEIRA, Hélia. **A importância da leitura na sociedade moderna e o papel da escola na formação de leitores proficientes** (2009) Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-leitura-na-sociedade-moderna-e-o-papel-da-escola-na-formacao-de-leitores-proficientes/26228/>> Acesso em: 20/04/2024

OLIVEN, Ruben George. **Cultura e modernidade no Brasil** (2001) Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf>> Acesso em: 20/04/2024

PEREIRA, Izaides. **A Importância Da Leitura Nas Séries Iniciais** (2005) Disponível em: < http://artigos.net-saber.com.br/resumo_artigo_2422/artigo_sobre_a_importancia_da_leitura_nas_series_iniciais> Acesso em: 20/04/2024

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, Welington Almeida. **Libelo, de Vinícius. Um convite á reflexão** (2009) Disponível em: <<http://www.artigonal.com/cronicas-artigos/libelo-de-vinicius-um-convite-a-reflexao-749580.html>> Acesso em: 20/04/2024

RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROCCO, Maria Thereza. **A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola nesse Contexto**. (2003) Disponível em:

<<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>> Acesso em: 20/04/2024

ROSA, J. G. **Primeiras histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Margarida. **A Importância da Leitura no Mundo Contemporâneo** (2010) Disponível em: < http://www.cfaematosinhos.eu/A%20importancia%20da%20leitura_.pdf> Acesso em: 20/04/2024.

SOUZA, Solange. **Práticas culturais de leitura e construção da subjetividade** (2000) Disponível em: < www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2160.doc> Acesso em: 20/04/2024.

WEISS, Alba M. L; CRUZ, Mara L. R. M. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 3. ed., 2001.

DEISE APARECIDA DE ALMEIDA MATOS

Graduada em Pedagogia, pela Faculdades Integradas Ibirapuera "FIB", conclusão em 11/04/1990. Letras, conclusão em 06/08/1994 pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Prof. José Augusto Vieira. Professora da Educação Infantil, pela Prefeitura de São Paulo.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



RESUMO: Este artigo tem como objetivo compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, abordando a inclusão na sala de aula. A metodologia utilizada é baseada em pesquisa bibliográfica, artigos, livros e documentos oficiais do Ministério da Educação. Discutimos os aspectos do aluno com TEA, estratégias educativas e a relevância da inclusão. O interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista surgiu de experiências profissionais e momentos de estágio. Buscamos trabalhar a vivência e reconhecer que o conhecimento do aluno pode ser expresso através de atividades lúdicas, como corpo, música, artes, brincadeiras e jogos. A escolha do tema foi motivada pela reflexão sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno de espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista. Concluímos que as dificuldades enfrentadas na educação do TEA decorrem do desconhecimento da síndrome, métodos adequados, falta de infraestrutura e falta de qualificação profissional, resultando em insuficiente investimento financeiro em educação.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca compreender a importância do aluno com TEA na Educação Infantil, refletindo sobre a prática pedagógica em relação à criança autista. O autismo é uma síndrome complexa que afeta áreas cruciais do desenvolvimento, como comunicação, socialização e comportamento.

Justifica-se o interesse em compreender o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista, baseado em minhas experiências profissionais e momentos de estágio nos quais pude presenciar o contexto do aluno autista. Isso despertou em mim a necessidade de trabalhar com essa vivência e compreender que, por meio de atividades lúdicas, como o uso do corpo, da música, das artes, das brincadeiras e dos jogos, é possível expressar o conhecimento que o aluno possui.

Além disso, a escolha do tema foi motivada pelo interesse em refletir sobre conceitos como inclusão escolar, transtorno do espectro autista e processo de ensino-aprendizagem do autista. O presente trabalho é justificado pela importância da ludicidade como ferramenta pedagógica na educação Infantil, utilizada como um instrumento extremamente importante para o desenvolvimento da criança, e também uma ferramenta para a construção do conhecimento, as atividades lúdicas caracteriza não apenas as crianças mais sim com a sociedades, pois, a sociedade tem papel de grande importância para o desenvolvimento da criança seja ela na sala de aula.

Por meio das atividades, jogos, brincadeiras o aprendizado pode ser uma “porta” para a diversão e assim as crianças abrangem vários desenvolvimentos, em diferentes segmentos, cognitivos, físico, psicológico, motor e social, pois devido à idade tem relação mais criativa com brincadeiras, desenvolvem a criatividade.

A problemática surge em torno da inclusão de alunos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino, com as adaptações curriculares sendo um facilitador para evitar a evasão escolar. A educação infantil é considerada uma etapa crucial para o desenvolvimento da criança, o que gera inquietação e interesse em refletir e questionar: como os professores que atuam nas salas de aula do ensino regular estão lidando com os desafios da inclusão de crianças com autismo na educação infantil?

Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar a percepção dos docentes diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão do autismo nas escolas. Seus objetivos específicos foram: 1) analisar aspectos de inclusão na educação infantil; 2) identificar os principais desafios da inclusão do autismo na educação infantil, juntamente com os recursos utilizados para garantir o aprendizado; e 3) verificar a percepção dos docentes em relação aos desafios enfrentados na inserção da criança em atividades inclusivas.

O objetivo deste estudo é analisar a inclusão de crianças autistas no ensino regular, destacando a importância de enfatizar a necessidade dos profissionais da educação se aprofundarem nos estudos sobre o autismo e sua inclusão escolar.

Este estudo baseia-se em pesquisa documental bibliográfica, que analisa as bases teóricas de autores que, de forma crítica e analítica, fornecerão fundamentos para a reflexão sobre o assunto.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA ESCOLA REGULAR

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito à educação e a criança com autismo também possui os mesmos direitos que toda criança tem garantidos por lei. A escola é um lugar que proporciona às crianças a possibilidade de integração social, faz com que a criança tenha contato com outros sujeitos que não são do seu meio familiar contribuindo para o seu desenvolvimento social. Vasques; Baptista, (2003, p.9) diz:

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito (BAPTISTA, 2003, p.9).

O desafio na educação requer compreender como ocorrem as relações sociais, didáticas e metodológicas da criança autista a partir da educação infantil, analisando o desenvolvimento cognitivo, afetivo e histórico-cultural e a influência familiar. De acordo com Cunha, (2016, p.23).

O autismo tem que ter um olhar pedagógico e sabermos como lidar na escola e como abordá-lo, os sintomas variam muito de indivíduo para indivíduo. Em alguns quadros, há o acometimento de convulsões, já que o transtorno pode vir associado a diversos problemas neurológicos e neuroquímicos (CUNHA, 2016, p.23).

Após o aluno ser incluído na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação precoce na criança de algo que não está dentro da normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

O diagnóstico precoce é o primeiro grande instrumento da educação. O que torna o papel docente fundamental, pois é na idade escolar, quando se intensifica a interação social das crianças, que é possível perceber com maior clareza

singularidades comportamentais. Será sempre pertinente o professor ou a professora observar atentamente seu aluno, quando este apresentar algumas das seguintes características comportamentais: retrai-se e isolar-se das outras pessoas; não manter o contato visual; desligar-se do ambiente externo; resistir ao contato físico; inadequação a metodologias de ensino; não demonstrar medo diante de perigos; não responder quando for chamado; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; ter dificuldades para simbolizar ou para compreender a linguagem simbólica; e ser excessivamente literal, com dificuldades para compreender sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Estas características precisam ser avaliadas pelo educador para seu conhecimento, tornando-se essencial para entender que tipo de síndrome a criança está sofrendo, isso se ela não tem um laudo médico.

Após identificar que tipo de síndrome a criança está acometida, caberá ao docente usar metodologias pedagógicas apropriadas para aquela criança, juntamente com o afeto, pois o afeto é uma ferramenta pedagógica essencial para o professor encontrar recursos necessários para trabalhar as dificuldades encontradas no seu aluno, que podem ser várias.

Não existe uma regra igual para todas as crianças, cada criança é única, existem caminhos e interesses que levam ao ensino aprendizagem. Alguns educadores renomados e respeitados pesquisadores, afirmam que a aprendizagem mais valiosa para a criança vem por meio de brincadeiras. Para Lee, 1977: "O brincar é a principal atividade da criança na vida, através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão do mundo confuso em que nasceu" (LEE, C. 1977, p.340).

As brincadeiras desenvolvem na criança, diversas habilidades e competências para seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, inclusão social e o ajuda a prepará-lo para viver melhor em sociedade. Vygotsky e Luria (1996, p. 220) afirmam que: “O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento [...]”.

A escola é sem dúvida o primeiro passo para a integração e a inclusão do aluno autista. Tudo começa com a sua integração na educação infantil, onde a criança autista começa a se desenvolver intelectual e afetivamente nos ambientes internos e externos, conhecendo uma nova realidade, proporcionada pelos alunos, docentes e toda equipe da instituição escolar. Kupfer (2007, p.36), ressalta que:

A criança moderna é uma criança indissolúvelmente ligada ao escolar, que lhe atribui o lugar social, a inserção social, é o que a constitui, o que lhe dá identidade [...]. A história sublinha então uma dimensão da infância que é dada pelo campo social, que a enquadra, lhe dá significação e interpretação. O campo social também define um tempo para essa infância, que é justamente a escolarização obrigatória (KUPFER, 2007, p.36).

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tanto se tem falado em inclusão na atualidade, mas muitas vezes essa inclusão hoje em dia é muito discutida e defendido o processo de inclusão, onde não é mais tolerável qualquer prática de exclusão em ambientes escolares, sociais, familiares e outros. Almeja-se possibilitar a entrada do ser humano em sua sociedade, em seu trabalho, em sua casa e não dificultar essa passagem (RODRIGUES, 2006).

O que infelizmente assistimos na sociedade atual é que a inclusão se fixa numa filosofia e no papel que não está sendo praticada

em sua totalidade. Quando não é por exclusão direta e indireta que ela acontece. Toda discussão de inclusão é bonita e estruturada quando ascendida, mas no dia a dia de muitos espaços e situações não assistimos a atuação, a prática da inclusão de todo e qualquer cidadão (RODRIGUES, 2006).

Ainda vivemos numa sociedade preconceituosa e discriminadora, que encobre seus atos negativos apontando o do outro. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (RODRIGUES, 2006).

Falar de uma sociedade justa e com caráter de igualdade nos leva à discussão da igualdade e justiça desde os primeiros passos do ser humano, especialmente na escola, onde acontecem as primeiras e básicas experiências para a socialização das crianças. Deve estar explícita e praticada em todos os âmbitos escolares, que é justamente onde começa o desenvolvimento da aprendizagem do ser social (RODRIGUES, 2006).

A homogeneização das classes escolares procede de uma identidade que se impõe como a classe desejável e inclusiva, ainda que o ‘normal’ só se define pelo anormal, o bonito pelo feio, o velho e o novo e vice-versa. Educação especial nos remete a ideia de educação inclusiva, especialmente se nos voltarmos aos direcionamentos da Política Nacional da Educação Especial, determinado como marco de referência a publicação, em janeiro de 2008, do documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, levanta então a discussão a respeito da educação especial numa perspectiva inclusiva no Brasil, dando ênfase a LDB, discutindo o que vem fazendo o país para promover uma melhor vida aos alunos da educação especial inclusiva. Em seu capítulo V a Lei de Diretrizes de Base (LDB) faz entendimento

do que é a educação especial e organiza diretrizes a serem atendidas para promover o ensino às crianças com necessidades especiais. A educação especial vem se fortalecendo diante a sensibilidade de muitos que percebem a discriminação ou mesmo rejeição por crianças que apresentam algum tipo de limitação, diferença ou dificuldade que o torna a os olhos, diferentes dos que não apresenta qualquer desses elementos. Assim, no caso deste estudo, como as crianças com necessidades especiais.

Mas, a educação especial vem sendo planejada em parceria a educação regular, o que já manifesta reação contra preconceitos e discriminação entre o especial e regular de alunos com necessidades especiais, que possuem capacidade de frequentarem o ensino. De acordo com Rodrigues (2006):

Para atender a diferença na sala de aula devemos flexibilizar as práticas pedagógicas. Os objetivos e estratégias de metodologias não são inócuos: todos se baseiam em concepções e modelos de aprendizagem. Assim, se não propormos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem acabaremos criando desigualdades para muitos alunos (RODRIGUES, 2006, p.305-306).

A educação especial se direciona no referenciamento e compreensão de uma educação distinta, que caminha lado a lado a educação comum, de forma que se entende que o aluno no qual fora diagnosticada uma deficiência ou incapacidade é segregado e enviado a um ensino especial ou classe especial.

No Brasil é crescente o número de matrículas da educação especial nas escolas de ensino regular. O cenário escolar vem se transformando continuamente, assim, é relevante que seja ressaltado o papel da escola quanto à promoção do desenvolvimento de capacidades, habilidades e a compreensão de conteúdos dos alunos, que se tornam preceitos basilares para que, quando possível, todos consigam obter conhecimentos e cres-

çam como cidadãos ativos desta sociedade. Nesse sentido, Veltrone (2009) cita que:

O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola. Este atendimento inclui, necessariamente, o atendimento dos alunos considerados deficientes, tanto físicos, visuais, auditivos e mentais na escola regular (VELTRONE, 2009, p. 1).

A educação especial inclusiva se compromete em produzir atendimento educacional efetivo e sem discriminação ao aluno que apresenta algum tipo de necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem. Contudo, é preciso garantir que não ocorram discriminações da própria escola selecionando e separando as diferenças que possam existir em seu corpo de alunos, isto é, não deve olhar o aluno com necessidade especial ou dificuldade de aprendizagem como o aluno diferente e/ou com menos capacidades e habilidades. Vivemos numa carência de mudança na construção de uma escola inclusiva onde todos os educandos devem aprender juntos independentemente de suas condições, das dificuldades e das diferenças que possuem (VELTRONE, 2009).

Interessante destacar aqui o artigo 7º da Lei nº 12.764/12, que expressa “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Dentro dessa ótica de atendimento inclusivo aos discriminados alunos especiais as políticas públicas educacionais vem criando mecanismos para garantir a frequência desses alunos nas instituições regulares de ensino, investindo desde a exigência do atendimento em sala de aula como de acessibilidade – rampas, acentos e outros. Deve ainda, de acordo com Vêras (2014):

Solicitar auxílio do Conselho Tutelar local, caso a família tenha dificuldades financeiras e coloque em risco a segurança e o desenvolvimento do aluno, conforme previsto no artigo 136, inciso III, alínea" a- Do ECA que dá poderes administrativos ao Conselho para requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança (VÉRAS, 2014).

O sistema regular de educação tem como dever conhecer e atender os referenciais legais da educação especial inclusiva, como a LDB e outros documentos organizados das Políticas Nacionais da Educação Especial (VÉRAS, 2014).

O primeiro documento que apresentou enorme mudança na perspectiva da educação especial foi a Constituição de 88. Veio depois a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) que regulamenta a contribuição respeitosa às pessoas com deficiência e sua consistência social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais da Constituição Federal de 1988. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA veio na década de 1990 a reforçar esses princípios e consagrando o período de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, estabelece, no § 1º do Artigo 2º, que a criança e o adolescente com necessidades especiais receberão atendimento especializado (VÉRAS, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial foi publicada em 1994. Contudo, o documento não nos revela progresso, mas um certo retrocesso se revelar um documento orientador do processo de integração institucional, aspecto que beneficiou a manutenção da lógica do apartamento entre os espaços regulares e aqueles especializados.

O Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar (BRASIL, 2007).

Foi em 1996, a Lei 9394/96, que a LDB confirma a escola como espaço educacional público de direito de todos. E, no que se refere à Educação Especial, a Lei nº 9.394/96 apregoa a universalização da educação. A educação inclusiva é um caminho onde se objetivo oferecer a pessoas com necessidades especiais recebam as mesmas condições e oportunidades de desenvolvimento escolar e social.

São crianças discriminadas ou rejeitadas por apresentarem dificuldades ou necessidades educacionais especiais, mas que não deixam de possuírem condições de desenvolver e se promover nos estudos.

A política nacional educacional especial necessita trabalhar de forma contínua quanto à produção de diretrizes que garantam a inclusão sem fazer destaque a exclusão, isto é, promover a vida de pessoas com necessidades educacionais especiais sem que tenham que exibi-los como tal à comunidade.

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreve-se que partir da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei nº 9.398/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 a Educação Brasileira vive um momento de intensa busca de modernização e superação do tecnicismo ainda presente no contexto educacional e, dentre outras possibilidades pedagógicas, vê na ludicidade, dos jogos e brincadeiras mediadas pelo professor a perspectivas de investimento no desenvolvimento da Educação Infantil.

Os jogos e as brincadeiras devem ser orientados e mediados por adultos, ou por um mediador para se obter um processo de ensino-aprendizagem, porém, sem pressões ou represálias. A palavra lúdica é de origem latina, "ludus", e pode significar brincar e/ou jogar (JARDIM, 2003).

De acordo com Kishimoto (2002),

Bruner destaca um ponto fundamental para educadores: a brincadeira livre contribui para liberar a criança de qualquer pressão. Entretanto, é a orientação, a mediação com adultos, que dará forma aos conteúdos intuitivos, transformando-os em ideias lógico-científicas, característica dos processos educativos. [...] Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO, 2002, p. 148-151).

Enquanto brinca, a criança tem acesso ao "mundo do imaginário", ela começa a criar sua própria realidade, sonhos e tudo o que gostaria que fosse verdadeiramente real. Os benefícios do lúdico, do brincar estão relacionados aos princípios e moralidades que a criança levará para toda a vida, por isso se trata de algo tão importante (SANTOS, 2002).

A condução e utilização adequada de ferramentas lúdicas não apenas são essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem

da criança, mas podem fomentar a agilidade na recepção e assimilação de conhecimento. Cabe, portanto, à escola e ao educador inserir e equilibrar o ensino obrigatório com as ferramentas lúdicas, de forma que a criança pouco perceba a entrada e saída de um ambiente a outro, sentindo-se confortável em qualquer uma das situações.

De acordo com Nylse Helena Silva Cunha (1994), com o brinquedo a criança pode criar muitas brincadeiras e, neste caso, a brincadeira não precisa necessariamente "combinar" com o brinquedo: a imaginação irá lhe guiar e fazer com que no "faz de conta" o brinquedo se transforma no objeto que ela precisa para aquele momento.

A respeito desse contexto, o "faz de conta", mencionado por Nylse Helena Silva Cunha (1994), é relevante apresentar um conceito muito abrangente e contribuinte para o despertar do imaginário na Educação Infantil: a contação de histórias. Enquanto escuta uma história, a criança "mergulha" no que está ouvindo, de modo inconsciente ela começa a associar suas vivências com que está sendo narrado, é um momento de relaxamento, é hora em que o faz de conta invade a consciência de cada um. Sobre a relevante prática da contação de histórias, Sueli Souza Cagneti (1996, p. 7) descreve: "A literatura infantil é, antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização" (CAGNETI 1996, p. 7).

Nessa perspectiva, Vygotsky (1998), relata que é importante considerar que cada fase do desenvolvimento humano está "inclinado" para um determinado tipo de brincadeira: há fases em que o ser humano precisa aprender a socializar-se e respeitar o espaço do outro, há outras fases em que ele está desenvolvendo seu raciocínio estratégico, relacionado a jogos de estratégias, e assim, nas demais fases há um recurso pedagógico específico.

Com as afirmações de Santa Marli dos Santos (2002) e Lev Simynovick Vygotsky (1998), nota-se a necessidade de uma compreensão e conhecimento das brincadeiras, visto que, o brincar não pode ser usado como forma de ocupar um tempo “vago” na escola. Pois o brincar está muito além dessa concepção limitada.

Ricardo Catunda (2005) descreve que brincadeira tem a função de satisfazer os desejos da criança. A brincadeira estimula a sensibilidade, o afeto, a socialização e o sentimento de sentir-se capaz quando, por exemplo, a criança consegue terminar um jogo ou brincadeira aparentemente difícil. Paulo Freire (1996) relata que as brincadeiras possuem um grande significado durante a infância, pois, em concordância ao que Santos (2002) descreve, tudo o que a criança aprende e desenvolve na infância, será o reflexo da sua conduta em sua vida adulta.

Ao utilizar jogos e brincadeiras na sala de aula, deve haver um planejamento para que esse momento de lazer também seja significativo e promova ensinamentos reais para o aluno. Desse modo, é possível notar a contribuição desse aprendizado por meio de práticas de ludicidade em aspectos psicológicos, cognitivos, morais e até físicos da criança (BENJAMIN, 2002).

Por fim, Marcos Teodorico Pinheiro de Almeida (2004), estabelece que a brincadeira livre, em que a criança monta seu próprio cenário, também deve ser observada pelo educador, nesse momento a criança demonstra vontades desconhecidas por ela mesma.

Com as seguintes afirmações mencionadas, nota-se o quão importante são as brincadeiras durante a infância, essa prática deve ser devidamente valorizada e reconhecida como “instrumento” pedagógico durante essa fase do desenvolvimento.

A escola, neste contexto, como já foi citada, é o ambiente que mais pode contribuir para essa aprendizagem lúdica. Airton Negrine (1994, p. 58) salienta que: Outro aspecto importante nesse contexto entre ludicidade e

educação está no contexto entre o ensino tradicional comparado ao construtivismo.

Em sua frase “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a construção” (FREIRE, 2003, p. 47), Paulo Freire menciona um ensino em que o aluno é o protagonista do seu aprendizado, nessa perspectiva, o professor é o mediador e precisa proporcionar aos seus alunos atividades que possibilitem sua aprendizagem de maneira natural, sem impor ou tentar “passar” conhecimento.

Sabe-se que na educação tradicional, o professor assume um papel diferente, onde ele é o detentor de todo saber, nesse caso a educação construtivista tem uma vertente que vai ao contrário dessa definição, segundo Ana Ligia Scachetti e Camila Camilo (2015), o construtivismo é baseado em pesquisas de fundamentação psicológica, tendo sua principal base os estudos de Jean Piaget.

Jean Piaget (apud ANTUNES, 2005, p.25), descreve que os jogos e brincadeiras possuem uma forma diferenciada de aprendizado, pois além das crianças aprenderem brincando também gastam energia, favorecendo o desenvolvimento afetivo, moral e principalmente os movimentos físicos,

Pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças, em todo o lugar onde se consegue transformá-lo em iniciativa de leitura ou ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações antes tidas como maçantes (BARRY WADSWORTH, 1977. p. 14-31).

Com base nestes pressupostos, compreende-se que o jogo pode ser utilizado para estimular o raciocínio matemático; o teatro e a contação de histórias podem estimular o pensamento criativo, o posicionamento crítico e a compreensão do convívio social; a brincadeiras livres estimulam a criatividade, o convívio social, a liderança e a capacidade de seguir ou propor regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar o autismo na educação infantil, compreendendo sua importância e os benefícios da inclusão na escola regular. O acolhimento e o respeito são essenciais tanto para a criança em processo de inclusão quanto para seus colegas. A pesquisa visou conhecer os recursos pedagógicos e suas contribuições na educação infantil.

Ao procurar por essas respostas, percebemos o crescente interesse em explorar o tema da inclusão e como o respeito aos direitos das crianças facilita suas vidas na sociedade. Sendo um tema tão discutido atualmente, a inclusão requer mudanças efetivas e não pode ser apenas teórica. Família e comunidade escolar devem trabalhar juntas para que a inclusão se concretize.

A escola regular enfrenta muitos obstáculos na educação inclusiva, presentes em todas as escolas e que exigem atenção especial para serem superados. Incluir e seguir as legislações não é suficiente; os desafios são muitos, mas os professores podem superá-los com as melhores estratégias.

Temos alunos de diversos níveis de aprendizagem e cada vez mais crianças com deficiências são matriculadas, merecendo atenção de toda a equipe administrativa e pedagógica. Além de preparar a estrutura física, é urgente conscientizar os professores de que toda escola regular deve ser inclusiva.

Eles devem estar preparados, eliminando as barreiras atitudinais e adaptando o currículo, começando pela comunicação. O diálogo entre professores e alunos se tornará mais eficaz, valorizando os recursos didáticos e contando com a parceria dos pais ou responsáveis para promover o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão social.

Essas ações são cruciais para construir uma educação que atenda às necessidades, possibilidades e interesses de toda a população escolar brasileira. Para isso, é necessário ter profissionais da educação responsáveis e competentes, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também conscientes das questões político-sociais.

Com base nos dados discutidos acima, podemos afirmar que os professores entendem a importância do tema e em sua maioria se dedicam a preparar aulas que promovam a inclusão na educação infantil. Dessa forma, a pesquisadora compreendeu as dificuldades da inclusão e teve acesso a alguns mecanismos que podem ser usados para reduzir o preconceito e melhorar a acessibilidade dentro da escola.

As finalidades das propostas deste estudo foram atingidas, evidenciando que os professores buscam cumprir o que é estabelecido pela lei. Segundo as respostas dos participantes, o maior obstáculo para a inclusão na educação infantil é a falta de capacitação dos professores e a ausência de estrutura física e material pedagógico adequado. Muitas vezes, salas lotadas dificultam a oferta de atenção especial aos alunos inclusos.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu significativamente ao apontar direcionamentos para a inclusão na educação infantil e ampliar os conhecimentos teóricos e práticos sobre o trabalho inclusivo nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental.** In BAPTISTA, C.R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p.47-57.
- BISPO, Matheus Luan Santos Formiga. **Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem.** Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.** 1996.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento do Mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Educação infantil: saberes e prática da inclusão.** Brasília: MEC, 2006.
- BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Revista Brasileira de Psiquiatria, p. 47-53, 2006.
- BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil.** 2007.
- CHUDO, Marisa Laporta. **Fundamentos Biológicos do desenvolvimento infantil.** Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. p. 144.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.** 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão.** Editora IESDE Brasil S. A. 2006. Curitiba, PR, Brasil.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Dicionário Aurélio: Século XXI.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ Lexicon, 1910-1989.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional.** 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, Atlas, 2002.
- GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências.** Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- HORN, Maria da Graça de Souza. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEE, C. **The Growth and Development of Children.** Londres: Longman, 1977.
- MEIRA, Marisa Eugênia Melillo Meira. **Desenvolvimento e Aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente.** 2005.
- ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática.** 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- PASQUALINI, Juliana Campregher. **O papel do professor e do ensino na educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** 2010.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 213. (série Inclusão Escolar).

SOUZA, Eulina Castro de. **A importância do lúdico na aprendizagem.** 2015.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Parceria do ensino comum e educação especial para o atendimento de alunos com necessidades especiais.** 2009.

VÉRAS, Sonia Carvalho Leme Moura. **Autismo e Educação escolar:** Orientação para atendimento a alunos autistas. 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

VASQUES, C.K; BAPTISTA, C.R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação: um discurso sobre possibilidades.** In. **Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais, 2, 2003,** Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2003.

DENISE SANTOS DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho em 2011, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Educacional pela Universidade Nove de Julho em 2012, Arte e Educação e Direito Aplicado à Educação pela Faculdade Campos Elíseos em 2019; Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo atualmente no Ceu Cei Perus, atuei como professora de educação básica nas redes das prefeituras de Campo Limpo Paulista, Francisco Morato e Franco da Rocha.

O DIREITO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ESPAÇO CEI

RESUMO: O processo de inclusão na educação infantil tem sido objeto de estudo e discussão em diversos âmbitos, com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas habilidades, características ou necessidades específicas. Este artigo científico aborda as diferentes estratégias e desafios enfrentados no processo de inclusão na educação infantil, enfatizando a importância da formação docente, o papel da família, o uso de adaptações curriculares, métodos de avaliação inclusiva e a criação de um ambiente escolar acolhedor e estimulante para todas as crianças. Além disso, são apresentados estudos de caso e pesquisas que evidenciam os benefícios da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e acadêmico das crianças, reforçando a importância do comprometimento de toda a comunidade escolar na promoção da inclusão na educação infantil.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Socialização; Respeito.

INTRODUÇÃO

O lúdico acompanha as crianças em toda a fase de desenvolvimento, seja ela desde sua gestação onde mães expressam seu carinho mesmo com o bebê dentro de seu ventre, onde chegam a cantar músicas de ninar, no acalanto de seus braços pra dormir, e até em brincadeiras elaboradas em família e em grupo de amigos.

A fase de alfabetização em alunos é muito devagar, pois o mesmo ao chegar na sala se depara com situações talvez nunca vivenciadas em seus lares, pela falta de diálogo e a falta de informações vindas de revistas, jornais e meios de comunicação, já na escola tudo isso é colocado em prática as vezes de forma um pouco assustadora para as crianças (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, é fundamental compreender o processo de inclusão na educação infantil como um investimento na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Neste texto, vamos explorar em detalhes os desafios e as práticas inclusivas na educação infantil, destacando a importância de promover um ambiente acolhedor e estimulante, que permita a todas as crianças crescerem e aprenderem juntas, independentemente de suas diferenças.

A inclusão na educação infantil é um processo fundamental para garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças, independentemente de suas diferenças e particularidades.

A educação inclusiva busca promover a participação ativa e igualitária de todas as crianças, valorizando a diversidade e incentivando a convivência harmoniosa em um ambiente de aprendizado.

Nesse sentido, o processo de inclusão na educação infantil envolve uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a forma como as crianças são acolhidas, educadas e preparadas para a vida em sociedade.

A inclusão exige ajustes estruturais e pedagógicos que possam atender às necessidades específicas de cada criança, garantindo que todas tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, a inclusão na educação infantil também implica em repensar a forma como as crianças com deficiência, transtornos do espectro autista, superdotação, entre outras particularidades, são tratadas e integradas no ambiente escolar.

Isso demanda a implementação de políticas inclusivas, formação de professores, adaptações curriculares e estruturais, além de um comprometimento real com a promoção da igualdade e do respeito à diversidade.

O processo de inclusão de pessoas com autismo no sistema escolar tem sido cada vez mais discutido e debatido nos últimos anos.

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a forma como uma pessoa se comunica, interage com os outros e percebe o mundo ao seu redor.

Portanto, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher e atender às necessidades desses indivíduos, garantindo assim uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

A inclusão de alunos com autismo no ambiente escolar envolve uma série de desafios e adaptações que precisam ser feitas tanto por parte dos educadores como da própria instituição de ensino.

É importante que os profissionais estejam capacitados e sensibilizados para lidar com as especificidades desse público, oferecendo um suporte adequado e personalizado para cada aluno.

Além disso, é fundamental que as escolas contem com recursos e estratégias que possam auxiliar no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com autismo.

Isso inclui a elaboração de planos de ensino individualizados, a disponibilização de materiais adaptados, a implementação de rotinas estruturadas e a promoção de atividades que estimulem a comunicação e a interação social.

A inclusão de pessoas com autismo no sistema escolar não se resume apenas à adaptação do ambiente físico e das práticas pedagógicas, mas também envolve a promoção de uma cultura escolar inclusiva e acolhedora.

É preciso combater o preconceito e a discriminação, promovendo a aceitação da diversidade e o respeito pelas diferenças.

Portanto, é fundamental que as escolas e toda a comunidade educativa se mobilizem para garantir que os alunos com autismo tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas necessidades e potencialidades.

A inclusão dessas pessoas no sistema escolar é um desafio, mas também uma oportunidade de promover a igualdade de direitos e oportunidades para todos.

INCLUSÃO E O PROCESSO DE ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO

Para promover a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação, é necessário adotar uma abordagem multidisciplinar e individualizada, que leve em consideração as necessidades específicas de cada aluno.

Isso inclui a adaptação do currículo escolar, o uso de recursos de comunicação alternativa e a implementação de estratégias para a promoção da interação social e o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

[...] o correto conhecimento da realidade não é possível se certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Além disso, é fundamental promover a sensibilização e a conscientização de toda a comunidade escolar sobre o autismo, suas características e desafios.

Isso pode contribuir para a criação de um ambiente mais acolhedor e inclusivo, no qual as pessoas com autismo se sintam respeitadas e valorizadas.

A formação dos profissionais da educação também desempenha um papel fundamental no processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na escola.

É necessário proporcionar aos educadores as ferramentas e habilidades necessárias para atender às demandas específicas desses alunos, bem como promover a construção de práticas pedagógicas inclusivas e voltadas para a diversidade.

Além disso, a parceria com profissionais da saúde e da área da psicologia pode ser de grande importância, principalmente no que se refere ao acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento dos alunos com autismo, possibilitando a implementação de estraté-

gias adequadas e a identificação de eventuais necessidades especiais.

A família também desempenha um papel fundamental nesse processo, uma vez que é essencial o apoio e a participação ativa dos pais e responsáveis no processo educacional de seus filhos.

O compartilhamento de informações e a colaboração entre escola e família podem contribuir significativamente para o sucesso da inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação.

O correto conhecimento da realidade não é possível sem certo elemento de imaginação, sem o distanciamento da realidade, das impressões individuais imediatas, concretas, que representam esta realidade nas ações elementares da nossa consciência (VYGOTSKY, 1996, p. 127).

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão e o acolhimento de pessoas com autismo na educação não se limitam apenas ao contexto escolar, mas devem se estender a todos os espaços e atividades sociais.

A construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de acolher as diferenças é uma responsabilidade de todos, e a educação desempenha um papel fundamental nesse processo.

Em suma, o processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que demanda ações integradas e um compromisso coletivo com a promoção da diversidade e a garantia dos direitos de todos os indivíduos.

A construção de uma educação inclusiva e voltada para a diversidade é um passo fundamental rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

Piaget (1978) trata os jogos infantis como meio pelo qual as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e chega a afirmar que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou

certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119)”.
Do nascimento até cerca de dois anos, as crianças estão na fase sensório motora, de acordo com Piaget:

O que prevalece são os jogos de exercício que se constituem como exercícios adaptativos, onde a criança explora o mundo para conhecê-lo e para desenvolver seu próprio corpo e depois de ter aprendido ela começa a fazê-los por puro prazer.

Esse período se caracteriza pelo desenvolvimento pelas ações, nele existe uma inteligência prática e um esforço de compreensão das situações através das percepções e do movimento.

Quando ela refaz por prazer tem início às primeiras manifestações lúdicas, de forma que ele chega a dizer que “por outras palavras, um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não-lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual (PIAGET, 1978, p.120).

O processo de inclusão e acolhimento de pessoas com autismo na educação é um desafio que requer atenção e cuidado por parte de toda a sociedade.

O autismo é um transtorno do desenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação e interação social, e variabilidade comportamental.

Diante disso, é fundamental criar estratégias e políticas que permitam a participação plena e efetiva dessas pessoas no ambiente escolar.

Nas atividades lúdicas, as crianças estimulam os conhecimentos já adquiridos desenvolvendo os conceitos gerais com os quais brinca.

É na ação de brincar que a criança propicia as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor (KISHIMOTO, 2002).

A metodologia de cunho qualitativo se configurou, em sua totalidade, em pesquisa bibliográfica, para investigar, descrever e analisar as opiniões dos autores Kishimoto (2002), Mello (2009), Souza (2011), Vygotsky (1991), Wallon (1986), entre outros, que contribuíram para embasar sobre o desenvolvimento do presente trabalho.

A inclusão de pessoas com autismo na educação é um direito assegurado por leis e tratados internacionais, que visam garantir o acesso à educação de qualidade a todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades e limitações.

No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta diversos desafios, que vão desde a falta de estrutura e recursos nas escolas até a necessidade de formação adequada para os profissionais da educação.

A INCLUSÃO DO ÂMBITO FAMILIAR NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A participação ativa da família no desenvolvimento inclusivo também pode ser vista no apoio constante em casa, na promoção de atividades inclusivas e na valorização da diversidade.

A família pode ajudar a criar um ambiente acolhedor e inclusivo em casa, incentivando a empatia, a compreensão e a aceitação das diferenças.

O ensino de inclusão social para as crianças é fundamental para promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao educar as crianças sobre a importância de respeitar as diferenças e acolher a diversidade, estamos contribuindo para a construção de um ambiente mais inclusivo e empático.

Quando as crianças aprendem desde cedo sobre a importância da inclusão social, elas se tornam mais tolerantes, solidárias e respeitadas com as diferenças.

Isso ajuda a combater o preconceito e a discriminação, promovendo a aceitação e o respeito mútuo entre os indivíduos.

Além disso, ao ensinar às crianças sobre a inclusão social, estamos preparando-as para viver em uma sociedade cada vez mais diversa e multicultural.

A diversidade é um fato da vida moderna e é importante que as crianças aprendam a conviver com as diferenças de forma harmoniosa e respeitosa.

Portanto, o ensino da inclusão social para as crianças é essencial para construir uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

É importante que as escolas e as famílias se unam nesse esforço de educar as crianças para a diversidade e a inclusão, pois isso contribuirá para um futuro mais positivo e empático para todos.

Além disso, a família pode promover atividades inclusivas, buscando oportunidades para que seus filhos participem de eventos e programas que promovam a inclusão e a diversidade.

Isso pode incluir a participação em eventos comunitários, em grupos de apoio e em atividades que promovam a igualdade de oportunidades para todos.

Ao valorizar e promover a diversidade, a família está ajudando a criar um ambiente inclusivo que beneficia não apenas seus próprios filhos, mas toda a comunidade escolar.

A inclusão de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e necessidades, enriquece a aprendizagem e promove um ambiente de respeito, compreensão e aceitação mútua.

Portanto, a participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para criar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

Ao trabalhar em estreita colaboração com os educadores, a família pode ajudar a

promover a inclusão, a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades para todos, garantindo que cada aluno receba o apoio e os recursos necessários para alcançar seu pleno potencial.

A participação da família no desenvolvimento inclusivo no âmbito escolar é fundamental para garantir o sucesso e a inclusão de todas as crianças.

A família desempenha um papel crucial na promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo para os alunos com necessidades especiais, ajudando a escola a se tornar um local onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

Quando a família participa ativamente da vida escolar de seus filhos, isso mostra aos educadores que eles têm o apoio e envolvimento dos pais, o que pode fazer uma grande diferença na forma como esses alunos são tratados e incluídos.

A família pode compartilhar informações sobre as necessidades de seus filhos, suas preferências e habilidades, o que pode ajudar os professores a personalizar a educação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno.

A criança não se limita à imitação do mundo adulto, elas reinventam a todo tempo, um novo mundo.

Esse mundo tem um pouco do que recebe de informação e um pouco dela mesma e de seus gostos e paixões próprias (MORAIS; PÚBLICO, p.13).

Além disso, a família pode desempenhar um papel ativo na defesa da inclusão, participando de reuniões escolares, grupos de pais e comitês de inclusão.

Eles podem compartilhar suas experiências e conhecimentos, oferecer suporte aos outros pais e educadores e ajudar a promover práticas inclusivas dentro da escola.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA TRABALHAR INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação docente para trabalhar a inclusão na educação infantil é de extrema importância, visto que a inclusão escolar é um direito de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais, emocionais ou cognitivas.

Nesse sentido, os professores que atuam na educação infantil devem estar preparados para acolher e educar todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo.

A formação docente para a inclusão na educação infantil deve abranger diversos aspectos, tais como a compreensão das diferentes necessidades das crianças, a adaptação do currículo e das práticas pedagógicas, a criação de estratégias de ensino que atendam a diversidade, a promoção de relações inclusivas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para lidar com as diferenças.

É fundamental que os professores tenham conhecimento sobre as legislações e políticas educacionais que garantem o direito à inclusão, bem como sobre os recursos e estratégias pedagógicas disponíveis para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, entre outras condições.

O termo lúdico tem aparecido frequentemente nas discussões sobre a nova perspectiva educacional voltada às séries iniciais do ensino fundamental. Tanto os professores quanto os teóricos da educação vêm tentando esclarecer a importância do brincar nos anos iniciais de qualquer criança. Para Nogueira (2007, p.9):

Através de atividades lúdicas o educando forma conceitos, seleciona ideias, estabelece lógicas, integra percepções, faz estimativa, vai socializando-se, promovendo situações que o leva a estabelecer relações sociais com o grupo ao qual está inserido, es-

timulando seu raciocínio no desenvolvimento de atitudes que exigem reflexões e enquanto função educativa proporciona a aprendizagem, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento (NOGUEIRA, 2007, p.9).

Além disso, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve proporcionar aos professores oportunidades de reflexão e debate acerca das questões relacionadas à diversidade, equidade, preconceito e discriminação, de forma a promover uma prática educativa que valorize e respeite a singularidade de cada criança.

Nesse sentido, é importante que os gestores das instituições de ensino invistam na formação continuada dos professores, oferecendo cursos, palestras, oficinas e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional dos docentes no que diz respeito à inclusão na educação infantil.

Por fim, a formação docente para a inclusão na educação infantil deve ser pautada na construção de uma cultura escolar inclusiva, que envolva toda a comunidade escolar – professores, alunos, pais, funcionários e gestores – no compromisso de garantir a educação de qualidade para todas as crianças, respeitando suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Através deste processo, poderemos garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente, independentemente de suas características individuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, exploramos o processo de inclusão na educação infantil, um tema de extrema importância para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo do texto, analisamos os desafios e as dificuldades enfrentadas na implementação de estratégias de inclusão, bem como os benefícios e impactos positivos que a inclusão pode trazer para as crianças, suas famílias e a sociedade como um todo.

É inegável que a inclusão na educação infantil é um processo complexo e multifacetado, que demanda a atuação conjunta de diversos atores - gestores escolares, professores, profissionais de saúde, famílias e comunidade.

A diversidade de perfis e necessidades das crianças, aliada à falta de recursos e formação adequada, torna o desafio ainda maior.

No entanto, é fundamental ressaltar que a inclusão é um direito de todas as crianças, independentemente de suas diferenças.

Garantir o acesso à educação de qualidade para todos, sem discriminação ou segregação, é uma questão de justiça e cidadania.

Além disso, a inclusão traz benefícios para todas as crianças, pois promove o respeito à diversidade, o desenvolvimento de habilidades sociais e a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Diante disso, é imprescindível que sejam adotadas políticas públicas que promovam a inclusão na educação infantil, garantindo recursos financeiros, formação continuada para os profissionais da educação e estrutura adequada nas escolas.

Além disso, é necessário fomentar o diálogo e a parceria entre escola, famílias e comunidade, visando a construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por fim, é importante ressaltar que a inclusão na educação infantil não se resume apenas à presença física das crianças na escola, mas também à garantia de uma educação de qualidade, que respeite e valorize as diferenças, oferecendo suporte e recursos necessários para o pleno desenvolvimento de todas as crianças. Somente assim, poderemos construir uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva para as gerações futuras.


REFERÊNCIAS

- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2005. MACEDO, Lino de, (org.). Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, RS. Artmed, 2005.
- MALUF, Ângela C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Sílvio L. de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- OLIVEIRA, Vera B. de. (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4 ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- PINTO, Marly R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**. 2 ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUEIROZ, Tânia D; MARTINS, João Luís. **Pedagogia lúdica: jogos e brincadeiras de A a Z**. São Paulo: Rideel, 2011.
- SANTOS, Santa M. P. dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdico Vivencial, coletâneas de jogos, brincados e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA JUNIOR, Afonso G. da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ELLEN ALVES PINHO

Graduada em Matemática pela Universidade de Santo Amaro (2005); Especialista em Matemática pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2012); Mestre no Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - SP (2022); Professora Coordenadora Pedagógica na EMEF Clemente /Pastore, Prof.

PEGADA ECOLÓGICA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA PARA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL



RESUMO: O objetivo deste trabalho foi de relatar uma vivência numa escola municipal da periferia de São Paulo, inserida numa comunidade de invasões, córregos poluídos e muito lixo espalhado, sem preocupações com os impactos ambientais produzidos. O trabalho foi fundamentado numa pesquisa qualitativa por meio de pesquisa-ação. O que se justifica neste trabalho foi uma necessidade que surgiu durante uma vivência no local de trabalho que trouxe uma preocupação real de uma situação que envolvia a comunidade escolar e autoridades públicas, no âmbito ambiental. Investigamos como a Educação Estatística, na análise exploratória de dados, pôde contribuir para a reflexão de assuntos referentes à Sustentabilidade, com desenvolvimento socioemocional dos educandos, em contexto interdisciplinar envolvendo Educação Estatística, Educação Ambiental e Educação Socioemocional. O trabalho desenvolvido apontou que o conhecimento sobre Pegada Ecológica melhora a reflexão sobre o estilo de vida e prepara esses meninos e meninas para uma vida mais sustentável, tornando-os mais conscientes em questões sociais, ambientais e socioemocionais.

Palavras-chave: Educação Estatística; Sustentabilidade; Consciência Social.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 9.795 de 1999 conceitua educação ambiental como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 definidos pelos países membros da ONU devem estar inseridos nas práticas educativas

Encontrar as relações entre a matemática e os contextos sociais vivenciados pelos estudantes fora do âmbito escolar, utilizando de situações que estejam presentes na sua vida, pode promover um significado para os conceitos matemáticos e simultaneamente contribuir para a construção de habilidades sociais ou emocionais dos alunos.

A Pegada Ecológica é definida por Dias (2002) como a área correspondente de terra produtiva e ecossistemas aquáticos necessários para produzir os recursos utilizados e para assimilar os resíduos produzidos por uma dada população, sob um determinado estilo de vida. Esta pegada mostra se o nosso estilo de vida está de acordo com a capacidade do planeta.

Para tal, a educação socioemocional pode contribuir na construção deste processo. Entende-se que existem habilidades que podem ajudar as pessoas a lidar consigo mesmas, se relacionarem com o próximo e executar as tarefas do cotidiano, resolver problemas de maneira competente e ética. De acordo com o guia CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) estas competências dizem respeito aos pensamentos, sentimentos e comportamentos. Segundo ESTANISLAU & BRESSAN (2014), são agrupadas nos seguintes aspectos:

Autoconhecimento: diz respeito ao reconhecimento das próprias emoções, valores, autoeficácia e limitações.

Consciência Social: quando a pessoa tem a preocupação com as outras pessoas, e consegue perceber a emoção do outro e aceita sentimentos diferentes dos seus, respeitando o próximo.

Tomadas de decisão responsável: lida com problemas analisando-os e refletindo sobre estes tendo habilidade para resolução dos mesmos. Age com ética e moral, com o objetivo de construir uma solução.

Habilidade de Relacionamento: baseada na formação de parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, pela cooperação, pela comunicação efetiva, e pela flexibilidade na negociação de acordos, possibilitando que a pessoa possa lidar satisfatoriamente com os conflitos que podem surgir; saber solicitar e prover ajuda.

Autogestão: diante de qualquer situação, o indivíduo tem a capacidade de autogerenciamento de comportamentos e emoções. Diante de desafios, tem persistência e disciplina, usando de ferramentas como a organização, o humor e a criatividade (ESTANISLAU; BRESSAN, 2014, p.50).

Neste cenário, entra a educação, como caminho para transformações, “ela aparece ora como imperativo de justiça social, ora como condição para a construção de um futuro sustentável, ou mais particularizada em aspectos práticos, como formação para o trabalho e aprendizado tecnológico, e, evidentemente, em sua fisionomia ambiental” (MMA, 2004, p.11).

PEGADA ECOLÓGICA CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA PARA FORMAÇÃO DE CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Nesta seção, conheceremos os referenciais teóricos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Educação Social e Emocional

O ambiente escolar é formado por crianças e adolescentes que convivem entre si, mas, muitas vezes, passam por situações conflituosas, já que estão num cenário em que querem fazer amigos, conversar, rir, chorar, aprender ou não os conteúdos, escolher profissões, juntamente com todas as mudanças que ocorrem no seu corpo, emoções, relações fora da escola, tudo isto misturado em suas mentes e vidas.

Lidar com tantas mudanças e situações requer competências para tal que, muitas vezes, estes meninos e meninas não possuem. A aprendizagem socioemocional facilita tal processo.

O termo “aprendizagem social e emocional” (*social and emotional learning* – SEL) foi definido em 1994, em uma conferência que reuniu especialistas em saúde e educação do Instituto Fetzer (MICHIGAN, EUA) (TACLA et al., 2014).

Desde este momento, a aprendizagem socioemocional passou a ser compreendida como habilidades que podem ajudar as pessoas a lidar consigo mesmas, se relacionarem com o próximo e executar as tarefas do cotidiano, como estudar, preocupar-se com a vida do coletivo social, de maneira competente e ética.

De acordo com o guia CASEL (2015), tais habilidades dizem respeito aos pensamentos, sentimentos e comportamentos expressos em todas as atividades humanas. Segundo Tacla et al. (2014, p. 49-50), com base no *CASEL GUIDE*, a construção destas habilidades vai

formar as competências com foco em cinco aspectos centrais.

1. **Autoconhecimento:** diz respeito ao reconhecimento das próprias emoções, manejo de emoções desagradáveis, valores, autoeficácia e limitações. O trabalho é desenvolvido com base nas cinco emoções primárias, ou seja, aquelas que são inatas no ser humano: alegria, tristeza, medo, raiva e repugnância/nojo.
2. **Consciência Social:** trabalha o desenvolvimento da empatia, quando a pessoa tem a preocupação com as outras pessoas, consegue perceber a emoção do outro e aceita sentimentos diferentes dos seus, respeitando o próximo e o ambiente onde vive.
3. **Tomadas de decisão responsável:** consegue identificar os verdadeiros problemas, analisar e refletir sobre a situação; ter habilidade de resolução de problemas por meio de atitudes baseadas em preceitos éticos e com fins construtivos.
4. **Habilidade de Relacionamento:** baseada na formação de parcerias positivas, pautadas pelo compromisso, pela cooperação, pela comunicação efetiva e pela flexibilidade na negociação de acordos, possibilitando que a pessoa possa lidar satisfatoriamente com os conflitos que podem surgir; saber solicitar e prover ajuda.
5. **Autogestão:** diante de qualquer situação, o indivíduo tem a capacidade de autogerenciamento de comportamentos e emoções. Diante de desafios, tem persistência e disciplina, usando de ferramentas como a organização, o humor e a criatividade.

Somos diferentes em relação ao aprendizado e precisamos nos conhecer para tal. A Inteligência Emocional pode ser dividida em duas: a alfabetização emocional e o aprendizado emocional (BREARLEY, 2004).

A alfabetização emocional permite que você descreva e compreenda suas emoções e a dos outros. Isso vem ao encontro da definição de Tacla *et al.* (2014) quando fala da Inteligência Inter e Intrapessoal. Já o aprendizado emocional “[...] é a aplicação do poder da emoção, controlando essa força vigorosa e usando-a a favor de todos os aspectos de nossas vidas (BREARLEY, 2004, p. 17).

Educação Estatística

Batanero, Arteaga e Contreras (2011) trazem reflexões sobre os desafios para incluir o ensino de estatística desde os anos iniciais do ensino fundamental no currículo espanhol para que seja colocado em prática e se torne realidade.

Os autores afirmam que, por exemplo, organizações como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras, sentem a necessidade de medir o progresso da sociedade atual com indicadores estatísticos e disponibilizam para os cidadãos todas as classes de dados, com o objetivo de informá-los e estimulá-los a participarem de suas decisões, algo muito importante numa sociedade democrática.

Contudo, prossegue Batanero, Arteaga e Contreras (2011), para desenvolver melhor comunicação entre as instituições e o público a quem se destina esta informação, existe a necessidade de que os cidadãos sejam capazes de valorizar esses aspectos, terem alfabetização estatística, ou seja, serem estatisticamente cultos.

Segundo Shamos (2005), o cidadão é estatisticamente culto se a alfabetização científica ocorrer em três níveis de conhecimento, denominados: cultural, funcional e científico. O conhecimento científico cultural, que é o nível mais básico, abrange a compreensão dos termos comumente utilizados para comunicar informações sobre assuntos científicos.

O segundo nível exige que o indivíduo, além de dominar a linguagem científica espe-

cífica, seja capaz de conversar, ler e escrever coerentemente sobre informações estatísticas presentes em contextos significativos. Isso lhe permite ter acesso a fatos do cotidiano e da natureza em geral.

O terceiro nível, do conhecimento científico, requer do indivíduo compreensão da ciência em geral, incluindo teorias científicas de base e o modo como se chegou aos conhecimentos hoje disponíveis, incluindo a compreensão dos processos científicos de investigação – ou seja, requer consciência de como se acumula e se verifica o conhecimento, além da capacidade de dar sentido às comunicações públicas e de entender e analisar como a ciência e a tecnologia incidem na vida pública (NOVAES, 2011).

Educação Ambiental e Sustentabilidade

Para entender este assunto precisamos verificar o percurso histórico deste tema tão relevante, analisando momentos e situações no mundo. Mas o que é sustentabilidade?

Segundo Elkington (2012, p. 52) “[...] é o princípio que assegura que nossas ações de hoje não limitam a gama de opções econômicas, sociais e ambientais disponíveis para as futuras gerações”.

O desenvolvimento sustentável é proposto pelo governo como solução para muitos problemas nesse sentido, já que afeta de forma global a todos. De acordo com Elkington (2012), é preciso considerar a sustentabilidade em três pilares: prosperidade econômica, qualidade ambiental e justiça social.

Se sopesarmos somente sustentabilidade na questão ambiental como lixo e resíduos, por exemplo, não levando em conta os três pilares, o objetivo sustentável não será alcançado, já que os três pilares estão interligados.

Na história, a preocupação com a irresponsabilidade dos setores produtivos com relação à destruição da natureza veio com discussões internacionais enfatizando a bus-

ca por soluções que minimizem o impacto no meio ambiente.

O Clube de Roma, criado em 1968, foi o primeiro movimento organizado com 30 especialistas de várias áreas para discutir as questões ambientais, de onde originou o relatório “Os limites do Crescimento”.

Segundo Dias (2002), este documento estabeleceu modelos globais baseados nas técnicas então pioneiras de análise de sistemas, projetados para predizer como seria o futuro se não ocorressem ajustamentos nos modelos de desenvolvimento econômicos adotados.

Para os setores produtivos, importava crescer para se tornarem mais ricos, não mensurando o custo final deste processo junto ao meio ambiente. “As análises dos modelos indicavam que o crescente consumo geral levaria a humanidade a um limite de crescimento, possivelmente a um colapso” (DIAS, 2002, p. 22).

A ONU promoveu, em 1992, no Rio de Janeiro, a conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), com a presença de representantes de 170 países. Foram analisadas as mudanças ocorridas desde a Conferência de Estocolmo.

Foram traçadas estratégias regionais e globais, gerando a Agenda 21, com um plano de ação para o desenvolvimento sustentável, criando uma comissão denominada “Comissão para o Desenvolvimento Sustentável” (CDS) para fiscalizá-la.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas a serem articulados com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

Entre os 17 objetivos da agenda 2030, existe um que destacamos: Consumo e produção responsáveis (ONU BR, 2022). Neste objetivo, existem 12 subitens, entre eles:

Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis

12.1 Implementar o Plano Decenal de Programas sobre Produção e Consumo Sustentáveis, com todos os países tomando medidas, e os países desenvolvidos assumindo a liderança, tendo em conta o desenvolvimento e as capacidades dos países em desenvolvimento

12.2 Até 2030, alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais

12.3 Até 2030, reduzir pela metade o desperdício de alimentos per capita mundial, nos níveis de varejo e do consumidor, e reduzir as perdas de alimentos ao longo das cadeias de produção e abastecimento, incluindo as perdas pós-colheita

12.4 Até 2020, alcançar o manejo ambientalmente saudável dos produtos químicos e todos os resíduos, ao longo de todo o ciclo de vida destes, de acordo com os marcos internacionais acordados, e reduzir significativamente a liberação destes para o ar, água e solo, para minimizar seus impactos negativos sobre a saúde humana e o meio ambiente

12.5 Até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso

12.6 Incentivar as empresas, especialmente as empresas grandes e transnacionais, a adotar práticas sustentáveis e a integrar informações de sustentabilidade em seu ciclo de relatórios

12.7 Promover práticas de compras públicas sustentáveis, de acordo com as políticas e prioridades nacionais

12.8 Até 2030, garantir que as pessoas, em todos os lugares, tenham informação relevante e conscientização para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida em harmonia com a natureza

12.a Apoiar países em desenvolvimento a fortalecer suas capacidades

científicas e tecnológicas para mudar para padrões mais sustentáveis de produção e consumo

12.b Desenvolver e implementar ferramentas para monitorar os impactos do desenvolvimento sustentável para o turismo sustentável, que gera empregos, promove a cultura e os produtos locais

12.c Racionalizar subsídios ineficientes aos combustíveis fósseis, que encorajam o consumo exagerado, eliminando as distorções de mercado, de acordo com as circunstâncias nacionais, inclusive por meio da reestruturação fiscal e a eliminação gradual desses subsídios prejudiciais, caso existam, para refletir os seus impactos ambientais, tendo plenamente em conta as necessidades específicas e condições dos países em desenvolvimento e minimizando os possíveis impactos adversos sobre o seu desenvolvimento de uma forma que proteja os pobres e as comunidades afetadas (ONU, 2022).

Procedimentos Metodológicos

Nesta seção será apresentada uma breve descrição sobre o tipo de pesquisa e principais procedimentos de análise de resultados.

● Tipo de Pesquisa

A pesquisa recebeu abordagem qualitativa, pois apresentou-se um cenário em que um problema ou questão precisava ser resolvido. Segundo Creswell (2014), este problema precisa ser explorado. A exploração é necessária,

[...] devido à necessidade de explorar um grupo ou população, identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente ou escutar vozes silenciadas. Todas essas boas razões para se explorar um problema em vez de usar informações predeterminadas da literatura ou resultados de outros estudos de pesquisa. Também conduzimos pesquisa qualitativa porque precisamos de uma compreensão complexa e detalhada da questão. Esse detalhe só pode ser estabelecido falando

diretamente com pessoas (CRESWELL, 2014, p. 52).

Logo, optamos por uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa-ação, que segundo Gil (2002) é

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (GIL, 2002, p. 55).

A pesquisa-ação geralmente supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro. A pesquisa-ação tem por finalidade resolver problemas cotidianos e imediatos (ALVAREZ-GAYOU, 2003). A pesquisa-ação é uma metodologia que está em função da resolução de problemas e tem objetivo de transformação, afirma Alvarez-Gayou (2003).

Aportes teórico-metodológicos dos trabalhos

Esta pesquisa tem como aportes os trabalhos de Novaes (2009), Batanero (2011) e Pinho (2022) que abordam as temáticas ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo.

● Principais procedimentos de análise e resultados

A coleta e a análise dos dados se deram por meio de uma sequência didática (SD), desenvolvida com a turma de 8º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados pelos seguintes instrumentos: questionário inicial adaptado sobre Pegada Ecológica, fotos, diálogos registrados durante as três rodas de conversa realizadas na SD e no diário de bordo da pesquisadora.

Os dados coletados foram analisados com base nos referenciais teóricos: Análise exploratória de dados, educação socioemocional e educação ambiental.

Os diálogos foram analisados com base nos referenciais metodológicos de Bardin (2016) e Gibbs (2009).

Elaboramos uma sequência didática segundo o roteiro elaborado por Novaes (2019), para alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública no município de São Paulo.

De forma interdisciplinar, utilizamos o conteúdo de Estatística em Matemática e Pegada Ecológica em Ciências. Primeiramente, os alunos responderam a um questionário com perguntas sobre seus hábitos de consumo e descarte de resíduos presentes no seu dia a dia, como celular, alimentação e roupas, por exemplo.

Após o preenchimento do questionário, se reuniram em grupos por temática para que pudessem resumir e apresentar os dados, utilizando conhecimentos sobre variáveis estatísticas, frequência das variáveis e representações gráficas e tabulares.

A escolha dos componentes dos grupos foi feita por eles, orientados a escolher pessoas que não tinham o costume de fazer atividades juntas e/ou estar em sua convivência diária. Essa escolha tinha o objetivo de desenvolver a habilidade de relacionamento, em que a flexibilidade e cooperação poderiam ser desenvolvidas ali.

Os alunos fizeram um relatório de pesquisa, com observações dos resultados apresentados, opinando sobre intervenções que acreditam contribuir para melhoria da Pegada Ecológica daquele grupo investigado.

Finalizamos com uma roda de conversa, para socializar a discussão entre os grupos e observar indícios da construção de habilidades socioemocionais (CASEL, 2015) nos educandos após o desenvolvimento da atividade interdisciplinar.

O momento de tabulação de dados foi muito importante para que pudessem decidir uns com os outros a melhor forma de se fazer isso. Na elaboração de tabelas, escolha e determinação das medidas mais adequadas

ao tipo de variável, observou-se a atitude de colaboração entre os grupos, visto que nem todos possuem as mesmas habilidades de cálculo, mas possuem outras como a organização.

Para elaborar o relatório de pesquisa, solicitamos que todos contribuíssem com suas observações, pois era importante que a opinião de todos estivesse naquele relatório.

O objetivo desta solicitação era permitir que os mesmos tivessem oportunidade de respeitar as diferentes visões do mesmo problema e que observassem as muitas possibilidades que poderiam chegar para uma intervenção sustentável sobre a Pegada Ecológica daquele grupo.

Indícios da construção de consciência social e tomada de decisão responsável foram observados na grande maioria dos participantes, que durante as discussões puderam refletir e mostrar que alguns estilos de vida não tinham uma pegada ecológica sustentável para o planeta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizar a matemática com um problema social, no caso, a Pegada Ecológica, percebemos o empenho dos educandos ao investigarem as causas e quais intervenções poderiam dar para minimizar este cenário estabelecido.

A abordagem socioemocional oportunizou o protagonismo dos meninos e meninas, pois mostraram atitudes positivas consigo e com os outros colegas, desenvolvendo habilidades para refletir sobre questões ambientais, enquanto construía os conceitos de Estatística previstos no plano de ensino da turma.

O respeito pelo outro, a escuta, a reflexão, a descoberta, foram algumas das contribuições que a SD trouxe para os educandos que afirmaram que foi sim importante pensar em assuntos referentes à sustentabilidade, que nunca tinham trabalhado desta forma com a estatística e, ainda, mostraram para si e para os outros que pequenas ações hoje podem garantir um futuro mais sustentável para as próximas gerações.

Os alunos puderam participar da pesquisa de forma ativa, não como ouvintes, mas como parte de um grupo que pôde pensar em soluções, hipóteses e possibilidades para a resolução da falta de consciência ambiental. Isso trouxe um empoderamento aos educandos, que se dedicaram, cresceram, aprenderam, evoluíram.

Um de nossos objetivos foi o de inspirar outros professores a atuar com o mesmo tema, sendo que os conteúdos de Estatística estão presentes em todos os anos da educação básica em diversas disciplinas, se não diretamente, indiretamente em análises que se fazem necessárias, podendo abordar outros aspectos da educação ambiental.

A BNCC (MEC, 2018) dá abertura via competências gerais e temas transversais para implantação de outros projetos com estas características e aumenta o tempo de duração da aprendizagem social e emocional dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ-GAYOU, Juan Luis. **Cómo hacer investigación cualitativa**: Fundamentos y Metodología. México: Paidós, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATANERO, Carmen; ARTEAGA, José Pedro C.; CONTRERAS, Miguel. El currículo de estadística en la enseñanza obligatoria. **Em TEIA | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, PE, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2151/1720>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- BREARLEY, Michael. **Inteligência Emocional na sala de aula**. Tradução de Getúlio Elias Schanoski Junior. São Paulo: Madras, 2004.
- COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING [CASEL]. **Guide: Effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition**. Chicago: CASEL, 2015. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Pegada ecológica e sustentabilidade humana**. São Paulo: Gaia, 2002.
- ELKINGTON, John. **Sustentabilidade**: canibais com garfo e faca. Tradução Laura Prates Veiga. São Paulo: Veiga. M. Books do Brasil, 2012. Título original: Cannibals with forks – the triple bottom line of 21st century business.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- NOVAES, Diva Valério. **Concepções de professores da Educação Básica sobre variabilidade estatística**. Orientadora: Cileda de Queiroz e Silva Coutinho. 2011. 209 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10878/1/Diva%20Valerio%20Novaes.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.
- _____. **Currículo, legislação e prática em políticas de ações afirmativas e sustentabilidade**: uma abordagem para Educação Socioemocional. Curitiba: CRV, 2019.
- PINHO, Ellen Alves. **A relação entre consumo e sustentabilidade: uma abordagem da educação estatística para a educação básica**. Orientadora: Diva Valério Novaes. 129 p. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP - SP, São Paulo, 2011. Disponível em : https://200.133.196.8/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/MESTRADO/Ensino_de_Ci%C3%A1ncias_e_Matem%C3%A1tica/Dissertacoes/2022/Ellen_Pinho_-_Dissertacao_-_2022.pdf
- SHAMOS, Morris H. **The myth of scientific literacy**. New Brunswick (NJ, USA): Rutgers University, 2005.
- TACLA, Cristiane; FERREIRA, Leandra de Souza Pereira; ESTANISLAU, Gustavo Mechereffe; FÓZ, Adriana. Aprendizagem socioemocional na escola. *In*: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (org.). **Saúde Mental na Escola**: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014. p. 49-62.

Elza Soraia Almeida Costa

Graduada e Professora da Prefeitura do Município de São Paulo-SP.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS



RESUMO: Este artigo tem o objetivo geral de explorar a formação de professores para a Educação Especial, focalizando em cinco tópicos essenciais. Inicia-se com uma avaliação crítica dos programas de formação existentes, identificando a necessidade de equilibrar teoria e prática para preparar educadores de maneira abrangente. Destaca-se o papel fundamental da experiência prática na formação, ressaltando a importância de vivências reais para lidar com as complexidades das salas de aula inclusivas. A abordagem pedagógica inovadora é explorada como uma resposta aos desafios contemporâneos, enfatizando métodos de ensino flexíveis e criativos para atender às diversas necessidades dos alunos. Os obstáculos na implementação de práticas inclusivas são discutidos, evidenciando a necessidade de uma abordagem sistêmica para superar barreiras institucionais e resistências à mudança. A colaboração interdisciplinar surge como um componente crucial na formação de professores, promovendo a troca de conhecimentos entre profissionais de diferentes áreas para construir uma abordagem integrada para a Educação Especial. A conclusão destaca a complexidade dos desafios enfrentados na educação inclusiva e ressalta que a efetivação da inclusão requer não apenas a capacitação individual, mas também a transformação de políticas e práticas educacionais. A construção de um ambiente inclusivo é um esforço coletivo que depende da mobilização de toda a comunidade educacional para criar oportunidades equitativas para todos os alunos. O resultado deste trabalho mostra a importância de uma abordagem holística e dinâmica na formação de professores para a Educação Especial, visando uma educação inclusiva e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação; Professores; Inclusão; Educacional.

INTRODUÇÃO

A formação de professores desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade inclusiva e equitativa, especialmente quando direcionada à Educação Especial.

Diante das crescentes demandas por uma educação inclusiva, é imperativo que os profissionais da educação estejam adequadamente preparados para atender às necessidades diversificadas de seus alunos.

Este trabalho propõe uma análise aprofundada sobre "A Formação de Professores para a Educação Especial: Desafios e Perspectivas". A temática surge da compreensão de que a eficácia do processo educacional inclusivo está intrinsecamente ligada à capacidade dos educadores de compreenderem, adaptarem-se e implementarem práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e desafios.

Ao longo deste estudo, exploraremos diversos aspectos relacionados à formação de professores em Educação Especial, com foco em desafios enfrentados e perspectivas inovadoras.

Questionamentos sobre a eficácia dos programas de formação existentes, o papel da experiência prática, abordagens pedagógicas inovadoras e a colaboração interdisciplinar surgirão como pilares fundamentais para compreender como podemos melhorar a preparação dos educadores que atuam nesse cenário desafiador.

Ao analisar criticamente as lacunas existentes na formação de professores para a Educação Especial, este estudo visa contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais que fortaleçam a capacidade dos profissionais da educação em lidar com a diversidade, garantindo, assim, uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A busca por soluções inovadoras e o entendimento profundo dos desafios enfrentados pelos educadores são passos cruciais para pavimentar o caminho em direção a um ambiente educacional que verdadeiramente acolha e potencialize o desenvolvimento de cada aluno.

AValiação Crítica dos Programas de Formação de Professores em Educação Especial

A formação de professores em Educação Especial é um pilar fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo e adequado às necessidades variadas dos alunos.

No entanto, a avaliação crítica dos programas destinados a essa formação revela uma série de desafios e oportunidades que impactam diretamente a eficácia dos profissionais em lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Ferreira e Guimarães (2008), ao tratarem do tema educação inclusiva, enfatizam que comete engano a pessoa que pensa a respeito deste tema e faz ligação apenas às crianças com algum tipo de necessidade especial.

Os programas de formação de professores em Educação Especial, em muitos casos, têm sido alvo de críticas quanto à sua capacidade de preparar os educadores de maneira abrangente.

A ênfase excessiva em teorias desvinculadas da prática, aliada à escassez de experiências práticas, muitas vezes deixa os futuros professores despreparados para enfrentar as situações complexas que encontram nas escolas inclusivas.

Nesse sentido, a avaliação crítica busca compreender como esses programas podem ser mais eficazes na preparação dos educadores.

Outro ponto relevante a ser considerado é a abordagem adotada nos programas de formação. A necessidade de uma visão interdisciplinar e inclusiva é muitas vezes negligenciada, impactando a habilidade dos professores de lidar com diferentes deficiências e demandas educacionais.

A inclusão de disciplinas que abordem aspectos psicológicos, sociais e pedagógicos da diversidade pode ser crucial para uma formação mais completa. Além disso, a rápida

evolução das tecnologias assistivas e métodos de ensino demanda uma constante atualização nos programas de formação.

A falta de incorporação de práticas pedagógicas inovadoras e o treinamento insuficiente em tecnologias assistivas podem deixar os professores desatualizados em relação às ferramentas disponíveis para promover a inclusão.

No entanto, é importante reconhecer as perspectivas positivas e oportunidades de melhoria. A integração de estágios e práticas supervisionadas em ambientes inclusivos pode ser uma abordagem eficaz para conectar teoria e prática,

proporcionando aos futuros professores experiências concretas de ensino e aprendizagem.

Em conclusão, a avaliação crítica dos programas de formação de professores em Educação Especial é essencial para aprimorar a preparação desses profissionais.

É necessário repensar as abordagens pedagógicas, incorporar a visão interdisciplinar e as mais recentes tecnologias assistivas, e enfatizar experiências práticas para garantir que os educadores estejam verdadeiramente capacitados a promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

O PAPEL DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores em Educação Especial é um processo complexo que requer não apenas conhecimento teórico, mas também uma sólida base de experiência prática. O papel da experiência prática nesse contexto é de suma importância, pois proporciona aos futuros professores oportunidades valiosas de enfrentar desafios reais, compreender as nuances da diversidade e desenvolver habilidades pedagógicas eficazes.

De acordo com Beyer (2006), a grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais, que precisam da convivência com crianças com condições cognitivas e sócio afetivas diferenciadas das suas.

A teoria, por si só, pode ser limitada quando se trata de lidar com as complexidades das salas de aula inclusivas. A experiência prática oferece um terreno fértil para a aplicação dos conceitos aprendidos em situações do dia a dia, permitindo aos futuros professores testar estratégias, ajustar abordagens e compreender a singularidade de cada aluno. Dessa forma, a prática se torna um laboratório vivo, onde a teoria é moldada e refinada pela realidade.

Segundo Mantoan (2003) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender.

A imersão em ambientes educacionais inclusivos durante estágios e práticas supervisionadas proporciona aos professores em formação uma compreensão mais profunda das necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Ao vivenciar situações reais, os educadores aprendem a adaptar suas estratégias de ensino, a reconhecer as habilidades únicas de cada estudante e a desenvolver abordagens pedagógicas personalizadas. Além disso, a

experiência prática contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos futuros professores.

A empatia, a paciência e a capacidade de adaptação são características fundamentais em um contexto inclusivo, e essas habilidades são aprimoradas de maneira substancial por meio da interação direta com os alunos e suas famílias (MANTOAN, 2003).

No entanto, é crucial que a experiência prática seja acompanhada de reflexão crítica. A análise das práticas vivenciadas amplia a compreensão do futuro professor sobre o impacto de suas ações, estimulando a busca contínua por aprimoramento e inovação.

A reflexão sobre a prática contribui para a formação de profissionais mais conscientes, capazes de adaptar e ajustar suas abordagens de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno (MANTOAN, 2003).

Em síntese, o papel da experiência prática na formação de professores de Educação Especial é essencial para prepará-los adequadamente para os desafios encontrados em ambientes inclusivos.

A integração de práticas supervisionadas e estágios em contextos reais não apenas complementa a teoria, mas também fornece uma base sólida para o desenvolvimento de educadores sensíveis, flexíveis e capacitados a promover uma educação inclusiva e de qualidade (MANTOAN, 2003).

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores em Educação Especial é um campo dinâmico que exige a constante adaptação de abordagens pedagógicas para atender às necessidades diversificadas dos alunos (FERREIRA, 2008).

Nesse contexto, a incorporação de abordagens pedagógicas inovadoras emerge como um componente crucial para preparar os educadores para os desafios contemporâneos.

Essas abordagens não apenas ampliam o repertório de estratégias de ensino, mas também fomentam a criatividade, a flexibilidade e a adaptabilidade necessárias para promover uma educação inclusiva e eficaz (FERREIRA, 2008).

Abordagens pedagógicas baseadas em metodologias ativas, por exemplo, incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo o aprendizado colaborativo e individualizado.

A utilização de ferramentas tecnológicas, jogos educacionais e simulações pode proporcionar experiências de aprendizagem mais envolventes e personalizadas, atendendo às diversas formas de aprendizado presentes em uma turma inclusiva (FERREIRA, 2008).

A abordagem flipped classroom, na qual os alunos acessam o conteúdo antes da aula e usam o tempo em sala para discussões e atividades práticas, é uma inovação pedagógica que pode ser adaptada para a Educação Especial. Isso permite que os professores dediquem mais tempo a atendimentos individualizados e à aplicação prática dos conceitos, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

A implementação de estratégias de ensino baseadas em projetos é outra abordagem inovadora que pode ser eficaz na formação de professores em Educação Especial.

Projetos interdisciplinares, voltados para a resolução de problemas do mundo real, não apenas enriquecem o aprendizado, mas também incentivam a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento de habilidades práticas.

É fundamental que os programas de formação integrem a sensibilização para as questões sociais e emocionais, sendo as abordagens socioemocionais inovadoras uma parte essencial do processo.

Isso inclui a promoção do bem-estar emocional dos alunos, o desenvolvimento de habilidades sociais e a criação de um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade (FERREIRA, 2008).

Entretanto, é necessário um equilíbrio cuidadoso entre a introdução de abordagens inovadoras e a garantia de que estas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e as necessidades específicas dos alunos com deficiência. A formação de professores deve ser sensível à diversidade e garantir que as inovações pedagógicas sejam aplicáveis de maneira inclusiva.

Em conclusão, a incorporação de abordagens pedagógicas inovadoras na formação de professores para a Educação Especial é essencial para preparar educadores capacitados a enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula.

A criatividade e a flexibilidade inerentes a essas abordagens não apenas enriquecem o processo de ensino, mas também contribuem para a construção de um ambiente inclusivo que promove o desenvolvimento pleno de todos os alunos (FERREIRA, 2008).

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS ESCOLAS E A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES

A implementação de práticas inclusivas nas escolas é um desafio complexo que demanda não apenas a adaptação de estruturas físicas, mas também a transformação de paradigmas educacionais.

A preparação dos professores desempenha um papel central nesse processo, uma vez que sua eficácia na promoção da inclusão está diretamente vinculada ao entendimento dos desafios envolvidos e às estratégias adequadas para superá-los (BRASIL, 2011).

Um dos principais desafios na implementação de práticas inclusivas é a diversidade de necessidades dos alunos.

Cada estudante traz consigo uma combinação única de habilidades e desafios, tornando essencial que os professores estejam preparados para atender a essa heterogeneidade.

A falta de recursos adequados, salas de aula adaptadas e suporte especializado pode comprometer a efetividade das práticas inclusivas (BRASIL, 2011).

A resistência à mudança por parte de alguns educadores e a falta de consenso sobre as melhores abordagens também representam obstáculos significativos.

A cultura escolar muitas vezes reflete modelos tradicionais de ensino, dificultando a aceitação e implementação de práticas inclusivas.

A preparação dos professores deve, portanto, incluir estratégias para superar essa resistência, promovendo uma mentalidade inclusiva e colaborativa (BRASIL, 2011).

A sobrecarga de trabalho é outro desafio enfrentado pelos professores ao implementar práticas inclusivas. A necessidade de planejamento diferenciado, avaliação adaptada e atenção individualizada pode resultar em demandas adicionais de tempo e energia.

A formação dos educadores deve abordar estratégias eficazes de gerenciamento de tempo e oferecer suporte contínuo para garantir que a inclusão não se torne uma carga adicional, mas sim parte integrante do cotidiano escolar.

A falta de formação específica na área de Educação Especial é um desafio recorrente. Muitos professores, ao ingressarem no sistema educacional, não recebem preparação adequada para lidar com as demandas específicas de alunos com deficiência.

É imperativo que os programas de formação incluam módulos especializados que abordem as estratégias pedagógicas, a adaptação de currículos e o uso de tecnologias assistivas (BRASIL, 2011).

Outro desafio relevante está relacionado à comunicação e colaboração entre os professores, profissionais de apoio, famílias e demais stakeholders. Uma integração eficaz exige uma abordagem interdisciplinar, na qual todos os envolvidos compreendam o papel fundamental que desempenham na promoção da inclusão.

Em síntese, a implementação de práticas inclusivas nas escolas enfrenta desafios multifacetados, e a preparação dos professores desempenha um papel central na superação desses obstáculos.

A formação deve ser abrangente, abordando não apenas as estratégias pedagógicas, mas também aspectos emocionais, sociais e administrativos.

Somente com educadores capacitados e comprometidos será possível criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos, onde cada aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente (BRASIL, 2011).

COLABORAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

A colaboração interdisciplinar na formação de professores para a Educação Especial surge como um elemento vital para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e eficazes.

A complexidade das necessidades dos alunos com deficiência requer uma abordagem colaborativa que transcenda as fronteiras tradicionais das disciplinas acadêmicas, envolvendo profissionais de diversas áreas.

Nesse contexto, a formação dos professores torna-se uma arena propícia para cultivar uma mentalidade interdisciplinar, capacitando-os a trabalhar de maneira sinérgica para atender às necessidades diversificadas dos alunos (BRASIL, 2006).

A interdisciplinaridade na formação de professores destaca a importância de uma compreensão holística das questões relacionadas à Educação Especial.

Profissionais de diferentes campos, como psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e serviço social, podem contribuir significativamente para a preparação dos professores.

A inclusão dessas perspectivas proporciona uma compreensão mais abrangente das características e desafios dos alunos com deficiência (BRASIL, 2006).

A colaboração interdisciplinar também se estende à prática pedagógica. Professores em formação podem se beneficiar de experi-

ências práticas que envolvam a colaboração com profissionais de outras áreas.

Trabalhar em equipe permite que eles explorem diferentes abordagens, compartilhem conhecimentos e desenvolvam estratégias adaptativas que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Além disso, a colaboração interdisciplinar na formação de professores contribui para a identificação precoce de possíveis desafios enfrentados pelos alunos.

A troca contínua de informações entre os profissionais pode resultar em intervenções mais eficazes, permitindo uma abordagem proativa para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Contudo, a implementação efetiva da colaboração interdisciplinar na formação de professores não está isenta de desafios.

Barreiras institucionais, como a falta de tempo para reuniões colaborativas, a ausência de estruturas que promovam a comunicação entre profissionais de diferentes áreas e a resistência à mudança, podem dificultar a integração efetiva.

Portanto, a formação de professores deve incluir estratégias específicas para superar esses obstáculos, promovendo uma cultura de colaboração que permeia tanto o ambiente acadêmico quanto o escolar.

A valorização da diversidade de conhecimentos, experiências e habilidades é crucial para a construção de uma abordagem interdisciplinar sólida e eficiente (BRASIL, 2006).

Em resumo, a colaboração interdisciplinar na formação de professores para a Educação Especial é essencial para preparar educadores capazes de atender às necessidades complexas dos alunos com deficiência.

Ao integrar perspectivas diversas e promover uma abordagem sinérgica entre profissionais de diferentes áreas, a formação cria uma base sólida para práticas inclusivas e equitativas, contribuindo para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem desses cinco tópicos - Avaliação Crítica dos Programas de Formação de Professores em Educação Especial, O Papel da Experiência Prática na Formação de Professores, Abordagens Pedagógicas Inovadoras na Formação de Professores para a Educação Especial, Desafios na Implementação de Práticas Inclusivas nas Escolas e a Preparação dos Professores, e Colaboração Interdisciplinar na Formação de Professores para a Educação Especial - evidencia a complexidade e a amplitude de desafios que permeiam a educação inclusiva.

Avaliar criticamente os programas de formação destaca a necessidade premente de reformulações para garantir que os professores recebam uma preparação sólida, abordando tanto a teoria quanto a prática de maneira equilibrada.

A experiência prática, por sua vez, surge como um componente essencial, possibilitando aos futuros educadores a vivência real das complexidades do ambiente inclusivo.

A incorporação de abordagens pedagógicas inovadoras na formação destaca a importância de alinhar os métodos de ensino com as necessidades variadas dos alunos, enfatizando a necessidade de flexibilidade e criatividade na prática educacional.

Já os desafios na implementação de práticas inclusivas sublinham a complexidade da tarefa, exigindo não apenas esforços individuais, mas uma abordagem sistêmica e comprometida.

Por fim, a colaboração interdisciplinar emerge como uma peça-chave para a construção de uma educação inclusiva eficaz.

A troca de conhecimentos entre profissionais de diferentes áreas não apenas enriquece a formação dos professores, mas também estabelece uma base sólida para a abordagem integrada das necessidades complexas dos alunos com deficiência.

Em conjunto, esses tópicos apontam para a necessidade de uma abordagem holística e dinâmica na formação de professores para a Educação Especial.

As conclusões extraídas indicam que a efetivação da inclusão requer não apenas a capacitação individual, mas também a transformação de políticas e práticas educacionais.

A construção de um ambiente inclusivo depende não apenas da preparação dos educadores, mas da mobilização de toda a comunidade educacional para enfrentar os desafios e criar oportunidades equitativas para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H.O. **Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais.** In: Conclusão: Revista da Educação Especial. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2011.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília, maio de 2000.

_____. **Declaração de Salamanca.** [S.1.,s.n.]. 1994. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>.

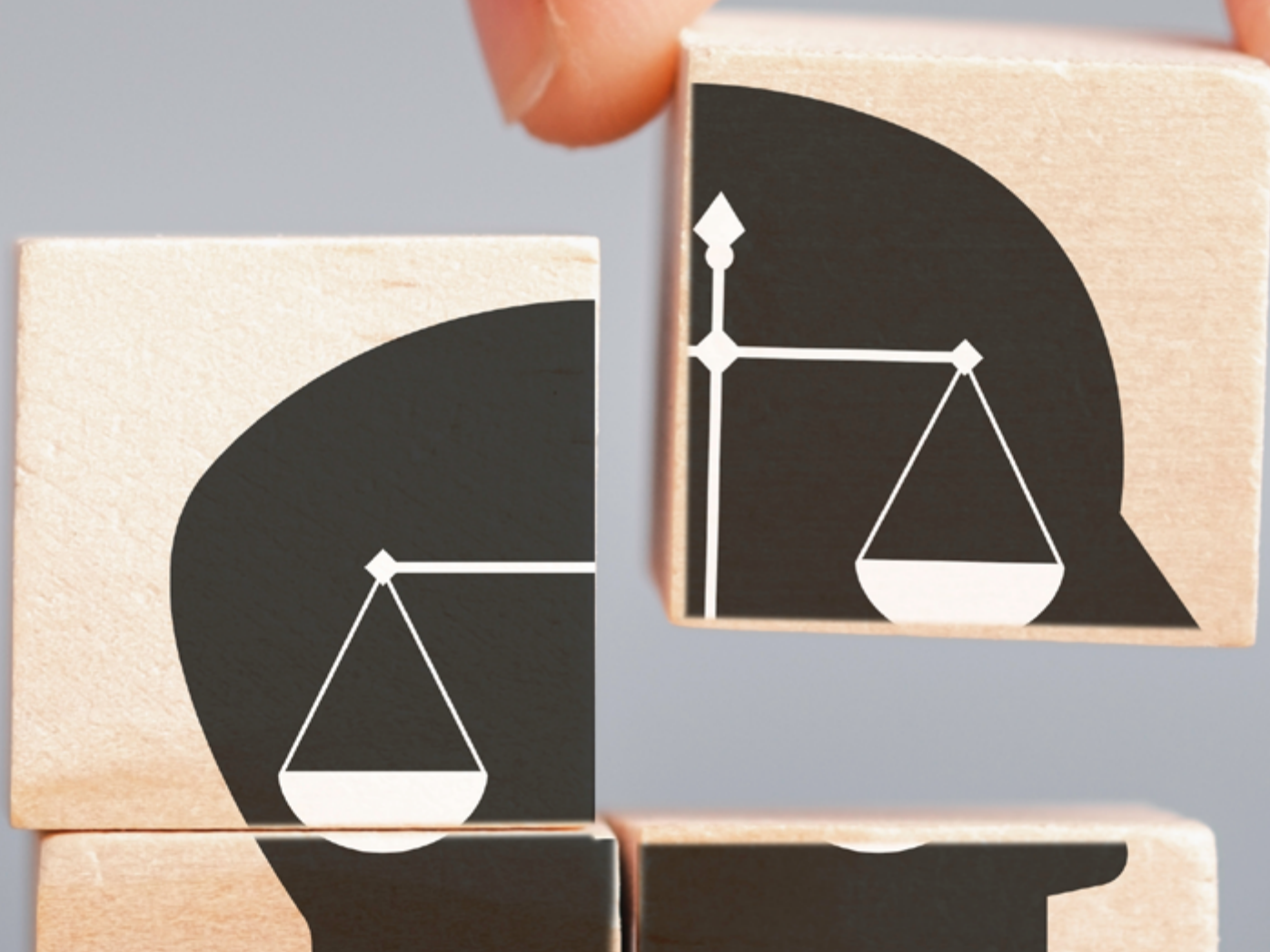
FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva.** Editora: DP & A, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção: Cotidiano Escolar).

Everton Adriano Hermes

Graduação: Tecnólogo em Gestão Pública – FADERGS - 2021; Pós-Graduação em Direitos Humanos- Faculdade Focus- 2022.

O DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS E SUA EFETIVIDADE NO BRASIL



RESUMO: O estudo atual tem como objetivo destacar a relevância da análise e da aplicação dos direitos humanos no território brasileiro. Ao descrever sucintamente as batalhas travadas e os direitos conquistados ao longo dos anos, busca-se alcançar uma melhoria no bem-estar social e na qualidade de vida, tanto nacional quanto internacionalmente. Para a pesquisa, foram consultadas diversas teses de especialistas, além de fontes atuais como revistas, artigos e relatórios, que evidenciam a situação atual do Brasil em relação à defesa dos direitos humanos e até que ponto eles protegem as minorias. Dividido em três partes, a primeira seção explora a evolução histórica dos direitos humanos até sua consolidação, a segunda aborda a incorporação dos direitos humanos na legislação brasileira, sua aplicação no cenário internacional e a discrepância entre os discursos e a realidade das ações humanitárias no país. Por fim, a terceira trata das políticas públicas afirmativas, da proteção às minorias em situação de vulnerabilidade e dos dados apresentados no Atlas da Violência.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Garantias; Vulneráveis; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A investigação sobre a eficácia da teoria dos direitos humanos no cenário brasileiro será o foco deste trabalho acadêmico, que terá como abordagem principal a análise de obras especializadas, legislação e decisões dos Tribunais Superiores.

O objetivo é analisar de maneira aprofundada a evolução histórica da proteção e reconhecimento dos direitos humanos, desde os movimentos constitucionais até a consolidação dos direitos fundamentais presentes nas Constituições atuais. O estudo busca destacar as conquistas e mobilizações de diversas gerações e comunidades que contribuíram para o avanço na promoção dos direitos humanos.

Na primeira seção, discute-se a evolução histórica dos Direitos Humanos. Os movimentos que foram fundamentais para a priorização da proteção dos direitos básicos estabelecidos na Constituição. É necessário analisar e evidenciar a importância dos eventos históricos que resultaram na criação de uma declaração internacional de direitos, envolvendo vários países, com o objetivo de assegurar a todos os seus direitos essenciais. Destaca-se as influências das revoluções francesa, inglesa e americana, especialmente a revolução francesa, na formação da doutrina dos direitos humanos e na proteção dos direitos fundamentais atuais.

Na segunda, é abordada a implementação da Declaração Universal dos Direitos Humanos no território nacional, a qual introduziu conceitos essenciais à carta magna. Discorrendo sobre a oficialização das proteções básicas em nível global, e por fim, examinando o cumprimento dessas garantias, no Brasil, em contraste com a realidade vivenciada pela população.

E, na terceira seção desta obra, destaca-se a análise das medidas governamentais em prol dos direitos humanos no Brasil, voltadas para aspectos individuais, sociais, políticos e ambientais. Cada uma delas possui diferentes objetivos, focos e impactos, envolvendo diversos atores, poderes e abordagens específicas de acordo com sua concepção.

Exemplos de esforços contínuos incluem políticas de inclusão para a população negra, o combate à violência contra a mulher, a promoção da cidadania de jovens e crianças, além do bem-estar e da qualidade de vida dos idosos, entre outros. Por outro lado, é evidenciado o confronto entre a implementação efetiva das políticas de proteção dos direitos humanos fundamentais e a oposição a essas iniciativas.

Ao finalizar, pretende-se evidenciar o aumento progressivo da violência no território brasileiro, conforme evidenciado pelo mapa de violência. Além disso, é preciso destacar que a rejeição aos direitos humanos muitas vezes se baseia em informações falsas, o que infelizmente acaba minando a defesa desses direitos. O objetivo é contribuir para demonstrar a importância da aplicação efetiva dos direitos humanos internamente e ressaltar a necessidade de promover socialmente os princípios dos direitos fundamentais.

O DISCURSO DOS DIREITOS HUMANOS E SUA EFETIVIDADE NO BRASIL

Nesta seção, será abordada a evolução histórica dos direitos humanos, destacando o período em que diversos filósofos fundamentam os valores do ser humano na sociedade, até a consolidação democrática após o término da segunda guerra mundial.

O segundo ponto discutirá os movimentos internacionais que contribuíram para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Já o terceiro tópico irá analisar as influências internacionais na constituição brasileira e como esse processo ocorreu.

Os primeiros indícios teóricos e ideológicos de direitos, de acordo com Fábio Konder Comparato, surgiram no período axial, que ocorreu entre 600 e 480 a.C. Nessa época, surgiram grandes mestres como Pitágoras, Confúcio, Zaratustra, entre outros, que estabeleceram princípios fundamentais descrevendo a moral da época e questionando as crenças mitológicas.

Dessa forma, houve uma propagação de ideias, marcando o surgimento de uma perspectiva de igualdade fundamental entre os seres humanos como indivíduos livres e racionais, a transformação das crenças religiosas, a concepção do homem como objeto de estudo em si mesmo, mudanças que impactaram culturas e sociedades, levando-as a refletir sobre suas ações e a considerar uma ética voltada para a convivência social.

Assim, os grandes pensadores da época estabeleceram as primeiras escolas de filosofia em diferentes partes do mundo, como Confúcio e Mozi na China, Buda na Índia, entre outros, disseminando a diversidade cultural e intelectual, reunindo diferentes correntes de pensamento para entrelaçar as várias ideologias presentes naquele período, devido à necessidade de união das mesmas (RAMOS; MELO; FRATESCHI, 2012).

Com o surgimento de uma visão de mundo e ideias renovadas, surgem também a consolidação dos direitos por leis explícitas e implícitas, disseminando-se por meio de práticas e normas globais, que serviriam de alicerce para as novas comunidades. Pode-se mencionar, para ressaltar a relevância alcançada, a influência do pensamento que se destacou naquele período, sendo perpetuado em instituições educacionais, obras literárias, peças teatrais, entre outros.

Segundo os habitantes de Atenas, a legislação registrada é a principal forma de evitar o abuso de poder pelo governo, visto que, de acordo com as palavras de Eurípedes na obra *As Suplicantes* (versos 434-437), "quando as leis estão escritas, tanto o fraco quanto o rico desfrutam de direitos iguais, permitindo assim que o fraco responda ao insulto do forte e o pequeno, se estiver correto, vença o grande" (KONDER, 2015).

No entanto, nas próximas gerações, observa-se a dissolução das leis comuns ou não escritas individuais, uma vez que cada grupo possuía seus próprios ideais de humanidade, igualdade, direitos e deveres, tornando-se imprescindível, de acordo com Aristóteles, uma postura geral, leis *ius gentium*, ou seja, aplicáveis a todos. Isso resultou na descrença em pensamentos religiosos e na busca por algo que explicasse as leis universais (COMPARATO, 2015).

Surge desta maneira o conceito de sofismo e estoicismo grego, com o objetivo de definir a personalidade única de cada indivíduo em relação ao seu papel na sociedade (*pró sopa*). É imprescindível analisar a singularidade de cada pessoa, uma vez que todos são semelhantes quando despidos de suas máscaras e roupagens. De acordo com Boécio, a *persona* representa a essência de sua própria natureza racional, sendo este o pensamento clássico amplamente difundido e aceito por Tomás de Aquino (COMPARATO, 2015).

Nesta etapa considerada seguinte, observamos a influência do direito canônico e da escolástica medieval, rejeitando tudo o que vai contra o direito natural por meio do modelo escolástico. Por outro lado, o direito canônico com o retorno da religião influenciando os pensamentos e ações, guiados pela maioria dos concílios, que aparentemente buscavam estabelecer diretrizes por meio da combinação entre o direito e a teologia, concretizando assim o "direito da igreja" (PIOVESAN, 2015).

Na terceira etapa, podemos identificar de forma resumida a contribuição de Immanuel Kant no século XVIII, como um dos principais filósofos da era moderna, abordando questões morais e conciliando o empirismo de Hume com o racionalismo de Descartes. Kant acreditava que o ser humano tem um valor intrínseco em si mesmo, não se limitando às normas sociais, e sim capaz de agir conforme sua própria moral e princípios. Ele defendia que o ser humano não pode ser tratado como uma mera mercadoria, pois possui uma individualidade e valor sociais únicos e insubstituíveis (LENZA, 2008).

Kant buscava afastar o ceticismo ao elucidar o conceito do imperativo categórico, que consiste em análises do comportamento humano na sociedade e suas motivações. Esse legado se destaca em sua obra, conforme apontado por Konder Comparato, que ressalta a ideia de que o homem deve ser tratado como um fim em si mesmo. Segundo essa visão, a pessoa, ao agir de acordo com a razão prática, não só obedece às leis universais, mas também é a fonte dessas leis, conforme o imperativo categórico.

Posteriormente, a mudança do conceito de objeto e indivíduo ocorreu somente depois do surgimento do sistema capitalista, início do Estado Moderno, após a promulgação da Magna Carta com seus princípios de liberdades públicas, os quais, apesar de bem definidos, ainda refletiam vestígios da escravidão e do feudalismo, os quais foram substituídos pelo avanço do comércio, que aumentou as receitas e as relações produtivas, fazendo-se

necessário uma nova visão, a emergência da divisão em classes sociais (LEITE, 2014).

No entanto, o conceito de indivíduo não era o mais digno ou apropriado se comparado ao dos grandes mestres da era inicial axial, uma vez que o capital possuía prioridade, e a pessoa ou trabalhador era considerado apenas um instrumento, um objeto descartável e explorado. Além disso, enfrentamos a influência comportamental de toda uma época que com certeza sempre influenciou e continuará influenciando, resultando na problemática filosófica do século XX, pois como afirmava Hegel, "O homem é o universo do homem", e a ideia principal era estabelecer essa ligação, determinando a relação de causa e efeito para o funcionamento da sociedade (LENZA, 2008).

Posteriormente, surge a união de diversos pensadores como Locke, Bodin, Hobbes, entre outros, cada um pregando ideias únicas. Locke com seu liberalismo britânico, defendendo o empirismo e o método experimental de ensino, o direito à propriedade por meio do trabalho e a não interferência do Estado. Hobbes, por sua vez, contestando o liberalismo, enfatizando a necessidade do governo e fortalecimento social, enquanto Rousseau aborda a degeneração social do homem, influenciando a Revolução Francesa, juntamente com outros marcos e historiadores que contribuíram para a democratização (RAMOS; MELO; FRATESCHI, 2012).

O primeiro registro reconhecido como declaração universal dos direitos humanos, segundo alguns estudiosos, remonta à Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia, datada de 16 de junho de 1776. No entanto, do ponto de vista doutrinário, o marco considerado como efetivo foi a Declaração de Independência dos Estados Unidos, em 4 de julho de 1776. Essa declaração teve grande importância e influência, uma vez que foi a primeira a estabelecer diretrizes para a ação do Estado e a promover uma forma de democracia moderna (TRINDADE, 2002).

A justificação para a democracia moderna é clara, como discutido anteriormente, considerando-se a Declaração Americana, onde havia uma clara divisão entre direitos e escravidão, a garantia da liberdade de expressão, direitos iguais e a proteção da propriedade privada para o norte, ao contrário das colônias do sul que continuavam sob a exploração de grandes propriedades e a desconsideração de qualquer direito trabalhista ou humanitário. Para reiterar o exposto, o autor Carlos Henrique descreveu à época.

É relevante ressaltar que essas afirmações eram de cunho altamente pessoal e elitista, uma vez que eram direcionadas exclusivamente aos indivíduos brancos, do sexo masculino e de classe alta. Além disso, é importante frisar que, de maneira contraditória e simultânea, nas Colônias do Sul, estava ocorrendo a instituição da escravidão negra, o que ia de encontro aos princípios de liberdade e igualdade que eram defendidos por essas proclamações.

Dessa maneira, é possível notar as contradições presentes no cenário central. No entanto, o progresso expresso pela declaração, levando em conta o período, em relação aos direitos e responsabilidades, foram marcos alcançados, mesmo que apenas para uma parcela privilegiada da sociedade, o que representa uma mudança de comportamento e, sem dúvida, ideológica que começou a surgir e se espalhar (TRINDADE, 2002).

Para compreender como os direitos foram constitucionalizados, é essencial analisar os detalhes históricos que levaram a esse processo. É importante observar as revoluções que contribuíram para a conquista de direitos e garantias de maneira efetiva. Nesse sentido, a combinação da Declaração Americana com a Declaração Francesa, que se opunha ao antigo regime, teve grande influência humanista (BARROSO, 2013).

A Revolução Francesa foi desencadeada devido à exploração perpetrada pelo primeiro estado, representando a igreja, e o segundo estado, composto pela nobreza, que oprimia a classe trabalhadora. Isso resultou em uma

crise econômica na França, levando o terceiro estado a se rebelar contra essa situação, recusando-se a se submeter mais. O levante popular culminou na derrubada do rei, com a queda da Bastilha marcando o fim do absolutismo (MAZZUOLI, 2015).

Ambas marcaram profundamente a formação dos grupos sociais ao longo da história, promovendo uma sociedade mais democrática, consciente de seus direitos e de sua individualidade. No entanto, a Revolução Francesa foi o divisor de águas entre a moderna ideologia revolucionária e a antiga concepção de um estado opressor. A partir desses eventos, a descrença no destino de miséria foi disseminada pelo mundo, dando espaço para a percepção de explorações que perpetuavam tais situações desfavoráveis, conforme apontado por Trindade (2002).

Posteriormente, inicia-se o processo de globalização dos direitos humanos, originados após a segunda guerra mundial, que, diante de suas repercussões e objetivos, resultou na criação da Convenção de Genebra. Como resultado, foi fundada a Comissão Internacional da Cruz Vermelha por Jean Henri Dunant, com o intuito de garantir os direitos daqueles envolvidos no conflito, sejam eles feridos ou ainda presentes no campo de batalha.

Contudo, é importante ressaltar que a guerra não se limitou a tragédias e mortes, apesar desses eventos lamentáveis. Ela também despertou um instinto humano essencial para a preservação da vida (MAZZUOLI, 2015). Nesse sentido, é crucial compreender a importância do pós-guerra, que resultou na necessidade de transformações, na rejeição das antigas crenças e no questionamento do positivismo. Em última análise, foi por meio do pós-guerra que surgiu a construção de um sistema que mais tarde seria conhecido como direitos humanos. Houve um retorno às ideias de Kant, juntamente com uma nova perspectiva de igualdade, liberdade e direitos, que não eram apenas aplicáveis individualmente ou hierarquicamente, mas universalmente, como destacado por Flávia Piovesan (2015).

A inclusão de valores e princípios nas Constituições, que se intensifica principalmente após a Segunda Guerra Mundial, é analisada por Canotilho de forma reveladora: "O direito vigente no século XIX e na primeira metade do século XX se baseava nas regras dos códigos; já o Direito Constitucional Democrático e de Direito leva a sério os princípios, sendo um direito fundamentado em princípios". Para o autor, é a partir do princípio da dignidade humana que a ordem jurídica encontra seu verdadeiro significado, sendo esse princípio tanto o ponto de partida quanto o de chegada para a interpretação constitucional contemporânea (PIOVESAN, 2015, p. 96).

A partir daí, a partir do século XX em diante, tem início o surgimento do Estado democrático. Após a segunda guerra mundial, tornou-se evidente a necessidade de um novo órgão para substituir a Liga das Nações, resultando, em 1945, na criação da ONU (Organização das Nações Unidas) pelo presidente dos Estados Unidos Franklin D. Roosevelt. A ONU foi criada com o intuito de promover a cooperação internacional entre os países membros e de prevenir a ocorrência de outra guerra semelhante àquela que havia acabado de ocorrer (LEITE, 2014).

O elemento se tornou complexo devido à disputa da Guerra Fria iniciada em 1947, marcada por conflitos indiretos entre as superpotências da época, Estados Unidos e União Soviética, focando no poder militar que ambas buscavam superar uma à outra, juntamente com a corrida espacial que travavam. A estabilidade global foi prejudicada, nações foram forçadas a tomar partido, e o papel da ONU foi reduzido (LENZA, 2008).

Apenas após a derrubada do muro de Berlim, simbolizando o término da guerra fria, é que os direitos humanos ganharam real destaque, sendo adotados pela ONU em 10 de dezembro de 1948, proclamando-se com o propósito de abranger todas as comunidades e países, estabelecendo a defesa dos direitos fundamentais em todos os aspectos da convivência social, visando a liberdade, justiça e paz (LEITE, 2014).

No presente tópico, discute-se a influência das constituições e resoluções internacionais, dentre outros fatores, no Brasil, bem como suas conclusões. Vale ressaltar que, mesmo após a ratificação da Declaração dos Direitos Humanos e de seus pactos internacionais, o Brasil demorou a integrar-se, aderindo apenas posteriormente à sua entrada em vigor. Isso talvez explique por que o país ainda é considerado como precoce em suas leis humanitárias. Somente com a promulgação da Constituição de 1988 é que passou a adotar os princípios estabelecidos pelos pactos internacionais de direitos humanos (LEITE, 2014).

No entanto, vamos examinar a sequência temporal da consagração dos direitos fundamentais que influenciaram a doutrina brasileira. A primeira carta magna a incorporar os direitos sociais e em especial os direitos trabalhistas foi a Constituição do México de 1917. Promulgada após revoltas, devido à intensa exploração do trabalho escravo, que era uma questão proeminente na época, e conquistada:

No item 123 da Carta Magna do México, constam de maneira inovadora trinta pontos, abordando temas relacionados aos direitos trabalhistas e previdenciários, tais como a restrição da jornada de trabalho para oito horas diárias, a proibição da contratação de menores com menos de 12 anos e a limitação da jornada para seis horas diárias para menores de 16 anos, o máximo de sete horas para o trabalho noturno, a folga semanal, a proteção à maternidade, o salário mínimo, a equiparação salarial, o pagamento de horas extras, o direito de greve, a liberdade sindical, a rescisão contratual com indenização, às normas de higiene e segurança no trabalho, o benefício do seguro social, a proteção contra acidentes laborais e a conciliação e arbitragem de conflitos trabalhistas (LEITE, 2014).

Além dos aspectos como oposição à influência da igreja, redistribuição de terras, e resistência às reeleições, entre outros. Dessa forma, através dos líderes conhecidos como os irmãos Magon, que lideravam o movimento Regeneración contra a ditadura de Porfirio Díaz, mobilizaram a juventude idealista, culminando na promulgação da Constituição Mexicana. Essa ação indiretamente inspirou movimentos externos que adotaram os mesmos ideais e princípios descritos e difundidos por essas correntes de pensamento.

Após um ano, ocorreu a Revolução Russa entre 1917 e 1922, liderada pelos mencheviques, integrantes do partido social-democrata russo. Após a renúncia forçada do czar Nicolau II, estabeleceram uma monarquia republicana parlamentarista para lidar com as consequências das guerras e o colapso do império czarista. Com o país em crise, adotaram o socialismo de Engels e Karl Marx, e em 1918 redigiram uma nova Constituição aprovada pela assembleia constituinte, proposta por Vladimir Ilyich Ulyanov, conhecida como Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado (BARROSO, 2013).

Posteriormente à Constituição de Weimar, também conhecida como Constituição Alemã, elaborada por Hugo Preuss, surge com princípios de direitos sociais e individuais, assegurando em seus 165 artigos, diversos tipos de princípios fundamentais, reestruturando seus dois pilares base, resultantes da constituição anterior, visto que eles eram conflitantes entre si, reunindo e concretizando em apenas um. Gerando, desse modo, uma das constituições mais exemplares e influentes, sobretudo para a constituição brasileira, devido à força de seus artigos e princípios (COMPARATO, 2015).

A Carta de Weimar foi elaborada após o término da primeira guerra mundial, que ocorreu entre 1914 e 1918. Após a renúncia do imperador Guilherme II e a derrota da Alemanha no campo de batalha, juntamente com a situação caótica do país, marcada por fome, greves e revoltas internas, surgiu uma situação insustentável. Com a queda do muro de

Berlim e um levante liderado pela marinha, um governo provisório foi estabelecido por Philipp Scheidemann, que proclamou a república (adaptado de PIOVESAN, 2014).

Composto por socialistas e democratas, que ainda mantinham disputas, assim estava o governo interino da Alemanha, que, visando alcançar a estabilidade necessária, decidiu convocar uma votação em Berlim para formar uma assembleia. Entretanto, esta assembleia foi dissolvida devido a uma rebelião interna, sendo reconstruída de forma justa algum tempo depois e se reuniu na cidade de Weimar, escolhida por ser pacífica e sem conflitos, ideal para a elaboração da nova constituição. Foi então estabelecida uma república democrática (COMPARATO, 2015).

Segundo alguns estudiosos, o surgimento dessas constituições representou um ponto crucial no campo do direito, trazendo consigo importantes garantias e novas ideias que mudaram o panorama da época, como destacam os juristas Carlos Henrique e Fábio Konder.

Devido à localização geográfica, política e econômica da Alemanha, a Carta de 1919 teve grande impacto sobre as estruturas políticas ocidentais. Ao estabelecer a democracia social, a Carta de Weimar se tornou um importante baluarte da dignidade humana, ao garantir os direitos civis e políticos - que o sistema comunista rejeitava - juntamente com os direitos econômicos e sociais, que eram frequentemente negligenciados pelo capitalismo liberal (COMPARATO, 2001 p.199).

Com o objetivo de esclarecer o tema, no livro de Direito Constitucional o autor Luís Barroso, refere-se em suas observações, sobre a constitucionalização do ordenamento jurídico brasileiro ao discutir as conexões entre a Carta Magna e o direito privado, interpretação que limita as análises do juiz que a realiza, apresentando precedentes inspirados no direito alemão conforme a norma, dessa maneira descreve:

Na jurisprudência do Tribunal Constitucional Federal Alemão: "De acordo com o entendimento, o juiz não pode atribuir diferente interpretação à lei por meio da 'interpretação conforme a Constituição', se o seu conteúdo e sentido forem claramente evidentes" (1 BvL 149/52-33, 11 jun. 1958); na do Supremo Tribunal Federal Brasileiro: "Se a única interpretação possível para tornar a norma compatível com a Constituição contrariar o sentido claro pretendido pelo Poder Legislativo, o princípio da interpretação conforme a Constituição não pode ser aplicado, pois isso implicaria na criação de uma norma jurídica, prerrogativa exclusiva do legislador positivo" (STF, DJU, 15 abr.1988, Rep 1.417-7/DF, Rel. Min. Moreira Alves (BARROSO, 2013, p.393).

Dessa maneira, evidenciando a influência do direito internacional, que se consolidou como um alicerce para a elaboração e desenvolvimento do ordenamento jurídico brasileiro, estabelecendo diversos princípios na Constituição de 1988, juntamente com inúmeras mudanças que ocorreram e se desenvolveram naquela época, ratificando a promoção e prevalência da dignidade humana fundamentada em sua essencial importância para a convivência social, e para a construção de uma sociedade justa e digna para todos os indivíduos que a integram (BARROSO, 2013).

O intuito deste capítulo é discutir a base legal dos direitos humanos no contexto jurídico brasileiro, apresentando nas seções seguintes as convenções internacionais ratificadas e sua aplicabilidade. Já o terceiro ponto irá analisar a eficácia dos direitos humanos na legislação brasileira, levando em consideração as situações reais e informações divulgadas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi adotada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com o objetivo de incentivar a paz entre as nações após o fim da Segunda Guerra Mundial. Elaborada em três etapas e amplamente discutida pela Comissão de Direitos Humanos, somente após a segunda etapa foram declarados o Pacto Internacional de Direitos Civis

e Políticos e o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Foi somente a partir desse momento que o Brasil se comprometeu com o tratado, incorporando seus princípios na constituição do país, de acordo com o jurista Fábio Konder Comparato (2015).

A participação do Brasil foi efetuada em 25 de setembro de 1992, por meio de carta de adesão, e foi confirmada pelo Decreto n.º 678, que ratificou a adesão ao Pacto de San José da Costa Rica de 1969, estipulando que o Brasil seguiria rigorosamente em sua legislação a Convenção Americana, fazendo ressalvas apenas para os artigos 43 e 48 da convenção, por não serem direitos automáticos, conforme mencionado por ACCIOLY (2011).

Nascida em 5 de outubro de 1988 e aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Brasileira estabelece o seu regime democrático, incorporando princípios fundamentais essenciais para a organização da sociedade e dos cidadãos que a compõem. Destacando-se das demais, no cerne do seu conteúdo, ela é reconhecida como uma das constituições mais progressistas do mundo, uma vez que abrange em seu texto as três dimensões dos princípios do Estado de Direito de maneira abrangente.

Construída com base em princípios fundamentais que surgiram naquela época, a Constituição brasileira defende pilares relacionados ao respeito à dignidade humana em seu próprio conteúdo, algo inovador naquela época. Além disso, a Constituição se destaca por promover um forte pensamento humanista, incluindo valores, ética, moral, entre outros. Ao analisar o contexto da época, percebe-se que muitos países adotaram tratados de proteção aos direitos humanos, porém nem todos incluíram esses princípios em suas próprias constituições, como ocorreu com as novas constituições promulgadas após o término da época de democratização (BARROSO, 2013).

Primeiramente, são estabelecidos os conceitos fundamentais presentes na constituição do Brasil, que foram influenciados pelos tratados durante sua elaboração, a elaboração de normas legais, onde o Estado está sujeito a proteger os direitos, e não o contrário, estabelecendo uma relação de interdependência entre os valores e direitos sociais em conjunto com os direitos fundamentais, assegurando a igualdade entre eles, como Piovesan descreve.

A nova configuração constitucional introduzida pela Constituição de 1988 demonstra a mudança de paradigma da perspectiva centrada no Estado para a perspectiva centrada no povo. Em outras palavras, o Direito não é mais baseado nos deveres dos súditos, mas sim nos direitos dos cidadãos (PIOVESAN, 2015 p.100).

A carta magna ainda apresenta três categorias, sendo elas: o direito coletivo, o direito individual e o direito difuso, expressões que parecem ser inovadoras no país, abrangendo diversos segmentos sociais, em suas esferas econômicas, culturais e sociais, estabelecendo novos critérios para a máxima proteção desses direitos. E para garantir que as regras estabelecidas sejam efetivamente aplicadas, o sistema jurídico trata da efetividade de sua execução, buscando que seja cumprido imediatamente, garantido pelo artigo 5º da Constituição.

Os elementos essenciais da Constituição do Brasil se baseiam em três princípios: soberania, cidadania e dignidade da pessoa humana, que direcionam a legalidade e a ordem social, constituindo o sistema democrático do país. Destaca-se a ênfase dada pelo estudioso à importância da adesão aos direitos humanos, estabelecendo a dignidade da pessoa humana como um dos princípios fundamentais da legislação. Assim, observa-se na legislação diversas disposições que visam proteger a dignidade dos indivíduos em suas interações sociais, culturais, políticas, religiosas, entre outras (MORAES, 2018).

Portanto, verifica-se que o ordenamento jurídico brasileiro incluiu de maneira clara e direta a proteção da dignidade humana, o que representa claramente o constitucionalismo vigente nos dias de hoje. Existem discordâncias entre os estudiosos, visto que, para Piovesan, o sistema constitucional é, em sua totalidade, misto, no entanto, Mazzuoli interpreta a definição da autora de forma diferente, argumentando que a natureza mista do sistema se refere à hierarquia dos tratados internacionais em relação à constituição, e não à sua incorporação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que acabamos de concluir teve como objetivo analisar a importância do trabalho prisional na reintegração dos presos à sociedade, direito assegurado legalmente e dever do Estado de acordo com a legislação penal. Isso requer que as instituições penais desenvolvam um modelo eficaz para reinserir os detentos socialmente. Para isso, devem ser implementados programas e projetos que ofereçam oportunidades de educação e profissionalização.

A pesquisa mostrou os desafios enfrentados ao longo do tempo pelas prisões, refletidos em diversas tentativas de resolver questões como o tédio e o excesso de presos. Embora teoricamente o trabalho dentro das prisões seja apontado como uma solução, poucos são os exemplos bem-sucedidos na prática.

Percebemos que a situação socioeconômica dos detentos, nas unidades prisionais do Brasil que estão em idade para trabalhar, possui baixa instrução, tem muitos filhos menores e alguns até tinham um emprego antes de serem presos.

Dessa maneira, a atividade laboral no sistema carcerário como instrumento de reinserção na sociedade, é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, além de ser um facilitador importante, já que os detentos têm no trabalho a oportunidade de buscar a estabilidade emocional indispensável ao se reintegrar à convivência em sociedade.

Dessa maneira, a atividade laboral dentro do sistema prisional se torna essencial para a reinserção dos detentos na sociedade, contribuindo significativamente para a sua reabilitação e funcionando como um facilitador importante na preparação para o retorno ao convívio social, ao proporcionar condições para o desenvolvimento de um equilíbrio emocional necessário.

Diante desse ponto de vista, percebe-se claramente que o trabalho pode ser um meio de promover a dignidade do ser humano, proporcionando-lhe honra e respeito, mesmo para aqueles que estão privados de liberdade. No entanto, essa ideia entra em contradição com a realidade enfrentada por essa população, que na maioria das vezes não tem acesso a oportunidades de trabalho, e aqueles considerados "privilegiados" ainda enfrentam condições precárias de trabalho e de vida. Não é surpresa que o índice de reincidência tenha aumentado nos últimos anos, especialmente entre aqueles que chegaram a participar de projetos ou atividades laborais durante a detenção.

A partir do conhecimento dessa situação, pode-se sugerir que para promover uma reforma na estrutura atual do sistema prisional, visando alcançar melhores resultados na ressocialização, é necessário realizar estudos sobre as condições reais dos profissionais que atuam nas prisões.

Além disso, é essencial implementar medidas concretas para solucionar os problemas existentes nos presídios, levando em consideração a percepção dos envolvidos no trabalho prisional e demais questões relacionadas. É fundamental avaliar a eficácia da legislação penal em vigor. Também são necessários estudos para conscientizar a sociedade sobre seu papel no processo de ressocialização: não basta reestruturar o trabalho prisional e capacitar os detentos para a reinserção social, se a sociedade continuar rejeitando-os.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, G.E. do Nascimento e; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de Direito Internacional Público**. 19º ed. São Paulo: SARAIVA, 2011.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

LEITE, Carlos Henrique Bezerra. **Manual de Direitos Humanos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 12º ed. São Paulo: SARAIVA, 2008.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 15 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RAMOS, Flamarion Caldeira; MELO, Rúrion; FRATESCHI; Yara. **Manual de Filosofia Política: Para os cursos de Teoria do Estado e Ciências Políticas, Filosofia e Ciências Sociais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2002.

FELIPE RAFAEL GUEDES DOS SANTOS

Mestre em Análise Ambiental Integrada (2024), Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Nove de Julho (2010), Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2016) e Graduação em Filosofia pela Faculdade Campos Elíseos (2022). Atualmente é Professor de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza - ETEC de Cidade Tiradentes e Professor de Ensino Fundamental e Médio - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PRÁTICA: UMA JORNADA NO GRÊMIO ESTUDANTIL



RESUMO: Este artigo relata a experiência significativa de orientar o grêmio estudantil em uma escola da Rede Municipal de São Paulo, destacando o impacto da gestão democrática no ambiente educacional. A iniciativa, impulsionada pela obrigatoriedade estabelecida em 2022 após a pandemia, visava integrar práticas democráticas na gestão escolar, refletindo um compromisso com a formação cidadã dos estudantes. A jornada começou com desafios iniciais, incluindo a formação de chapas eleitorais e a organização de reuniões efetivas, mas resultou em eventos significativos e aprendizados valiosos sobre a importância do diálogo e da participação ativa. A renovação do grêmio, diante da saída dos membros formandos, e a superação de um acidente grave envolvendo uma candidata à presidência evidenciaram a resiliência da comunidade escolar. Esses eventos fortaleceram a cultura democrática na escola, promovendo um espaço de inclusão e participação. O grêmio estudantil, ao longo de sua atuação, não apenas melhorou o ambiente escolar através de iniciativas concretas, como a aquisição de uma mesa de Air Hockey, mas também contribuiu para a formação de estudantes como cidadãos conscientes e ativos. O legado desse processo é um modelo inspirador de educação democrática, reafirmando a escola como espaço vital para o exercício de valores democráticos e preparando o terreno para futuras gerações. A experiência acumulada reitera a importância de persistir na promoção de práticas democráticas, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Gestão Democrática; Grêmio Estudantil; Participação Estudantil; Cultura Escolar; Formação Cidadã.

INTRODUÇÃO

No coração da educação, a gestão democrática emerge não apenas como um ideal, mas como uma prática vivida que transforma. Minha jornada como professor orientador do grêmio estudantil na Rede Municipal de Educação do Município de São Paulo revela o poder dessa transformação.

Desde o estabelecimento obrigatório dos grêmios estudantis em 2022, após a reabertura das escolas pós-pandemia, até o presente, testemunhei e participei ativamente da construção de uma cultura democrática em nossa unidade educacional.

A gestão democrática na educação é um princípio fundamental que promove a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional. Autores como Paulo Freire (1996) destacam a educação como prática da liberdade, onde a gestão democrática é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Freire enfatiza a importância do diálogo e da participação coletiva na formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Libâneo (2001) complementa essa visão ao discutir a democratização da escola como um processo que envolve a participação efetiva de estudantes, professores, pais e comunidade no projeto pedagógico, na gestão administrativa e nas decisões importantes que afetam a vida escolar. Segundo Libâneo, a gestão democrática transcende a simples gestão administrativa, inserindo-se no âmbito pedagógico como forma de promover a autonomia, a responsabilidade e o comprometimento de todos os atores com a educação.

A implementação do grêmio estudantil, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, é uma manifestação concreta da gestão democrática, oferecendo aos estudantes um espaço para exercer sua cidadania, desenvolver habilidades de liderança e participar ativamente nas decisões escolares. Esse espaço é essencial para o fortalecimento de uma cultura democrática, permitindo que os estudantes atuem como protagonistas na construção de um ambiente educacional participativo e inclusivo.

Portanto, a minha jornada como orientador do grêmio estudantil reflete a essência da gestão democrática na prática, marcando um compromisso com a formação de estudantes críticos, participativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. Através desta experiência, reafirmamos o valor da educação como um processo coletivo e transformador, essencial para a consolidação de práticas democráticas no ambiente escolar.

DO CONSELHO À PRÁTICA DEMOCRÁTICA

Minha trajetória sempre esteve alinhada ao tema da gestão democrática, marcada por participações ativas no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres. Essa base me preparou para a orientação do Grêmio Estudantil, um desafio abraçado em parceria com a professora Alessandra. Nossa missão era clara: empoderar os estudantes na luta por seus direitos e pela melhoria da qualidade educacional.

A transição do envolvimento em conselhos escolares para a prática efetiva da gestão democrática no contexto educacional reflete uma evolução significativa na compreensão e aplicação de princípios democráticos. Segundo Paro (2010) em "Gestão Democrática da Escola Pública", a eficácia da gestão democrática se manifesta quando a escola se abre para a participação de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo alunos, professores, pais e a comunidade. O autor argumenta que o conselho escolar desempenha um papel crucial na democratização da gestão escolar, servindo como um fórum para discussão e decisão coletiva sobre questões importantes que afetam a vida escolar.

Azevedo (2001), em sua obra "A Educação como Política Pública", complementa essa visão ao analisar a gestão democrática sob a perspectiva das políticas públicas em educação. Ele destaca a importância da participação social e da construção coletiva nas decisões político-pedagógicas como elementos fundamentais para a democratização da educação. Ele enfatiza que o conselho escolar não é apenas um espaço de deliberação, mas também um espaço de formação cidadã, onde os participantes aprendem e exercem práticas democráticas.

Neste contexto, minha experiência como orientador do grêmio estudantil e minha participação ativa no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres refletem um compromisso com a gestão democrática. A parceria com a professora Alessandra e nosso trabalho conjunto na constituição do Grêmio Estudantil evidenciam um esforço colaborativo para fortalecer a participação estudantil e promover um ambiente educacional inclusivo e participativo.

A formação do grêmio estudantil, portanto, não foi apenas um cumprimento de uma determinação legal, mas um passo consciente em direção à promoção da gestão democrática. Esse processo reafirma a ideia de que a democracia na escola vai além do aspecto administrativo, adentrando o pedagógico e o social, conforme discutido por Gadotti (2009) em "Perspectivas Atuais da Educação". Gadotti argumenta que a gestão democrática implica em uma pedagogia voltada para a autonomia, o protagonismo e a formação integral do ser humano, ressaltando a importância da participação ativa dos estudantes na vida escolar.

Portanto, a transição do conselho para a prática democrática na escola simboliza um movimento em direção a uma educação que valoriza a voz de todos os seus atores, reconhecendo-os como sujeitos ativos na construção de uma comunidade educativa verdadeiramente democrática e participativa.

PANORAMA NORMATIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática na educação brasileira está profundamente enraizada em diversos instrumentos normativos que visam assegurar a participação ativa de toda a comunidade escolar na gestão das instituições de ensino. Esse panorama normativo é essencial para compreender a importância e a implementação dos grêmios estudantis nas escolas.

A Constituição Federal de 1988 é um marco fundamental que estabelece a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios. O Artigo 206, inciso VI, define que o ensino será ministrado com base na "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988). Esse princípio visa promover a participação de todos os envolvidos no processo educacional, garantindo que a gestão das escolas seja inclusiva e participativa.

Complementando a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, reforça a necessidade de gestão democrática na educação. O Artigo 3º, inciso VIII, estabelece que o ensino será ministrado com base na "gestão democrática do en-

sino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996). A LDB detalha ainda, no Artigo 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No âmbito estadual, a Lei Estadual nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015 do Estado de São Paulo, reforça os princípios de gestão democrática estabelecidos pela Constituição Federal e pela LDB, especificando a necessidade de que as escolas desenvolvam mecanismos que promovam a participação de alunos, pais, professores e funcionários na gestão escolar. Essa legislação estadual é fundamental para garantir que as diretrizes nacionais sejam efetivamente implementadas em nível local.

O Decreto Municipal nº 58.840, de 3 de julho de 2019, da Prefeitura de São Paulo, também desempenha um papel crucial ao detalhar as diretrizes para a gestão democrática nas escolas da rede municipal. Esse decreto incentiva a formação de grêmios estudantis e a participação ativa dos estudantes na gestão escolar, promovendo a realização de assembleias, conselhos e outras formas de participação direta.

Esses instrumentos normativos são essenciais para a promoção de uma educação verdadeiramente democrática, onde todos os atores escolares têm voz e vez na tomada de decisões. A ação dos órgãos governamentais é vital para o estabelecimento e a manutenção dessas instâncias educacionais democráticas, proporcionando um ambiente onde a participação ativa e a gestão compartilhada são incentivadas e valorizadas.

A prefeitura de São Paulo tem desempenhado um papel importante ao incentivar, de forma insistente e frequente, a constituição dos grêmios estudantis em todas as unidades educacionais do município. Essa iniciativa é alinhada aos princípios normativos e reforça o compromisso com uma educação participativa e

inclusiva, onde os estudantes são protagonistas de suas próprias trajetórias educacionais.

Ao assegurar a implementação desses instrumentos normativos, estamos promovendo uma cultura escolar mais democrática, onde a participação ativa e a colaboração são pilares fundamentais. Isso não só melhora o ambiente escolar, mas também prepara os estudantes para serem cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

ANO DE FUNDAÇÃO: ENTRE DESAFIOS E CONQUISTAS

A fundação do grêmio estudantil em nossa unidade escolar, logo após a reabertura das escolas derivada da pandemia em 2022, apresentou-se como um marco desafiador e, ao mesmo tempo, empolgante. Nesse contexto, Dewey (1916) em "Democracy and Education" destaca a escola como um microcosmo da sociedade, onde a prática da democracia deve ser vivenciada como parte do processo educativo. A criação do grêmio estudantil representa, nesse sentido, uma oportunidade de exercício democrático, permitindo aos estudantes vivenciar a democracia na prática, através da participação ativa na gestão escolar e na defesa de seus interesses e direitos.

O início foi marcado por dificuldades, especialmente na formação de chapas eleitorais e na realização de reuniões efetivas. Esses desafios refletem as observações de Tardif (2000) em "Saberes Docentes e Formação Profissional", que discute a complexidade do trabalho docente frente aos desafios de engajar os alunos em processos coletivos de aprendizagem e participação. A superação desses obstáculos demandou uma abordagem reflexiva e adaptativa, reconhecendo a importância da resiliência e da persistência tanto dos educadores quanto dos estudantes.

Apesar das adversidades, o grêmio estudantil conseguiu organizar eventos significativos, como um passeio ao SESC, marcando as primeiras conquistas de sua atuação. Esses eventos não apenas proporcionam momentos de lazer e integração, mas também fortale-

cem o senso de comunidade e pertencimento entre os estudantes.

Nesse aspecto, Freinet (1994) em "O Método Natural" enfatiza a importância da vida coletiva na escola como um espaço de construção do conhecimento e de experiências significativas, sugerindo que as atividades do grêmio podem ser vistas como extensões do aprendizado em sala de aula, promovendo a educação integral dos estudantes.

A participação em eventos externos, como o Encontro Municipal de Grêmios Estudantis, também se destacou como um momento de aprendizado e troca de experiências. Isso corrobora com a visão de Apple (1995) em "Educação e Poder", que argumenta ser fundamental para os estudantes participarem de espaços onde possam dialogar, trocar experiências e se envolver em ações coletivas, fortalecendo sua capacidade de atuação crítica e consciente na sociedade.

Assim, o primeiro ano do grêmio estudantil, apesar de seus desafios, culminou em conquistas significativas que refletem o potencial transformador da participação estudantil na vida escolar. Essas experiências iniciais não apenas fortaleceram o grêmio enquanto organização, mas também contribuíram para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais democrática, participativa e inclusiva.

RENOVAÇÃO E RESILIÊNCIA: PRIMEIRO ANO DE GESTÃO DA NOVA CHAPA JUNTOS E AVANTE

O processo de renovação do grêmio estudantil, especialmente diante da transição de membros que concluíram seus estudos, impôs desafios significativos à continuidade das atividades democráticas na escola. Esse momento de transição é crucial e ressalta a importância da resiliência institucional e pessoal dentro do contexto educativo. Schön (1983), em "The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action", destaca a importância da reflexão na ação como meio de enfrentar e superar desafios inesperados. A capacidade de adaptar-se, refletir e inovar frente aos obstáculos é essencial para a manutenção e o fortalecimento de práticas democráticas na escola.

A formação de uma nova comissão eleitoral e a redefinição das regras do pleito, com a intenção de evitar a concentração de estudantes do último ano, reflete uma abordagem proativa e resiliente para garantir a sustentabilidade do grêmio. Essa estratégia alinha-se ao que Fullan (2001) discute em "The New Meaning of Educational Change", onde enfatiza a importância da mudança contínua e da capacidade de adaptação das instituições educativas para responder eficazmente às suas dinâmicas internas e externas.

O acidente grave envolvendo uma das candidatas à presidência do grêmio representou um ponto crítico para a comunidade escolar, testando sua resiliência emocional e coletiva. A decisão de prosseguir com o processo eleitoral e apoiar a chapa da estudante acidentada demonstra um compromisso com a continuidade e o apoio mútuo, elementos fundamentais em uma comunidade que valoriza a gestão democrática. Essa experiência ecoa os princípios discutidos por Dweck (2006) em "Mindset: The New Psychology of Success", onde a autora argumenta que a resiliência se fundamenta em uma mentalidade de crescimento, capaz de transformar desafios em oportunidades de desenvolvimento e aprendizado.

A recuperação da aluna e a retomada de suas atividades no grêmio, juntamente com a realização de eventos significativos e a promoção de um espaço inclusivo e participativo, ilustram a capacidade da escola de se regenerar e fortalecer suas práticas democráticas. Esses eventos refletem o que Sergiovanni (1994), em "Building Community in Schools", identifica como a essência da construção comunitária nas escolas: a criação de um ambiente onde todos se sintam valorizados, apoiados e capazes de contribuir para o bem comum.

Portanto, o tema "Renovação e Resiliência" destaca a capacidade da comunidade escolar de se adaptar, inovar e superar adversidades, mantendo vivo o espírito democrático e participativo. A experiência vivenciada pelo grêmio estudantil reforça a ideia de que a educação, mais do que a transmissão de conhecimento, é um processo contínuo de construção de caráter, cidadania e pertencimento.

SEGUNDO ANO DE GESTÃO: NOVOS DESAFIOS E CONQUISTAS

O ano de 2024 marcou o segundo ano de gestão da chapa eleita em 2023. Neste ano, houve mais duas chapas concorrendo ao processo de eleição da diretoria gremista. Foi um processo acelerado devido ao calendário eleitoral da prefeitura de São Paulo, que obrigou a fazer todo processo de campanha e eleição em 15 dias. Os estudantes fizeram campanha nas salas de aula e os estudantes votaram em cédulas impressas. Ao final, a chapa Juntos e Avante venceu a disputa e tomou posse.

Dentre as regras estabelecidas para usufruírem de seu orçamento anual de 10 mil reais, estava a necessidade de eleger a Comissão Pró-Grêmio, o Conselho Fiscal e uma nova instância de representação dos estudantes menores, o Grêmio. Além disso, eles precisavam constituir o Estatuto do Grêmio e formar um calendário de reuniões e atividades anuais.

Eu, como professor orientador, tenho desenvolvido um projeto Mais Educação que me permite, remuneradamente, permanecer mais 3 horas na Unidade Escolar e fazer reuniões com a Diretoria Gremista, ajudando-os a desenvolver suas metas e planos, minimizando os conflitos e orientando na constituição dos eventos que eles desejam realizar.

Temos feito encontros semanais, participado de eventos externos, incluindo a GamesCon Latam. Eles têm registrado por meio de fotos e publicado no Instagram suas ações, inclusive um Sarau que eles organizaram durante a realização da Semana do Afeto, um evento que foi realizado na unidade.

Essas atividades refletem o empenho da nova gestão em promover uma cultura participativa e democrática, onde os estudantes não apenas desempenham papéis de liderança, mas também aprendem sobre responsabilidade, organização e o valor da colaboração. A rápida adaptação às exigências do calendário eleitoral e a efetiva gestão dos recursos demonstram a capacidade dos estudantes de

enfrentar desafios e alcançar resultados concretos.

Segundo Dewey (1916) em "Democracy and Education", a prática democrática na escola é um microcosmo da sociedade, onde os estudantes aprendem a ser cidadãos ativos e responsáveis. A criação de instâncias como a Comissão Pró-Grêmio e o Grêmio amplia ainda mais o alcance da participação estudantil, permitindo que alunos de diferentes faixas etárias se envolvam e contribuam para a vida escolar.

A constituição do Estatuto do Grêmio e a elaboração de um calendário de reuniões e atividades anuais são passos importantes para institucionalizar a gestão democrática e garantir a continuidade das ações do Grêmio. Esses documentos não apenas formalizam as regras e procedimentos, mas também servem como guias para futuras gestões, promovendo a transparência e a accountability.

A participação na GamesCom Latam e a organização do Sarau durante a Semana do Afeto são exemplos de como o grêmio pode integrar atividades culturais e educativas, enriquecendo a experiência escolar e fortalecendo os laços entre os estudantes. Essas iniciativas alinham-se com a visão de Freire (1996) sobre a educação como prática da liberdade, onde os alunos têm a oportunidade de se expressar, criar e colaborar em um ambiente de respeito mútuo e apoio.

Portanto, o segundo ano de gestão da chapa Juntos e Avante reforça o compromisso da escola com a gestão democrática e a formação cidadã. As conquistas alcançadas e os desafios superados demonstram que, com orientação adequada e espaços de participação, os estudantes são capazes de transformar a escola em um lugar mais inclusivo, participativo e democrático.

APOIO INSTITUCIONAL E PARCERIAS

O apoio institucional ocorreu em diversas instâncias, desde a Equipe Gestora da Unidade Escolar, até parcerias desenvolvidas com outros profissionais da unidade, sejam professores ou Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs), e especialmente o apoio ofertado pelo Departamento de Incentivo à Cultura e Educação (DICEU) da Diretoria Regional de Educação (DRE) de Guaianases.

A Equipe Gestora da Unidade Escolar desempenhou um papel fundamental ao apoiar e facilitar as iniciativas do grêmio estudantil, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades planejadas. Esse apoio institucional é crucial para a consolidação de uma gestão democrática nas escolas, conforme discutido por Libâneo (2001), que enfatiza a importância da liderança escolar no fortalecimento da participação e do engajamento de todos os atores escolares.

As parcerias com outros profissionais da unidade escolar, incluindo professores e ATEs, também foram essenciais para o sucesso das atividades do grêmio. Essas colaborações permitiram a realização de projetos interdisciplinares e atividades que integram diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma educação mais holística e participativa. De acordo com Paro (2010), a colaboração entre diferentes membros da comunidade escolar é um aspecto vital da gestão democrática, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais rico e diversificado.

O DICEU da DRE de Guaianases teve um papel destacado ao proporcionar encontros frequentes para troca de experiências entre os grêmios da Diretoria Regional de Educação. Esses encontros foram fundamentais para o incentivo à constituição das diretorias gremistas e para o desenvolvimento de eventos significativos, como o VEM - Vozes Estudantis em Movimento. Esse evento anual permite que os estudantes exponham seus pensamentos, assistam a apresentações musicais, como a da banda "Engrenagem Urbana", participem de um concurso de Slam e discutem diversos temas em uma mesa de conversa. A edição de 2024 do VEM adicionou um ciclo de palestras em salas de aula no período da tarde, com te-

mas selecionados pelos próprios estudantes, seguindo o lema "Nada sobre nós, sem nós".

O VEM também inclui um concurso de micro curtas e de logotipo, incentivando a criatividade e a expressão dos estudantes. Este ano, com a realização da 8ª edição do evento, será elaborado um manifesto dos estudantes a ser enviado para as autoridades governamentais do município, consolidando a participação ativa e o engajamento cívico dos jovens.

Esses eventos têm contribuído significativamente para a concretização de uma participação ativa, autônoma, crítica e cidadã dos estudantes, preparando-os para o ensino médio e para a vida. A parceria com o DICEU e o apoio institucional contínuo reforçam a importância de uma rede de suporte para a promoção de uma gestão democrática efetiva nas escolas.

A colaboração entre a escola, a comunidade e os órgãos governamentais é essencial para o sucesso de iniciativas que promovem a gestão democrática e a participação estudantil. Como destacado por Freire (1996) em "Pedagogia da Autonomia", a educação deve ser um processo coletivo e emancipatório, onde todos os atores envolvidos se sintam valorizados e empoderados para contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

IMPACTO E LEGADO

A atuação do grêmio estudantil transcendeu as expectativas iniciais, consolidando-se como um vetor de mudança e um promotor da cultura democrática na escola. Segundo Nóvoa (1992) em "Os Professores e a sua Formação", a participação ativa dos alunos nos processos decisórios da escola contribui significativamente para a formação de uma consciência cívica e uma cidadania ativa. O grêmio, ao envolver os estudantes na gestão escolar e na promoção de eventos comunitários, atuou como um laboratório vivo de práticas democráticas, onde os alunos puderam experimentar o valor da responsabilidade, do diálogo e da ação coletiva.

Os eventos organizados pelo grêmio, como a aquisição de uma mesa de Air Hockey e a realização de eventos que reuniram a co-

munidade escolar, ilustram o impacto tangível das ações do grêmio na melhoria do ambiente escolar e no fortalecimento do sentimento de pertencimento e coesão entre os alunos. Essas iniciativas estão em consonância com as ideias de Dewey (1938) em "Experience and Education", que defende a educação como uma experiência social e comunitária, capaz de preparar os indivíduos para a participação efetiva na democracia.

Além disso, a eleição de membros do grêmio para o Conselho de Escola evidencia o reconhecimento da importância da voz estudantil nas decisões estratégicas da escola, reafirmando o legado de uma gestão escolar verdadeiramente participativa. Essa integração entre o grêmio e os órgãos de decisão da escola reflete o que Apple e Beane (1995) discutem em "Democratic Schools", onde a democratização da escola é vista como um processo contínuo de engajamento e empoderamento de todos os membros da comunidade escolar.

O legado deixado pelo grêmio estudantil na nossa unidade escolar vai além das conquistas imediatas; ele semeia as bases para uma cultura escolar que valoriza a participação, o respeito mútuo e a colaboração. Como Putnam (2000) argumenta em "Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community", a força de uma comunidade reside na sua capacidade de engajar seus membros em práticas participativas que fortalecem os laços sociais e promovem o bem-estar coletivo.

Portanto, o impacto e o legado do grêmio estudantil manifestam-se não apenas nas melhorias observadas no ambiente escolar, mas também na formação de estudantes como cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A experiência acumulada neste processo reafirma a escola como um espaço vital para o exercício e a promoção de valores democráticos, preparando o terreno para futuras gerações.

Ao analisar o impacto do grêmio estudantil, observamos que ele desempenhou um papel crucial na implementação de uma cul-

tura de participação e engajamento dentro da escola. A formação de lideranças estudantis e a promoção de eventos inclusivos e democráticos criaram um ambiente onde os alunos se sentem valorizados e ouvidos. Isso é corroborado por Sergiovanni (1994) em "Building Community in Schools", que afirma que a construção de uma comunidade escolar sólida é fundamental para o desenvolvimento do senso de pertencimento e responsabilidade coletiva entre os estudantes.

O grêmio estudantil também contribuiu para a criação de um espaço onde os alunos pudessem desenvolver habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a capacidade de negociação, resolução de conflitos e trabalho em equipe. Essas competências são vitais para a formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de participar efetivamente na vida democrática. Conforme discutido por Freire (1996) em "Pedagogia da Autonomia", a educação deve promover a autonomia e o protagonismo dos estudantes, preparando-os para os desafios da vida em uma sociedade democrática.

Portanto, o impacto e o legado do grêmio estudantil vão além das melhorias tangíveis no ambiente escolar. Eles se manifestam na formação de uma cultura escolar que valoriza a participação ativa, o diálogo e a colaboração, preparando os estudantes para serem cidadãos conscientes, críticos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada do grêmio estudantil em nossa escola, marcada por desafios, renovação e conquistas significativas, ilumina o caminho para a construção de um futuro democrático na educação.

A experiência vivenciada reafirma a escola como um espaço primordial para o exercício da democracia, não apenas como um conceito abstrato, mas como uma prática vivida, que engaja estudantes, professores e toda a comunidade escolar na co-criação de um ambiente educacional inclusivo, participativo e transformador.

Habermas (1984), em "Teoria do Agir Comunicativo", argumenta que a base da democracia reside na comunicação e no diálogo abertos e inclusivos, que possibilitam o entendimento mútuo e a ação coordenada.

A atuação do grêmio estudantil exemplifica esse princípio ao promover espaços de diálogo que permitam aos estudantes expressar suas ideias, negociar soluções e participar ativamente nas decisões que afetam sua vida escolar e comunitária.

A inserção dos estudantes em práticas democráticas desde cedo é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e ativos, capazes de contribuir para a melhoria contínua da sociedade. Dewey (1916), em "Democracy and Education", enfatiza que a educação deve preparar os indivíduos não apenas para a vida em sociedade, mas também para a participação ativa na manutenção e no desenvolvimento da democracia.

A experiência do grêmio estudantil, portanto, não é apenas um exercício de gestão escolar, mas uma lição prática de cidadania, que prepara os alunos para os desafios e as responsabilidades da vida democrática.

A análise do panorama normativo evidenciou como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Estadual nº 15.667/2015 e o Decreto Municipal nº 58.840/2019 foram cruciais para estabelecer um ambiente onde a participação democrática fosse incentivada e valorizada. Essas bases legais não apenas sustentaram a implementação dos grêmios, mas também reforçaram a importância da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar na gestão educacional.

As seções subsequentes destacaram a evolução do grêmio estudantil desde a sua fundação, passando pela renovação da chapa e pelos desafios enfrentados, até o impacto duradouro de suas ações na escola. A criação de instâncias como a Comissão Pró-Grêmio e o Greminho, além da elaboração do Estatuto do Grêmio e de um calendário anual de atividades, mostrou-se essencial para a institucionalização da gestão democrática.

A parceria com a Equipe Gestora, os professores, os Auxiliares Técnicos de Educação (ATEs) e o DICEU da DRE de Guaianases, junto com o apoio institucional contínuo, proporcionou um suporte vital para o sucesso das atividades do grêmio. Eventos como o VEM - Vozes Estudantis em Movimento demonstraram a capacidade dos estudantes de organizar, participar e liderar iniciativas que promovem a cidadania ativa, a autonomia e a responsabilidade.

A atuação do grêmio estudantil transcendeu as expectativas iniciais, consolidando-se como um vetor de mudança e um promotor da cultura democrática na escola. As atividades realizadas não só melhoraram o ambiente escolar, mas também prepararam os estudantes para serem cidadãos críticos, conscientes e ativos na sociedade. Como evidenciado pelos teóricos estudados, a educação democrática é um processo contínuo que valoriza o diálogo, a participação coletiva e o desenvolvimento integral dos indivíduos.

Olhando para o futuro, é essencial que continuemos a cultivar esses espaços de participação e diálogo dentro das escolas, garantindo que as futuras gerações sejam equipadas com as habilidades, os conhecimentos e os valores necessários para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. A experiência do grêmio estudantil em nossa escola serve como um modelo inspirador de como a educação pode e deve ser um veículo para a democracia, evidenciando o poder transformador da participação ativa dos estudantes na vida escolar.

Assim, ao refletirmos sobre "Um Futuro Democrático", reconhecemos que o caminho é construído diariamente, através das escolhas, das ações e das práticas que adotamos em nossas escolas. A jornada do grêmio estudantil reitera a importância de persistir nesse caminho, reafirmando o compromisso com uma educação que seja verdadeiramente democrática, inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. **Democratic Schools**. Alexandria, VA: **Association for Supervision and Curriculum Development**, 1995.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2024.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: Free Press, 1916.
- _____. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.
- DWECK, Carol S. **Mindset: The New Psychology of Success**. New York: Random House, 2006.
- FREINET, Célestin. **O Método Natural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FULLAN, Michael. **The New Meaning of Educational Change**. New York: Teachers College Press, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- PUTNAM, Robert D. **Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community**. New York: Simon & Schuster, 2000.
- SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.
- SERGIOVANNI, Thomas J. **Building Community in Schools**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/179333>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- _____. **Decreto nº 58.840, de 3 de julho de 2019**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/legislacao/?p=261604>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GENILDA FERNANDES GABRIELI

Licenciatura Plena em Química- Universidade De Mogi Das Cruzes - Instituto de Ciências, 1976; Pós-Graduação: Lato Sensu Em Alfabetização e Letramento Faculdade: Unifahe, 1976; Local de Trabalho: EE José De San Martin - Prof Ed. Fund.II E Médio. Emefm Darcy Ribeiro - Prof. Ed. Fundamental e Médio.

HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

RESUMO: Este artigo irá descrever a integração da cultura afro-brasileira no currículo da disciplina de Ensino Religioso. Quando o governo decide incluir a história e a cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, questões de intolerância relacionadas às religiões africanas ensinadas devem permear as salas de aula dos programas de educação religiosa e artística. A dificuldade em fornecer tal conteúdo é o preconceito, são vistos pelos alunos como objetos de prazer, sentem que não fazem parte da história dos negros que vieram para o Brasil, sinal de educação, racismo brasileiro. Outro fato muito importante é garantir que os professores não ajam de forma negativa por causa de suas crenças religiosas.

Palavras-chave: Cultura Afro-Brasileira; Ensino Religioso; Escola; Crenças.

INTRODUÇÃO

O PARECER CNE/CP Nº 003/2004, DE 10/3/2004, homologado em 19 de maio de 2004, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e traz orientações de como a lei 10.639/2003 deve ser implementada. Este Parecer é pertinente às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e visa regulamentar a alteração ocasionada à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

De acordo com a lei 10.639/2003, promulgada pelo Presidente da República em 9 de fevereiro de 2003, de autoria da deputada Esther Grossi, o conteúdo programático das diversas disciplinas deve abordar o estudo de História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar e principalmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. A promulgação da lei 10.639 foi antecedida por leis municipais em Belém, Aracaju e São Paulo, e todas elas são resultado de um longo procedimento de ativismo do Movimento Negro. O Brasil é o segundo país de maior população negra do mundo, sendo que o primeiro é a Nigéria. De acordo com o Censo do IBGE de 2002 constatamos que 45% da população do País é negra.

A proeminência do estudo de assuntos decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana, deve ser componente dos estudos do cotidiano escolar, uma vez que os alunos devem educar-se enquanto cidadãos participativos em uma sociedade multicultural e pluriétnica, tornando-se capazes de construir uma pátria democrática. Além disso, deve-se incluir no contexto dos estudos e ações escolares, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, além das de ascendência africana e européia. É preciso ter clareza que a admissão de novos conteúdos, estabelece que se repensem relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas.

Devemos observar que o Brasil, é um país multi-étnico e pluricultural, portanto todos devem ser incluídos, e ter garantido o direito de aprender e de desenvolver conhecimentos, sem precisar negar a sua identidade, nem a sua ascendência étnico/racial.

Ao analisarmos a questão por este prisma, de assentar essa inclusão em prática de maneira decidida e apropriada no cotidiano da vida escolar, certamente, estaremos trabalhando com indicadores da qualidade da educação, considerando a pluralidade étnica e as características regionais que fazem parte da realidade brasileira.

A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO - BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Muitas práticas religiosas são ditas x ou y e as criticam especificamente, desconhecendo sua origem e formação na sociedade brasileira. A prática do ensino da disciplina religiosa nas escolas está longe de trazer aos alunos a bela história da existência dos africanos brasileiros na sociedade brasileira.

Visa formular e conceituar os princípios orientadores da disciplina cultura e religião, escritura, teologia, ethos e ritual. Esses por sua vez possibilitaram fornecerem suas próprias respostas sistemáticas obedecendo a uma estrutura e regra e as organizações de conteúdo dos conteúdos do ensino religioso.

No que diz respeito à religião dos afro-brasileiros, eles revelam que a maioria dos africanos e seus descendentes tenta recriar sua religião original, formando grupos para a prática de rituais religiosos e transmissão de tradições, o fato de que no Brasil o sincretismo é um santo da Igreja Católica com Orixás Africanos.

Quanto ao currículo, alguns livros didáticos, lançados no mercado por algumas editoras trazem as religiões não cristãs e, de maneira superficial as de matriz africana abordando como são caracterizadas.

Quando foi determinado pelo Governo a introdução da História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo escolar e no Projeto Político Pedagógico, suscitou a temática da intolerância em relação às religiões de origem africana onde o ensino precisa envolver junto a sala de aula no currículo do ensino da arte e religioso.

Em ministrar tal conteúdo teve uma dificuldade grande pelo preconceito, e são vistas como alvo de brincadeiras por parte, e entre o s alunos e alunas, que não acreditam que fizeram parte da nossa história brasileira com a vinda de muitos negros para o Brasil, marcando assim na educação , o racismo brasileiro.

Em relação ao currículo escolar, certos livros didáticos, colocados no mercado por determinadas editoras, tratam as religiões não cristãs e de origem africana de forma superficial, aproximando-se de sua caracterização. Quando o governo decidiu que a história e a cultura afro-brasileira e africana deveriam ser incluídas no currículo escolar, ergueu a questão da intolerância às religiões de matriz africana, cujo ensino deveria permear a sala de aula no programa de educação artística religiosa. A dificuldade de disponibilizar esse tipo de conteúdo foi ridicularizada por alunos que acreditavam que negros não faziam parte da história de sua chegada ao Brasil e muitas vezes eram alvo de racismo na educação brasileira.

Fig. 1 Tráfico de escravos



Fonte: Blog: Ensinar História, disponível: <https://ensinarhistoria.com.br/objetivo-do-blog/>

CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Os africanos que vieram para o Brasil habitaram e presenciaram horrores ao cruzar o oceano Atlântico. Eles vinham amontoados nos porões sujos dos navios comendo e bebendo o mínimo necessário, vendo seus viajantes morrerem como resultado de maus-tratos e doenças. Eram levados a galpões e mercados locais onde existiam postos a venda, entretanto eram tratados de suas doenças, recebiam alimentação melhor, tinham contato com outros africanos os que chegarem antes e descobrir o destino sabendo que habitavam sozinhos, talvez encontrassem conhecidos do mesmo grupo, ou atravessavam a vida sozinho.

Os negros que foram trazidos para o Brasil eram principalmente da costa ocidental e se distinguem em três grupos:

5

1º grupo: Culturas sudanesas representadas pelos grupos Yoruba, chamados nagôs; pelos Dahomey, de significados como gegê, e pelos Fanti-Ashanti, conhecidos como minas, além de grupos menores da Gâmbia, Costa da Malagueta, Serra Leoa, e Costa do Marfim;

2º grupo: Culturas africanas islamizadas, originários dos Mandingas, dos Peuhl, e os Haussa, do norte da Nigéria, na Bahia identificados como negros malé, como negros alufá no Rio de Janeiro;

3º grupo: Culturas africanas integradas por tribos Bantu, do grupo congo - angolês, originários da Angola, contra Costa, atual território de Moçambique.

Os afrodescendentes são muito importantes na cultura brasileira. Tanto pela sua existência como pelo grande número de assalariados. "É pelo motivo de sua infiltração oculta, mas incisiva, que destaca a fusão racial e cultural do Brasil em suas cores mais fortes".

Trouxeram uma diversidade linguística-cultural e a própria religião que, ao invés de unificá-los, os desuniu, impedindo a formação de núcleos sólidos de solidariedade que formavam o patrimônio cultural africano. Porque viviam na condição de escravos convivendo com línguas diferentes. Eles aprendem português ouvindo berros de seus chefes. Com isso eles conseguiram:

O homem negro então se mudou do estado local para o estado hispânico enquanto se integrava a uma nova sociedade e uma nova cultura. Esse negro obstinado era mais difícil e mais comum que dividir-se o trabalho em um moinho ou em uma mina.

Além dos valores espirituais, preservam reminiscências musicais e rítmicas, da mesma forma com os gostos culinários e saberes. Essa herança africana meio cultural, meio racial, combinada com crenças indígenas, con-

fere à cultura brasileira um catolicismo popular.

O Brasil que se construía era dirigido por vontades e motivações externas, que queriam degradá-lo moralmente, usando os homens como fardos, as meninas como meninas com doenças que jamais poderiam ser reestruturadas ou curadas.

A língua portuguesa que os professores conversavam, os africanos tiveram que aprender para obedecer às ordens e sobreviver da melhor maneira possível no país onde povoavam. Às vezes, algumas pessoas do mesmo grupo linguístico inventam novas línguas, resultantes da união de dialetos africanos entre si e também com o português. Dessa forma, africanos de diferentes regiões emprestadas de crenças e ritos religiosos, lendas, saberes práticos uns dos outros e constituíram uma cultura africana no Brasil, diferente daquelas na África.

A economia escravagista apropriou-se do ser humano pela mais cruel violência e é exercida por meio de punições atrozmente desumanizadoras, reduzindo o negro a uma condição de desapropriação de si, pois ele não sai da condição de escrava apenas pela passagem da morte ou fuga. A fuga foi alimentada por todos negros escravizados. Eles foram trocados apenas quando avaliados pelos dentes, pela grossura dos punhos.

Esses negros africanos iam para os engenhos de açúcar, para trabalhar nos canaviais, nos casarões, ou em alguma atividade relacionada à transmutação do açúcar. Ele também podia ir às minas, encontrar ouro nos rios ou procurar veios subterrâneos. "Eles podem ficar nas cidades realizando tarefas domésticas, como carregadores, aprender ofícios e tornarem-se alfaiates, carpinteiros, sapateiros, cabeleireiros e vendedoras ambulantes."

No século XIX, grande parte negra foi trabalhar nas lavouras de café e as cidades estados mais desenvolvidos os absorveram em grande número.

Os africanos que chegavam ao Brasil iam tecendo suas relações, porém a relação deles com os crioulos considerados diferentes por terem nascido no Brasil era cheia de atritos, pois os crioulos mesmo sendo escravos, ocupavam uma posição mais confortável do que a dos africanos. Desde o século XVII, grande parte da população brasileira era descendente de africanos, mas parte dela não era composta por escravas, mas por ex-escravos que haviam conquistado a alforria, por serem descendentes de libertos e nascidos livres.

Havia muita diferença entre ser escrava ou livre, pois a escrava era privada de todos os direitos, mas a maior diferença era entre negros e brancos, pelo fato de que na sociedade e no Brasil a escravidão era a cor da pele, a marca mais evidente da suposta inferioridade da escrava. "Assim, uma das estruturas sociais que manipula a população escrava, circula livremente pelos corredores e ruas, é uma das estruturas que associa a cor da pele".

Em 13 de maio de 1888, por meio da lei nº 3.353, foi declarada a extinção do jugo no Brasil. Na época muitos abolicionistas e a população negra como um todo atribuíam à princesa Isabel todos os louros pelo fim da exploração das escravas, porém, ela contava com o apoio dos abolicionistas, o que lhe deu forças para assinar a lei mais rapidamente. Dentro de três séculos os africanos foram negociados, mas com o passar das décadas e dos séculos as culturas afro-brasileiras estão integradas. Foi adicionado intermitentemente com elementos africanos lidos trazidos pelas escravas que chegaram até 1850, quando o comércio atlântico cessou.

Assim, os africanos constroem suas novas identidades. Neste processo de reinvenção, os nomes foram criados pelas mestras utilizando os termos Benguela (retirados dos portos onde embarcavam), Cassanje (das feiras onde eram vendidos) e Angola (regiões de onde provinham), tornando-se assim seus nomes: Joaquim Benguela, Maria Angola ou Catarina Cassanje, podendo também chamar-se Sebastião de Nação Angola. Esses nomes de origem incorporados à construção novas

identidades foram chamados de nações, termo que fazia referência à qualidade africana desse escravo, e o negro da nação era o africano que se diferenciava do negro crioulo, originário da América.

Além das identidades criadas, a escolha de parceiros sexuais e a formação de famílias estáveis constituem outra forma de estruturação da comunidade negra. Eles gostam de amigos do mesmo país ou de regiões com culturas semelhantes. Havia mais homens do que meninas, devido ao tipo de trabalho que faziam. As relações conjugais podiam ser sucessivas e em muitas situações eram interrompidas pela venda de um dos cônjuges a outro senhor. "Também não era incomum que um dos parceiros livres ou libertos ajudasse a libertar o outro, assim como seus filhos, que seriam escravos se o irmão fosse."

Os laços de parentesco e as associações de trabalho eram formas de estruturar as comunidades negras, e uma mesma pessoa podia participar de várias delas. Além dos laços de parentesco, os africanos também podiam expedir suas religiões de origem africana para o Brasil.

Fig. 2 - A chegada dos negros no Brasil

8



Fonte: <https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/bahia/historia/conheca/chegada-dos-negros>

AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA NO BRASIL

Entre os africanos a questão sobrenatural era ativada por especialistas que estudam esse tipo de conhecimento necessário. Para que essas entidades de fora da natureza possam ajudar a resolver problemas cotidianos. Os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes daqueles enfrentados por paisanos e pastores de aldeias, que habitavam na África, mas a forma como eles os enfrentavam era semelhante, pois os afrodescendentes mantinham-se próximos ao modo de pensar de seus ancestrais. Especializou-se em cura e adivinhação, intermediário entre o mundo dos homens e o dos espíritos, e ancestrais, chamados de curandeiros ou pelos portugueses que os escravizaram e trouxeram de Portugal para o Brasil, tornaram-se importantes membros de certas comunidades que se utilizavam de seus serviços e conhecimento.

Nos grupos onde a influência banta foi maior, segundo Souza:

[...] as pessoas recorriam a ritos divinatórios para

identificar os culpados de crimes como roubo e homicídio,

encontrar desaparecidos, cicatrizar doenças (muitas numa

vida de pouca agonia), domesticar moças, conquistam o

sexo oposto, fecha o corpo contra as agressões e trata de

muitas outras coisas que afligem os africanos e seus

descendentes nascidos no Brasil (SOUZA, 2008).

Eles aplicavam ampla gama de rituais que permitiam a atuação de forças sobrenaturais, às vezes por meio da possessão “[...] com a descida do espírito refere-se ao corpo dos sacerdotes. De tempos em tempos, os padres liam por oráculos os sinais do outro mundo, como manchas riscadas no chão, de

onde atiravam pedras, búzios, miçangas, etc.”[...]

Segundo Souza (2008, p. 112).

Outro importante conjunto de práticas e crenças mágico

religiosas de origem africana que germinou no Brasil foi o

Candomblé, cujas primeiras citações datam do século

XIX. Embora o vocábulo pertença à língua bantu, no

Brasil refere-se a cultos religiosos de origem iorubá e

daomeana. Neles, os principais animais sobrenaturais são

os orixás quando a influência iorubá é maior, e os

voduns quando a influência daomeana é proeminente. Na

Bahia, os iorubás também são conhecidos como nagôs e os

daomeanos como jejes (SOUZA, 2008, p.112).

Os orixás e os voduns são entidades ancestrais e heróis divinizados, criadores de linhagens, reinos e cidades-estados, sendo não só a origem da organização social e política, mas também aqueles que orientam toda a ação dos homens em sua vida terrena, a exemplo do que ocorre entre os povos bantos.

No século XVII, as cerimônias com essas entidades eram chamadas de calundus, a partir do século XIX traspassaram a ser chamadas de candomblés e suas lideranças traspassaram a ser conhecidas como pais e, principalmente, mães de santo, sendo o nome genérico santo, com clara influência católica, dado a entidade constituída no momento da posse a que se dirige o culto.

As casas habitadas pelos candomblés e pelos padres antes deles foram importantes centros de organização das comunidades que habitavam os negross, embora tenham sido perseguidas pela polícia até meados do sécu-

lo XX, quando começaram a ser aceitas como formas legítimas de praticar a afro-brasileira religiões do nosso país. A repressão estava ligada não só ao tipo de prática que ali se praticava, novamente ligado a forças diabólicas, mas, sobretudo ao pavor gerado pelos ritos das comunidades negras praticavam. Mesmo em tempos de liberdade, e mais ainda durante o período do jugo negro eram vistos pelos grupos dirigentes, principalmente quando se reuniam como um potencial ameaça à ordem estabelecida.

Em torno dos padres, especialistas que conhecem os ritos de comunicação com o além, de onde chegavam as soluções para muitos problemas, os grupos erigiam identidades, que também consideravam as regiões de origem de seus membros, ou de seus antepassados. Atualmente, os cultos africanos ainda são mantidos com o domínio da sociedade do passado. São eles: Culto aos Orixás, Tambor-de-mina, Culto Congo-Angola, Islamismo e Culto de Umbanda.

As Seitas africanas chegaram ao Brasil como escravas, e com os orixás africanos. Antes, os africanos não faziam distinção entre a religião católica e qualquer outra religião. Depois de ser escravizado e enviado para uma terra desconhecida, os africanos não têm muita escolha. Para o culto de seus Orixás, faziam altares com as imagens da igreja Católica, e sob eles eram depositados os registros dos Orixás. Com canções e dialetos africanos e imagens de santos em altares, os lusos acreditaram estar adorando santos católicos, e assim começou o sincretismo.

Naquela época não havia liberdade de culto, mas hoje não é mais necessário associar Nossa Senhora a Oxum. Uma pessoa pode ser católica ou de outra religião, e fazer parte de uma religião africana sem ter que fazer nenhum sincretismo. Porém, não são apenas as religiões de origem africana que auxiliam na formação de novas sociedades e identidades. Ensinar o catolicismo a todos os africanos escravizados era uma responsabilidade patriarcal e serviu como um caminho para a reorganização da sociedade negra, especial-

mente quando eles foram agrupados em uma devotada fraternidade secular das coisas sagradas que poder ser por um único santo.

11

Essas uniões religiosas de “homens pretos” não eram:

apenas aceitas, mas incentivadas pela igreja Católica e

pela administração colonial. Mas as fraternidades não

serviam apenas como instrumento de controle das

comunidades negras: eram também um espaço de

organização e construção de novas identidades (SOUZA,

2008, p. 116).

As irmandades dos “negros” além de cuidar do culto ao santo também enterravam seus irmãos mortos, pediam missas por suas almas e ajudavam suas famílias caso não tivessem recursos. Assistiam os irmãos doentes e às vezes juntavam dinheiro para comprar a liberdade de alguns irmãos.

Até o século XVII, os mais usuais eram os chamados “reis da nação”, descendentes de um grupo de origem comum africana, como os chamados angolanos, mineiros, ou ainda designações mais específicas, como cassã e rebole.

No século 19, todos passaram a se intitular Rei do Congo-Brazzaville, trazendo sob seu manto as comunidades negras menos conscientes de suas diferenças internas e enfatizando a origem africana que as junta a todos.

O fato de os reis do Congo-Brazzaville, em terras africanas, terem adoptado o catolicismo no final do século XV e de os reis lusos os considerarem durante muito tempo como soberanos de um reino irmão pesou na escolha deste nome para todos. Os reis pretos celebrados pelas irmandades, através dos reis do Congo, certas comunidades negras alegaram uma identidade africana que une a todos,

enquanto suas formas de organização foram aceitas pelos responsáveis das colônias, que viam na rememoração do reino do Congo que era cristão uma possibilidade de inserção pacífica dos negros da sociedade brasileira escravista.

Os africanos Congos e afrodescendentes de Angola e bantos podem ter adotado o catolicismo ou elementos dele quando se tornaram membros de uma irmandade ou entraram em contato com o catolicismo africano, especialmente no caso de escravos que passaram algum tempo em Luanda ou outros centros de colonização portuguesa. Segundo Souza, "[...] essa antiga ligação com o catolicismo ou suas formas africanas facilitou o surgimento no Brasil de ritos religiosos estruturados, africanos, mas integrando elementos católicos".

Também é claro que o catolicismo muitas vezes se tornou parte da intimidade e da vida cotidiana dos africanos no Brasil, e especialmente de seus descendentes católicos, esculpindo em madeira e às vezes em osso. Podiam estar nos altares das igrejas e igrejas, guardados em casa, nos altares domésticos, entre os objetos mais valiosos, ou levados junto ao corpo.

Nessa época, um grande número de escravos foi trazido da região de Angola, onde o catolicismo já estava presente há cerca de trezentos anos e onde santo Antônio era muito popular. Quase todos esses escravos angolanos foram trabalhar nas plantações de café em São Paulo. No novo ambiente, reproduzir suas tradições e construir uma vida diferente, a partir dos contatos que fizeram e das oportunidades que perceberam.

Segundo Souza:

[...] As inúmeras imagens de santos são esculpidas em

estilo nitidamente africano que testemunham a forma

como o catolicismo e as formas mistas de catolicismo

foram adotados pelos afrodescendentes, que assim se

integraram à sociedade brasileira, da qual também eram

educadores, eram oprimidos e explorados (SOUZA).

Culturas essas e outras já tinham feito um primeiro uma fusão na própria África, onde teve como resultado as guerras étnicas e também da continuidade de escravos nos armazéns, aconteciam o tráfico, como nas Ilhas de São Tomé, no Arquipélago do Cabo Verde e Príncipe.

Fig. 3 Religiões do povo da África



Fonte: GALILEU, disponível: evistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/12/conheca-6-religoes-tradicionais-de-povos-da-africa.html

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É de muita importância discutir questões sociais como o racismo e os preconceitos que levam as pessoas a praticar atos de violência contra as crenças religiosas das pessoas, fortalecer os programas estudantis, bem como valorizar o direito do cidadão de exercer suas convicções e criações religiosas e sua cidadania. A escola é laica, e ensinar aos alunos sobre a existência da religião de matriz africana, que permeia a história da origem religiosa das práticas existentes no Brasil, equivale a revelar o que não se sabe: que elas emergiram com a chegada dos africanos para o país.

Estudos desvendaram que um grande número de africanos e seus descendentes buscaram recriar suas religiões originárias, formando grupos para a prática religiosa de rituais e para a transmissão de tradições. É fato que o sobrenatural foi ativado entre os africanos por especialistas que dominavam o conhecimento de que as entidades do além onde precisam para ajudar a resolver os problemas do cotidiano. Os problemas enfrentados por escravos e libertos na sociedade escravista eram muito diferentes dos enfrentados pelos fazendeiros e pastores de aldeias que povoavam na África, mas a forma como eram tratados de maneira semelhante, uma vez que os afrodescendentes permanecerem muito próximos das maneiras de pensar sobre seus antepassados.

É fato que a cultura africana não pode ser dissociada da cultura brasileira, pois elas se confundem na história do Brasil e de seu povo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós: história e cultura afro-brasileira. 2.** v. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2005. p. 76.


RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2.ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2007

SOUZA, Marina de Mello. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2008.

GIZELI REGINA ORIEL DE SOUSA

Graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade INTERLAGOS DE EDUCAÇÃO E CULTURA (2006); Especialista em ARTE INCLUSIVA pela Faculdade PAULISTA (2015); Especialista em CULTURA AFRICANA pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) -(2023). Professora de Ensino Fundamental I - POLIVALENTE - na EMEI NAVEGANTES.

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LITERATURA



RESUMO: A literatura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na construção da identidade infantil, proporcionando às crianças uma visão positiva de si mesmas e de seu contexto social. Este artigo tem como principal objetivo discutir a importância da literatura na formação e identificação social das crianças negras. Ao valorizar as narrativas afro-brasileiras, busca-se não apenas modificar os estereótipos racistas historicamente enraizados na sociedade contemporânea, mas também promover a minimização de atos racistas que persistem ao longo do tempo. Destaca-se a necessidade de reconhecer e valorizar as características intelectuais de cada aluno, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e humano.

Palavras-chave: Educação infantil; Cultura Afro-Brasileira; Literatura.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva didático-pedagógica, o universo literário afro-brasileiro na educação infantil. Explora as emoções, ideias, imagens e a necessidade de quebrar paradigmas sociais construídos pela sociedade.

Os objetivos principais deste artigo é provocar uma reflexão sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil por meio da literatura, observa-se que a literatura desempenha um papel significativo na compreensão e no desenvolvimento das crianças pequenas, criando paralelos entre o imaginário e o real.

A educação infantil, abrangendo a faixa etária de 0 a 6 anos, como regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é um período em que as crianças buscam se expressar e se comunicar de diversas maneiras. A linguagem falada é a forma mais comum de comunicação e a mais eficaz para alcançar e entender as necessidades das crianças.

Neste contexto, as crianças são vistas não apenas como seres biológicos, mas principalmente como seres históricos, sociais e culturais (Vygotsky, 1998). Vygotsky enfatiza a criança como um ser social que absorve informações do ambiente, destacando a importância das interações com os outros em sua formação.

O artigo busca analisar a literatura infantil na primeira infância é crucial para ajudar as crianças a entenderem as relações sociais entre indivíduos e grupos sociais. Isso auxilia na construção de sua identidade, fornecendo referências que ressoam com suas características, permitindo que construam e reconstruam sua autoestima, contribuindo para sua formação social e individual e fazendo com que se sintam bem-vindas no contexto educacional.

Observa-se que as interpretações e expressões artísticas encontradas no ato simples de contar histórias servem como uma ferramenta valiosa de aprendizado para os alunos. Isso apoia os professores na avaliação da naturalidade das respostas das crianças, contribuindo para o desenvolvimento mental ao permitir que expressem sentimentos ocultos e estruturam sua capacidade de raciocínio rápido e controle motor (NOVAES, 1985).

Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva didático-pedagógica, o universo literário afro-brasileiro na educação infantil. Explora as emoções, ideias, imagens e a necessidade de quebrar paradigmas sociais construídos pela sociedade. Os objetivos principais deste artigo é provocar uma reflexão sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação infantil por meio da literatura. Parte do pressuposto de que a literatura desempenha um papel significativo na compreensão e no desenvolvimento das crianças pequenas, criando paralelos entre o imaginário e o real.

A educação infantil, abrangendo a faixa etária de 0 a 6 anos, como regulamentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), é um período em que as crianças buscam se expressar e se comunicar de diversas maneiras. A linguagem falada é a forma mais comum de comunicação e a mais eficaz para alcançar e entender as necessidades das crianças.

Neste contexto, as crianças são vistas não apenas como seres biológicos, mas principalmente como seres históricos, sociais e culturais (VYGOTSKY, 1998). Vygotsky enfatiza a criança como um ser social que absorve informações do ambiente, destacando a importância das interações com os outros em sua formação.

Portanto, o artigo busca analisar a literatura infantil na primeira infância é crucial para ajudar as crianças a entenderem as relações sociais entre indivíduos e grupos sociais. Isso auxilia na construção de sua identidade, fornecendo referências que ressoam com suas características, permitindo que construam e reconstruam sua autoestima, contribuindo para sua formação social e individual e fazendo com que se sintam bem-vindas no contexto educacional.

O artigo sugere que as interpretações e expressões artísticas encontradas no ato simples de contar histórias servem como uma ferramenta valiosa de aprendizado para os alunos. Isso apoia os professores na avaliação da naturalidade das respostas das crianças, contribuindo para o desenvolvimento mental ao permitir que expressem sentimentos ocultos e estruturam sua capacidade de raciocínio rápido e controle motor (NOVAES, 1985).

Para tanto, este artigo será uma revisão bibliográfica de trabalhos escritos por autores que abordam o tema da literatura afro-brasileira. Destaca a oportunidade para as crianças desenvolverem habilidades individuais por meio da literatura, atuando como uma válvula de escape para as ansiedades adquiridas ao longo do tempo, contribuindo para a formação harmônica e equilibrada de suas personalidades. O artigo visa combater o racismo e a desigualdade social presentes na vida diária das crianças, com a esperança de que informe e aprimore projetos pedagógicos, melhorando o uso de histórias para orientar criativamente as crianças em seu cotidiano.

O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LITERATURA

A escola funciona como um espaço de reflexão sobre várias perspectivas de um assunto específico e costumes, enfatizando a modificação de costumes racistas, culturas e ignorância. Seu papel é buscar informações e conhecimentos que levem à modificação e evolução do ser humano.

Nesse contexto, é responsabilidade da escola buscar a transformação e modificação da visão minimizadora dos indivíduos negros na sociedade. Socialmente, sua imagem muitas vezes está vinculada à criminalidade, baixo desempenho, mau caráter. Ele se aplica às mulheres negras, frequentemente estereotipadas como domésticas e sujeitas a um padrão de beleza um tanto ridicularizado.

As informações divulgadas nos tempos atuais tendem a reforçar esses preconceitos, iniciando-os desde a infância por meio de uma literatura frequentemente ilusória, na qual heróis e princesas raramente são representados como negros, exceto por exceções recentes.

O problema não está na relação dos personagens na história, mas sim no fator de desigualdade em que o acesso a histórias de todas as raças não é oferecido na escola. A cultura afro-brasileira é extremamente interessante, contribuindo para questões educacionais relacionadas ao racismo, violência racial e diversidade cultural existente, quebrando assim estereótipos históricos.

Para garantir este pressuposto, a Lei Federal 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterou os Artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, tornando obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso inclui o estudo da história africana, a luta do povo negro no Brasil, a cultura afro-brasileira e o papel dos indivíduos negros na sociedade nacional (BRASIL,2004) .

O conteúdo afro-brasileiro deverá ser ensinado em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileira, isso porque a presença africana e sua influência na cultura são características determinantes na formação da sociedade brasileira. Aprender a história e a cultura brasileiras significa apropriar-se da cultura de vários povos que ajudaram a construir este país, combinando memórias e bagagens de diferentes partes do mundo.

Diante desta afirmativa entende-se que , a literatura infantil, derivada de contos populares com seus ensinamentos, contribui para a formação dos alunos, fomentando discussões e reflexões observadas no ato de contar histórias, desenhar, identificar personagens e usar todas as formas de representação. Ela auxilia na assimilação de conceitos como igualdade, tolerância e fraternidade. A literatura também ajuda as crianças a desenvolverem habilidades discursivas além de serem ouvintes, permitindo que modifiquem seu ambiente (ABRAMOVICH,1997).

A atividade de contar e recontar histórias ajuda as crianças a reorganizarem seus esquemas, permitindo que construam seus significados enquanto expressam e desenvolvem habilidades significativas para seu desenvolvimento. Segundo Silva (2010), a literatura desempenha um papel importante para a humanidade, unificando os mitos fundamentais da comunidade, seu imaginário e/ou sua ideologia.

Ele acrescenta que, nas atividades educacionais, 'a literatura oral e escrita assume uma parcela prioritária na formação individual, pois por meio das histórias, é possível transmitir uma história real, seja ela escrita nos tempos modernos ou mesmo séculos atrás, conforme contado em histórias míticas e religiosas'" (SILVA, 2010, p. 34). Portanto, a literatura infantil, juntamente com a contação de histórias, está ligada à socialização da construção da identidade das crianças e dos valores morais que estão construindo em suas vidas diárias, desenvolvendo sua cognição e conceitos morais e culturais.

Esses fatores são importantes para o desenvolvimento de valores e conhecimentos relacionados à cultura afro-brasileira, portanto, os professores precisam estar cientes e trabalhar em temas relacionados a questões étnico-raciais para contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa (ARAÚJO, 1990).

História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Infantil

O Brasil é um país multicultural, e cabe à escola trabalhar com todas as formas de cultura para moldar adequadamente a sociedade. É necessário favorecer estudantes de todas as culturas, evitando a exclusão cultural e social. O multiculturalismo não envolve a imposição de uma cultura sobre outra, mas sim a liberdade para cada cultura se expressar com respeito, abraçando o direito de ser diferente sem medo.

Esse conceito é importante no ambiente escolar para evitar atitudes discriminatórias e construir uma nova maneira ética de respeitar as diferenças. Um espaço multicultural visa mudar a mentalidade daqueles que convivem nele, promovendo o respeito mútuo e a valorização da diversidade. É o papel primordial da escola organizar e proporcionar esse espaço para os alunos, fomentando a autoestima e a percepção de que todos fazem parte da mesma comunidade.

A escola deve mostrar às crianças que cada pessoa é única e que todos somos diferentes, seja fisicamente, mentalmente ou em personalidade. Apesar dessas diferenças, todos são humanos e merecem respeito. É importante contemplar todas as etnias e promover trocas de experiências entre elas. A cultura afro-brasileira, rica em informações e tradições, está presente em todo o Brasil, especialmente na Bahia, onde se encontra a maior população negra do país (LOYOLA, 2007).

A literatura da cultura afro-brasileira na educação infantil tem grande importância na formação de uma criança, pois contribui para a construção de sua identidade, enfatizando as características positivas da cultura negra. Trabalhar com esses temas em uma idade tão jovem permite a desconstrução de conceitos e estereótipos preconceituosos, fomentando a luta contra o racismo.

As abordagens educacionais devem respeitar a diversidade cultural, retratando as dificuldades históricas enfrentadas pelas pessoas negras e as singularidades existentes. Isso deve ser integrado à educação infantil por meio da contação de histórias, frequentemente usada em contextos pedagógicos diários. Essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças, auxiliando na desconstrução de preconceitos racistas inculcados em sua criação (MUNANGA, 2005).

A literatura infantil é um recurso primário para ensinar e comunicar-se com crianças em desenvolvimento. Na cultura africana, a prática de contar histórias é uma forma de aprendizado que preserva conhecimentos e garante a continuidade dos valores culturais. Essas histórias transmitem lições de vida e valores comunitários, permitindo que os professores utilizem o gênero narrativo para incentivar a criatividade das crianças. Todos os responsáveis pela educação infantil devem se envolver na proposta pedagógica para garantir a importância do trabalho oferecido (ABRAMOVICH, 1997).

Práticas didáticas diversas que favorecem a identificação da importância da cultura africana para nosso país devem ser implementadas. Tal proposta diferenciada para o processo de ensino-aprendizagem ajuda a garantir a valorização da cultura afro-brasileira e motiva consideravelmente o interesse dos alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática que compreende e valoriza nossas raízes étnico-raciais (SILVA, 2005).

Entende-se que a lei brasileira que exige o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um avanço, mas insuficiente, pois não oferece a preparação necessária para os professores. Dificuldades teórico-metodológicas, preconceito, falta de incentivo e desinteresse de muitos professores e editores tornam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira algo exclusivo para poucos interessados, resultando em uma realidade escolar longe do ideal.

Nessa configuração, os profissionais da educação, cientes de seu papel social, precisam buscar uma educação focada na diversidade e em sua aceitação. A integração de histórias, músicas, danças e tradições afro-brasileiras nas atividades diárias da educação infantil é essencial para promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural desde cedo. Isso não só enriquece o currículo, mas também oferece às crianças uma visão mais ampla e inclusiva do mundo .

A escola deve ser um espaço onde a cultura afro-brasileira seja celebrada e valorizada, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a justiça social, ao incorporar esses elementos de forma consistente e significativa na educação infantil, estamos plantando as sementes para uma sociedade mais justa e igualitária. As escolas têm o poder e a responsabilidade de moldar as futuras gerações, promovendo a inclusão, o respeito e a valorização da diversidade cultural (MUNANGA, 2005).

Técnicas possíveis de trabalhar a cultura afro-brasileira na educação infantil

A formação contínua dos professores e a inclusão de materiais didáticos diversificados são etapas importantes nas escolas para implementar metodologias ativas de ensino que favoreçam a participação dos alunos e a reflexão crítica sobre a história e a cultura afro-brasileira. Projetos interdisciplinares, por exemplo, podem integrar diferentes áreas do conhecimento para abordar temas relacionados ao racismo, à cultura africana e à contribuição dos afro-brasileiros na sociedade (MUNANGA,2005).

Pensar na utilização de metodologias ativas, como debates, rodas de conversa, estudos de caso e atividades práticas, permite que os alunos se envolvam de forma mais profunda e significativa com os conteúdos abordados, pois essas metodologias incentivam a construção coletiva do conhecimento, promovendo o respeito às opiniões diversas e o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Além disso, ao trabalhar com temas de relevância social, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a desenvolver empatia e solidariedade.

Outro aspecto importante é a valorização da oralidade e das tradições culturais afro-brasileiras nas práticas pedagógicas. A contação de histórias, por exemplo, é uma prática milenar presente em muitas culturas africanas e pode ser utilizada como uma ferramenta educativa poderosa. Ao ouvir e contar histórias, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas, criativas e sociais, além de aprenderem sobre valores, costumes e tradições de diferentes culturas (LOYOLA,2007).

A integração de atividades artísticas, como música, dança e teatro, também contribui para a valorização da cultura afro-brasileira e para o desenvolvimento integral dos alunos. Essas atividades permitem que as crianças expressem suas emoções, se identifiquem com suas raízes culturais e reconheçam a riqueza da diversidade. A arte, como linguagem universal, promove a inclusão e a interação entre alunos de diferentes origens, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de comunidade (MUNANGA,2005).

Além das práticas pedagógicas, é fundamental que a escola se envolva em ações afirmativas que promovam a igualdade racial e a justiça social. A criação de comitês ou grupos de trabalho voltados para a discussão e implementação de políticas de inclusão pode ser um caminho eficaz para garantir que as diretrizes estabelecidas pela Lei 10.639/2003 sejam cumpridas de forma efetiva (LOYOLA,2007).

Esses grupos podem organizar eventos, campanhas educativas e atividades que sensibilizem toda a comunidade escolar sobre a importância da diversidade e do combate ao racismo. A promoção de parcerias com instituições e organizações que atuam na defesa dos direitos das populações negras também é uma estratégia importante para fortalecer as ações afirmativas nas escolas. Essas parcerias podem proporcionar recursos, formação e apoio técnico para a implementação de projetos e atividades voltados para a valorização da cultura afro-brasileira e para a promoção da igualdade racial. Além disso, a colaboração com essas instituições amplia a rede de apoio e fortalece a luta contra o racismo (SILVA,2005).

A escola, ao assumir um compromisso com a diversidade e a inclusão, torna-se um espaço transformador não apenas para os alunos, mas para toda a comunidade. É um lugar onde valores como respeito, igualdade e justiça são vivenciados diariamente, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A implementação da Lei 10.639/2003 é um passo fundamental nessa direção, mas requer o engajamento e a dedicação de todos os envolvidos no processo educativo. A educação para a diversidade e a igualdade racial deve ser uma prioridade em todas as etapas da vida escolar. Desde a educação infantil até o ensino médio, é fundamental que os alunos sejam expostos a uma variedade de perspectivas e histórias que refletem a riqueza e a complexidade da sociedade brasileira (AZEVEDO,2009).

Apenas assim será possível construir uma educação que realmente valorize a diversidade, promova a inclusão e contribua para a construção de um futuro em que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades e sejam respeitadas em sua individualidade.

Para desenvolver uma educação antirracista, deve-se ter um princípio pedagógico norteador nas escolas. Isso significa que as práticas educativas devem ir além da inclusão de conteúdos específicos sobre a cultura afro-brasileira e devem incorporar uma abordagem crítica que questione e combata todas as formas de racismo e discriminação.

Professores e gestores devem ser incentivados a refletir sobre suas próprias atitudes e preconceitos, buscando uma postura consciente e proativa na promoção da igualdade racial. A formação continuada é essencial para capacitar os educadores a lidarem com a diversidade em sala de aula.

Programas de formação devem incluir módulos específicos sobre história e cultura afro-brasileira, além de abordar questões relacionadas a preconceito, discriminação e igualdade racial. Workshops, seminários e cursos de atualização são ferramentas importantes para manter os professores informados e preparados para atuar de maneira eficaz e sensível.

É importante que as escolas implementem mecanismos de acompanhamento e avaliação das práticas educativas relacionadas à diversidade e inclusão. Isso pode ser feito por meio de comissões ou grupos de trabalho que monitorem a aplicação da Lei 10.639/2003 e verifiquem o impacto das ações desenvolvidas (LOYOLA,2009).

A avaliação contínua permite identificar desafios, ajustar estratégias e garantir que os objetivos de uma educação inclusiva e antirracista estejam sendo alcançados.

A tecnologia pode ser uma aliada poderosa na promoção da inclusão e da diversidade. Plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos multimídia podem ser utilizados para enriquecer o ensino da história e cultura afro-brasileira.

A internet oferece acesso a uma vasta gama de materiais, incluindo vídeos, documentários, artigos e livros digitais, que podem complementar as aulas e proporcionar uma experiência de aprendizado mais dinâmica e interativa.

O envolvimento ativo da comunidade escolar é fundamental para o sucesso das iniciativas de inclusão e diversidade. Pais, responsáveis e membros da comunidade devem ser incentivados a participar de eventos, reuniões e atividades escolares. Isso não apenas fortalece a relação entre a escola e a comunidade, mas também amplia o alcance das ações educativas e sensibiliza um público maior para a importância da valorização da diversidade cultural (FERREIRA,2004).

Estabelecer parcerias com comunidades afro-brasileiras e organizações que trabalham na promoção da cultura e dos direitos das populações negras pode enriquecer o processo educativo. Projetos interculturais que envolvam visitas, intercâmbios e colaborações com essas comunidades oferecem aos alunos uma experiência prática e concreta da diversidade cultural.

Essas iniciativas ajudam a construir pontes entre a teoria e a prática, fortalecendo o entendimento e o respeito pelas diferentes culturas. Incentivar e apoiar a formação de lideranças negras dentro do ambiente escolar é uma estratégia poderosa para promover a inclusão e a igualdade. Professores, coordenadores e gestores negros podem servir como modelos positivos para os alunos, demonstrando a importância da representatividade e da diversidade nos espaços de poder e decisão (FERREIRA,2004).

Políticas de incentivo e programas de mentoria são formas eficazes de apoiar a ascensão de profissionais negros na educação. A criação e a distribuição de material didático que reflita a diversidade cultural brasileira são essenciais. Livros didáticos, jogos educativos, vídeos e outros recursos devem incluir a contribuição e a presença de afro-brasileiros na história e na cultura do país.

Editoras e instituições educacionais devem ser incentivadas a produzir e disponibilizar esses materiais, garantindo que todos os alunos tenham acesso a um conteúdo educativo inclusivo e representativo.

O sucesso da implementação da Lei 10.639/2003 também depende do apoio de políticas públicas eficazes. O governo deve investir na formação de professores, na produção de material didático e na criação de programas que incentivem a diversidade e a inclusão nas escolas. Políticas de financiamento e apoio técnico são essenciais para que as escolas possam desenvolver e implementar projetos voltados para a promoção da igualdade racial (LOYOLA,2007).

A escola deve ser um espaço aberto à reflexão e ao debate contínuo sobre questões raciais e de diversidade. Promover debates, rodas de conversa e fóruns de discussão entre alunos, professores e comunidade é fundamental para manter o tema em evidência e fomentar uma cultura de respeito e inclusão. Essas atividades ajudam a sensibilizar todos os envolvidos e a construir uma consciência coletiva sobre a importância da igualdade racial.

Ao incorporar essas estratégias e aspectos adicionais, as escolas podem criar um ambiente mais inclusivo e promover uma educação que valorize verdadeiramente a diversidade cultural e combata o racismo de maneira eficaz e contínua. A implementação de uma educação que valorize a diversidade é um compromisso contínuo que requer o envolvimento de todos os atores escolares, desde a gestão até os professores e funcionários.

Isso inclui a criação de um currículo que não apenas aborda a história e a cultura afro-brasileira de forma teórica, mas que também integre práticas pedagógicas ativas e reflexivas. Projetos interdisciplinares que envolvam disciplinas como História, Geografia, Artes e Literatura podem proporcionar uma visão mais rica e completa das contribuições africanas para a formação da identidade brasileira. Além disso, a escola deve promover atividades extracurriculares, como oficinas de dança, música e culinária afro-brasileira, que permitam uma vivência prática e engajadora dessas culturas.

A construção de uma educação antirracista deve ser acompanhada por uma avaliação contínua das práticas implementadas. Isso implica o estabelecimento de comissões ou grupos de trabalho dedicados ao monitoramento e à avaliação das ações educativas relacionadas à diversidade.

Esses grupos podem realizar pesquisas escolares, entrevistas com alunos e professores, além de análises de desempenho acadêmico para identificar avanços e desafios na promoção da igualdade racial.

É preciso desenvolver um ambiente de avaliação contínuo, onde as experiências e sugestões dos alunos e professores sejam ouvidas e consideradas, é essencial para ajustar estratégias e garantir que a educação antirracista se torne uma realidade concreta e eficaz nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, portanto, que ao abordar as questões étnico-raciais desde a educação infantil, com uma perspectiva abrangente visando a formação integral das crianças, estamos assegurando a construção de uma sociedade menos preconceituosa e injusta. Para que isso aconteça, é crucial trabalhar esses conceitos desde a fase inicial da educação.

É incontestável que ao utilizar recursos literários, especialmente por meio da contação de histórias, abrimos um leque de oportunidades para uma compreensão diversificada das questões raciais ao longo da história. Isso é fundamental para combater estereótipos que desvalorizaram por muito tempo o povo africano e seus descendentes, contribuindo para que a criança reconheça suas raízes históricas e a formação da sociedade em que vivemos.

Contudo, é extremamente importante que os professores reavaliem seus próprios conceitos, uma vez que é difícil transmitir profundamente conceitos que são desconhecidos ou nos quais não se acredita verdadeiramente. Isso pode resultar na abordagem superficial do assunto, deixando-o vulnerável e sujeito a ser tratado de maneira superficial, limitando-se a datas pré-determinadas ou à capoeira como uma atividade importante, quando na verdade o tema é muito mais amplo e profundo.

Com base na legislação, é possível incluir o estudo étnico-racial desde a primeira infância, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, humana e menos violenta.

Entende-se, que ao abordar as questões étnico-raciais desde a educação infantil, com uma perspectiva abrangente visando a formação integral das crianças, estamos assegurando a construção de uma sociedade menos preconceituosa e injusta. Para que isso aconteça, é crucial trabalhar esses conceitos desde a fase inicial da educação.

É incontestável que ao utilizar recursos literários, especialmente a contação de histórias, abrimos um leque de oportunidades para uma compreensão diversificada das questões raciais ao longo da história. Isso é fundamental para combater estereótipos que desvalorizaram por muito tempo o povo africano e seus descendentes, contribuindo para que a criança reconheça suas raízes históricas e a formação da sociedade em que vivemos.

Contudo, é extremamente importante que os professores reavaliem seus próprios conceitos, uma vez que é difícil transmitir profundamente conceitos que são desconhecidos ou nos quais não se acredita verdadeiramente. Isso pode resultar na abordagem superficial do assunto, deixando-o vulnerável e sujeito a ser tratado de maneira superficial, limitando-se a datas pré-determinadas ou à capoeira como uma atividade importante, quando na verdade o tema é muito mais amplo e profundo.

Com base na legislação, é possível incluir o estudo étnico-racial desde a primeira infância, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, humana e menos violenta. Para ampliar essa abordagem, é essencial considerar a formação contínua dos professores como um componente-chave.

Isso inclui não apenas capacitação técnica, mas também um desenvolvimento pessoal que os leve a refletir sobre suas próprias experiências e preconceitos. Workshops, seminários e cursos de atualização devem ser ofertados regularmente, incentivando os educadores a adotarem práticas inclusivas e antirracistas em suas rotinas pedagógicas.

A criação de ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade é outra estratégia vital. Espaços escolares devem refletir essa diversidade não apenas nos conteúdos programáticos, mas também na decoração, nas atividades extracurriculares e na literatura disponível. Exposições culturais, feiras literárias com autores afro-brasileiros e apresentações artísticas que celebrem a cultura afrodescendente são exemplos de como a escola pode ser um espaço de celebração e respeito à diversidade.

Além disso, a integração das famílias e da comunidade no processo educativo fortalece a efetividade dessas práticas. Reuniões e eventos que envolvam pais e responsáveis na discussão sobre a importância da igualdade racial e da valorização da cultura afro-brasileira ampliam o impacto das ações realizadas na escola. A participação ativa dos familiares promove um entendimento mais profundo e um apoio contínuo às iniciativas escolares.

Outra adição importante seria a inclusão de estudos de casos e exemplos históricos que destacam as contribuições dos afrodescendentes para a sociedade. Isso não só enriquece o currículo, mas também oferece às crianças modelos positivos e inspiradores, reforçando a importância de todas as culturas na construção do país.

Por fim, a tecnologia deve ser utilizada como uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão e da diversidade. Plataformas digitais, aplicativos educativos e recursos multimídia podem enriquecer o ensino da história e da cultura afro-brasileira, tornando o aprendizado mais interativo e acessível. A internet oferece acesso a uma vasta gama de materiais, incluindo vídeos, documentários, artigos e livros digitais, que podem complementar as aulas e proporcionar uma experiência de aprendizado mais dinâmica.

Ao implementar essas estratégias de forma consistente e integrada, as escolas podem desempenhar um papel crucial na formação de indivíduos conscientes e respeitosos, preparados para contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. A abordagem abrangente e contínua das questões étnico-raciais desde a educação infantil até o ensino médio é essencial para alcançar esse objetivo, garantindo que todas as crianças cresçam valorizando a diversidade e contribuindo para a construção de um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil. São Paulo: Scipione, 1993. AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1997.

ARAÚJO, J. A. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990.** [s/d].

AZEVEDO NETO, Leonardo Dourado de. **A Lei nº 10.639: como a inclusão de conhecimento de raiz africana pode se dar acerca do ensino,** 2009.

BRASIL, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 65 – 104.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. RJ: DP & A, 2000.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

_____. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: . Acesso em: 20 ago. 2017.

CAVALLEIRO, E. S. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo.** In: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

FERREIRA, L. **Educação e diversidade cultural: desafios e perspectivas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

LOYOLA, R da C. **Lei Federal nº 10.639/03: rumos e desafios.** In: Revista Sapiencia, n. 6, p. 60- 69, 2007.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, P. B. G. **As ações afirmativas na educação: caminhos da inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

IZILDINHA APARECIDA PINHAL TEIXEIRA

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI José Duarte; Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco em 1997.

A CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO SÓCIO EMOCIONAL NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS



RESUMO: Este artigo fez uma análise sobre a contribuição do currículo sócio-emocional na inclusão do aluno com necessidades especiais no Ensino Regular. Considerando-se as desigualdades sociais e econômicas e a diversidade cultural presentes no ambiente escolar, verificou-se a importância desde o início do ensino Infantil trabalhar a empatia e as competências emocionais. Estudou-se a nova BNCC (Base Nacional Curricular) que detalha os conteúdos que devem ser abordados em sala de aula, por professores do ensino infantil, fundamental e médio, adicionando as competências socioemocionais. Foi ressaltada a importância de considerar a importância da neurolinguística como respaldo aos professores para orientá-los nos aspectos psicológicos, sociais e emocionais ao processo de inclusão fortalecendo os vínculos no contexto escolar para a superação em situações de preconceitos. Concluiu-se que é preciso estabelecer e aprimorar metodologias de ensino, para que essas crianças tenham uma educação de qualidade, respeitando seus limites e atendendo às suas necessidades. Dessa maneira, os processos pedagógicos, dos quais os educadores fazem uso na relação ensino-aprendizagem, irão considerar os indivíduos a partir de um conjunto diverso de valores. Nesse contexto, a aplicação da neurolinguística pelos docentes em suas aulas pode auxiliar na melhoria do aprendizado e motivar os alunos.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Ensino Regular; Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A reorganização econômica mundial provocou mudanças na educação e trouxe novos desafios. Novos conceitos e práticas inclusivas foram introduzidos no âmbito escolar com a intenção de promover a inserção de todos os alunos.

A sociedade contemporânea se encontra cada vez mais marcada pela pluralidade, fazendo-se necessário refletir sobre quais são os valores, atitudes e conhecimentos que queremos construir e ensinar para garantir a própria pluralidade que nos constitui enquanto humanos e, portanto, seres sociais.

Este artigo tem como objetivo geral fazer uma análise sobre a inclusão do aluno especial no Ensino Regular, abordando desde a convivência desses alunos em um mesmo espaço até uma mudança no trabalho pedagógico da escola. Como objetivos específicos foi estudado como a neurolinguística pode ajudar o professor e os alunos nesse processo de construção e fortalecimento das habilidades manuais, sociais, emocionais, valores, atitudes e também transmitir os conhecimentos necessários para promover a inclusão e ampliar os vínculos sociais dessas crianças.

Nas salas de aulas atuais existem crianças de meios familiares diversificados, de diferentes realidades socioeconômicas, culturais, linguísticas; de diversas etnias, gêneros, convicções religiosas, ritmos e estilos de aprendizagens entre outras.

Trabalhar na perspectiva da diversidade cultural significa promover uma ação pedagógica que valorize as diferenças nas práticas cotidianas. Não é raro ocorrer na escola, situações de preconceitos, discriminações e intolerâncias, justificando-se, desta forma, um projeto de intervenção pedagógica que vise promover os valores, as atitudes e transmitir os conhecimentos necessários para que o docente interfira e modifique este ambiente. Neste contexto encontra-se uma diversidade de pessoas e de relações, e é relevante ressaltar a importância da aceitação dos outros alunos com os que têm necessidades educacionais especiais.

Um dos motivos de se estudar também o currículo sócio emocional é questionar e refletir como o professor pode desenvolver competências e metodologias para valorizar as múltiplas identidades constituintes no ambiente escolar. Uma das formas de se trabalhar o preconceito é não silenciar diante de atitudes discriminatórias eventualmente observadas.

Justifica-se este estudo para que o professor interfira e modifique este ambiente ensinando a tolerância, respeito e valorização da diversidade, pois a escola ainda é um espaço de discriminação, visto que, não está preparada para receber alunos que apresentam dificuldades sejam elas de ordem física, cognitiva ou emocional, bem como os professores não se sentem preparados para lidar com esta realidade, daí a importância da neurolinguística.

Como o professor pode interferir para melhorar o convívio e administrar os conflitos, o respeito à diversidade incentivando o desenvolvimento de competências como persistência, responsabilidade e cooperação?

As atividades desenvolvidas no ambiente escolar para o desenvolvimento das HS (habilidades sociais) devem ter como principal compromisso a diminuição da exclusão e rejeição de qualquer aluno, principalmente alunos que possuem necessidades especiais e por vezes que têm dificuldades em manter relações sociais.

A metodologia utilizada neste trabalho foi de revisão bibliográfica baseada nos teóricos da área como: Mantoan, Rabello, Vygotsky, etc.

A BASE NACIONAL CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), de caráter normativo, cujo objetivo é apontar os elementos essenciais de aprendizagem, que todos os alunos precisam desenvolver. Como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC orienta os currículos e propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas do Brasil, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O documento indica os conhecimentos, habilidades e competências que devem ser ensinados por professores do ensino infantil, fundamental e médio. Segundo este documento as crianças terão o direito de aprender os conteúdos da grade curricular e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades socioemocionais.

De acordo com a BNCC, os estudantes precisam ser capazes de aprender a agir com autonomia emocional, respeitando e expressando sentimentos e emoções; atuar em grupo e construir novas relações com respeito à diversidade e ser solidário, conhecer e acatar as regras de convívio social.

A partir dessa prática inclusiva, cada pessoa tem um potencial a ser explorado.

Em entrevista à Revista Nova Escola, Mantoan (2005), define inclusão como: “É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. Ainda Mantoan (2005), afirma que “é um privilégio conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

É um privilégio para os educadores, gestores e demais crianças, conviverem com os alunos especiais, pois com isso, podemos aprender a viver com pessoas que são diferentes de nós. Esta convivência na mais tenra idade, como é o caso da Educação Infantil, é

importantíssima, pois fará com que a próxima geração de adultos possa ser mais tolerante para com a diferença.

Educar indivíduos em salas de educação especial significa negar-lhes o acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, que somente acontecem na sala de aula regular devido à diversidade presente neste ambiente. A pedagogia de inclusão mostrou-se benéfica para todos os alunos independente de suas habilidades ou dificuldades.

Atualmente há uma diversidade de pessoas e metodologias educacionais em salas de aulas regulares. Todo o indivíduo tem o direito de participação e todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade.

O ambiente escolar deve ser favorável à promoção de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social e as necessidades individuais destas crianças devem ser atendidas. A inclusão aumenta as possibilidades das crianças com necessidades especiais de fazer amizade, de desenvolverem-se físico e cognitivamente e na construção de conhecimentos.

Deve-se refletir sobre as questões de uma escola de qualidade para todos, incluindo alunos e professores, através da perspectiva sociocultural significa que nós temos de considerar, dentre outros fatores, a visão ideológica de realidade construída, sócio e culturalmente por aqueles que são responsáveis pela educação. Julgamentos de “deficiência”, “retardamento”, “provação cultural” e “desajustamento social ou familiar”, são todas construções culturais elaboradas por uma sociedade de educadores que privilegia uma só forma para todos os tipos de bolos. E esta forma é determinada pelo grupo social com mais poder na dinâmica da sociedade. (RABELLO, 1999 p.33).

Não podemos criar currículos e programas educacionais que somente favoreçam uma parcela privilegiada da sociedade, seja em termos econômicos ou em termos de habilidades físicas e cognitivas. Inclusão é um movimento com apenas um interesse: construir uma sociedade para todos.

Dessa forma, é fundamental que as instituições busquem implementar o trabalho das competências socioemocionais, que têm como objetivo contribuir positivamente na formação dos alunos como cidadãos e, ainda, estão ligadas ao processo de aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento dessas competências tem muito a contribuir no combate ao bullying, uma vez que promove a construção de valores como a empatia e o respeito às diferenças.

O trabalho com as competências socioemocionais permite que se coloquem em prática as melhores atitudes e habilidades para controlar as emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia e manter relações sociais positivas. Permite que a equipe escolar desenvolvam práticas pedagógicas, que auxiliem os alunos a desenvolver o pensamento autônomo, reduzindo-se casos de indisciplina e melhorando os índices de aprendizagem.

O desenvolvimento das habilidades sociais (HS) e das competências socioemocionais possibilita um avanço emocional, social e acadêmico. No ambiente escolar há um aprendizado de como melhorar a interação social com outras pessoas, sendo possível que o indivíduo compreenda suas emoções e identifique as emoções do outro e assim a habilidade de se relacionar com diferentes pessoas em diferentes ambientes e circunstâncias, sabendo agir de forma assertiva, respeitando as diferenças e individualidades do outro (MARIN et al., 2017).

As competências socioemocionais são divididas nos seguintes temas: autoconsciência, autorregulação, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades sociais, de acordo com a cartilha de saúde mental na escola (FAVA et al., 2019). Desenvolvendo-as,

é possível que os alunos identifiquem melhor suas próprias emoções, saiba como administrá-las e reconheçam as emoções uns dos outros e dessa forma saibam interagir de forma saudável em suas relações.

Mesmo sendo muito recente o movimento sobre inclusão, o conhecimento das diferenças, que se apresentam em cada criança torna-se fundamental neste processo. De acordo com Rabello, (1999) hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para o estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (p.20).

Para isso, temos que repensar sobre a estrutura da escola, a avaliação, interação com as famílias e os conhecimentos adquiridos pelos professores para atender a este aluno.

Na coletividade, os portadores de necessidades especiais podem aprender a realizar tarefas de outras maneiras que não as suas próprias. Melhoram os sentidos do tato, visão, olfato, tal como se orientam de forma mais coesa no espaço das atividades, o que gera um maior domínio corporal e o desenvolvimento muscular considerado de forma global (VYGOTSKY, 1987).

Sendo assim, como bem ressalta Vygotsky (1995) se é fato que o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também o é que ele estimula maneiras de se superar essas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma. Por isso, para Vygotsky (1995, p. 32), o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação.

Existem mecanismos de compensação das deficiências orgânicas apresentadas pelos portadores de necessidades especiais, tais como o sistema de linguagem de LIBRAS adaptado aos surdos, o método BRAILLE para os cegos, as diversas próteses construídas para aqueles cujos membros perderam sua funcionalidade, dentre outros.

Tal como ressalta Vygotsky (1995), os processos de compensação não são governados rumo a uma suposta cura ou complementação do defeito, mas, sim, a sua superação através de novas conexões interfuncionais, ou seja, a supressão das dificuldades originadas pelo defeito.

Há também que se preocupar com a acessibilidade que é de grande importância para toda a sociedade, e está relacionada com condições viáveis de mobilidade disponíveis e com a oportunidade de acesso oferecida aos indivíduos, tanto para pessoas que não têm uma deficiência física ou para indivíduos que tenham alguma limitação.

Para que ocorra a inclusão do deficiente físico na escola regular é necessário que a equipe detecte as barreiras, para que seja melhorado o acesso dentro da escola. Em relação à educação regular, as alterações, não seriam nos conteúdos, mas, na elaboração de diversos métodos de ensino e na transformação do próprio ambiente escolar.

Essa nova perspectiva de educação, que trabalha a incorporação de crianças no ensino regular, reconhecendo a existência de múltiplas diferenças, provoca questionamentos sobre o papel do professor na construção de uma nova abordagem pedagógica, que direcione o ensino à necessidade dos alunos.

A formação inicial é importante, mas não é suficiente para o desenvolvimento de competências que garantam o sucesso de uma prática pedagógica que contemple princípios inclusivos. Tais competências para uma gestão inclusiva só poderão ser adquiridas por meio de uma prática contínua, reflexiva e coletiva.

Essas concepções evidenciam a importância exercida pela Universidade na formação de docentes que atuarão na Educação Básica, e tem por sua vez, grande responsabilidade com a formação de futuros cidadãos, sejam eles pessoas com necessidades educacionais especiais ou não.

Segundo Rabelo e Amaral (2003)

As mudanças referentes à formação de professores para a educação inclusiva têm acontecido de maneira bem tímida porque “os currículos de Pedagogia atuais estão estruturados para atender a uma parcela da população, a considerada “normal”, ignorando a presença de uma parcela importante de estudantes, aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada” (RABELO;AMARAL 2003, p.209).

Para a efetivação das mudanças necessárias, não se pode oferecer uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades especiais, sem fazer uma reflexão acerca das individualidades humanas, pois, desta forma, pode-se acabar auxiliando a manter práticas segregacionistas, reforçando a ideia de que a inclusão se refere apenas ao aluno com deficiência.

O mais viável para o currículo das universidades seria um trabalho interdisciplinar onde os conteúdos ligados à educação inclusiva fossem organizados em conjunto com todas as disciplinas que integram o currículo do curso, de maneira a intensificar estudos teóricos, análises e discussões sobre a exclusão, de modo geral. O momento atual impõe que o profissional de educação desenvolva habilidades que possibilitem uma melhor adaptação às novas culturas e aos novos padrões de conduta social.

As políticas sociais vêm transformando as relações de trabalho, através da inserção das tecnologias digitais, de forma significativa mudando o cotidiano dos profissionais de todas as áreas. Impulsionado pelos avanços tecnológicos, o professor também precisa modificar sua prática pedagógica, para o acesso rápido e estratégico de informações.

A intenção não é formar professores especialistas para alunos deficientes e sim que estes profissionais tenham sólida fundamentação teórica e prática que lhes permita identificar as dificuldades comuns dos alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações com a escola.

Os professores que apresentam mais sucesso no trabalho inclusivo são os que aceitam a diversidade e se envolvem com as atividades desenvolvidas com os alunos. Assim fica evidente que sem mudança de postura não há como realizar a inclusão de maneira significativa.

Há que se eliminar os vestígios de uma formação tradicional, que tem em sua essência princípios baseados na homogeneidade, onde o professor vê seu aluno como alguém sem identidade, e suas práticas não atendem às demandas de cada um, sejam alunos com ou sem deficiência.

Carvalho (1997) afirma que, tem ocorrido avanços a respeito da remoção de barreiras arquitetônicas nas escolas, porque as vezes os alunos estão no mesmo espaço físico que os demais, mas não participam das atividades da escola, portanto não aprendem, e ainda diz que para a inclusão ocorrer, a prática pedagógica necessita ser modificada.

A escola deve ter vínculos com a comunidade, valorizar momentos importantes na vida da criança e, para tanto, deve contar com a participação da família. Os pais têm papel fundamental na educação dos filhos. O artigo 205 da Constituição Federal explicita esse dever do Estado e da família para com a educação.

A Ansiedade, o estresse, a insegurança, a dificuldade de concentração e ainda a falta de inteligência emocional interferem negativamente nas práticas pedagógicas e prejudicam o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Na perspectiva educacional, as competências socioemocionais têm o objetivo de desenvolver atitudes e comportamentos nos alunos capazes de fazê-los lidar, de maneira eficaz e ética, com os desafios e situações cotidianas.

Conforme Moran (2000), ao estruturar sua proposta pedagógica, utilizando tecnologia digital, o professor precisa estabelecer vínculos com os alunos, conhecer seus interesses, e seus conhecimentos prévios. Motivar o aluno a fazer parte da proposta pedagógica, colocando-o ao par sobre o que será abordado e convidando-o a contribuir.

É de grande importância que o professor acolha cada aluno, livres de preconceitos e comprometidos politicamente com a função cultural e social de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento humano, a despeito de suas diferenças.

Os objetivos das atividades dos profissionais na escola devem se basear em uma atuação interdisciplinar, valorizando ações que contribuam com os espaços e processos de participação e mobilização dos alunos, favorecendo o exercício da uma interação ativa diante das situações de vulnerabilidade social. Práticas inclusivas e o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar se fazem necessárias para que assim haja a promoção de um melhor relacionamento com estudantes, principalmente aqueles que possuem dificuldades de interações sociais, e alunos NEE (AQUINO, FERREIRA e CAVALCANTE, 2016).

Atualmente no Brasil, crianças que possuem necessidades educacionais especiais têm sua matrícula e permanência amparadas por dispositivos jurídicos. Porém, a escola, geralmente, não possui o apoio favorável ou condições físicas apropriadas para recebê-las.

A educação inclusiva tem sido um grande desafio para os profissionais da educação, por vezes o desconhecimento ou o conhecimento superficial teórico e prático dificulta a inclusão escolar e por conta desse fator, deixa se levar pelo assistencialismo, não proporcionando uma verdadeira 'Educação Inclusiva' para as crianças.

De acordo com Aquino, Ferreira e Cavalcante, (2016) outra dificuldade é notada pela dificuldade da aceitação das individualidades e diferenças das crianças, o que leva a uma preocupação excessiva com o desempenho escolar, o medo de possíveis preconceitos etc. Porém, é na escola que as crianças têm a possibilidade de se desenvolver emocionalmente, socialmente e academicamente.

METODOLOGIA DIFERENCIADA PARA ALUNOS COM NEE

A escola atende a todas as crianças igualmente, entretanto precisa adequar a metodologia que seja eficiente, para possibilitar condições de internalizar o conteúdo.

Para acabar com a insegurança e a dificuldade gerada pela inclusão, o primeiro passo é buscar através de metodologia que diferencie o ensino, atendendo às várias necessidades do aluno. O professor para “driblar” a insegurança em sala de aula e garantir a transmissão e assimilação do conhecimento ao aluno com NEE é essencial que desenvolva método específico para ter um bom resultado.

Libâneo (1994, pág. 150), define sobre o que é o método: “O conceito mais simples de “método” é o de caminho para atingir um objetivo. [...] O método é o meio apropriado para alcançar objetivos.”, e ainda: “O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos, a que chamamos de métodos de ensino.”

O professor depois de averiguar qual é o distúrbio e necessidade de aprendizagem que o seu aluno mostra, precisa buscar metodologia diversificada para atendê-lo em seus anseios. É através de ações internas e externas, que se formula uma concepção, conduzindo-os a uma prática com significado definido para transformar e desenvolver o aluno especial.

No livro “As 10 Novas Competências para Ensinar” Perrenoud (2000, p.192) reflete

pedagogicamente para o professor ter autonomia e responsabilidade com relação à aplicação de práticas na sala de aula, auxiliando o professor a comunicar com mais segurança o conteúdo disciplinar ao aluno, especialmente aos portadores de NEE. São eles:

- 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5) Trabalhar em equipe;
- 6) Participar da administração da escola;
- 7) Informar e envolver os pais;
- 8) Utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10) Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p.192).

O professor da escola normal é favorável a integrar o aluno especial, mas fica dividido frente à proposição que lhe é imposta no ato. Não recebe somente crianças com atraso mental, mas também crianças com fracasso escolar, devido a muitos fatores.

O professor mais jovem, aceita melhor a integração e estes têm atitude mais favorável ao assunto, pois, percebe que falta alguma coisa na sua intervenção na ação educativa. Já o professor mais experiente, é obrigado a mudar seu modo habitual de ensinar, e assim fica receoso com essa modificação que a inclusão trouxe.

O professor parte da dificuldade em aceitar a diversidade na escola, pode ser pela falta de orientação, que poderia começar na sua formação, como professor e mediador do conhecimento, de ordem administrativa e pedagógica adaptada a Escola na qual trabalha.

O que mais dificulta o professor frente ao aluno especial é a dificuldade de comunicação; a falta de informações e a integração do mesmo na escola. Frente a isso ele precisa fazer uma reflexão, analisando sua própria dificuldade. Porque o sistema educacional depende do poder público e pedagógico que define o seu papel e o julga.

A utilização da ferramenta e da metodologia, sem uma proposta coerente, não garante a eficácia na construção do conhecimento. O avanço tecnológico consiste na relação estabelecida entre o professor e o uso da ferramenta. Diante deste pensamento, o mais indicado segundo Bueno (1999) é construir um currículo de formação do professor baseado em dois princípios. O do professor que possui conhecimentos, que o permita ministrar aulas a diferentes grupos com necessidades educacionais especiais; e o do professor especialista em educação especial.

Desta forma, seria possível a Educação Inclusiva no ambiente regular de ensino. A situação da formação do professor em relação à proposta de uma educação inclusiva é complexa e requer uma mudança de estratégia política, institucional e individual. Torna-se mais complexa quando começamos a pensar a questão da alta tecnologia como recurso indispensável no mundo contemporâneo.

A inclusão digital para crianças deficientes é possível e imprescindível. É importante a comunicação e compartilhamento de informações entre pais e professores, o que pode ser realizado por meio de encontros. Ao serem apresentadas ao computador, as crianças se veem parte dele.

Há leis que garantem às pessoas com necessidades especiais o acesso ao computador, porém, há muito ainda a fazer para que as escolas públicas estejam prontas para recebê-las.

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo recente, apresentado para especificar qualquer recurso ou serviço que auxilie as habilidades de pessoas com algum tipo de deficiência. Muito utilizada por escolas especiais, as TAs se baseiam, normalmente, em recursos de baixa tecnologia como adaptação de brinquedos, ambientes e materiais utilizados em sala.

Dentre os grupos de tecnologias utilizadas na educação especial, está a criação de softwares que é a alta tecnologia voltada à acessibilidade de pessoas com necessidades especiais. Possível, devido ao avanço tecnológico da informação e comunicação, tais recursos integram os alunos, ao sistema de computadores, e cada vez mais ganha espaço na sociedade (GALVÃO, 2006, p.45).

Há softwares específicos para a área educacional especial que podem ser encontrados no comércio local, e grande número deles é aberto para adaptações ao seu modelo e interesse de abordagem. Outros fazem parte do pacote Windows, como o Visio, o PowerPoint e o Paint, além de gravações de sons e imagens consideradas interessantes para as aplicações.

Há também diversos softwares livres que podem ser baixados e adaptados, alguns com inúmeras ferramentas de interação e desenvolvimento com criatividade e soma de conhecimentos. Trabalham-se, com atenção, as preferências de cada aluno ou grupo, utilizando diferentes ferramentas para o ensino da criança com deficiência intelectual.

Para as crianças que já conseguem digitar, são usados teclados normais, mas há também teclados especiais para atividades com quem tem dificuldades ou comprometimento motor. São várias pranchas utilizadas, umas somente com letras, outras com números, somente lado direito, lado esquerdo, alto contraste com reduzidas informações na prancha, tudo que favorece o trabalho segundo as dificuldades dos alunos.

Há mouses especiais também e são vários modelos: movimento do cursor através de rolos, com formatos de caneta, cinco botões, toque de dedo na tela que comanda o cursor do mouse.

Conforme os apontamentos de Sandholtz (1997, p.56), a presença da tecnologia, como recurso utilizado em sala de aula, adiciona mais um ponto de complexidade à vida do professor. Esse que já possui excesso de trabalho, agora, tem que aprender e gerenciar essa nova tecnologia. Mesmo, havendo na atualidade a existência de dois tipos de professores, aquele que possui conhecimentos prévios em relação à informática e aquele que não possui. No caso desse último, formado há anos e que não obteve uma reflexão sobre a tecnologia ainda na graduação, torna-se mais densa a proposta do uso da alta tecnologia na educação inclusiva. Fica ainda mais complexa, quando estamos nos referindo a um aluno que necessita de trabalhos educacionais especiais.

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O professor precisa frente à insegurança da inclusão delimitar as questões, ampliando sua possibilidade de atender e entender aos alunos com NEE, criando e propiciando ações para trabalhar com o diferente; e assim, articulando seu conhecimento acadêmico e pedagógico para modificar, por meio de estratégia alterada e reorientada a participação do aluno, em seu meio tido como “normal”.

Na formação do professor tem-se muito pouco de instruções teóricas sobre a educação especial e nenhuma prática de estágio em escola especial. Encontra-se só o curso de especialização, e alguns à distância, o professor fica frustrado, pois, a teoria é diferente da prática do dia-a-dia com o aluno incluso.

Assim é muito limitado o conhecimento que o professor recebe para compreender a prática, ele precisa de recurso que o auxilie a compreender o diferente, o novo, para trabalhar a dimensão da relação humana independente de sua diferença e dificuldade de aprendizagem.

É necessário que o professor reforce seu conhecimento com o princípio educacional de inclusão. Porque a educação especial é essencial, e transforma a formação do aluno especial. E o professor, se não receber em sua formação, precisa descobrir por si.

Há a necessidade de capacitação para os professores atenderem as demandas dos alunos com NEE e garantir o desenvolvimento dos conteúdos com segurança e sem problemas e devem ter todo apoio do gestor educacional. Estes gestores devem possibilitar os estudos, para que o professor tenha entendimento sobre os alunos inclusos, a sua necessidade real e a dificuldade de aprendizagem.

A Dra Marilda Moraes Garcia Bruno (UNESP), em seu artigo publicado na Revista Benjamin Constant, (dezembro de 2007, ano 13, número 38 explicou que é necessário priorizar este tema nos cursos de Pedagogia e em todas as licenciaturas, para não ficar limitado nos campos de especializações, como é sugerido na Resolução CNR/CP nº 01/2006.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver as competências socioemocionais na escola possibilita um aprendizado mais completo e melhora a interação social. Auxilia o aluno a compreender as emoções e assim adquirir a habilidade de se relacionar respeitando as diferenças e individualidades do outro.

É necessário que a escola considere as diferenças um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem.

A escola democrática respeita os direitos de todos, reflete e dialoga para a construção da ação pedagógica. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, como está nos referenciais curriculares.

Inclusão não é uma tarefa fácil, mas é, sem dúvida, possível. Se a realidade enfrentada é difícil, como salas lotadas e alunos indisciplinados, é necessário buscar formas para mudá-la. Este trabalho sugeriu a neo linguística como ferramenta para a melhora das relações e resolução de conflitos.

A literatura evidencia que, no cotidiano da escola, os alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas salas de aula regular, vivem uma situação de experiência escolar que não atende às suas necessidades, e não participam das atividades em classe, porque não são adequadas às suas aptidões.

A inclusão da criança especial no sistema educacional precisa vencer uma série de barreiras como a pedagógica, a administrativa e a arquitetônica.

Somente com uma educação mais justa e inclusiva é que conseguiremos que a sociedade seja modificada. Essa mudança deverá ser feita por meio da qualificação profissional, com a observância dos valores culturais e acima de tudo pelo respeito às limitações das pessoas. É importante também a formação de professores capacitados para lidar com pessoas com deficiências, distúrbios, transtornos, dificuldades, e mais que isso, saber diferenciá-los entre si.

Pensar em inclusão pressupõe políticas educacionais claras, coerentes e fundamentadas nas relações sociais, entretanto pouco se tem feito no sentido de sua aplicação prática. Os conhecimentos sobre a inclusão social e os direitos em lei, não devem ser apenas teorias, mas sim posto em prática.

Oficinas podem ser implantadas com o objetivo focado no direcionamento deste aluno com necessidades especiais no ambiente virtual. Para isso é preciso capacitação constante de um profissional em tecnologias. Já a criação de softwares requer um trabalho de pesquisa, para a identificação das necessidades; mão de obra especializada em programação, para a elaboração do software; e uma visão pedagógica, para que sejam atendidas as mais variadas necessidades educacionais especiais.

Tornam-se necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional, ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, buscando uma educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado nas escolas.

O trabalho com as habilidades sociais é essencial para o fortalecimento de vínculos, e para o desenvolvimento de valores, princípios, assim como outros conceitos necessários para a vida em sociedade. Constitui-se como uma ferramenta útil para o crescimento cognitivo e social dos alunos no ambiente escolar e fora dele.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso **As Inteligências Múltiplas e seus estímulos**. 14ª edição. São Paulo: Papyrus, 2008.
- BARTOSZECK, Amauri Betini.; BARTOSZECK, Flavio KULEVICZ. **Percepção do professor sobre neurociência aplicada à educação**. EDUCERE. Revista de Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p.7-32., jan/jun, 2009.
- CAVALCANTE, A. L., & AQUINO, F. D. S. B. (2013). **Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares**. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362
- FAVA, Débora C. et al. **Saúde Mental na Escola: uma cartilha para a comunidade escolar. Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições** Educacionais e Sociais (NEFIES), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, mar. 2019.
- GREENFIELD, Susan A. **O cérebro humano: uma visita guiada**/tradução de Alexandre Tort. Revisão técnica, Regina Lúcia Nogueira. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- ISTÚRIZ N, CARPIO M. **Mira Escucha! Y contáctate con la PNL II**. Caracas: Autor. 1998.
- LENT, Roberto. **Cem Bilhões de Neurônios: Conceito Fundamental da Neurociência**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent Casa Editorial, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul-ARTMED Editora, 2000.
- OCDE - **Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado**. São Paulo, SP: Editora SENAC, 2002.
- PAIN S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médias, 1.
- RAMOS C. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e Educação? Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak ed. (2009).
- _____. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Walk ed. (2009).
- Tonelotto, J. M. F. **Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar**. *Revista Estudos de Psicologia*, 2002. 19(3), 31-42.

Kely Geovane Lopes Fensterseifer

Graduada em Formação Pedagógica com Habilitação em História pela Faculdades Integradas de Arquimedes 2019; Pós- Graduação em Criminologia pela Faculdade Paraíso do Norte - FAPAN 2019.

GESTÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS NO BRASIL



RESUMO: O propósito desta pesquisa foi debater a administração da segurança pública no Brasil, buscando alcançar resultados efetivos nessa área e atender às necessidades da população. Assim, tornou-se imprescindível uma análise rápida da situação atual do Brasil no campo da segurança pública, destacando as principais causas da criminalidade. Dessa forma, percebe-se que a criminalidade é fruto da falta de atenção por parte do estado em diversas áreas, como educação, saúde, emprego e moradia. Além disso, a corrupção e a impunidade também contribuem significativamente para o aumento da criminalidade e, conseqüentemente, a insegurança da população. O estado tem o dever de assegurar a segurança pública aos cidadãos, por meio de seus órgãos, conforme previsto na Constituição. Por outro lado, os cidadãos, além do direito à segurança, também têm a responsabilidade por ela, o que implica em uma interação entre o Poder Público e a sociedade, visando garantir eficácia nas ações voltadas para a manutenção da ordem pública e a segurança das pessoas. Aqui estão contempladas análises sobre as medidas estabelecidas e em andamento que, de certa forma, contribuem para a criação da política de segurança pública. Neste estudo, buscou-se compreender como os serviços e ações são efetivados, destacando a importância da gestão participativa, por meio da integração dos órgãos de segurança e da comunidade. Dessa forma, ressalta-se a necessidade da adoção de novos modelos, essenciais para a manutenção da ordem pública e da cidadania, por meio da elaboração de políticas de segurança que promovam a integração entre os órgãos responsáveis e a sociedade. Com o intuito de alcançar eficácia, é fundamental adotar métodos de gestão como o planejamento e a avaliação dos resultados, além da priorização das ações de prevenção da criminalidade.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, houve um crescimento significativo da violência no Brasil, resultando em um aumento da criminalidade. De acordo com Abramovay (2015), em 2014, o Brasil foi o país onde mais homicídios ocorreram entre aqueles que não estavam em guerra. Cerca de 60 mil pessoas perderam suas vidas de forma violenta. Estatísticas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2017) mostram que em 2016, sete pessoas foram assassinadas a cada hora no país. A cada duas horas, uma mulher foi vítima. No mesmo ano, foram registrados 61.283 casos de mortes violentas intencionais, o maior número já visto na história do Brasil, incluindo 453 policiais civis ou militares.

Além das estatísticas alarmantes de crimes que resultam em mortes, como mencionado anteriormente, é sabido que a criminalidade se manifesta de diversas formas, como roubos, assaltos, estupros, tráfico de drogas e armas, agressões, entre outros. Existem múltiplos fatores que contribuem para o surgimento de comportamentos criminosos nas pessoas, como a participação precoce de crianças e adolescentes em atividades ilícitas, a falta de investimento na educação, o desemprego, o tráfico de drogas, a superlotação nos presídios, a falta de preparo e desvalorização das forças policiais, a impunidade, a negligência das autoridades e da própria sociedade em relação a esse problema. De acordo com Tavares (2016, p. 230), "é evidente como os níveis de criminalidade e violência extrapolam o padrão comum, criando um cenário de anomia na sociedade brasileira".

Segundo Ywata (2008, p. 211), um dos principais desafios enfrentados pelo governo é conceber e colocar em prática medidas que visem evitar e diminuir a ocorrência de crimes e atos violentos. De acordo com Tavares (2016, p. 231),

É evidente também a ineficácia do controle social informal no Brasil, tendo como base a atuação da família, escola, igrejas, trabalho, meios de comunicação em massa, vizinhança, entre outros. Constata-se que o controle social informal é responsável por influenciar os valores e normas adotados pelos indivíduos de um país, sendo mais relevante e eficaz na redução da criminalidade e violência do que a imposição do controle formal do Estado, exercido pela Polícia e Judiciário.

Assim, a sociedade em parceria com as autoridades, através da valorização dos valores que regem a convivência em grupo, com ênfase na cortesia entre as partes, colabora para o progresso de uma comunidade mais segura. Dessa maneira, a cooperação entre governo e cidadãos é fundamental para a criação de políticas e ações governamentais eficazes, considerando as diferenças de cada setor.

Durante a realização desta pesquisa, dentre os diversos elementos apontados como causadores do aumento da criminalidade, foi destacada a má administração do Estado, que deve fornecer recursos para garantir a segurança, um interesse de toda a sociedade. A ineficiência na administração pública é frequentemente causada pela má utilização dos recursos essenciais para manter a ordem pública, sejam eles relacionados ao planejamento e avaliação das ações, aos aspectos financeiros, a questões pessoais ou operacionais.

O atual projeto de proteção social do país guarda semelhanças com o de 2002, embora tenham sido discutidas várias reformas que ainda não foram efetivadas, como a reforma do sistema penal, o desarmamento da polícia e a ampliação de verbas para programas governamentais.

A garantia da segurança é considerada um valor essencial a ser mantido ou alcançado, garantindo o interesse coletivo na manutenção da lei e da integridade do Estado e dos cidadãos, mesmo diante de situações adversas.

Diante do exposto, a importância desse estudo se justifica por abordar um assunto relevante para a comunidade e para os governantes, assim como pela urgência de se realizar uma avaliação da situação do país em relação à segurança pública e identificar as principais falhas nesse contexto. Os dados coletados, que serão compartilhados, podem contribuir para futuras pesquisas sobre o assunto em questão e, a partir disso, novas estratégias podem ser elaboradas, resultando em melhorias efetivas.

Dessa forma, considerando que cabe ao Estado assegurar a proteção da população, surge o questionamento que norteia este estudo: de que forma o governo deve atuar para garantir, de maneira eficaz, a segurança pública?

GESTÃO DE SEGURANÇA PÚBLICA E SEUS DESAFIOS NO BRASIL

O artigo 144 da Carta Magna estabelece que a segurança pública, incumbência do Estado, é um direito e responsabilidade de todos, sendo executada para garantir a ordem pública e a integridade das pessoas e do patrimônio, por meio dos órgãos seguintes: [...].

Conforme Silva (2006 citado por Martins, 2007, p. 23), "segurança pública significa manter a ordem interna da sociedade". Nesse sentido, a segurança pública consiste em um estado que possibilita a convivência em sociedade, assegurando que os cidadãos possam desfrutar de seus direitos e realizar suas atividades sem interrupções. Envolve ações de monitoramento, prevenção e punição de comportamentos criminosos. O autor destaca que o termo "segurança" está relacionado à ideia de garantia, proteção e estabilidade de situações ou indivíduos em diversos contextos.

Conforme Santos (2006, citado por Martins, 2007, p.15), "a preservação da integridade é essencial para que as pessoas possam desfrutar da liberdade, estando diretamente ligada ao bem-estar dos indivíduos".

O artigo 144 destaca a importância da segurança pública em manter a ordem na sociedade. De acordo com Moreira Neto (1990 citado por Martins, 2007, p. 15), "a ordem é essencial para a organização e funcionamento da sociedade". Dessa forma, podemos concluir que, "na visão sistêmica, a ordem pública é essencial para o bom funcionamento do sistema social" (MARTINS, 2007, p. 25).

Diferentemente do esperado, a realidade presente do Brasil mostra que estamos enfrentando um quadro de caos político, social e administrativo. As medidas adotadas pelo governo para combater a violência e garantir a segurança não têm obtido sucesso, resultando em instabilidade e incerteza para os cidadãos.

A falta de segurança é uma das principais questões que afligem os cidadãos bra-

sileiros atualmente, e encontrar maneiras de lidar com essa situação preocupante não cabe apenas ao governo, mas também à população em geral. De acordo com o artigo 144 da Constituição Federal, a Segurança Pública é uma responsabilidade do Estado, mas também um direito é uma obrigação de todos os cidadãos.

A Constituição Federal assegurou aos indivíduos o direito à proteção, porém ao mesmo tempo, conferiu a todos obrigações em relação a esse tema, uma característica fundamental de uma sociedade democrática, na qual o cidadão não apenas recebe do Estado, mas também colabora, influencia e se envolve nas atividades.

A participação popular na gestão pública pode trazer mudanças positivas, principalmente no que diz respeito à segurança pública. Mesmo diante de resistências e contradições, a democracia tem gerado debates sobre um novo modelo de ordem pública pautado na cidadania, direitos garantidos e acesso à justiça. Isso tem levado a uma revisão dos discursos políticos, com ênfase em mecanismos de responsabilização e governança como formas de promover eficiência democrática. O respeito aos direitos humanos tem sido associado às práticas policiais na prevenção da violência e no combate ao crime, apontando para a necessidade de uma transformação no modelo institucional atual (LIMA; SINHORETTO, 2011, p. 130).

Contudo, em contraste com outras áreas da política social, as mudanças realizadas na segurança pública após o período de democratização não foram significativas. As forças policiais, o sistema de justiça criminal e o sistema prisional continuaram operando com base em práticas antigas, que sustentam a legitimidade da violência estatal e da discricionariedade, perpetuando as desigualdades sociais e alimentando antagonismos e falta de transparência e participação social, como apontado por Lima et al. (2015, p.125).

Os problemas de habitação inadequada, a deficiência no atendimento da saúde pública, o transporte coletivo precário são elementos que, de forma indireta, contribuem para um cenário de violência e elevação das taxas de criminalidade, conforme apontado por Chesnais (1999). Com a falta de atuação do governo em garantir as condições mínimas para atender às necessidades essenciais da população, a criminalidade acaba se tornando uma opção para muitos indivíduos.

Em qualquer situação, não é somente os problemas sociais e a falta de intervenção do governo que influenciam no aumento da criminalidade. A falta de estrutura familiar também é um fator significativo para o surgimento de atos criminosos.

A importância da família é evidente nesse difícil dilema. Quando a família está desorganizada, pode resultar em adultos com dificuldades em lidar com as relações sociais complexas, aumentando a probabilidade de recorrerem a drogas e álcool de forma descontrolada, o que torna mais propícias às situações de envolvimento em atividades criminosas.

Atualmente, é cada vez mais comum observar a tolerância excessiva dentro das famílias, onde os pais buscam satisfazer todos os caprichos dos filhos, especialmente os relacionados ao consumo, aliada à ausência de limites e à negligência na educação, que muitas vezes é deixada a cargo das instituições de ensino e dos professores. No entanto, esse papel não deve ser atribuído às escolas. Essas crianças, que crescem sem uma orientação sólida em termos de princípios morais e éticos, tendem a se tornar adultos corruptos, desrespeitadores das leis e dispostos a qualquer coisa para alcançar seus objetivos, sem se importar com os meios utilizados.

Existem também os aspectos culturais. A sociedade brasileira é reconhecida internacionalmente pelo renomado "jeitinho" e há indivíduos que valorizam isso. Apesar disso, esse tipo de atitude, que se apoia na glorificação da esperteza e manha, visando sempre o interesse pessoal, mesmo que seja necessário desobedecer algumas normas, demonstra

a falta de honestidade da população em relação às leis. Aqueles que seguem esse comportamento têm maior propensão a praticar atos ilícitos.

Atualmente, estudos criminológicos destacam os motivos que levam um indivíduo a não praticar atividades ilícitas. Esses motivos estão relacionados a dois tipos de controles sociais: o formal e o informal. O controle social formal envolve as leis e a estrutura repressiva. Já o controle social informal diz respeito às normas culturais, aos hábitos, à fé, à importância das opiniões dos outros, à reputação, à boa conduta e à dignidade (Adaptado de ROBERT SAMPSON citado por SANTOS, 2002, p. 21).

Nos países em que o controle social se faz mais eficaz - a confiança na legalidade das normas, a reverência ao governo, aos indivíduos e à reputação e valores sociais - os índices de criminalidade tendem a ser menores.

A corrupção surge de um sistema que prioriza a posse, em vez do caráter. Que promove o egoísmo, ao invés da cooperação. Em suma, a corrupção é resultado de um sistema que distorce os princípios éticos da comunidade e busca incessantemente acumular riquezas materiais. Tudo está à venda e disponível para compra.

A queixa acima nos alerta para mais uma das raízes da criminalidade: a corrupção. Esta afronta os princípios éticos e morais, mina a confiança das pessoas nas instituições, prejudica a economia, a saúde, a educação e mina a fé que os cidadãos depositam na justiça. De acordo com o dicionário, corrupção é definida como "degradação, alteração, distorção, depravação, perversão, degeneração; instigar o mal; sedução". Diante do avanço da corrupção, Oliveira (1994, citado por Salles e Brito, 2016, p.20) aponta diversos fatores que contribuem, como: a ineficácia dos governos em combatê-la, o conseqüente aumento da impunidade, a disseminação da criminalidade especializada, a utilização de métodos técnicos astutos, a astúcia dos processos adotados por corruptores e corrompidos, o fracasso das medidas de prevenção e repressão, a ineficiência dos

sistemas prisionais e o retorno do liberalismo característico do século XVIII no que diz respeito aos direitos individuais.

A corrupção é um dos problemas mais sérios que afetam o Brasil. Os casos de corrupção envolvendo políticos e empresários se tornaram tão frequentes que criaram a sensação de que política e dinheiro são associados à desonestidade e falta de transparência. Na prática, percebe-se que os agentes públicos, em busca de benefícios pessoais, acabam negligenciando suas obrigações para com a sociedade, o que resulta na falta de políticas públicas eficazes para atender às necessidades e garantir os direitos do povo.

De acordo com Montesquieu (2000, citado por Lorente, 2016, p. 207), a desobediência às leis por parte dos líderes políticos surge a partir da corrupção do princípio de aristocracia, onde os nobres detêm um poder arbitrário e se tornam hereditários, perdendo assim a capacidade de agir com moderação.

A ONU ressalta que a corrupção é um problema grave, com consequências danosas, que minam a democracia e as instituições legais, potencializam as violações dos direitos humanos, prejudicam o bem-estar da população e favorecem o surgimento de organizações criminosas, terrorismo e conflitos violentos.

A corrupção está ligada à quebra dos princípios éticos e morais que guiam a sociedade, dos quais ele faz parte. Também se refere à negligência do indivíduo em relação à sua responsabilidade com o grupo e à valorização excessiva dos direitos que lhe são garantidos.

No contexto atual do Brasil, onde a grande maioria dos políticos se envolve em escândalos, tais como corrupção, fraudes e suborno, a população se vê tomada pela indignação e pela certeza de que a justiça favorece apenas quem tem condições financeiras. Além disso, a corrupção não se restringe ao cenário político e empresarial, estando também presente nas forças de segurança, através da corrupção policial.

A corrupção na polícia consiste em um comportamento inadequado que prejudica a eficácia do sistema judicial e coloca em dúvida a credibilidade da instituição policial, sua capacidade de atuação e, por consequência, a legitimidade do governo, que perde o controle sobre seus órgãos, provocando nos cidadãos um senso de insegurança e desconfiança, uma vez que não é possível confiar na polícia, que deveria estar combatendo o crime ao invés de favorecê-lo.

A corrupção policial pode ser explicada, em certos casos, pelos salários baixos. Para muitos, optar por trabalhar para o crime é mais vantajoso do que servir ao Estado e à comunidade. Além disso, pode-se argumentar que a corrupção política exerce influência sobre a polícia, levando o policial íntegro a ceder às atividades ilegais que sustentam o estilo de vida luxuoso dos governantes. Há também quem defenda a corrupção policial como uma reação às ameaças recebidas por policiais por parte de criminosos. Em última análise, o problema surge porque a maioria dos corruptos perdeu seus princípios éticos e morais.

No estado do Rio de Janeiro, a presença das milícias é um exemplo claro de como a corrupção é um obstáculo para a segurança pública, prejudicando principalmente a população honesta. Com o aumento do número de policiais corruptos, facilita-se o tráfico de drogas e de armas, o que resulta em armamentos chegando às mãos de criminosos nas comunidades, causando mortes de inocentes que estão indo à escola, mães aguardando seus filhos, idosos em frente de suas casas, familiares do próprio policial corrupto e até mesmo ele próprio.

O que os estudos sobre corrupção mostram é que ela envolve diversas práticas distintas, envolvendo acordos entre indivíduos com autoridade para tomar decisões, seja na esfera política ou administrativa, e indivíduos com recursos para obter vantagens consideradas "indevidas" - ou seja, vantagens que não são permitidas pela lei, tornando-as ilegais ou ilícitas (NASCIMENTO, 2017, p.69).

É fundamental destacar que não apenas os políticos e servidores públicos, mas a própria população em muitas ocasiões também acaba praticando a corrupção. A omissão no pagamento de tributos e o oferecimento de vantagens a um agente de trânsito ou a um examinador de direção; o ato de presentear alguém em troca de celeridade em um processo burocrático, que por vezes são encarados como atos corriqueiros, prejudicam o bem comum. Em algumas situações, há quem justifique tais atitudes, alegando que o Estado não desempenha adequadamente sua função. No entanto, é inaceitável qualquer conduta desonesta e, portanto, é necessário que haja punição e erradicação dessas práticas da sociedade. Assim, fica claro que a corrupção e a impunidade estão intrinsecamente ligadas e no Brasil não se pode mencionar uma delas sem abordar a outra.

O termo impunidade está relacionado à falta de punição, ausência de consequências e tolerância com atos criminosos. Originado do latim "impunitas" e "impunis", ele representa a ausência de penalidades para aqueles que cometem crimes.

Segundo Ferreira Brasil (2004), entre os diversos elementos sociais, a falta de punição marcada pela ausência, negligência, ineficácia, inadequação e descumprimento da pena (castigo justo, necessário e suficiente para desaprovação e prevenção da criminalidade), tem gerado insegurança na comunidade, temor nas pessoas e a convicção dos infratores de que não serão penalizados.

A falta de punição gera desconfiança entre as pessoas e faz com que elas percam a confiança no cumprimento das leis. Essa falta de confiança acontece devido à ineficácia na punição dos infratores, o que acaba incentivando a repetição dos mesmos crimes ou até mesmo novos crimes por outras pessoas, além de estimular a reincidência.

Recentemente, o Brasil tem sido caracterizado como um país onde a impunidade prevalece. Infelizmente, é comum ver casos de indivíduos cometendo crimes graves e sendo liberados da prisão rapidamente, muitas vezes

por falta de flagrante. Mesmo quando políticos são condenados, acabam cumprindo pena em regime domiciliar, se cumprirem alguma pena de fato. Mulheres são agredidas por seus parceiros e acabam recebendo apenas medidas protetivas que, infelizmente, nem sempre as protegem, resultando em tragédias fatais. Nesse cenário, vidas são perdidas, famílias destroçadas, mas, de acordo com a lei, isso não é suficiente para manter o agressor na prisão, especialmente se ele for réu primário, possuir endereço fixo e um emprego estável.

Diante de circunstâncias como essa, muitas vezes a sociedade, em busca de justiça, sente a necessidade de agir, uma vez que o Estado não o faz, o que acaba se configurando também como um ato criminoso. As injustiças sofridas por alguns, devido à falta de punição para outros, geram desordem em detrimento da ordem social e da segurança que deveriam ser asseguradas pelas autoridades aos cidadãos. Nesse contexto de impunidade, a criminalidade tende a aumentar. Segundo Salles e Brito (2015, p. 41): "A ausência de limites para a impunidade está alimentando desequilíbrio crescente da criminalidade no Brasil, atualmente, colocando em risco a paz social, a segurança pública e a ordem social [...]".

Prosseguindo com nossa avaliação, é fundamental destacar que a ausência de punição está relacionada a diferentes aspectos, incluindo a atuação dos parlamentares, que propõem e aprovam leis que contribuem para a impunidade ou que, em alguns casos, usam sua influência política para fragilizar o Poder Judiciário. Além disso, existem as penas alternativas, que muitas vezes são consideradas pouco severas, juntamente com as leis que favorecem o acusado e minimizam os danos causados à sociedade, lacunas na legislação que permitem múltiplos recursos e interpretações diversas, resultando em um sistema judiciário lento e falho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem como foco central analisar a gestão da segurança pública no Brasil, partindo da identificação do problema, e buscar maneiras eficazes de alcançar resultados satisfatórios nesse campo, visando atender às demandas da sociedade.

O estudo teve como foco analisar a problemática da segurança pública no país, abordando as origens e consequências; debater os obstáculos enfrentados pelos responsáveis pela execução de uma estratégia de segurança pública eficiente; e apontar medidas viáveis para assegurar à população a proteção adequada.

De acordo com Marcelo Peruchin (2006), professor de direito penal na PUCRS, a impunidade no Brasil é resultado, principalmente, da morosidade do sistema penal. Ele aponta que a lentidão nos julgamentos e recursos legais é um fator que contribui significativamente para essa sensação de impunidade que é percebida pela sociedade em alguns casos, evidenciando que a legislação pode permitir que isso ocorra.

Além disso, a penalidade é a concretização da punição que é esperada para aqueles que cometem crimes. Conforme Frigo (2013, s.p.), "A penalidade é a resposta do Estado à conduta da pessoa que age de forma contrária às leis em vigor, ou seja, a penalidade nada mais é do que a punição aplicada pela ação negativa realizada pelo agente/criminoso".

É responsabilidade do Estado garantir a segurança, o que é realizado por meio das instituições a seguir:

1. polícia federal; 2. polícia rodoviária federal; 3. polícia ferroviária federal; 4. órgãos de controle de leis; 5. corporações policiais e bombeiros.

A proteção da sociedade, um dever do Estado, sendo um direito e uma responsabilidade de todos, é realizada para manter a ordem pública e a segurança das pessoas e do patrimônio, por meio dos seguintes órgãos: I – Polícia Federal; II – Polícia Rodoviária Federal; III – Polícia Ferroviária Federal; IV – Polícias

Civis; V – Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares.

§ 1º A Polícia Federal, estabelecida por legislação como um órgão permanente, estruturado e mantido pela União em forma de carreira, tem como finalidade: I – investigar crimes contra a ordem política e social ou que afetem os bens, serviços e interesses da União ou de suas entidades autárquicas e empresas públicas, assim como outros crimes de repercussão interestadual ou internacional que exijam uma repressão uniforme, conforme a lei estabelecer; II – prevenir e combater o tráfico ilegal de drogas e entorpecentes, o contrabando e descaminho, sem prejudicar a atuação de outros órgãos competentes em suas respectivas áreas de atuação; III – atuar como polícia marítima, aeroportuária e de fronteiras; IV – exercer com exclusividade as funções de polícia judiciária da União.

§ 2º A Polícia Rodoviária Federal, órgão permanente, mantido e estruturado pela União em forma de carreira, tem como objetivo, de acordo com a legislação, realizar o patrulhamento ostensivo das rodovias federais.

§ 3º A Polícia Ferroviária Federal, órgão permanente, mantido e estruturado pela União em forma de carreira, tem como função, conforme a lei, realizar o patrulhamento ostensivo das ferrovias federais.

§ 4º Às Polícias Civis, sob a direção de delegados de polícia de carreira, compete, com exceção das competências da União, realizar investigações criminais e apuração de delitos, exceto os de natureza militar.

§ 5º Às Polícias Militares cabem a responsabilidade pela segurança pública e pela preservação da ordem, enquanto aos Corpos de Bombeiros Militares, além das atribuições definidas em lei, cabe a execução de atividades de defesa civil.

§ 6º As Polícias Militares e os Corpos de Bombeiros Militares, considerados forças auxiliares e reserva do Exército, estão subordinados, juntamente com as Polícias Civis, aos Governadores dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios.

§ 7º A legislação regulará a organização e o funcionamento dos órgãos responsáveis pela segurança pública, garantindo a eficiência de suas atividades.

§ 8º Os Municípios podem estabelecer guardas municipais para proteger seus bens, serviços e instalações, conforme determinado por lei.

§ 9º A remuneração dos servidores policiais que integram os órgãos mencionados neste artigo será fixada conforme estabelecido no § 4º do art. 39.

O tal artigo estabelece as diretrizes e divide as responsabilidades entre a União e os Estados em relação à segurança pública, permitindo aos municípios a criação de guardas municipais que têm como função proteger bens, serviços e instalações dentro do âmbito municipal.

Os órgãos referidos no capítulo V da Constituição, juntamente com o poder judiciário e os estabelecimentos prisionais, formam o que Anjos define como a Organização de

Proteção da Sociedade. Para ser considerado um Organização de Proteção da Sociedade, é necessário que seja constituído pelos seguintes subsistemas:

a) Sistema Preventivo, constituído pelos órgãos responsáveis por evitar a prática criminosa (Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal, Polícia Ferroviária Federal, Polícias Militares, Corpos de Bombeiros Militares, Guardas Municipais e Órgãos de Fiscalização de Trânsito Urbano);

b) Sistema Investigativo, formado pelos órgãos responsáveis por investigar e esclarecer os crimes, assim como, identificar os responsáveis (Polícia Federal e Polícias Cíveis); c) Sistema Judiciário é composto pelos órgãos responsáveis pela acusação e pela garantia da correta aplicação das normas (Ministério Público), e pelos órgãos responsáveis pelo julgamento dos indivíduos que cometem delitos penais (Justiça- Juízes e Tribunais);

d) Sistema Recuperatório (Sistema Penitenciário), constituído pelos órgãos responsáveis pela reabilitação dos condenados,

reinserção na sociedade dos indivíduos condenados e acompanhamento dos liberados.

Um equívoco muito comum é associar a segurança pública exclusivamente à atuação policial. A polícia, de fato, tem a responsabilidade principal de intervir em situações de violência e garantir a vigilância para preveni-las. No entanto, a polícia é apenas uma parte de um sistema maior e mais complexo que envolve a questão da segurança. É uma instituição especializada em um aspecto específico, sendo essencial para promover a sensação de segurança em geral. No entanto, quando atua sozinha, torna-se inadequada para estabelecer a paz e segurança necessárias na sociedade. A segurança pública vai além do papel da polícia e sua efetivação plena depende da colaboração da sociedade e do governo.

Além disso, é importante ressaltar que a segurança não diz respeito apenas a alguns, mas sim a todos os cidadãos, de forma direta ou indireta. Portanto, cada indivíduo tem sua parcela de responsabilidade na garantia da segurança no dia a dia. Da mesma forma, as ações dos órgãos governamentais têm um papel fundamental nesse cenário, já que suas políticas públicas podem impactar positiva ou negativamente na segurança em diferentes áreas de atuação.

A manutenção da segurança depende da atuação equilibrada dos poderes executivo, legislativo e judiciário de acordo com as necessidades da sociedade. Nesse sentido, não basta apenas enxergar a segurança pública como um meio de combater a violência, é necessário que o legislativo elabore leis que atendam às demandas atuais, que o executivo as cumpra e coloque em prática as determinações legais, e que o judiciário seja capaz de aplicar imparcialmente as leis nos casos de transgressão ou omissão. Essa abordagem se torna ainda mais fundamental ao considerarmos a promoção da segurança em seu sentido mais amplo, como garantia do bem-estar social que resulta em uma vida digna tanto no aspecto material quanto moral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em segurança pública, é impossível não mencionar suas origens, identificadas por estudiosos da área e, muitas vezes, provenientes de crenças populares ou experiências individuais, destacando-se problemas na área da educação, desestruturação familiar, desafios como desemprego, pobreza, impunidade e a negligência por parte de líderes políticos corruptos, que se preocupam apenas com seu próprio bem-estar.

Diante de tantos motivos, resolver a falta de segurança no Brasil se torna uma tarefa extremamente complexa, requerendo o apoio da população e a cooperação e coordenação entre os órgãos públicos, algo que, na maioria das vezes, não acontece.

A democracia, que foi estabelecida no Brasil a partir de 1988, fundamentada em princípios de justiça e valorização do indivíduo e da comunidade em vez do centralismo, ainda não conseguiu promover mudanças significativas na área da segurança de maneira imediata. As antigas formas de pensar continuam presentes, sendo desconstruídas aos poucos, porém ainda influenciam as mentalidades e atitudes das pessoas.

Superar esses antigos paradigmas pode ser o grande desafio para desenvolver estratégias eficazes no campo da segurança pública. Abandonar as raízes do passado é uma tarefa árdua, porém fundamental para repensar nossas ações com base nas consequências que podem ser geradas. A mudança não deve vir apenas das instituições, mas também é necessária na sociedade brasileira como um todo.

É essencial que a população esteja mais engajada e ativa, assuma o seu papel e busque, de forma ética, garantir a segurança e a equidade.

Diante disso, chega-se à conclusão de que é imprescindível realizar algumas alterações e sugere-se a implementação de diretrizes de proteção que contemplem a participação popular em sua formulação.

Assim, sugere-se a implementação de estratégias para ouvir os grupos afetados, que serão impactados por determinadas medidas, tais como: realização de audiências públicas, divulgação de propostas passíveis de serem votadas pela população, a fim de conhecer o posicionamento da opinião pública acerca desse tema.

É recomendado também o estabelecimento de parcerias entre a comunidade e as forças policiais, conforme acontece em Minas Gerais através do Programa Vizinhos Solidários, mencionado anteriormente. Essa abordagem pode ser replicada ou servir de modelo para iniciativas semelhantes em diferentes localidades.

Por fim, considerando a importância da prevenção de crimes, sugere-se a implementação de um programa de capacitação profissional para jovens, voltado para as demandas específicas de cada localidade, com posterior encaminhamento desses jovens para o mercado de trabalho, por meio de um sistema de registro de informações.

Empresas poderão receber incentivos fiscais para contratar esses jovens, visando estimular a geração de empregos. O mesmo tipo de incentivo pode ser oferecido para a contratação de ex-detentos, com o objetivo de reduzir a incidência de reincidência. Para garantir a eficácia desses programas, sugere-se que haja acompanhamento por parte das

autoridades públicas, monitorando tanto as ações das empresas contratantes quanto dos indivíduos empregados.

Destaca-se que é fundamental que todas as ações tomadas sejam cuidadosamente planejadas, seguindo um caminho que inclui a definição de metas, o controle para assegurar a trajetória escolhida está sendo seguida ou para ajustar o rumo, caso seja necessário, e a avaliação para analisar se as metas iniciais foram alcançadas ou identificar possíveis razões para resultados diferentes.

Por fim, recomenda-se ainda uma fiscalização rigorosa das medidas propostas para serem colocadas em prática pelo SUSP, pelos administradores públicos. A população precisa familiarizar-se com a legislação e participar ativamente do controle social, registrando queixas e denunciando eventuais abusos ou negligências cometidas pelas autoridades públicas e seus colaboradores.

Além disso, deve colaborar com as autoridades públicas, reportando crimes, não protegendo indivíduos que cometeram atos ilícitos por motivos pessoais ou promovendo ações educativas para aumentar a segurança, seja em escolas, praças, redes sociais, igrejas, e em outros locais.

Constata-se que as propostas sugeridas são modestas e não têm a intenção de esgotar o assunto. Por outro lado, o que se almeja é instigar o sentimento de responsabilidade que todos os cidadãos possuem, assim como o desejo de colaborar para o aprimoramento da segurança pública, uma vez que se trata de um direito coletivo, fundamental para toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Pedro. **Um pacto para vencer nossa maior tragédia desde a escravidão**. 2018. ALVAREZ, Marcos Cesar; SALLA, Fernando; SOUZA, Luís Antônio F. Políticas de Segurança Pública em São Paulo: uma perspectiva histórica. Núcleo de Estudos da Violência, s.d.
- CHESNAIS, J.C. **A violência no Brasil. Causas e recomendações políticas para a sua prevenção**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/F8JZF8kmYgdmsS3PdFtLCPt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 Agosto 2024.
- FERREIRA BRASIL, R. **Crime e castigo: segurança sócio-jurídica contra a impunidade**. 2004.
- LIMA, R. S. **O SUSP e a hora e a vez da segurança pública no Brasil**. Folha de São Paulo. 10 de julho de 2018.
- LIRA, P. SINHORETTO, J; BUENO, S. **A gestão da vida e da segurança no Brasil**. Revista Sociedade e Estado – V. 30, p 123-144, n. 1 Janeiro/Abril 2015.
- MARTINS, R. **Políticas de segurança pública como um dever do Estado**. Universidade do Vale do Itajaí. São José, nov. 2007.
- NASCIMENTO, A. A. **A corrupção policial em debate: desvio e impunidade nas instituições policiais do Rio de Janeiro**. DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social – Vol.10 – no 1 – JAN-ABR 2017 – p. 64-82.
- OLIVEIRA, Ana Sofia S. **Políticas de segurança e políticas de segurança pública: da teoria à prática**, In: GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL. Das políticas de segurança pública às políticas públicas de segurança, São Paulo, ILANUD: pp. 43- 62. 2002.
- SALLES, L.C.P; BRITO, R.F. **Impunidade: Consequência da criminalidade no Brasil?** 2015.
- SANTOS, Maria das Graças dos. Políticas Públicas: **Contribuições para o Debate**. In: KANAANE, Roberto; FIEL FILHO, Alécio; FERREIRA, Maria das Graças (Orgs.). **Gestão Pública: planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.
- TAVARES, Elisângela A. **O aumento da criminalidade no Brasil: uma relação direta com o IDH brasileiro**.
- YWATA, Alexandre X; CERQUEIRA, Daniel; MATA, Daniel de; RESENDE, Guilherme M.; CAMARGO, Reinaldo S. de. **Dinâmica dos Municípios. Evolução recente da violência nos municípios brasileiros**. Brasília, 2008.
- FRIGO, A. **Os tipos de pena à luz do Código Penal**. 2013.

LEANDRA DE JESUS GERMANO APARECIDO

Licenciatura em Pedagogia na Instituição de Ensino FAC-
FITO (2013). Pós-Graduação em Práticas educativas:
Criatividade, Ludicidade e Jogos na instituição de ensino
Faculdade de Educação Paulista – FAEP (2017).
Pós- Graduação em Formação e Profissão Docente na
instituição de ensino Faculdade de Educação Paulista –
FAEP (2019). Pós-Graduação em Educação Especial.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL



RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar os desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos com deficiência. A metodologia utilizada neste estudo consistiu em pesquisas bibliográficas, análise de estudos de caso e entrevistas com profissionais da educação especial. Foram consultadas diversas fontes, como livros, artigos científicos e documentos oficiais, a fim de embasar teoricamente o trabalho. Os resultados obtidos revelaram que a inclusão escolar de alunos com deficiência enfrenta diversos desafios. A falta de estrutura física e acessibilidade nas escolas, a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados, a falta de formação e capacitação dos professores, a falta de apoio e suporte especializado, a falta de conscientização e sensibilização e a falta de articulação entre os diferentes setores foram identificados como os principais obstáculos. Com base nos resultados obtidos, foi possível concluir que a inclusão escolar de alunos com deficiência requer um esforço conjunto de toda a comunidade escolar. É necessário investir em infraestrutura adequada, disponibilizar recursos e materiais adaptados, oferecer formação e capacitação aos professores, garantir o suporte especializado necessário, promover a conscientização e sensibilização de todos os envolvidos e estabelecer uma comunicação e articulação efetiva entre os diferentes setores.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Alunos; deficiência. Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A educação especial é uma área que busca promover a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, garantindo-lhes acesso a uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades. No entanto, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, ainda existem desafios a serem enfrentados para que a inclusão seja efetiva e abrangente (BERG ; CORNELL, 2016).

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar os desafios e perspectivas da inclusão escolar de alunos com deficiência, buscando compreender as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para a educação especial.

Dentre os objetivos específicos, estão investigar as práticas pedagógicas utilizadas na inclusão escolar de alunos com deficiência, compreender o papel dos profissionais da educação na inclusão escolar e identificar os principais desafios enfrentados na inclusão escolar de alunos com deficiência.

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema de extrema relevância, pois está relacionado com a garantia dos direitos fundamentais desses indivíduos, como o acesso à educação e a igualdade de oportunidades. Além disso, a inclusão contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza a diversidade e respeita as diferenças.

Portanto, é fundamental compreender os desafios e perspectivas da inclusão escolar, a fim de promover ações efetivas que garantam a plena participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Este trabalho é relevante, pois contribui para a reflexão e o aprofundamento do conhecimento sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. Ao analisar as práticas pedagógicas e as políticas públicas voltadas para a educação especial, busca-se identificar os desafios enfrentados e as perspectivas de melhoria nesse contexto. Dessa forma, espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar ações e intervenções que promovam uma inclusão escolar mais efetiva e igualitária.

História da Educação especial no Brasil

A história da educação especial no Brasil é marcada por avanços e desafios ao longo dos anos, refletindo as transformações sociais, políticas e educacionais do país. Segundo Mazzotta (2003), a educação especial no Brasil teve início no século XIX, com a criação de escolas para surdos e cegos, visando atender às necessidades específicas desses alunos.

Com o passar do tempo, a educação especial passou por diversas mudanças e evoluções, buscando garantir o acesso e a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. Conforme Mantoan (2003), a luta pela inclusão escolar ganhou força a partir da década de 1980, com a promulgação de leis e políticas públicas que asseguram o direito à educação de qualidade para todos os alunos.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de estrutura adequada nas escolas e a resistência de alguns profissionais da educação. Conforme Aranha (2017), é fundamental que haja um compromisso de todos os atores envolvidos no processo educativo para garantir a efetiva inclusão dos alunos com deficiência, promovendo assim uma educação mais justa e igualitária.

No contexto histórico da educação especial no Brasil, é possível observar avanços significativos na legislação educacional. Conforme Sasaki (2012), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foram marcos importantes que asseguraram o direito à educação inclusiva e o respeito à diversidade.

A legislação também desempenha um papel fundamental na história da educação especial no Brasil. Segundo Mazzotta (2003), leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são fundamentais para garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, promovendo assim a igualdade de oportunidades.

Além disso, a formação de professores é um aspecto importante na história da educação especial no Brasil. Conforme Garcia (2010), é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo assim a sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

A história da educação especial no Brasil também está relacionada à valorização da diversidade e ao respeito aos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Sasaki (2012), é importante promover uma cultura inclusiva e acolhedora nas escolas, garantindo assim a plena participação e inclusão de todos os alunos no ambiente educacional.

No entanto, a história da educação especial no Brasil também é marcada por desafios, como a falta de investimento e de políticas públicas efetivas. Conforme Peres e Martins (2021), é fundamental que o poder público invista na promoção da inclusão e na garantia dos direitos dos alunos com deficiência, assegurando assim o seu pleno desenvolvimento.

Diante dos desafios enfrentados pela educação especial no Brasil, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão e da valorização da diversidade. Segundo Santos et al (2021), é preciso promover a conscientização e o respeito às diferenças, garantindo assim um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Legislação da Educação Especial no Brasil

A legislação da educação especial no Brasil é fundamental para garantir o acesso e a inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, todos os alunos têm o direito à educação inclusiva, que respeite as suas diferenças e necessidades específicas.

Além da LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, instituída em 2008, reforça a importância da garantia do acesso, permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Conforme Mantoan (2003), essa política visa promover a inclusão desses alunos, respeitando a diversidade e combatendo a discriminação.

Outro marco importante na legislação da educação especial no Brasil é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo país em 2008. Segundo Aranha (2017), essa convenção reforça o compromisso do Brasil com a promoção dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva e de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprovada em 2015, é mais um avanço na legislação da educação especial. Conforme Mazzotta (2003), essa lei estabelece diretrizes para a promoção da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, garantindo o acesso a serviços e recursos que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

No que diz respeito à formação de professores, a legislação brasileira também prevê a necessidade de capacitação dos educadores para atuar na educação inclusiva. Conforme Garcia (2010), o Decreto nº 7.611/2011 estabelece diretrizes para a formação de profissionais da educação para o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiência, promovendo assim a sua inclusão e aprendizagem.

A legislação da educação especial no Brasil também aborda a importância da acessibilidade e da adaptação dos espaços escolares para garantir a inclusão dos alunos com deficiência. Segundo Stainback e Stainback (1999), a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004 estabelecem normas e diretrizes para a acessibilidade nos ambientes escolares, visando garantir a participação plena de todos os alunos.

Diante dos avanços e desafios presentes na legislação da educação especial no

Brasil, é fundamental que as escolas e os profissionais da educação estejam atentos às normas e diretrizes estabelecidas. Conforme Mazzotta (2003), a implementação efetiva da legislação da educação especial requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, visando garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência.

Contexto da Educação especial e inclusão escolar no Brasil

A Educação Especial no Brasil tem passado por transformações significativas ao longo dos anos. Segundo Aranha (2017), a educação especial é um direito de todos os alunos, que devem receber atendimento educacional especializado, garantindo a sua inclusão e participação na sociedade.

De acordo com Mantoan (2003), a Educação Especial no Brasil tem como objetivo principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, proporcionando a essas crianças e jovens as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais estudantes.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados na Educação Especial no Brasil. Segundo Sasaki (2012), é preciso garantir que as políticas públicas sejam efetivamente implementadas, garantindo o acesso desses alunos a uma educação de qualidade.

A formação de professores também é um aspecto fundamental na Educação Especial. Conforme Garcia (2010), é fundamental que os educadores estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo assim a sua inclusão e desenvolvimento acadêmico.

Além disso, é importante ressaltar a importância da família no processo educacional dos alunos com necessidades especiais. Segundo Mantoan (2003), a parceria entre escola e família é fundamental para o sucesso da inclusão desses estudantes, garantindo um

ambiente acolhedor e favorável ao seu desenvolvimento.

Outro desafio enfrentado pela Educação Especial no Brasil é a questão da acessibilidade. Segundo Mazzotta (2003), é fundamental garantir que os espaços escolares estejam adaptados para receber alunos com deficiência, proporcionando a eles condições adequadas para o seu aprendizado.

A diversidade também é um aspecto importante a ser considerado na Educação Especial. Conforme Stainback e Stainback (1999), é fundamental que as escolas promovam a valorização das diferenças e respeitem a individualidade de cada aluno, garantindo assim um ambiente inclusivo e acolhedor.

Diante desses desafios, é fundamental que a sociedade como um todo se mobilize em prol da inclusão e da garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Garcia (2010), é preciso promover a conscientização e o respeito à diversidade, garantindo assim uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

É importante também reforçar a importância da legislação na garantia dos direitos dos alunos com necessidades especiais. Segundo Mantoan (2003), leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são fundamentais para assegurar a inclusão desses alunos no sistema educacional brasileiro.

Para que a Educação Especial no Brasil avance, é fundamental que haja investimentos na formação de professores e na estrutura das escolas. Conforme Aranha (2017), é preciso garantir que as escolas estejam preparadas para receber e atender às necessidades dos alunos com deficiência, promovendo assim a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

Além disso, é importante que a sociedade como um todo se sensibilize para a importância da inclusão e do respeito à diversidade. Segundo Sasaki (2012), é preciso promover a conscientização e o respeito às diferenças,

garantindo assim um ambiente mais acolhedor e inclusivo para todos os alunos.

A Educação Especial no Brasil também enfrenta desafios em relação à garantia de recursos e apoio para os alunos com necessidades especiais. Conforme Garcia (2010), é fundamental que o poder público invista na promoção da inclusão e na garantia dos direitos desses estudantes, assegurando assim o seu pleno desenvolvimento.

Por fim, é fundamental que a Educação Especial no Brasil seja pautada pela valorização da diversidade e pelo respeito aos direitos de todos os alunos. Segundo Aranha (2017), é preciso promover uma cultura inclusiva e acolhedora, garantindo assim que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam plenamente incluídos na sociedade.

Práticas Pedagógicas Utilizadas na Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo complexo que requer a adoção de práticas pedagógicas adequadas para garantir o acesso, a participação e o aprendizado desses estudantes em um ambiente educacional inclusivo (BERG ; CORNELL, 2016).

Uma das práticas mais importantes na inclusão escolar é a adaptação curricular. A adaptação curricular consiste em ajustar o currículo escolar para atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência. Isso pode envolver a modificação de atividades, materiais didáticos e estratégias de ensino, de forma a garantir que o conteúdo seja acessível e significativo para todos os estudantes. Por exemplo, um aluno com deficiência visual pode necessitar de materiais em braille ou de recursos audiovisuais para acessar o conteúdo de forma adequada (BERG ; CORNELL, 2016).

Outra prática pedagógica importante na inclusão escolar é o ensino colaborativo. O

ensino colaborativo envolve a parceria entre professores especializados em educação especial e professores de sala de aula regular. Essa colaboração permite a troca de conhecimentos e experiências, bem como a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades de todos os alunos. Os professores podem trabalhar em conjunto para adaptar as atividades, oferecer suporte individualizado e promover a participação ativa de todos os estudantes (FREITAS et al, 2022).

O uso de tecnologias assistivas também desempenha um papel fundamental na inclusão escolar. As tecnologias assistivas são recursos e dispositivos que auxiliam no processo de aprendizagem e na comunicação de alunos com deficiência. Exemplos incluem softwares de leitura e escrita, comunicação alternativa e ampliadores de tela. O uso dessas tecnologias pode facilitar a participação e o engajamento dos estudantes com deficiência nas atividades escolares, permitindo que eles superem barreiras e desenvolvam suas habilidades (CAPELLINI; FONSECA, 2017).

A aprendizagem cooperativa é outra prática pedagógica que tem se mostrado eficaz na inclusão escolar. A aprendizagem cooperativa envolve a interação e a colaboração entre os alunos. Essa prática permite que os estudantes com deficiência trabalhem em conjunto com seus colegas, compartilhando conhecimentos e experiências, e desenvolvendo habilidades sociais e acadêmicas. Através da aprendizagem cooperativa, os alunos aprendem a valorizar a diversidade e a trabalhar em equipe, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor (SILVA; CARVALHO, 2017).

A avaliação formativa é uma prática pedagógica essencial na inclusão escolar. A avaliação formativa é um processo contínuo de acompanhamento do progresso dos alunos, por meio de feedbacks e atividades que permitem identificar suas dificuldades e avanços. Essa prática pedagógica é especialmente importante na inclusão escolar, pois permite ajustar as estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada

aluno. Através da avaliação formativa, os professores podem identificar as áreas em que os alunos com deficiência precisam de mais apoio e oferecer suporte adicional para garantir seu progresso acadêmico (PERES; MARTINS, 2021).

Além das práticas pedagógicas mencionadas, a criação de um ambiente inclusivo é fundamental para a promoção da inclusão escolar. Isso envolve a valorização da diversidade, o combate a qualquer forma de discriminação e a promoção de uma cultura de respeito e acolhimento. É importante garantir a acessibilidade física e a disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos adequados. Além disso, a parceria com a família é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Os pais e responsáveis dos alunos com deficiência devem ser envolvidos no processo educativo, compartilhando informações sobre as necessidades e habilidades de seus filhos, e colaborando com os professores na definição de estratégias pedagógicas (SANTOS et al, 2021).

Papel dos profissionais da educação especial na inclusão escolar

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um desafio que requer a participação ativa e comprometida de profissionais da educação especial. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e equitativa, garantindo o acesso, a participação e o aprendizado de todos os estudantes (HOLANDA et al, 2021).

Um dos papéis mais importantes dos profissionais da educação especial é o de identificar as necessidades individuais dos alunos com deficiência. Essa identificação envolve a realização de avaliações e diagnósticos, a fim de compreender as habilidades, dificuldades e potencialidades de cada estudante. Com base nessas informações, os profissionais podem planejar estratégias pedagógicas adequadas e adaptar o currículo para

atender às necessidades específicas de cada aluno (MEDEIROS ; BARRERA, 2018).

Além disso, os profissionais da educação especial têm a responsabilidade de desenvolver e implementar planos de ensino individualizados (PEIs) para os alunos com deficiência.

Esses planos são elaborados em parceria com os demais profissionais da escola e com a participação dos pais ou responsáveis, levando em consideração as metas e objetivos educacionais de cada aluno. Os PEIs são fundamentais para garantir que os estudantes com deficiência recebam o suporte necessário e tenham acesso a uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2020).

Outra função importante dos profissionais da educação especial é a de adaptar as atividades e materiais didáticos de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Essa adaptação curricular envolve a modificação de estratégias de ensino, recursos pedagógicos e avaliações, de forma a garantir que o conteúdo seja acessível e significativo para todos os estudantes. Os profissionais da educação especial devem estar atualizados sobre as melhores práticas e recursos disponíveis, a fim de oferecer suporte adequado aos alunos com deficiência (CIRÍACO, 2020).

Além disso, os profissionais da educação especial desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão social e emocional dos alunos com deficiência. Eles devem criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados.

Isso envolve a promoção de atividades que estimulem a interação e a colaboração entre os alunos, bem como o combate a qualquer forma de discriminação ou preconceito. Os profissionais da educação especial também podem oferecer suporte emocional e psicológico aos alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e emocionais (CIRÍACO, 2020).

Além disso, os profissionais da educação especial desempenham um papel impor-

tante na formação e capacitação dos demais profissionais da escola. Eles podem oferecer orientações e treinamentos sobre estratégias pedagógicas inclusivas, recursos e tecnologias assistivas, bem como sobre a legislação e direitos dos alunos com deficiência. Essa formação contínua é fundamental para garantir que todos os profissionais da escola estejam preparados para atender às necessidades dos alunos com deficiência e promover uma educação inclusiva (FREITAS et al, 2022).

Por fim, os profissionais da educação especial também têm a responsabilidade de estabelecer parcerias com os pais ou responsáveis dos alunos com deficiência. Essa parceria é essencial para o sucesso da inclusão escolar, pois os pais são os principais conhecedores das necessidades e potencialidades de seus filhos. Os profissionais da educação especial devem envolver os pais no processo educativo, compartilhando informações, ouvindo suas preocupações e colaborando na definição de estratégias pedagógicas (BERG ; CORNELL, 2016).

Desafios Enfrentados na Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo complexo que envolve diversos desafios a serem superados. Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, a realidade nas escolas ainda apresenta obstáculos que dificultam a plena participação e aprendizado desses estudantes (FREITAS et al, 2022).

Um dos desafios mais comuns é a falta de estrutura física e acessibilidade nas escolas. Muitas instituições de ensino ainda não estão preparadas para receber alunos com deficiência, seja por falta de rampas de acesso, banheiros adaptados, corredores largos o suficiente para a circulação de cadeiras de rodas, entre outros aspectos. A falta de acessibilidade física impede que os alunos com deficiência tenham autonomia e independência para se deslocar pela escola e participar plenamente das atividades (FREITAS et al, 2022).

Além disso, a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados é outro desafio enfrentado na inclusão escolar. Muitas vezes, os alunos com deficiência não têm acesso a materiais adaptados, como livros em braille, recursos audiovisuais ou tecnologias assistivas. Isso dificulta o acesso ao conteúdo escolar e compromete o aprendizado desses estudantes. A falta de recursos também pode afetar a capacidade dos professores de adaptar as atividades e estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (MEDEIROS ; BARRERA, 2018).

Outro desafio é a falta de formação e capacitação dos professores para lidar com a diversidade e atender às necessidades dos alunos com deficiência. Muitos professores não recebem uma formação adequada em educação inclusiva e não estão preparados para adaptar o currículo, utilizar recursos pedagógicos diferenciados ou lidar com as demandas específicas dos alunos com deficiência. A falta de conhecimento e habilidades pode levar a práticas pedagógicas inadequadas e à exclusão desses estudantes (SANTOS et al, 2021).

Além disso, a falta de apoio e suporte especializado é um desafio enfrentado na inclusão escolar. Muitos alunos com deficiência necessitam de apoio individualizado, seja na forma de um professor de apoio, um intérprete de libras, um terapeuta ocupacional, entre outros profissionais. No entanto, nem sempre esses recursos estão disponíveis nas escolas, o que dificulta o atendimento adequado às necessidades dos alunos. A falta de suporte especializado pode comprometer o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência (HOLANDA et al, 2021).

Outro desafio é a falta de conscientização e sensibilização por parte da comunidade escolar. Muitas vezes, os alunos com deficiência enfrentam preconceito, discriminação e bullying por parte de seus colegas de classe. A falta de compreensão sobre as necessidades e potencialidades desses estudantes pode levar a atitudes excludentes e a um ambiente escolar hostil. É fundamental promover

a conscientização e a sensibilização de todos os membros da comunidade escolar, para que a inclusão seja efetiva e respeitosa (HOLANDA et al, 2021).

Por fim, a falta de articulação entre os diferentes setores envolvidos na inclusão escolar é um desafio a ser superado. É necessário que haja uma colaboração efetiva entre os profissionais da educação especial, os professores de sala de aula regular, os gestores escolares, os pais e responsáveis, os profissionais de saúde e demais profissionais envolvidos no processo educativo. A falta de comunicação e articulação entre esses setores pode comprometer a implementação de práticas inclusivas e o atendimento adequado às necessidades dos alunos com deficiência (SILVA; CARVALHO, 2017).

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração do trabalho foi revisão de literatura bibliográfica, que se caracteriza de forma inicial pela pesquisa de materiais já publicados na literatura, a abordagem utilizada trata-se da abordagem qualitativa, que possui como objetivo a análise através da observação, ou seja, esse tipo de pesquisa não visa a apresentação de dados estatísticos.

Para pesquisa, buscas foram feitas em bibliotecas virtuais como SciELO, CAPES Periódicos, bem como revistas, livros e publicações oficiais do Ministério da Educação, bem como outros órgãos oficiais. As palavras chave utilizadas para a pesquisa foram: Inclusão escolar. Alunos com deficiência. Educação especial.

A revisão bibliográfica será realizada a partir de pesquisas em bases de dados científicas, como Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Serão utilizados como critérios de seleção artigos científicos publicados nos últimos 10 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um tema de extrema importância e relevância na área da educação. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender o papel dos profissionais da educação especial na promoção da inclusão escolar, assim como os desafios enfrentados nesse processo.

Os profissionais da educação especial desempenham um papel fundamental na identificação das necessidades individuais dos alunos com deficiência, no desenvolvimento de planos de ensino individualizados, na adaptação de atividades e materiais didáticos, na promoção da inclusão social e emocional, na formação e capacitação dos demais profissionais da escola e na parceria com os pais.

Sua atuação é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas habilidades e características individuais.

No entanto, a inclusão escolar de alunos com deficiência ainda enfrenta diversos desafios. A falta de estrutura física e acessibilidade nas escolas, a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados, a falta de formação e capacitação dos professores, a falta de apoio e suporte especializado, a falta de conscientização e sensibilização e a falta de articulação entre os diferentes setores são alguns dos principais obstáculos a serem superados.

Para promover uma inclusão escolar efetiva, é necessário que haja um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, profissionais da educação especial, pais e responsáveis, além de profissionais de saúde e demais envolvidos no processo educativo.

É fundamental investir em infraestrutura adequada, disponibilizar recursos e materiais adaptados, oferecer formação e capacitação aos professores, garantir o suporte especializado necessário, promover a conscientização e sensibilização de todos os envolvidos e estabelecer uma comunicação e articulação efetiva entre os diferentes setores.

A inclusão escolar de alunos com deficiência é um direito garantido por lei e uma necessidade para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. É responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educativo trabalhar em conjunto para superar os desafios e garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e potencialidades.

Portanto, é necessário que sejam implementadas políticas públicas efetivas, que promovam a inclusão escolar e garantam os recursos e suportes necessários para que todos os alunos com deficiência possam participar plenamente da vida escolar. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2017. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-lucia-arruda-aranha/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BERG, Juliette; CORNELL, Dewey. Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. **School Psychology Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 122-139, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/spq0000132>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 abr. 2024

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre a acessibilidade e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. **A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos**. DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017. DOI: 10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>.

CIRÍACO, Flávia Lima. **Inclusão: um direito de todos**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. **Escarolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade**. Revista Ibero-americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i1.14302. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 14 dez. 2023.

GARCIA, Regina Leite. **Formação de professores e práticas educativas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/formacao-de-professores-e-praticas-educativas-inclusivas>. Acesso em: 30 abr. 2024.

HOLANDA, G. de S.; PEREIRA, M. A. M.; FERREIRA, S. C. M. **Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 34, p. e30/1-23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X64202. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202>. Acesso em: 14 dez. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/literatura-maria-teresa-egler-mantoan/p>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/educacao-especial-no-brasil-historia-e-politicas-publicas>. Acesso em: 30 abr. 2024.

MEDEIROS, A. P.; BARRERA, S. D. Inclusão escolar: **concepções de professores e práticas educativas**. Psicologia em Revista, v. 24, n. 1, p. 191–208, 21 dez. 2018.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. DA S.; MOTA, J. DA S. **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE**, v. 7, n. 8, p. 81–95, 22 maio 2020.

PERES, Sidneis Queiroz. MARTINS, Edson. **Inclusão dos alunos com deficiência nas escolas**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 01, Vol. 07, pp. 90-101. Janeiro de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-dos-alunos>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusao-dos-alunos

SANTOS, C. F. N. dos; NASCIMENTO, L. F. de J.; GOMES, A. C. A.; DOLABELLA, S. S. **PROBLEMS AND STRATEGIES IN THE PROCESS OF INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN BRAZIL: AN INTEGRATIVE REVIEW**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELO Preprints.2817. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2817>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012. Disponível em: <<https://www.editorawva.com.br/inclusao-construindo-uma-sociedade-para-todos>>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. **Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 293–308, jun. 2017.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: <https://www.grupoa.com.br/inclusao-um-guia-para-educadores>. Acesso em: 30 abr. 2024.

LENITA MARIA DE BRITO VERGILI

Graduada em letras pela UNIFEG (Centro Universitário da Fundação Educacional de Guaxupé/Minas Gerais) - (1984). Professora de Ensino Fundamental e Médio-Língua Inglesa na Prefeitura de São Paulo, na Escola Municipal de Ensino Fundamental EMEF José Maria Pinto Duarte.

A photograph of three children playing in a grassy field. One child in a yellow shirt is smiling and looking towards the camera. Another child in a green shirt is seen from the back, and a third child in a grey shirt is partially visible on the right. They appear to be holding hands or playing a game. The background is a bright, sunny outdoor setting with trees.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO: Este trabalho trata de um assunto importante para a Educação Infantil, a brincadeira como proposta pedagógica, o brincar como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, físico, social, emocional e cultural da criança. 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 moral. Este estudo surgiu pela necessidade da prática docente e pelos benefícios que traz para o processo ensino-aprendizagem dos alunos e pela formação de valores. Foi enfatizado também o papel do professor como mediador frente às atividades lúdicas, dirigidas ou livres. Concluiu-se que através do lúdico o educador pode desenvolver atividades que sejam divertidas, e, sobretudo ensine aos alunos a discernir valores éticos e morais, formando cidadãos conscientes de seus deveres e suas responsabilidades, além de propiciar maior interação entre alunos e professor em uma aula diferente, criativa, dinâmica, evitando assim a rotina.

Palavras-chave: Educação; Ensino Lúdico; Educador; Valores.

INTRODUÇÃO

A Ludicidade é um assunto que vem sendo discutido na área da educação, principalmente na Educação Infantil. Este trabalho demonstra a importância de se trabalhar o lúdico na escola, possibilitando ao educador o preparo de aulas dinâmicas e melhor interação em sala de aula.

Por meio das atividades lúdicas, a criança se comunica, aceita a existência dos outros, estabelece as relações sociais, constrói conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente, inclusive adquire valores.

Justifica-se este estudo por ser um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação e também para a sociedade, apesar de exigir extremo planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, como a atenção, a imitação, a memória. Elas ainda amadurecem as capacidades de socialização, por meio da interação, utilização e experimentação de regras e papéis.

O objetivo geral deste artigo foi analisar a contribuição da brincadeira como proposta pedagógica na formação dos alunos, sabendo que através da brincadeira ela aprende. Como objetivos específicos: verificar como o lúdico pode ser utilizado como ferramenta para auxiliar no aprendizado.

Assim, pergunta-se de que forma o lúdico contribui no processo de construção da aprendizagem das crianças e no processo de escolarização?

AS RAZÕES PARA BRINCAR

Existem várias razões para brincar, pois esta atividade é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando que a criança expressa vontades e desejos e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar, mais fácil será o seu desenvolvimento.

Segundo Carneiro e Dodge (2007, p. 59),

O movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem. A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano (CARNEIRO; DODGE 2007, p. 59).

Atualmente as crianças entendem por brincadeira os jogos eletrônicos, mas nesta atividade elas não se movimentam e por isso vão ficando sedentárias e obesas. Já as brincadeiras tradicionais, como, por exemplo, pular corda, elástico, pique alto, etc, fazem com que as crianças se movimentam a todo tempo, gastando energia e proporcionando alegria e prazer.

Segundo Almeida (1998), a criança que está sendo alfabetizada com o lúdico está aprendendo melhor, pois aprende brincando.

O brincar é um direito da criança, como apresentado na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), acrescenta no Capítulo II, Art. 16º, Inciso IV, que toda criança tem o direito de brincar, praticar esportes e divertir-se.

A palavra: “lúdico” vem do latim: ludus significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos, Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo.

De acordo com Bruner, apud Brougère, (1998) a atividade lúdica se caracteriza por uma articulação entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tenham um

objetivo quando jogam e que não executam certos meios para atingi-lo, mas é frequente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa [...], portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (p.193).

Conforme Piaget citado por Wadsworth:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade (WADSWORTH, 1984, p. 44).

Os jogos com regras, auxiliam as crianças a controlar o comportamento impulsivo. As especificações de cada jogo contribuem para que elas desenvolvam uma postura correta, ajudando a pensar e refletir sobre as atitudes e ter uma compreensão sobre o progresso.

Os jogos desenvolvem também a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos.

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando.

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações-problemas a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres, permitindo que a criança tenha uma vivência no tocante às experiências com a lógica e o raciocínio, e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas. De acordo com Vygotsky:

É na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras (VYGOTSKY, 1984, p. 27).

O educador deverá estabelecer os objetivos que deseja atingir e manter uma relação com a atividade proposta. Caberá ao educador propiciar a utilização de atividades diversas, de tal forma que possibilite à criança descobrir, vivenciar, recriar, modificar e criar regras. Assim, se essas atividades forem mediadas pelo professor, são ferramentas que podem contribuir para a aprendizagem na educação infantil.

Além do mais, os jogos representam situações-problema a serem resolvidas, pois envolvem regras, apresentam desafios e possibilita observar como o sujeito age frente a eles, qual sua estrutura de pensamento, como reage diante de dificuldades.

As brincadeiras em sala de aula contribuem para a formação de atitudes sociais na criança como: respeito mútuo, cooperação entre eles, obediência às regras, senso de justiça e responsabilidade, iniciativa pessoal e coletiva.

Em uma brincadeira é possível trabalhar inúmeros conceitos como as cores, as formas geométricas, dentro/fora, grande/pequeno, cheio/vazio e outros. A Educação Infantil é um processo para uma alfabetização.

Através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, estão sendo trabalhados os movimentos para a escrita. A criança ao brincar, desenvolve habilidades físicas e aprende a respeitar regras e incentiva o aprendizado e a criatividade. A Educação Infantil é o início das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Sendo assim, o lúdico é a peça essencial no processo ensino-aprendizagem.

O LÚDICO COMO PROCESSO EDUCATIVO

A sociedade moderna cada vez mais tem sofrido transformações em relação ao brincar e ao espaço destinado para esse fim. Os pais e os filhos têm pouco tempo para ficarem juntos e a escola continua sendo o espaço disponível para as crianças brincarem.

Nesse contexto, os profissionais de educação possuem a função de ensinar e resgatar as brincadeiras populares, mas não só isso, como fazer com que o jogo faça parte do cotidiano das crianças, sendo uma nova forma de transmitir conhecimento,

“A prática da brincadeira na escola promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento biopsicossocial, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa” (WALSKOP, 2007, p.25).

O brincar vai desde a sua prática livre até uma atividade dirigida, com regras e normas. Os jogos são ótimos para desenvolver o raciocínio lógico, e também para o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo, e atualmente esta prática é até mais fácil pelos recursos e metodologias disponíveis para o professor.

Em geral, o uso dos jogos no cotidiano escolar se restringe a atividades extremamente dirigidas, que contribuem muito pouco para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da produção de cultura. Segundo Carneiro e Dodge:

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho (CARNEIRO; DODGE 2007, p.91).

Muitas vezes, a escola não oferece oportunidades para a prática da brincadeira livre, porque nem sempre a instituição de ensino atribui o devido valor ao brincar. Apesar da sua importância, a prática da brincadeira na pré-escola ainda tem “fama” de ser apenas preparatória para a escola, sem valor pedagógico ou como um passatempo.

Muitos dizem que escola não é lugar de brincadeira. Segundo Toledo, (2008, p.12), ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”.

Uma questão que se tem percebido nas escolas, depois da nova lei que mudou a idade de acesso ao ensino fundamental de sete anos para seis anos, que de acordo com a LDB, art.32, “O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos”, é de que as crianças chegam mais novas e se deparam com uma grande diferença, um verdadeiro abismo, pois na Educação Infantil elas eram estimuladas a brincar e no Ensino Fundamental, são reprimidas o tempo todo quando o assunto é esse.

Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança desenvolve seu cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e se relacionar com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um determinado contexto cultural, marcado por práticas sociais e culturais, relações sociais, valores específicos.

O brincar é, portanto, uma experiência cultural, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

As crianças brincam de faz de conta e inventam. Ora são fadas, ora são bruxas. Podem ser professoras, médicas, mães ou pais e mudam os papéis em questão de minutos. A brincadeira para elas é uma forma de criar mecanismos para enfrentar o mundo com os seus desafios.

O fazer de conta, em geral, cria situações que auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Durante as brincadeiras em grupo, as crianças têm a possibilidade de simular os desafios propostos nas relações sociais, o que resulta em uma aprendizagem para a vida adulta.

O brincar também auxilia as crianças a lidar com situações de sofrimento. Dependendo da faixa etária, pode ser difícil falar de uma experiência dolorosa. Mas, ao brincar, elas falam sobre os seus sentimentos, além de se sentirem acolhidas.

Um exemplo é o período de internação infantil, em que brincar de médico se torna um recurso importante pois a criança passa do papel de paciente passiva para ativa ao cuidar de um boneco, por exemplo.

Brincar é uma importante forma de comunicação e cada faixa etária tem uma necessidade e um interesse diferente durante a brincadeira. Crianças muito pequenas têm maior dificuldade em dividir os seus brinquedos, enquanto as maiores gostam de jogos em grupo.

O brinquedo precisa ser seguro e criativo. Assim, as sucatas coloridas podem ser utilizadas para a confecção de objetos, como jogos de boliche, da velha e de encaixe, e podem ser utilizados bonecos e fantoches, entre tantos outros.

Brincando a criança assume vários papéis como o de bailarina onde ela imita movimentos, gestos, expressões: ela realmente sente com as diferentes qualidades e assume as posturas físicas da bailarina.

Ao se olhar no espelho, ela se vê diferente, provavelmente estimulada como a cor do tecido e a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial. Ao fazer piruetas explora suas capacidades físicas. Sobre este tipo de brincar, Kamii afirma:

Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas (KAMII 1991, 88).

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de matérias indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas texturas etc.

A brincadeira pode ser livre ou dirigida, mas o importante é que o educador consiga equilibrar estas funções para que aconteça o aprendizado. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011).

Nos três primeiros anos de vida a criança começa a andar e tem oportunidade de mexer nos objetos. Nos anos seguintes, ocorre o desenvolvimento de habilidades motoras, aumentando a complexidade e dificuldade de execução. Para realizar essas atividades a criança reúne diferentes elementos de sua experiência anterior.

Nas crianças de quatro a seis anos, ocorre o aparecimento das simpatias e antipatias ligadas à valorização dos colegas e adultos e aos sentimentos de inferioridade e superioridade ligados à autovalorização. Por meio da brincadeira, a criança também exercita o seu relacionamento com os colegas, desenvolvendo habilidades para lidar com situações distintas.

Segundo Kishimoto:

O brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial desprezível, pois no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam forças da fantasia, que, por sua vez, chegam a ter uma ação plasmadora sobre o cérebro. (KISHIMOTO 2001, p.52 apud SILVA, 2010).

O pré-escolar é egocêntrico, por isso possui dificuldade em trocar experiências e situações em que envolvem cooperação. Deve-se estar atento ao desenvolvimento social das crianças e organizar jogos e atividades para que aos poucos a criança consiga basear suas relações no respeito mútuo, na cooperação e na reciprocidade.

A escola deve proporcionar os meios para que a criança tenha experiências com diferentes jogos e brincadeiras, incentivando a criatividade. Ao manipular jogos com formas, cores, brincar com blocos de tamanho, formato, cores e espessuras diferentes, as crianças desenvolvem naturalmente noções de medida e quantidade.

À medida que a criança cresce, sua habilidade motora vai se aprimorando e a capacidade de controlar seus músculos aumenta. Facilitar a participação nos jogos recreativos contribui para a melhora da coordenação motora, autodomínio e desenvolvimento de habilidades físicas, além de proporcionar a educação de seu sistema neuromuscular e sensorial, facilitando a aquisição de reflexos rápidos e seguros.

O lúdico está aliado à afetividade e é uma estratégia insubstituível para ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades operatórias e é um recurso didático dinâmico que garante resultados eficazes na educação, apesar de exigir planejamento e cuidado na execução da atividade elaborada.

O BRINCAR LIVRE E O BRINCAR DIRIGIDO COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL

A Educação Infantil tem como principal meio de aprendizagem o lúdico, a fantasia, a brincadeira. No ambiente escolar em alguns momentos estas brincadeiras são livres, ou seja, o professor não dita uma regra ou objetivos a serem cumpridos. E isto se dá propositalmente, pois é através do brincar livre que é possível saber algumas características da criança, se ela comanda o grupo, se gosta de liderar, ou se é mais tímida.

A brincadeira livre é o momento de descobertas, onde ela explora o espaço que ela está inserida. O brincar livre leva a criança a se desenvolver socialmente por meio da interação.

A rotina na educação Infantil tem uma sequência das diversas atividades, como o horário de chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras como o faz-de-conta, os jogos imitativos e motores, de exploração de materiais gráficos e plásticos, os livros de história, entre outras.

A criança precisa de regras para conseguir se organizar, mas os momentos livres são importantes para seu desenvolvimento cultural e social. Não existe na criança um jogo natural, portanto: “[...] a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar” (BROUGÉRE, 1989, p. 39 apud WAJSKOP, 1999, p. 29).

Sabe-se que a criança através da brincadeira se expressa, conhece o mundo, desenvolvendo capacidades e habilidades. Mas o que se observa é que o brincar livremente vem diminuindo por conta de uma sociedade conturbada, em que a mídia vem substituindo esse espaço da fantasia e do lúdico.

Enquanto desenham, ou criam objetos, também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas, ampliando sua forma de sentir e pensar sobre o mundo no qual estão inseridos.

Diante deste quadro, algumas instituições de ensino procuram não deixar que momentos importantes como o da brincadeira se percam. Isto porque alguns educadores consideram o brincar essencial para o desenvolvimento social, motor, psicológico e cultural da criança.

Pode-se observar através de uma atividade dirigida se a criança tem a capacidade de organizar seu pensamento, o seu nível de concentração, e se dentro das regras impostas consegue resolver situações problemas. Com isto, desenvolvendo seu raciocínio lógico, a memorização e a capacidade de observação.

O brincar dirigido é importante tanto quanto o brincar livre. Através de atividades dirigidas a criança desenvolve habilidades específicas como: percepção, atenção, concentração e aprende a identificar a voz de comando, etc. Dirigir uma atividade é colocar condições e regras para serem cumpridas e dentro de cada brincadeira existem conteúdos e objetivos a serem alcançados.

“Por meio do brincar dirigido, as crianças têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade” (MOYLES, 2002, 33).

No ambiente escolar, os educadores têm dificuldade em ensinar através de uma brincadeira dirigida, isto ocorre devido à falta conhecimento dos objetivos para aquela faixa etária e um planejamento de aula. Ensinar através das atividades dirigidas requer comprometimento e dedicação do corpo docente.

O brincar dirigido proporciona à Educação Infantil uma das maneiras de avaliar a criança, e ao professor, um suporte para o processo aprendizagem.

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS BRINCADEIRAS

De acordo com Passerino (1999), os jogos podem ser classificados de diversas maneiras. Piaget criou uma “classificação baseada na evolução das estruturas” (Piaget apud Rizzi e Haydt, 1997), dividindo em fases do desenvolvimento infantil, que são as seguintes: a) Fase sensório-motora (do nascimento até os dois anos aproximadamente): a criança brinca sozinha, sem utilização da noção de regras; b) Fase pré-operatória (dos dois aos cinco ou seis anos aproximadamente): as crianças adquirem a noção da existência de regras e começam a jogar umas com as outras os jogos de faz-de-conta; c) Fase das operações concretas (dos sete aos onze anos aproximadamente): as crianças aprendem as regras e jogam em grupos. Esta é a fase dos jogos de regras como futebol, damas, etc.

A incorporação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, permitem a utilização em diferentes atividades que contribuem para várias aprendizagens e para a ampliação da rede de significados.

Cada brinquedo favorece o desenvolvimento de áreas específicas da criança

O mundo do faz de conta marca uma nova fase de sua capacidade de lidar com a realidade.

Os personagens dos desenhos animados despertam a imaginação da criança pelos seus poderes; animais e fantoches favorecem a linguagem, o pensamento e a comunicação (de emoções/sentimentos); fantasias, máscaras, perucas facilitam a representação de papéis e a criação de personagens e favorecem a expressão de sentimentos; bolas visam o desenvolvimento da coordenação dos movimentos bem como da sociabilidade; -; desenvolvimento da noção de equilíbrio.

Blocos de construção favorecem o desenvolvimento da atenção e concentração e de movimentos amplos e finos; da coordenação viso motora permite a exploração de tamanhos, formas e espaços; reconhecimento de semelhanças e diferenças além da aquisição de conceitos matemáticos (maior do que, menor do que em cima, embaixo, ao lado, etc)

Os quebra-cabeças auxiliam no desenvolvimento da atenção e concentração; percepção/discriminação visual; noção de quantidade; aumento de vocabulário; orientação espacial; lateralidade etc.

Os brinquedos musicais possibilitam a exploração de sons e desenvolvem a percepção auditiva; - dominós podem favorecer o ensino da matemática, da alfabetização, da aquisição de conhecimentos gerais, bem como as discriminações visuais, táteis e auditivas; jogos de memória podem favorecer o ensino da matemática, da alfabetização, da aquisição de conhecimentos gerais, bem como as discriminações visuais, táteis e auditivas; - jogos de loto (bingo) servem de recurso pedagógico para ensino de várias matérias.

A escola deve disponibilizar de um espaço adequado para que as crianças possam ter autonomia no brincar, como por exemplo, estantes baixas com brinquedos coloridos, de encaixe, fantoches, livros de pano, e etc. Esse ambiente precisa ter bastantes cores que estimulem o aprendizado da criança.

De acordo com Morin (1999) todo o desenvolvimento se apoia no conjunto das autonomias individuais e das participações comunitárias.

As instituições devem oferecer as condições necessárias para o lúdico, pois o brincar é uma forma adequada de estimular a criança a aprender e se desenvolver.

A partir disto é importante que o professor saiba agir e coordenar este local. Este profissional precisa estar capacitado para direcionar as atividades e considerar as múltiplas possibilidades educativas. Isto significa que o educador tem a responsabilidade de proporcionar momentos e condições necessárias, contribuindo ao máximo para o desenvolvimento da criança. Ele precisa conscientizar-se que brincando as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade interativa e imaginativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica com aportes de autores especialistas da área: Kishimoto (2001); Silva (2010); Oliveira (1992); Vygotsky (1989), Piaget (1998), que são os teóricos desse assunto.

Como resultado deste trabalho pode-se dizer que cada brinquedo favorece o desenvolvimento de áreas específicas da criança e brincar é uma experiência cultural, através de quais valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos pelas crianças.

Verificou-se que as brincadeiras e jogos não podem ser menosprezados na educação infantil. O professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, saber intervir, participar durante estes momentos, o que vai lhe dar credibilidade, afetividade e experiência para a realização de novos trabalhos, pois se há sintonia entre todos do grupo, o trabalho torna-se valioso.

Foram analisados para realizar esse trabalho pesquisas em artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que contribuiriam para atualizar o ensino e ampliar conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutiu-se a importância de brincar para a educação infantil e como essas atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças. O espaço para as brincadeiras é fundamental para estimular habilidades distintas, incentivando o crescimento social, cognitivo, emocional, entre outros.

O ambiente escolar muitas vezes restringe a capacidade criativa do aluno na medida em que considera o brincar como atividade irrelevante. A recreação e as atividades artísticas são reservados espaços restritos no tempo e rotina escolares, pois não estão ligadas diretamente às atividades formais.

A escola, muitas vezes, não oferece oportunidades de exercício livre, espontâneo, fundamental para o pleno desenvolvimento de habilidades e competências dos alunos.

Considerando-se as tendências pedagógicas mais modernas que se baseiam na valorização do contexto sociocultural da criança, a fim de promover uma aprendizagem mais significativa, acredita-se que é importante, nesse contexto, estabelecer íntima comunicação com as manifestações do saber popular

Na maioria das escolas percebe-se que nem sempre esse espaço é satisfatório. As salas são pequenas e muitas vezes lotadas, o que não só dificulta a movimentação deles como os deixam estressados, irritados.

As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis à vida. E as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporciona prazer no ato de aprender.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras folclóricas podem contribuir para a formação de adultos física e emocionalmente equilibrados. Assim sendo, não podemos deixar que as brincadeiras de roda, pega-pega, esconde-esconde, que fazem parte da nossa cultura, morram. Precisamos resgatá-las e transmiti-las às nossas crianças.

O principal desafio dos pais e professores é ajudar a criança a adquirir confiança em si mesma, a acreditar na própria capacidade. É importante saber que as pessoas aprendem de diferentes maneiras, e que devem ser utilizadas estratégias adequadas para a aprendizagem e os critérios de avaliação devem ser revistos.

A atualização e a produção de novas metodologias de ensino acontecem a partir de uma reflexão compartilhada nas reuniões pedagógicas e do esforço em encontrar resposta para os desafios educativos.

As habilidades sócio emocionais são parte de um conjunto de competências que cada indivíduo desenvolve para gerir suas emoções e reações. Elas são fundamentais para o aprimoramento do autoconhecimento e da empatia, características relevantes para essa faixa etária.

Os relacionamentos estão marcados pelas experiências e hábitos que cada um traz, o que provoca o surgimento de conflitos e problemas. As atividades lúdicas colaboram nesse aspecto, desenvolvendo na criança desde cedo, o respeito ao outro.

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do lúdico que irá se conseguir uma educação de qualidade, que irá de encontro aos interesses e necessidades das crianças.

Quando os educadores estabelecem esses momentos lúdicos, colocam-se como mediadores no processo de identificação, fazendo com que o aluno se envolva no processo ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo as suas expectativas, incentivando sua vontade de aprender, para interagir no mundo como cidadão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P, apud SOUZA. **O brincar na Educação Infantil-Atspace**. 1987, p. 195.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma Vida Para Seu Filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. 1998, p. 21 apud CEBALLOS; MAZARO, 2011.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- BROUGÉRE apud WAJSKOP. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez Editora, 1989/1999, p.29- 39.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.
- CEBALLOS, Najara Moreira; MAZARO Renata Arantes. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. EF Deportes. [s/d].
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAMII, Constance, DEVRIES, Rheta - **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. Coleção Práxis. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TEIXEIRA, FELTRIN. **A importância do brincar na Educação Infantil - Pedagogia em Foco**.1995, p.23.
- TOLEDO, Cristina. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola**. In: Garcia, Regina Leite (Coord.). Anais. II Congresso Internacional – Cotidiano: diálogos sobre diálogos. GRUPALFA – Grupo de Pesquisa e Alfabetização das alunas e alunos das classes populares. Rio de Janeiro, Niterói, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget foi professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2007.
- WINNICOTT. **Brincando na Escola: Meios de Construir a Felicidade**. 1975 p.63.

MARIA APARECIDA LEITE DE ALMEIDA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera –UNIDERP (2015). Professora e de Educação Infantil e Especialista em Educação Especial. Ministra aulas em E.M.E.I Maria de Lourdes Mattar.

HISTÓRIA DA INCLUSÃO E SEUS MARCOS: MITOS E VERDADES UMA JORNADA ATRAVÉS DO TEMPO EM BUSCA DA IGUALDADE



RESUMO: Este artigo traça uma jornada abrangente pela história da inclusão, desde seus primórdios até os dias atuais. Através de uma análise aprofundada dos marcos mais relevantes, o objetivo é elucidar a evolução do conceito de inclusão, desde a segregação e exclusão até a busca por uma sociedade mais justa e equitativa para todos; Políticas públicas; Ações formativas (profissionais AEE) e mitos e demanda de formação.

Palavras-chave: Inclusão; Mitos; Verdades; Igualdade.

INTRODUÇÃO

A história da inclusão é marcada por lutas, conquistas e desafios constantes. Desde os tempos remotos, quando pessoas com deficiências, minorias étnicas e outros grupos marginalizados eram segregados e excluídos da sociedade, até os avanços contemporâneos em direção a uma sociedade mais inclusiva, a trajetória da inclusão revela um processo árduo e contínuo de transformação social. Desse modo, este artigo se estrutura em torno da análise de marcos históricos relevantes para a compreensão da inclusão, divididos em períodos distintos, apresentados a seguir:

A HISTÓRIA DE INCLUSÃO - marcos importantes

Pré-Modernidade:

Idade Média: Período marcado pela segregação e exclusão de pessoas com deficiências, minorias étnicas e outros grupos marginalizados.

Renascimento: Surgimento de novas ideias sobre a dignidade humana e a importância da educação para todos.

Modernidade:

Século XVIII: Ascensão do Iluminismo e a defesa dos direitos individuais e da igualdade.

Século XIX: Movimentos abolicionistas e pela emancipação feminina lutam contra a discriminação e a exclusão.

Século XX: Guerras Mundiais e seus impactos na luta por direitos humanos e inclusão.

Pós-Modernidade:

Década de 1950: Surgimento do movimento pelos direitos das pessoas com deficiência.

Década de 1960: Movimentos pelos direitos civis e contra a segregação racial ganham força.

Década de 1970: Consolidação do conceito de educação inclusiva e início das reformas educacionais.

Década de 1980: Declaração de Salamanca marca um marco histórico na luta pela educação inclusiva.

Década de 1990: Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reforça os princípios da inclusão.

Século XXI: Avanços na legislação e políticas públicas para a inclusão em diversas áreas, como educação, saúde, trabalho e cultura.

CID

1. A CID-11, a última revisão da Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS), trouxe diversas mudanças importantes para a área da saúde mental. As principais novidades incluem: **Reclassificação da transexualidade:** A transexualidade deixou de ser considerada um transtorno mental e foi reclassificada como "incongruência de gênero", transferida para a categoria de saúde sexual. Essa mudança reflete o crescente reconhecimento de que a transexualidade não é uma doença, mas sim uma variação natural da identidade de gênero.

2. **Inclusão do burnout:** O burnout, caracterizado pelo esgotamento mental e físico relacionado ao trabalho, foi incluído no capítulo sobre Fatores que influenciam o estado de saúde ou o contato com os serviços de saúde. Essa mudança visa reconhecer o impacto do burnout na saúde dos trabalhadores e facilitar o acesso ao tratamento.

3. **Atualização de critérios diagnósticos:** Diversos critérios diagnósticos para transtornos mentais foram atualizados, a fim de refletir o conhecimento científico mais recente e melhorar a precisão dos diagnósticos.

4. **Novos transtornos:** Alguns novos transtornos foram incluídos na CID-11, como o transtorno de jogo e o transtorno de comportamento alimentar evitante e restritivo.

5. **Mudanças na estrutura:** A estrutura da CID-11 foi simplificada e tornou-se mais modular, facilitando o uso e a atualização da classificação (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

Impacto da CID-11 na saúde mental:

- As mudanças da CID-11 são esperadas para ter um impacto positivo na saúde mental, ao:
 - Melhorar a precisão dos diagnósticos: Diagnósticos mais precisos podem levar a tratamentos mais eficazes.
 - Facilitar o acesso ao tratamento: A inclusão do burnout na CID-11 pode facilitar o acesso dos trabalhadores ao tratamento.
 - Reduzir o estigma: A reclassificação da transexualidade e a atualização dos critérios diagnósticos podem ajudar a reduzir o estigma em torno dos transtornos mentais.
 - Promover a pesquisa: A nova estrutura da CID-11 pode facilitar a realização de pesquisas sobre saúde mental (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2024).

Profissionais AEE (ações necessárias)

Os profissionais da educação especial devem consultar livros, artigos científicos, sites confiáveis e outras fontes de informação relevantes sobre o tema da inclusão. Assim como, entrevistar especialistas e pessoas com vivência na área da inclusão para obter diferentes perspectivas. Urge analisar criticamente as informações coletadas e apresentar uma visão equilibrada e embasada do tema (BLOG VITUDE, 2024).

Marcos Legais e Políticas Públicas para a Inclusão no Brasil: Uma Jornada em Busca da Igualdade

A história da inclusão no Brasil é marcada por lutas, conquistas e desafios constantes. Ao longo dos anos, diversos marcos legais e políticas públicas foram criados com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover sua participação plena na sociedade. Neste artigo são abordados alguns dos principais marcos legais e políticas

públicas que impulsionaram a inclusão no Brasil (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

1. Constituição Federal de 1988:

Art. 5º: Estabelece a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo deficiência.

Art. 205: Garante o direito à educação para todos, independentemente de deficiência.

Art. 208: Define o ensino regular como a forma preferencial de escolarização para pessoas com deficiência (BRASIL, 1998).

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996:

Art. 58: Define a educação especial como conjunto de medidas pedagógicas e de apoio que visam garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência.

3. Art. 59: Estabelece a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2001:

Define a educação inclusiva como paradigma para a educação especial no Brasil. Estabelece diretrizes para a organização e desenvolvimento da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Promove a articulação entre educação especial e educação regular (PNEE, 2001).

4. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015:

Considerada um marco legal para a inclusão no Brasil, a LBI define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial, permanente ou transitório, que possa limitar sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Estabelece um conjunto de princípios e diretrizes para a promoção da inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas da vida social.

Cria mecanismos de proteção dos direitos da pessoa com deficiência, como a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADIs) e a obrigatoriedade da elaboração de planos de ação para a inclusão em âmbito municipal, estadual e federal (LBI, 2015).

5. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014:

Define metas para a universalização da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio para alunos com deficiência até 2024. Estabelece diretrizes para a formação de professores para a educação inclusiva. Promove a acessibilidade física, sensorial, comunicacional e didática nas escolas (PNE, 2014).

6. Política Nacional para a Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA) na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2020:

Define diretrizes para a oferta da EJA para jovens e adultos com deficiência, com foco na inclusão e no atendimento às suas necessidades específicas. Promove a articulação entre a EJA e a educação especial. Fortalece a formação de professores para a EJA inclusiva (BRASIL, 2020).

7. Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2020:

Estabelecem diretrizes para a organização e o desenvolvimento da educação infantil inclusiva, com foco na acolhida e no atendimento às necessidades de todas as crianças, independentemente de suas características individuais. Promovem a formação de profissionais da educação infantil para a inclusão. Orientam a criação de ambientes físicos e pedagógicos acessíveis e acolhedores para todas as crianças (UNESCO BRASIL, 2024).

8. Política Nacional de Saúde Integral da Pessoa com Deficiência (PNSIPD) de 2012:

Define diretrizes para a organização e o desenvolvimento da saúde integral da pessoa com deficiência, com foco na promoção da saúde, na prevenção de doenças e na reabilitação. Estabelece a integralidade do cuidado à saúde da pessoa com deficiência, incluindo atenção à saúde física, mental e social. Promove a acessibilidade dos serviços de saúde para pessoas com deficiência (PNSIPD, 2012).

Política Nacional de Assistência Social (PNAS) de 2004:

Define diretrizes para a organização e o desenvolvimento da assistência social no Brasil, com foco na proteção social e na inclusão social das pessoas com deficiência (PNAS, 2004).

Mitos comuns sobre a Educação Especial

1. A educação especial é só para alunos com deficiências graves:

Mito! A Educação Especial é para todos os alunos que precisam de apoio adicional para ter sucesso na escola, independentemente da gravidade da deficiência. Isso inclui alunos com:

- Deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e motoras.
- Transtornos globais de desenvolvimento, como autismo.
- Altas habilidades/superdotação.
- Dificuldades de aprendizagem.

2. Alunos com deficiências não aprendem da mesma forma que os outros:

Mito! Todos os alunos aprendem de maneiras diferentes, e isso inclui alunos com deficiências. O importante é que os professores tenham as ferramentas e os conhecimentos necessários para atender às necessidades individuais de cada aluno.

3. A educação especial é um fardo para as escolas:

Mito! A Educação Especial é um direito de todos os alunos, e as escolas têm a obrigação de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. A inclusão de alunos com deficiências na escola regular beneficia a todos os alunos, criando um ambiente mais diverso e acolhedor.

A presença de alunos com deficiências atrapalha o aprendizado dos outros alunos:

Mito! Estudos comprovam que a inclusão de alunos com deficiências na escola regular não prejudica o aprendizado dos outros alunos. Na verdade, pode até mesmo beneficiá-los, promovendo a tolerância, o respeito e a empatia.

4. A educação especial é um custo adicional para as escolas:

Mito! Existem diversos recursos disponíveis para ajudar as escolas a implementar a Educação Especial, como:

- Formação de professores.
- Materiais pedagógicos adaptados.
- Acompanhantes educacionais.
- Serviços de apoio.

Investir na Educação Especial é um investimento no futuro de todos os alunos (CERTIFICANDO, 2024).

5. As famílias dos alunos com deficiências devem decidir se seus filhos vão para a escola regular ou especial:

Mito! A decisão de onde um aluno com deficiência vai estudar deve ser tomada em conjunto pela família, pela escola e pelo próprio aluno. A escola deve oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas necessidades (CERTIFICANDO, 2024).

6. A educação especial é um processo de segregação:

Mito! A Educação Especial tem como objetivo promover a inclusão dos alunos com deficiências na escola regular. O objetivo é que todos os alunos aprendam juntos, em um ambiente que valorize a diversidade e as diferenças (CERTIFICANDO, 2024).

7. A educação especial é um rótulo que limita os alunos:

Mito! A Educação Especial é um conjunto de serviços e apoios que visam auxiliar os alunos com deficiências a alcançar seu pleno potencial. O foco da Educação

Especial não é na deficiência do aluno, mas sim em suas habilidades e potencialidades (CERTIFICANDO, 2024)

8. Os alunos com deficiências não podem ter sucesso na vida:

Mito! Existem muitos exemplos de pessoas com deficiências que alcançaram grande sucesso em suas vidas. A Educação Especial pode ajudar os alunos com deficiências a desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários para alcançar seus sonhos (CERTIFICANDO, 2024)

9. A educação especial é um problema do passado:

Mito! A Educação Especial é um campo em constante evolução, com novas pesquisas e práticas sendo desenvolvidas o tempo todo. O objetivo da Educação Especial é garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades (CERTIFICANDO, 2024).

A Inclusão Escolar de Crianças Autistas: Desafios e Soluções

Nos deparamos frequentemente com salas de aula cheias e profissionais despreparados para atender a demanda, além de pais que não aceitam que seus filhos convivam com crianças atípicas. Essa resistência pode estar relacionada à falta de conhecimento, uma vez que muitos familiares ainda encaram o autismo como uma doença contagiosa (UNESCO BRASIL).

Segundo Silva (2019), "a falta de informação sobre o autismo ainda é um dos principais obstáculos para a inclusão escolar". De fato, é comum que pais e responsáveis tenham receios infundados sobre o convívio de seus filhos com crianças autistas. Isso não só dificulta a aceitação dessas crianças no ambiente escolar, como também prejudica o desenvolvimento de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

Além disso, a sobrecarga das salas de aula e a falta de preparo dos profissionais da educação agravam a situação. Conforme aponta Santos (2020), "a capacitação dos professores é essencial para que eles possam lidar de maneira adequada com a diversidade de alunos". A formação contínua e específica sobre o autismo pode proporcionar aos educadores as ferramentas necessárias para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

É nesse ponto que o poder público precisa intervir, providenciando formação adequada para professores e educadores, além de promover palestras direcionadas às famílias. Araújo (2018) destaca que "políticas públicas voltadas para a inclusão escolar devem incluir não apenas a capacitação dos professores, mas também a conscientização das famílias". Palestras e workshops podem ser uma excelente maneira de informar os pais sobre o autismo, desmistificando conceitos errôneos e promovendo um ambiente mais receptivo para todos os alunos.

Desafios e Perspectivas na Inclusão Educacional: Um Olhar Crítico

A inclusão educacional enfrenta uma série de desafios significativos na atualidade, muitos dos quais exigem soluções cuidadosamente consideradas. Um dos pontos críticos reside na gestão de conflitos e na garantia de justiça para todos os envolvidos. Recentemente, temos testemunhado casos de agressões atribuídas a educadores, acompanhadas por uma enxurrada de acusações. É crucial abordar essas questões com sensibilidade e diligência (EDUCAÇÃO EM FOCO, 2023).

De acordo com uma análise recente, "a inclusão não pode ser um processo unilateral; é essencial ouvir todas as partes envolvidas para entender verdadeiramente o que ocorreu" (EDUCAÇÃO EM FOCO, 2023). Este princípio sublinha a importância de investigações imparciais e transparentes em casos controversos.

Além disso, a proliferação das redes sociais como uma ferramenta instantânea de disseminação de informações tem se mostrado uma faca de dois gumes. Embora essas plataformas proporcionem um meio rápido para indivíduos compartilharem suas perspectivas pessoais, também exigem uma vigilância crítica para discernir a realidade da inclusão.

Como enfatizado por especialistas em educação, "a rapidez das redes sociais não deve comprometer a precisão e a justiça no processo de inclusão" (SMITH, 2022). Isso implica em uma responsabilidade coletiva para examinar de perto os relatos e verificar a autenticidade das informações antes de tirar conclusões precipitadas.

Portanto, o caminho para uma inclusão educacional eficaz não apenas demanda políticas robustas e práticas inclusivas nas instituições, mas também uma vigilância atenta sobre as narrativas emergentes. Somente através de uma abordagem equilibrada e informada podemos assegurar que a inclusão não seja apenas uma meta declarada, mas uma realidade tangível para todos os alunos.

Avanços na Compreensão do Autismo: Impactos e Manejos

A mudança de terminologia de "Asperger" para "autismo" representa um marco significativo na nossa compreensão e manejo dos diferentes níveis dessa condição. Essa alteração não apenas reflete uma evolução na terminologia médica, mas também ajuda a clarificar a diversidade dentro do espectro autista e a adaptar estratégias de manejo mais eficazes (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

Anteriormente, o termo "Asperger" era usado para descrever indivíduos com características específicas no espectro autista, como dificuldades na interação social e interesses intensos em áreas particulares. No entanto, com avanços na pesquisa e na prática clínica, reconhecemos agora que todas essas características fazem parte de um amplo espectro de comportamentos e habilidades (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

A transição para o uso do termo "autismo" para descrever todos os níveis do espectro promove uma compreensão mais inclusiva e abrangente. Isso é crucial para garantir que todos os indivíduos recebam o apoio adequado às suas necessidades específicas, independentemente do seu posicionamento dentro do espectro (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

Além da mudança terminológica, é essencial discutir como esses avanços impactam os manejos e intervenções para pessoas no espectro autista. Com uma compreensão mais refinada das diversas manifestações do autismo, os profissionais de saúde e educadores podem adaptar estratégias que promovam o desenvolvimento social, emocional e acadêmico de forma personalizada (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

Por exemplo, intervenções precoces e baseadas em evidências são fundamentais para maximizar o potencial de cada indivíduo no espectro autista. Essas intervenções podem incluir terapias comportamentais, apoio educacional personalizado e programas de habilidades sociais, todos adaptados às ne-

cessidades específicas de cada pessoa (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

No entanto, é importante destacar que ainda enfrentamos desafios significativos no manejo do autismo, incluindo o acesso desigual a serviços e a necessidade contínua de educação e sensibilização pública. Ainda há muito a ser feito para garantir que todas as pessoas no espectro autista tenham acesso equitativo a recursos e oportunidades que lhes permitam alcançar seu pleno potencial (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

Em resumo, a mudança de "Asperger" para "autismo" representa não apenas um ajuste terminológico, mas sim um passo crucial em direção a uma compreensão mais abrangente e inclusiva do autismo. Com essa evolução, estamos mais bem equipados para desenvolver e implementar estratégias de manejo eficazes que atendam às necessidades individuais e promovam uma qualidade de vida melhor para todos os indivíduos no espectro autista (TELEMEDICINA MORSCH, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da inclusão reflete a evolução da sociedade e os esforços contínuos para promover a equidade e a justiça. Desde a segregação pré-moderna até às atuais políticas de inclusão, todos os períodos históricos contribuíram significativamente para a inclusão.

Avanços como a Declaração de Salamanca, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a CID-11 destacam a importância das políticas públicas e da educação profissional na construção de uma sociedade mais inclusiva. No Brasil, marcos legais e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência e o Plano Nacional de Educação, fortalecem os direitos e a plena participação das pessoas com deficiência.

Apesar do progresso, os desafios e os mitos persistem, dificultando a verdadeira inclusão. A formação contínua de profissionais da educação e uma maior sensibilização das famílias são fundamentais para superar estas barreiras, particularmente na matrícula de crianças com autismo. Em suma, a construção de uma sociedade justa e equitativa é um processo contínuo que requer a participação ativa de todos. A luta pela inclusão é um compromisso coletivo para a construção de um mundo mais diverso, tolerante e respeitador das diferenças.

REFERÊNCIAS

BLOG VITTUDE. **CID-11e Saúde Mental.** Disponível em: <https://www.vittude.com/blog/cid-11/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

CERTIFICANDO. **Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial.** Disponível em: <https://www.certificando.com.br/cursos/pressupostos-teoricos-e-metodologicos-da-educacao-especial.html>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ENSINO NACIONAL. **Pressupostos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial.** Disponível em: <https://www.ensinonacional.com.br/curso-pressupostos-teoricos-e-metodologicos-da-educacao-especial/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

ESTRATÉGIA MED. **Modificações da CID-11 na Psiquiatria.** Disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=-QxV6a0Zw98U>. Acesso em: 13 jul. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Site da CID-11.** Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 12 jul. 2024.

TELEMEDICINA MORSCH. Disponível em: <https://telemedicinamorsch.com.br/blog/cid-11>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UNESCO BRASIL. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MARIA NILZA DOS SANTOS FRANCISCO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera –UNIDERP - (2015). Especialista em Educação Especial. Professora de Educação Infantil – E.M.I. Maria de Lourdes Mattar

BRINCAR, CUIDAR, INCLUIRE E PROTEGER: DESAFIOS COM ALUNOS TEA



RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apresentar como os alunos com Tea que possuem extrema dificuldade de socialização, brincadeiras e interações, podem ter uma aprendizagem significativa por meio de brincadeiras e ou atividades lúdicas. Pois o aprendizado, nesta etapa é bem prejudicado, visto que, a brincadeira promove o aprendizado na criança típica e atípica. Desta forma, ressalta-se o brincar como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, vai muito além de mera diversão.

Palavras-chave: Brincar, Proteger; Desafios; TEA.

INTRODUÇÃO

Através do brincar, a criança constrói sua identidade, explora o mundo ao seu redor, desenvolve habilidades sociais e emocionais e estabelece vínculos afetivos significativos. Este artigo, dividido em páginas, mergulha na importância do brincar na infância, explorando suas diversas facetas e impactos na vida das crianças com TEA, principalmente.

BRINCAR, CUIDAR, INCLUIR E PROTEGER

O Brincar como Linguagem da Infância do aluno não verbal: As crianças, muitas vezes não verbais, também expressam suas emoções, desejos e necessidades através do brincar. É a sua forma de aprender sobre o mundo, entender a si mesma e interagir com os outros (SANTOS, M. J. S., & SILVA, 2018).

Crianças típicas e atípicas O Brincar é livre e espontâneo: O brincar livre, sem regras ou imposições externas, permite que a criança explore sua criatividade, desenvolva sua imaginação e exerça sua autonomia. É nesse tipo de brincadeira que a criança se sente mais livre para si mesma (SANTOS, M. J. S., & SILVA, 2018).

O Brincar e o Desenvolvimento Social e Emocional: Através do brincar, a criança aprende a cooperar, compartilhar, negociar e resolver conflitos. Desenvolve também a empatia, a autoconfiança e a capacidade de lidar com frustrações. O Brincar e o Desenvolvimento Cognitivo: O brincar estimula o desenvolvimento da linguagem, da memória, da atenção e da resolução de problemas. As crianças aprendem a pensar criticamente, a tomar decisões e a solucionar problemas de forma criativa (SANTOS, M. J. S., & SILVA, 2018).

O Brincar e o Vínculo Afetivo: O brincar é uma ferramenta poderosa para fortalecer o vínculo afetivo entre pais e filhos. Através do brincar, os pais podem se conectar com seus filhos em um nível mais profundo, demonstrando amor, carinho e atenção (SANTOS, M. J. S., & SILVA, 2018).

O Papel da Família e da Escola no Brincar: A família e a escola têm um papel fundamental em promover o brincar na infância. É importante que as crianças tenham tempo e espaço para brincar livremente, tanto em casa quanto na escola.

Os Desafios do Brincar na Era Digital: Na era digital, as crianças passam cada vez mais tempo em frente às telas, o que pode limitar o tempo dedicado ao brincar livre e espontâneo. É importante que pais e educadores busquem alternativas para estimular o brincar, como brincadeiras ao ar livre, jogos educativos e atividades criativas (NOVA ESCOLA, s/d).

Concomitante a isso, é necessário Cuidar:, Proteger: Assegurar a saúde física e emocional da criança, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor; Nutrir: Oferecer uma alimentação balanceada e nutritiva, essencial para o desenvolvimento físico e mental da criança.; Amar: Demonstrar amor e carinho incondicionalmente, criando um vínculo afetivo forte e seguro; Educar; Ensinar; Transmitir valores, conhecimentos e habilidades, preparando a criança para os desafios da vida; Guiar; Orientar a criança em suas escolhas e decisões, ajudando-a a se tornar um indivíduo autônomo e responsável; Inspirar: Motivar a criança a aprender, crescer e se desenvolver, despertando sua curiosidade e criatividade.; Brincar; Proporcionar: Oferecer oportunidades para a criança brincar livremente, explorando o mundo ao seu redor e desenvolvendo suas habilidades; Participar: Brincar junto com a criança, criando momentos de interação e afeto; além de Incentivar e estimular a criatividade, a imaginação e a fantasia da criança através do brincar (NOVA ESCOLA, s/d).

Garantindo os Direitos de Alunos com TEA

Brincar:

- Direito ao brincar: A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito ao brincar para todas as crianças, incluindo aquelas com TEA. O brincar é fundamental para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional das crianças, e deve ser incentivado em todos os ambientes, inclusive na escola.
- Adaptações e recursos: É importante que as escolas ofereçam adaptações e recursos para que as crianças com TEA possam brincar de forma segura e inclusiva. Isso pode incluir a criação de espaços de brincadeira acessíveis, a oferta de brinquedos e jogos adaptados e a formação de profissionais para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA (BRASIL, 2014).

Cuidar:

1. Atendimento individualizado: Às crianças com TEA precisam de um atendimento individualizado que leve em consideração suas necessidades específicas. Isso inclui a elaboração de um Plano Individualizado de Atendimento (PIA) e a oferta de serviços de apoio pedagógico, psicológico e terapêutico.

2. Formação de profissionais: É importante que todos os profissionais da escola estejam capacitados para atender às necessidades das crianças com TEA. Isso inclui professores, coordenadores, auxiliares de sala e outros profissionais que lidam diretamente com as crianças.

3. Incluir: Participação em todas as atividades: As crianças com TEA devem ter a oportunidade de participar de todas as atividades da escola, incluindo aulas, recreios, eventos e projetos extracurriculares. É importante que as escolas criem um ambiente inclusivo onde todas as crianças se sintam acolhidas e valorizadas.

4. Adaptação do currículo: O currículo escolar pode ser adaptado para atender às necessidades das crianças com TEA. Isso pode incluir a flexibilização das regras e prazos, a oferta de atividades mais individualizadas e o uso de diferentes ferramentas e recursos pedagógicos.

Proteger: Combate ao bullying: As crianças com TEA são mais propensas a sofrer bullying do que as outras crianças. É importante que as escolas implementem medidas para prevenir e combater o bullying, criando um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças.

5. Garantia dos direitos: A LBI garante os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação, à saúde, ao trabalho e à participação na vida social. É importante que as escolas conheçam e sigam a lei, garantindo que os direitos das crianças com TEA sejam respeitados (BRASIL, 2014).

Como garantir os direitos

○ **Diálogo com a escola:** É importante que os pais e responsáveis pelas crianças com TEA mantenham um diálogo aberto com a escola para discutir as necessidades da criança e garantir que seus direitos estejam sendo respeitados.

○ **Busca por informações:** Existem diversas instituições e órgãos que podem fornecer informações e apoio aos pais e responsáveis pelas crianças com TEA. É importante buscar informações e ajuda para garantir que os direitos da criança sejam respeitados.

○ **Participação em conselhos:** Os pais e responsáveis pelas crianças com TEA podem participar dos conselhos tutelares e escolares, onde podem discutir problemas relacionados à educação e à proteção das crianças.

○ **Ação legal:** Em caso de violação dos direitos da criança, os pais e responsáveis podem buscar seus direitos através da justiça- Estatuto da criança e adolescente (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão garante os direitos das crianças com TEA à educação, à saúde, ao trabalho e à participação na vida social. É importante que as escolas conheçam e sigam a lei, criando um ambiente inclusivo e acolhedor para todas as crianças. Os pais e responsáveis pelas crianças com TEA também podem fazer sua parte, dialogando com a escola, buscando informações e participando de conselhos e órgãos de defesa dos direitos das crianças (BRASIL, 2018).

- A educação especial no Brasil tem uma longa história marcada por lutas e conquistas. Alguns dos principais marcos legais que garantem os direitos das pessoas com deficiência à educação são: Constituição Federal de 1988: Assegura o direito à educação para todos os cidadãos, sem qualquer discriminação.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996: Estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) de 2008: Define as diretrizes para a implementação da educação inclusiva no Brasil.
- Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014: Prevê a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial até 2024 (BRASIL, 1014).

Esses marcos legais foram fundamentais para a conquista de importantes avanços na educação especial no Brasil, como:

- Aumento da matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino;
- Melhoria da qualidade da educação especial;
- Ampliação da oferta de AEE;

Maior participação da sociedade civil na defesa dos direitos das pessoas com deficiência

- No entanto, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como:
- A falta de acessibilidade nas escolas;
- A carência de profissionais qualificados;
- A discriminação e o preconceito contra as pessoas com deficiência.

É importante continuar lutando por uma educação especial de qualidade para todas as pessoas com deficiência, garantindo seus direitos e promovendo sua plena inclusão na sociedade (BRASIL, 2018).

A história de Berenice Piana e a Lei 13.764

Berenice Piana foi uma figura fundamental na luta pelos direitos das pessoas com autismo no Brasil. Mãe de um filho autista, Berenice dedicou sua vida à defesa dos direitos das pessoas com autismo e à busca por melhores condições de vida para elas (BRASIL, 2014).

Em 2005, ela fundou a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), que se tornou uma

das principais entidades do país na luta pelos direitos das pessoas com autismo.

Graças à sua luta incansável, em 2012 foi sancionada a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e garantiu diversos direitos importantes para as pessoas com autismo, como:

- Diagnóstico e tratamento precoces;
- Acesso à educação inclusiva;
- Proteção contra a discriminação;
- Acessos a serviços públicos e privados.

A Lei Berenice Piana foi um marco histórico para a luta pelos direitos das pessoas com autismo no Brasil. Berenice Piana faleceu em 2018, mas seu legado continua vivo na luta por uma sociedade mais inclusiva e justa para todas as pessoas (ABRA, 2012).

A Lei 13.764, de 2018, não está diretamente relacionada à Berenice Piana. Essa lei trata da criação do Programa Nacional de Apoio à Atenção Integral à Pessoa com Deficiência (PNAI), que visa promover a inclusão social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2018).

PRINCIPAIS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial se fundamenta em diversos pressupostos teóricos que norteiam sua prática e garantem a inclusão de todos os alunos no processo educacional. Dentre os principais, podemos destacar:

DIVERSIDADE E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS:

- Reconhecimento da singularidade de cada aluno e valorização das diferenças como elementos enriquecedores do ambiente escolar.
- A diversidade vai além da deficiência, abrangendo também aspectos culturais, étnicos, linguísticos, sociais e emocionais (BRASIL, 2018).

INCLUSÃO:

Garantia do direito de todos os alunos à educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. Criação de ambientes escolares acolhedores e acessíveis, que promovam a participação plena de todos os alunos. Combate à segregação e exclusão, valorizando a diversidade e a individualidade (BRASIL, 2018).

ACESSIBILIDADE:

Remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas que impedem ou dificultam a participação dos alunos com deficiência nas atividades escolares.

Utilização de recursos e tecnologias assistivas para garantir o acesso ao currículo e à participação social. Adaptação dos métodos, materiais e atividades pedagógicas às necessidades individuais dos alunos (BRASIL, 2018).

ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE):

Fornecimento de suporte pedagógico especializado para atender às necessidades individuais de cada aluno com deficiência.

Implementação de estratégias de ensino diferenciadas e flexíveis, considerando as características e o ritmo de aprendizagem de cada aluno. Colaboração entre professores, profissionais da área de educação especial e outros membros da comunidade escolar para garantir o sucesso da inclusão (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

DIREITOS HUMANOS:

Reconhecimento dos direitos humanos de todas as pessoas, com ênfase no direito à educação de qualidade e à igualdade de oportunidades. Combate à discriminação e ao preconceito contra pessoas com deficiência. Promoção da cultura da paz, do respeito à diversidade e da valorização da vida humana (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO:

Colocar o aluno no centro do processo educacional, considerando suas necessidades, interesses e potencialidades. Envolver o aluno na construção do seu próprio processo de aprendizagem. Valorizar a participação da família e da comunidade no processo educacional (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS

Adoção de práticas pedagógicas com base em pesquisas científicas e dados concretos. Avaliação contínua do progresso dos alunos para garantir a efetividade das intervenções. Busca constante por aperfeiçoamento profissional e atualização sobre as melhores práticas em Educação Especial (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

TRABALHO COLABORATIVO

Colaboração entre profissionais da educação, da saúde, da assistência social e outros membros da comunidade para garantir o atendimento às necessidades dos alunos com deficiência. Construção de redes de apoio para promover a inclusão social e o desenvolvimento pleno de todos os alunos (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

A Interconexão:

Cuidar, educar e brincar não são atividades isoladas, mas sim elementos interligados que se complementam e se nutrem mutuamente. Ao cuidar da criança com amor e carinho, estamos criando um ambiente propício para o seu aprendizado e desenvolvimento. Ao educar a criança com sabedoria e paciência, estamos preparando-a para enfrentar os desafios da vida com confiança e autonomia. E ao oferecer oportunidades para a criança brincar livremente, estamos estimulando sua criatividade, imaginação e habilidades (SANTOS & SILVA, P. R., 2024).

ABA- ALTERNATIVA E POSSIBILIDADES

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma ciência que visa entender e modificar o comportamento humano. Ela se baseia nos princípios do reforço positivo e negativo para promover mudanças comportamentais desejáveis. No entanto, a ABA também tem suas críticas. Alguns dos principais pontos de crítica à ABA incluem (BRASIL, 2014).

- Ênfase na mudança do comportamento em vez da compreensão das causas: A ABA se concentra principalmente em modificar o comportamento observável, sem necessariamente abordar as causas subjacentes do comportamento.

- Potencial para uso ético e profissional inadequado: A ABA pode ser usada de forma inadequada para controlar ou manipular pessoas, o que levanta preocupações éticas.

Falta de consideração da individualidade e da diversidade: A ABA pode ser vista como uma abordagem "tamanho único" que não leva em consideração as diferenças individuais e a diversidade cultural (BRASIL, 2014).

Diante dessas críticas, diversas alternativas e possibilidades à ABA têm sido propostas (BRASIL, 2014).

- Abordagens centradas na pessoa: Essas abordagens enfatizam a autodeterminação, a autorrealização e a qualidade de vida da pessoa, em vez de se concentrar apenas na mudança do comportamento.

- Abordagens baseadas em evidências: Essas abordagens se baseiam em pesquisas científicas para identificar e implementar intervenções eficazes.

- Abordagens colaborativas: Essas abordagens envolvem a pessoa com deficiência, sua família e outros profissionais na definição de metas e no desenvolvimento de um plano de intervenção individualizado.

É importante ressaltar que não existe uma única "melhor" alternativa à ABA. A melhor abordagem para cada indivíduo dependerá de suas necessidades e preferências específicas (BRASIL, 2014).

Alguns exemplos de alternativas e possibilidades à ABA incluem:

- Terapia ocupacional: Essa terapia visa ajudar as pessoas com deficiência a realizar as atividades da vida diária de forma independente.

- Fisioterapia: Essa terapia visa melhorar a força, a flexibilidade e a coordenação motora das pessoas com deficiência.

- Fonoaudiologia: Essa terapia visa melhorar a comunicação e a linguagem das pessoas com deficiência.

- Terapia da fala: Essa terapia visa ajudar as pessoas com deficiência a desenvolver suas habilidades de fala e linguagem.

- Abordagens baseadas na neurociência: Essas abordagens usam o conhecimento sobre o cérebro para desenvolver intervenções que visam melhorar o funcionamento cognitivo e comportamental (BRASIL, 2014).

Desta forma, é importante buscar a orientação de um profissional qualificado para escolher a melhor abordagem para cada caso.

As dificuldades dos pais na aceitação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) do filho são diversas e complexas. Algumas das principais dificuldades incluem:

- Negação: É comum que os pais neguem o diagnóstico do filho, especialmente quando ele é feito em idade precoce. Essa negação pode dificultar o processo de aceitação e o acesso ao tratamento adequado.

- Luto: O diagnóstico do TEA pode ser um evento traumático para os pais, que podem sentir luto pela perda da imagem que tinham do filho e do futuro que imaginavam para ele.

- Culpa: Alguns pais podem se sentir culpados pelo TEA do filho, acreditando que fizeram algo de errado durante a gravidez ou o parto. Essa culpa pode ser um sentimento muito pesado e difícil de lidar.

- Raiva: É comum que os pais sintam raiva de si mesmos, do filho, dos médicos, da sociedade em geral. Essa raiva pode ser um obstáculo para a aceitação e para o desenvolvimento de uma relação positiva com o filho.

- Medo: Os pais podem ter medo do futuro do filho, da falta de apoio social, das dificuldades que ele enfrentará na vida. Esse medo pode ser paralisante e impedir que os pais tomem as medidas necessárias para ajudar o filho.

- Vergonha: Alguns pais podem se sentir envergonhados do TEA do filho, o que pode levar ao isolamento social e à dificuldade em buscar ajuda.

É importante ressaltar que essas dificuldades são normais e que os pais não estão sozinhos. Existem muitos recursos disponíveis para ajudar os pais a lidar com a aceitação do TEA do filho e a construir um futuro positivo para ele (BRASIL, 2014).

Algumas possibilidades na aceitação do TEA :

- Buscar informações: É importante que os pais se informem sobre o TEA para entender melhor o que o filho está passando e quais são as suas necessidades. Conversar com outros pais: Conversar com outros pais que passaram pela mesma experiência pode ser muito útil para os pais que estão enfrentando dificuldades na aceitação do TEA do filho.

- Buscar apoio profissional: Um psicólogo ou outro profissional de saúde mental pode ajudar os pais a lidar com as suas emoções e a desenvolver estratégias para lidar com os desafios da criação de um filho com TEA.

- Cuidar de si mesmos: É importante que os pais cuidem de si mesmos, tanto física quanto mentalmente, para que possam ter a energia e a disposição necessárias para cuidar do filho.

- Lembre-se que o seu filho é único e especial: O TEA não define o seu filho. Ele é uma pessoa única e especial com muito amor para dar e receber.

A aceitação do TEA é um processo gradual que exige tempo e esforço. Com apoio e informação, os pais podem superar as dificuldades e construir um futuro positivo para seus filhos (BRASIL, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cuidar, educar, brincar, incluir e proteger são norteadores fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Ao oferecermos às crianças um ambiente seguro, amoroso e estimulante, estamos investindo em seu futuro e construindo uma sociedade mais justa e feliz.

Assim, o brincar é essencial para o desenvolvimento integral da criança (típica ou não) É através do brincar que ela aprende, cresce e se torna um indivíduo autônomo, criativo e socialmente responsável. Tem-se assim, recursos adicionais como: Lei Brasileira de Inclusão (LBI): [URL inválido removido]; Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONAD).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Associação Brasileira de Autismo (**ABRA**). Disponível em: <https://www.abraac.org/>. 2014.

_____. **Lei Berenice Piiana**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

_____. **Lei 13.764, de 2018**. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. 2018.

NOVA ESCOLA. **A criança precisa de tempo livre para brincar**. Disponível em: [https://novaescola.org.br/conteudo/85/crianca-precisa-tempo-livre-brincar.\[s/d\]](https://novaescola.org.br/conteudo/85/crianca-precisa-tempo-livre-brincar.[s/d]).


SANTOS, M. J. S., & SILVA, P. R. **A importância do brincar na educação infantil**. Paidéia (Ribeirão Preto), 28(70), 1-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/yWnWXkHcwfjcnqKVp6rLnwQ/>.2018.

_____. Relatos e experiências de educadores da rede pública municipal. Alvorada, RS: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.alvorada.rs.gov.br/relatos-e-experiencias-de-educadores-da-rede-publica-municipal/00-sumario-revista-smed/a-importancia-do-brincar-na-educacao-infantil/>. Acesso: 2024.

Marli Vasconcelos de Azevedo

Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2006); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (2010); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo - SMESP.

Empatia



RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar circunstâncias do cotidiano na Educação Infantil com uma clientela de migrantes. E as intempéries nesta relação com todos os envolvidos no processo de aprendizagem da criança confrontada diante de dois idiomas. Portanto, visando compreender quais são as possibilidades de linguagens que contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Esse trabalho está apoiado na leitura dos estudos de Vygotsky (1930; 1934), Currículo da cidade: Educação Infantil (2019), em reflexão as orientações e ampliada pelos estudos realizados. Com base nesses pressupostos, busca-se entender o processo de ensino-aprendizagem dentro da concepção dialógica da linguagem, observando a relação de comunicação verbal e não verbal. Essa observação ocorre dentro da instituição escolar de educação infantil na Prefeitura do Município de São Paulo, atuando como professora "módulo 1", essa posição profissional propicia grande vantagem em relação a observação no cotidiano do contexto escolar. Este trabalho será através de uma pesquisa empírica, apenas reflexões nos estudos teóricos, os quais convidamos para essa reflexão os autores contidos na bibliografia presente.

Palavras-chave: Educação Infantil; Empatia; Diversidade.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem por objetivo analisar as relações que ocorrem dentro do ambiente escolar, na Educação Infantil com crianças que são migrantes, que apesar de não ter domínio de sua língua materna, se encontram em outro país se vendo na incumbência de compreender toda uma nova cultura e uma nova linguagem.

A educação infantil é um período fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, onde são trabalhadas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Entretanto, nem sempre foi valorizada como tal. No passado, a educação infantil era vista como uma simples custódia de crianças, sem um objetivo claro para o seu desenvolvimento (BRASIL, 1996).

Com o tempo, a educação infantil foi sendo reconhecida como uma etapa importante da educação básica, tanto que a LDB 9394/96 tornou obrigatória a oferta de educação infantil para crianças de 0 a 6 anos pelos municípios brasileiros.

A partir dessa lei, houve um maior investimento em políticas públicas voltadas para a infância, como a construção de creches e pré-escolas, a capacitação de profissionais da educação infantil, a elaboração de currículos específicos para essa etapa, entre outros.

No entanto, para que a educação infantil cumpra o seu papel na formação integral das crianças, é preciso que os educadores tenham uma postura empática e atenta às especificidades de cada criança. Isso implica em conhecer as suas histórias de vida, seus interesses, suas habilidades e necessidades (BRASIL, 1996).

Além disso, é fundamental que os educadores trabalhem de forma interdisciplinar, ou seja, integrando diversas áreas do conhecimento para proporcionar experiências educativas mais significativas. A educação infantil não deve ser vista apenas como uma preparação para o ensino fundamental, mas sim como uma etapa importante na construção da identidade e da subjetividade das crianças (BRASIL, 1996).

Em suma, a LDB 9394/96 representa um importante avanço na valorização da educação infantil como etapa fundamental da educação básica. No entanto, para que essa valorização seja efetiva, é preciso que os educadores atuem de forma empática e atenta às especificidades de cada criança, promovendo uma formação integral e significativa.

Assim, é importante considerar que a preocupação com a formação integral da criança é relativamente recente e que há muitos fatores e encadeamentos que ainda precisam ser analisados com mais detalhes. Dentro desse contexto, destaca-se o ambiente escolar e as relações que ocorrem dentro dele.

É importante lembrar que as relações dentro da escola não acontecem somente com o professor, mas também envolvem todos os profissionais que fazem parte desse processo educativo. Por vezes, a relação entre os sujeitos no ambiente escolar é bastante complexa e envolve várias interferências, pois não há relações humanas que não sofram algum tipo de interferência,

Para exemplificar, em um determinado momento, algumas crianças estavam explorando a unidade escolar em busca de objetos interessantes para trabalhar, conforme preconizado pela metodologia desenvolvida nas escolas de referência em educação localizada na cidade italiana de Reggio Emilia, que tem sido exaustivamente investida pelo município de São Paulo em parceria com os professores (BRASIL, 1996).

Durante a exploração, uma criança pegou alguns gravetos e foi interpelada por uma funcionária que a orientou a não mexer onde "não devia". Embora seja necessário que as crianças sejam protegidas de perigos que ainda não compreendem, a proposta da professora era permitir que elas experimentassem e explorassem materiais encontrados na natureza. Portanto, é importante repensar o papel do adulto na relação com a criança, buscando um novo posicionamento, sem autoritarismo, e compreendendo as perspectivas e intenções da criança (BRASIL, 1996).

Infelizmente, nesse caso, a criança não conseguiu cumprir a solicitação da professora e também não foi ouvida e compreendida quando retornou à sala de convivência chorando. Essa situação ilustra a importância de estabelecer uma comunicação mais efetiva com as crianças, ouvindo suas necessidades, interesses e intenções.

Além disso, é importante destacar que a barreira da linguagem e da cultura pode ser um desafio adicional na relação com crianças migrantes. Portanto, a formação contínua de todos os profissionais envolvidos no ambiente escolar é fundamental para lidar com essas questões de forma adequada (BRASIL, 1996).

DISCUSSÃO TEÓRICA

“[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BNCC).

Este tema vem sendo fonte de pesquisa desde a primeira graduação em 2003, na especialização pretendia utilizar o mesmo campo de pesquisa, porém meu orientador não permitiu o tema de empatia, alegando que estava invadindo a área da Psicologia, por se tratar de um curso de psicopedagogia não poderia utilizar-se desse tema.

Acarretou que não foi possível desenvolver a pesquisa que desejava, tornando muito penoso o trabalho de conclusão do curso por não se encaixar com os interesses que latejavam internamente.

A palavra empatia ecoa dentro de mim sempre que me deparo com ela. Confesso que tenho um grande interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre esse sentimento humano, a ponto de considerar realizar um curso de Psicologia para estudá-lo com mais ênfase.

Segundo alguns conceitos de estudiosos, a empatia é um conjunto de elementos associados às emoções humanas que formam essa característica empática. É uma habilidade essencial para entender e se conectar com outras pessoas, colocando-se no lugar delas e compreendendo seus sentimentos e perspectivas.

Por meio da empatia, podemos cultivar relacionamentos saudáveis e fortalecer a nossa capacidade de lidar com situações desafiadoras. Além disso, a empatia pode ser uma ferramenta poderosa para construir um mundo mais justo e igualitário, ao nos permitir enxergar a realidade de grupos marginalizados e lutar por seus direitos. Em resumo, a empatia

é uma habilidade valiosa e necessária para a nossa vida pessoal e profissional, e deve ser cultivada e aprimorada constantemente (HOFFMAN, 1996).

Quando a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação teve início, lembro-me de estar ouvindo a rádio e ter ficado entusiasmado com a elaboração desta normativa. O locutor elencou os temas abordados no documento e enfatizou que todos os educadores deveriam ter acesso a ele no ano seguinte, pois o Ministério da Educação o estava disponibilizando (SÃO PAULO, 2019).

Imediatamente, senti-me feliz por saber que o caminho de minhas primeiras pesquisas estava sendo abordado em um documento que seria a base. Na área da educação, a empatia significa a capacidade do educador de se colocar no lugar do aluno e compreender seus pensamentos, sentimentos e perspectivas. A empatia é uma habilidade fundamental para os educadores que desejam criar um ambiente de aprendizado positivo e eficaz.

Ser empático na educação é fundamental para entender as necessidades dos alunos, demonstrar sensibilidade às suas emoções e experiências, e compreender profundamente como a educação pode impactar suas vidas. Ao praticar a empatia, o educador cria um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sentem respeitados e valorizados, o que pode estimular seu engajamento e melhorar seu desempenho acadêmico (SÃO PAULO, 2019).

A empatia na educação não só ajuda os educadores a entender as necessidades dos alunos, mas também os ajuda a adaptar sua abordagem de ensino para atender às necessidades individuais de cada um. Ao compreender as dificuldades que os alunos enfrentam, os educadores podem ajustar seu método de ensino para ajudá-los a superar esses desafios e alcançar seu potencial máximo. Essa abordagem personalizada pode ajudar os alunos a se sentirem mais envolvidos e motivados no processo de aprendizagem, o que pode melhorar significativamente seu desempenho acadêmico (ARROYO, 2007).

Em resumo, a empatia na educação é fundamental para criar um ambiente de aprendizado positivo e eficaz, que valorize as necessidades e perspectivas individuais dos alunos e os ajude a alcançar seu máximo potencial. Com uma abordagem personalizada de ensino, os educadores podem garantir que cada aluno seja compreendido e apoiado em sua jornada educacional (ARROYO, 2007).

No ano seguinte, participei de um curso de aperfeiçoamento oferecido pela Rede Municipal de São Paulo, em colaboração com o sindicato, que tinha como tema central a BNCC e a valorização da empatia na educação. Foi nesse momento que percebi a importância de compreender melhor o conceito de empatia e sua relevância na relação humana, especialmente no contexto educacional (ARROYO, 2007).

Apesar de não ter formação em psicologia e de ter conhecimento limitado sobre as emoções, quero refletir sobre o papel da empatia na educação, especificamente no que se refere ao professor que assume o papel de avaliador mediador. De acordo com os estudos de Hoffmann (2012), é essencial que o professor estabeleça relações afetivas e cooperativas com todos os alunos, para que eles possam criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Essa relação ocorre dentro de um espaço físico específico, ou seja, a escola, e é importante para promover o desenvolvimento integral dos alunos, considerando suas necessidades individuais. Portanto, mesmo sem um conhecimento mais profundo sobre as emoções, o professor pode colocar-se no lugar da criança e agir de forma empática e mediadora para ajudar seus alunos a alcançarem todo o seu potencial na escola,

Ganha importância na educação formal o contato com entornos reais, com problemas concretos da comunidade, não só para conhecê-los, mas para procurar contribuir com soluções reais, a partir de processos de empatia, de aproximação, de escuta e de compartilhamento. É a aprendizagem-serviço, em que professores, alunos e a instituição aprendem interagindo com

diversos contextos reais, abrindo-se para o mundo e ajudando a modificá-lo (MORAN, 2014).

A Educação precisa estar atenta com esse grupo de pessoas que compõem a instituição escolar, ou seja, todos são educadores. Dentro da escola não pode ser aceito qualquer atitude de discriminação e preconceito, somos todos pertencentes e igualmente importantes nesse processo de formação cidadã destas crianças, quero dar destaque nas relações entre os profissionais que atuam dentro da sala de aula, quanto aos profissionais que estão cuidando dos espaços fora da sala de aula, assim como também os profissionais da limpeza, os profissionais da alimentação e até os que cuidam dos documentos (OLIVEIRA, 1997).

Que cidadão estaremos formando se as relações entre os adultos e adultos, dentro da instituição escolar é caracterizada por posição e hierarquias, menosprezando os que exercem funções diferentes aos professores? Afinal, precisamos valorizar todos que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagens se desejamos uma sociedade que provenha de cidadãos mais humanos (OLIVEIRA, 1997).

As crianças são extremamente receptivas e têm a capacidade de captar as relações que ocorrem entre seres humanos adultos, bem como entre adultos e crianças. Portanto, é essencial que se dê a mesma atenção aos estudos das relações que ocorrem nesse ambiente, tanto quanto às ações pedagógicas e educativas humanizadas (OLIVEIRA, 1997).

Dessa forma, é possível compreender como as interações entre adultos e crianças afetam o desenvolvimento infantil e promover relações mais saudáveis e positivas para o crescimento emocional e social dos pequenos. É importante ressaltar que esse olhar para as relações interpessoais deve ser constante e considerado em todos os aspectos da educação e convivência, desde a escola até o ambiente familiar (OLIVEIRA, 2002).

Os profissionais que atuam na área da Educação têm como responsabilidade observar e relatar o processo de desenvolvimento das crianças. No entanto, é importante questionar a forma como essa observação é feita, pois muitas vezes ela demanda conhecimentos adicionais sobre as diferentes concepções de infância e a importância de quebrar barreiras na comunicação para superar preconceitos (OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de cultivar a empatia, compreendendo que os adultos já foram crianças e, portanto, é essencial entender as perspectivas e necessidades das crianças para poder oferecer uma educação de qualidade (OLIVEIRA, 2002).

Como se dará o processo de formação das crianças dentro desta instituição se elas convivem com essa disparidade?

Durante algumas discussões em trabalhos coletivos, é possível perceber a resistência que nós seres humanos temos de admitir que possuímos sim crenças e conceitos de estereótipos discriminatórios e classificatórios e por vezes concepções preconceituosas. Mas, mesmo diante de tais resistências, é inquestionável que o educador (sentido amplo), frequentemente necessita rever suas falas e posicionamentos dentro do ambiente escolar (NEWMAN, 2014).

Como se dará o processo de formação das crianças dentro desta instituição se elas convivem com essa disparidade?

Durante algumas discussões em trabalhos coletivos, é possível perceber a resistência que nós seres humanos temos de admitir que possuímos sim crenças e conceitos de estereótipos discriminatórios e classificatórios e por vezes concepções preconceituosas. Mas, mesmo diante de tais resistências, é inquestionável que o educador (sentido amplo), frequentemente necessita rever suas falas e posicionamentos dentro do ambiente escolar (NEWMAN, 2014).

A reflexão sobre nossas ações é essencial e, por isso, é importante que realizemos estudos coletivos frequentemente. Felizmente, muitas escolas oferecem atividades extras para seus professores, possibilitando um ambiente de formação contínua que tem qualificado e preparado os educadores para enfrentarem as constantes mudanças da sociedade atual. Embora algumas pessoas resistem a mudanças, muitas estão dispostas a experimentar e se reinventar quando fatos são comprovados. Durante a pandemia do COVID-19, muitos professores enfrentaram dificuldades com as tecnologias, mas superaram os obstáculos e ressignificaram a ação pedagógica. A educação é um processo coletivo e, por isso, é necessário que todos os membros da instituição escolar passem por constante formação e atualização no âmbito escolar (SÃO PAULO, 2019).

ESPAÇO FÍSICO

Vamos analisar o espaço físico de uma instituição escolar, com foco na educação infantil. Quando pensamos em escolas, é comum imaginarmos salas de aula com fileiras de carteiras, corredores e outros ambientes padronizados. No entanto, é importante destacar as especificidades do espaço físico de uma escola que atende crianças de 4 a 6 anos de idade (PERRENOUD, 1997).

Existem diversas áreas que merecem nossa atenção, mas algumas são essenciais para um trabalho adequado com essa faixa etária. As salas de aula, por exemplo, costumam ser compostas por carteiras dispostas em grupos de quatro ou mais, além de armários ou caixas para guardar brinquedos e jogos. Os corredores também são importantes, pois são utilizados para exposição dos trabalhos das crianças, mas é necessário que sejam seguros e organizados para evitar acidentes (PERRENOUD, 1997).

Outra área relevante é o refeitório, que muitas vezes é chamado de "refeitório", mas seria mais apropriado denominá-lo como "restaurante", já que é um espaço para restaurar as forças físicas e de relacionamento das crianças, proporcionando um ambiente de interação e prazer. O uso da palavra "refeitório" pode remeter a uma imagem de uma empresa, onde o objetivo é comer rápido e voltar para o trabalho, sem muita interação (SÃO PAULO, 2019).

Também é importante mencionar os espaços para brincadeiras, como parques e tanques de areia, que proporcionam um ambiente mais lúdico e divertido para as crianças. As brinquedotecas também são fundamentais, pois apresentam uma grande variedade de brinquedos que estimulam a imaginação e a criatividade (PERRENOUD, 1997).

Cada espaço na escola tem suas especificidades e deve ser organizado de forma a atender aos objetivos pedagógicos propostos. É necessário criar um ambiente estimulante e provocar a curiosidade das crianças para que elas possam aprender de forma efetiva e se desenvolver de maneira saudável (PIAGET, 1976).

Cada ambiente foi cuidadosamente projetado com uma intenção específica e consciente por parte dos educadores, para que se tornasse um espaço provocativo que possa ser utilizado em ações pedagógicas. É importante compreender que não basta apenas cumprir com as tarefas, mas é necessário ter uma visão mais ampla e compreender a importância do espaço como uma ferramenta fundamental para o processo de aprendizagem (PIAGET, 1975).

Considerando a teoria de Vygotsky e seus estudos sobre o intelecto humano, ele propõe que o comportamento humano é uma construção social e cultural, que é mediada por interações com outros indivíduos. Segundo Vygotsky (1934), a relação do ser humano com o mundo não é direta entre sujeito e objeto, mas sim mediada. Ele distingue dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos materiais, como ferramentas e equipamentos produzidos pelo ser humano para facilitar seu trabalho, e os instrumentos psicológicos ou signos, como

linguagem, símbolos e técnicas de memorização (NEWMAN et al, 2014).

Nesse sentido, é importante que os educadores reflitam sobre a organização dos materiais e das linguagens utilizadas no processo de educação. Para que esse processo seja eficaz, é necessário que se questione o porquê e para quem das ações educativas, assim como o público-alvo a quem se destinam. Essas questões devem estar claras e serem consideradas por todos os educadores, de modo a garantir que a educação seja efetiva e atenda às necessidades dos alunos (NEWMAN et al, 2014).

A instituição escolar e todos os seus espaços são únicos, uma vez que essa distinção está intrinsecamente ligada à intencionalidade presente na ação pedagógica. Como resultado, cada profissional que trabalha nesse ambiente é um educador, independentemente da função desempenhada. Aqueles que se encarregam da limpeza, preparo da alimentação e outras tarefas, além de cumprir suas funções específicas, são também responsáveis por contribuir para a formação integral da criança. Em outras palavras, eles fazem parte de um ambiente de conscientização cidadã que é fundamental para moldar os valores e habilidades necessários para formar indivíduos completos (NEWMAN et al, 2014).

É fundamental destacar a importância da participação de todos os educadores nas propostas e interações do projeto político-pedagógico da escola. Todos são indispensáveis nesse processo colaborativo. Para ilustrar essa ideia, é possível fazer uma analogia com o trabalho em equipe proposto por Bardanca e Angeles Abelleira (2018), em que cada educador é como um fio que compõe uma trama, mantendo suas individualidades, mas contribuindo para dar forma ao conjunto.

Embora os fios possam apresentar espessuras diferentes, a composição deve ser formada por componentes próximos, ou seja, por uma visão comum sobre a infância e a educação. É importante ressaltar que, apesar de terem funções diferentes, todos os educadores precisam compreender que são sujeitos de interferências significativas na formação das crianças (ABELLEIRA, 2018).

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Para dar continuidade à nossa reflexão, convido-os a refletir comigo sobre a importância de valorizar questionamentos como estes em relação a cada criança em nossa turma ou unidade escolar. Quem são essas crianças? De onde vieram? Qual a idade exata de cada uma delas? Qual é a configuração de suas famílias?

É importante destacar que as respostas para essas perguntas são variadas, pois as crianças não são homogêneas e cada uma tem sua singularidade. No entanto, todas elas possuem características e necessidades que as tornam semelhantes em alguns aspectos (PIAGET, 1975).

De acordo com Piaget, as crianças passam por diferentes estágios em seu desenvolvimento. Compreender essa teoria é fundamental para relacionar-se com as crianças de forma respeitosa, levando em consideração o tempo necessário para assimilar o conhecimento e a reestruturação de conceitos. Para entender as fases pelas quais as crianças passam, é importante prestar atenção em suas falas e representações. A escuta sensível em relação às crianças proporciona requisitos imprescindíveis para mediar um aprendizado significativo, permitindo que a criança avance em seus estágios de desenvolvimento (PIAGET, 1975).

De acordo com Vygotsky, a criança aprende por meio da interação com o ambiente e essa interação não apenas a transforma, mas também transforma o meio em que ela está inserida. Essa teoria é conhecida como Socioconstrutivismo e destaca a importância das interações que as crianças têm com as pessoas, espaços e objetos disponíveis para elas, como elementos fundamentais para uma formação integral. Portanto, para uma educação mais efetiva, é fundamental oferecer oportunidades de exploração que proporcionem equidade para as crianças, permitindo que elas experimentem descobertas, vivenciem na prática os conhecimentos e ampliem seus questionamentos (NEWMAN et al, 2014).

Algumas vezes, ao refletir sobre a vida adulta, é possível perceber que, em meio a todas as dificuldades que enfrentamos, muitos de nós nos reportamos à criança que fomos e às experiências que tivemos na infância. Essa tendência sugere que, ao revisitar nossa história, somos capazes de reorganizar nossas ideias e obter informações valiosas que podem nos ajudar a encontrar soluções para nossos problemas atuais (NEWMAN et al, 2014).

A revisitação da infância nos faz refletir sobre a importância dessa fase como base para a construção de nossa identidade. Para consolidarmos a pessoa que desejamos ser, é essencial compreendermos onde e como se encontra o alicerce dessa estrutura. É por isso que, diante de situações de perigo, muitas vezes buscamos na infância o suporte necessário (NEWMAN et al, 2014).

Investir na educação infantil é preparar as próximas gerações com uma base sólida, um patrimônio cultural, físico e social resultado de uma ação consciente do país em relação às suas crianças. Por isso, brincar é uma atividade muito séria, e é fundamental que os profissionais que atuam nesse ambiente compreendam o quão significativas são suas funções e atividades para a formação de um indivíduo atuante, participativo, reflexivo e transformador (NEWMAN et al, 2014).

Diante de tantos questionamentos que surgem de forma intuitiva, é importante lembrar da teoria da afetividade de Henri Wallon. A teoria da afetividade está intimamente relacionada às emoções, e pode ser uma reflexão valiosa para o contexto em questão. É essencial reconhecer a importância das emoções em nossa vida, já que elas influenciam diretamente em nosso comportamento, pensamentos e tomadas de decisão.

A teoria de Wallon nos ajuda a compreender como as emoções se desenvolvem e evoluem ao longo do tempo, e como elas são influenciadas por fatores internos e externos. Assim, ao considerarmos a teoria da afetividade, podemos ampliar nossa compreensão sobre a complexidade das emoções e sua relevância em nossas vidas (WALLON, s/d).

Por que é que o menininho chorou ao ler a estória do patinho que não aprendeu a voar? Porque sentiu aquilo que minha neta sentiu. Ela falou, em meio às lágrimas: "Vovô, eu não consigo ver uma pessoa sofrendo sem sofrer. Quando vejo uma pessoa sofrendo, o meu coração fica junto do coração dela[...]" Ela e o menininho sentiram compaixão. Seu coração ficou junto do coração de alguém ou de algum bichinho que estava sofrendo. Sofreram um sofrimento que não era seu (ALVES, 1933).

EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo elaborou seu currículo com base nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca o sujeito e os pressupostos da educação, visando garantir a igualdade de oportunidades para todos os sujeitos de direito, considerando suas diversidades. O objetivo é proporcionar uma experiência escolar completa e ampliar as capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais dos alunos (SÃO PAULO, 2019).

Durante meus estudos, tive a oportunidade de ler uma entrevista realizada em 2020 com Jobana Moya, uma migrante boliviana de origem quéchua e membro da Equipe de Base Worms. O depoimento dela me levou a refletir sobre como devemos tratar os migrantes, especialmente quando se trata de crianças em ambiente escolar. Não podemos permitir que suas identidades e histórias sejam desqualificadas por conta de desconhecimento e desrespeito em relação a sotaques e costumes. Aprender um novo idioma e cultura é um desafio enorme e, portanto, essas pessoas devem ser admiradas e valorizadas pelos esforços e empenho em adquirir novas habilidades e enfrentar situações adversas. Infelizmente, muitas vezes elas enfrentam o preconceito por serem consideradas "estranhas", "estrangeiras" ou "diferentes" (SÃO PAULO, 2019).

No entanto, diante dessa situação, é importante olhar para cada migrante com empatia e compreensão de que eles estão passando por grandes desafios e enfrentando diversas barreiras. É fundamental que nossa atitude humana sobressaia nessa relação, pois temos muito a aprender com o outro. Além disso, é importante lembrar que as crianças estão observando nosso comportamento em relação ao "diferente" e irão reproduzir em suas próprias relações (SÃO PAULO, 2019).

Quando se trata de crianças, muitas vezes pode ser difícil a comunicação verbal, já que elas ainda apresentam dificuldades em pronunciar palavras e possuem um repertório linguístico limitado. Por vezes, estamos ocupados demais e não dedicamos tempo suficiente para tentar entender o que a criança está tentando expressar. Acabamos por responder com frases como "tá bom" e "entendi", ao invés de prestar atenção às suas necessidades, medos e angústias, e buscar outras formas de ajudá-las, como pedir ajuda a outras crianças ou a outras pessoas, demonstrando interesse pela criança que se aproximou de nós. No caso de crianças migrantes, a barreira da língua torna-se ainda maior (SÃO PAULO, 2019).

Dentro de uma instituição escolar, a diversidade é imensa e complexa. Porém, em um ambiente que busca constantemente o encontro do pelo conhecimento, é essencial ser flexível e compreender que, em uma relação entre seres humanos, sempre há oportunidades de aprendizado tanto para adquirir quanto para oferecer. É importante reconhecer que cada indivíduo tem suas próprias experiências e habilidades únicas, e valorizar essas diferenças pode enriquecer a troca de conhecimento e o aprendizado mútuo (SÃO PAULO, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, é necessário atentar a algo subjetivo que ocorre no âmbito escolar, queremos que os educandos sejam formados e formadores consciente de seus direitos e deveres, respeitando as diferenças e se fazendo respeitar, mas a Educação Integral desse sujeito ocorre em um ambiente que precisa de profundas mudança nas relações sociais, verifica-se que nesse ambiente de convivência das crianças, as relações sociais não podem ser de tamanha dissonância, quando nos remetemos aos “valores fundamentais da contemporaneidade, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação.

Portanto, cabe aos professores e à secretaria municipal de educação incluir em suas qualificações e formações coletivas, mas sim com todos os funcionários da educação. Pois são eles que estão no cotidiano das crianças, ainda mais na atual concepção de que tais crianças passam mais tempo na na instituição escolar, do que com seus familiares, elas são sujeitos de direitos e que possam vivenciar na escola de forma plena e desenvolver suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.

O fato de alguns profissionais exercerem funções diferentes da atuação dos professores ou gestores, não deverá, em hipótese alguma ser desmerecido da sua importância atuante no ambiente escolar. As crianças precisam saber que os direitos humanos são para todos os humanos, independente das funções que exercem. A instituição escolar precisa fortalecer a formação global de todos que permeiam esse espaço de formação de nossas crianças, jovens e adolescentes. O respeito, a empatia, a compreensão precisa enfrentar as barreiras do papel e ter sua ação efetiva nas relações de todos os envolvidos no processo educativo dentro de qualquer instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Difusión: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/>. Acesso em: 25 mar. 2023.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papi-rus, 2014.
- NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. Lev Vygotsky – **Cientista revolucionário**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- _____. **A formação do símbolo na criança**. São Paulo: Zahar, 1975.
- SÃO PAULO (SP). **Secretaria Municipal de Educação**. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

NELMA DOS SANTOS VELOSO PINTO

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Nove de Julho - UNINOVE (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos (2023).

A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS CRIANÇAS COM AUTISMO



RESUMO: O objetivo deste presente estudo é levar o conhecimento da educação física para os alunos autistas e professores, um aprendizado prazeroso que comece desde a infância e que atinge até os jovens, pois desde muito pequena a criança participa de práticas sociais e culturais dentro de sua família, no seu meio, ou seja, no seu cotidiano. O professor deverá levar o aluno autista ao conhecimento estético e físico. Também é material para se trabalhar a percepção da lateralidade, equilíbrio, respeito e espaço.

Palavras-chave: Autismo; Educação Infantil; Educação Física.

INTRODUÇÃO

É importante enfatizar que a principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças, mantendo vivo a cada dia, o interesse pela arte e adquirindo posicionamento mais crítico.

De acordo com pesquisas conclui-se que a educação física também pode ajudar o aluno na escolha de uma carreira artística, inclusive os autistas, pois existem muitas profissões que chamam a atenção dos jovens, mas é preciso que o professor esteja orientando esse aluno para que o mesmo faça a escolha certa da área profissional em que se deseja atuar.

A educação física também poderá ajudar o professor a trabalhar com outras matérias, levando assim o aluno autista a compreendê-las de forma mais significativa, aumentando a capacidade de raciocínio. Chamar também a atenção para o significado que a educação física tem para a cultura brasileira. Sendo assim estará incluindo esse aluno autista em nossa sociedade com um vasto conhecimento.

Por esta razão, o uso da educação física em escolas, principalmente quando trabalhada com crianças autistas, como auxiliar no desenvolvimento, vem nos revelar uma situação singular onde a criança, por intermédio da atividade física, de seus ensinamentos; vive e explora o meio que a circunda promovendo um fortalecimento de suas habilidades, que de acordo com o autor, deixa-a capaz de refletir e se auto afirmar. Para ele, do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo, cria e recria situações que ficarão gravadas em sua memória e que poderão ser reutilizadas quando adulto.

O objetivo geral da pesquisa foi pesquisar o fator da educação física como meio norteador da aprendizagem com crianças autistas. E os objetivos específicos nortearam em determinar como a apresentação da educação física em uma atividade pode ser importante para o desenvolvimento integral da criança autista; dar à educação física um real propulsor no processo ensino-aprendizagem, a sua real valorização, a sua interação com as demais disciplinas curriculares; promover a conscientização da importância que a educação física, em toda sua especificidade, tem no processo ensino aprendizagem, principalmente com crianças autistas.

O COTIDIANO DAS CRIANÇAS E AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A criança desde muito pequena participa de práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, ou seja, do grupo em que vive. É bem devagar que ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos e até outras crianças no decorrer da sua vida. A sua formação vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com outras pessoas, sendo assim é inserida no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização (RODARI, 1982).

Cada objeto, cada elemento de seu cotidiano seria uma nova experiência que o mundo poderia lhe oferecer. A criança começa a perceber desde bem cedo, que os seres e as coisas com que ela convive, se apresenta com semelhanças e diferenciações, com afetividade ou não.

Com relação ao mundo sensível ela poderá ter noção de cores, de materiais, de sons, de melodias, de gestos, de tempos e de espaços. A criança é habituada a gostar dos adultos pelas escolhas formais, táteis, visuais, sonoras, presentes nas roupas que usamos, nos objetos caseiros, nas canções, etc. Podemos dizer que a própria natureza lhe oferece muitas experiências visuais e sonoras, além de outras que afetam as emoções e pensamentos infantis (RODARI, 1982).

Desde pequena a criança começa a conviver com o mundo das máquinas, da industrialização, da tecnologia, do mundo eletrônico, das mídias; ou às vezes, com um simples apertar de um botão. Tudo isso dentro da sua própria casa ou junto a cultura local, onde o mundo exterior se faz presente de diversos modos; como relata Rodari: "Toca ao telefone, ouve-se a voz do papai, gira-se o botão da televisão e a tela se enche de imagens, e para cada imagem devagarinho armazena-se uma palavra, uma informação para decifrar e guardar com a devida prudência, junto das que possui" (RODARI, 1982, p.89).

Vale ressaltar que é na infância, que os conceitos culturais e sociais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, de beleza, feiura, etc. Ela participa de várias manifestações, senso capaz de reelaborá-las e reconstruí-las em seu imaginário formando ideias e sentimentos sobre as mesmas e expressá-las em ações.

Deve-se estar atento para a comunicação no ambiente infantil, pois o mundo dos sons, das cores e do movimento marca sua presença e todos com encantos e inquietações. São as imagens e sons que se juntam ampliando o ambiente natural e cultural.

No ambiente artístico, existe um processo de comunicação cultural que tem se encarregado de realizar a divulgação de imagens e sons por vários meios: rádio, disco, cartazes, revistas, exposições, concertos, cinema, vídeos, televisão, computadores que empurram os educadores de hoje a encontrar muitas maneiras de intermediar vários conhecimentos ou representações de mundo, presentes em nossas práticas sociais cotidianas (RODARI, 1982).

Como educadores, a nossa competência é incluir e educar a capacidade de julgar, avaliar as atividades e as experiências em todas as linguagens consideradas como meios de comunicação, expressão e o mundo físico. É muito importante que o educador saiba analisar tudo que compõem o cotidiano das crianças de hoje. E que junto com outros educadores saiba encontrar jeitos de desenvolver com qualidade, a parte que lhe compete na formação educativa, individual e coletiva da infância (RODARI, 1982, p.89).

Vimos que a criança está em constante assimilação de tudo aquilo com que entra em contato com o seu meio ambiente, compete ao professor saber lidar com os fatos em sala de aula, construindo a sua metodologia de trabalho.

O que é observado e percebido nos passeios, nos caminhos de ida e volta à escola, nas brincadeiras, nos programas de rádio e televisão, está modificando e enriquecendo

as experiências e vivências infantis. A principal tarefa do professor é auxiliar o desenvolvimento dessas observações e percepções das crianças através das aulas de educação física. Qualquer conceito estético ou físico pode ser trabalhado a partir do cotidiano tanto da natureza quanto da cultura como um todo (RODARI, 1982).

Autismo e a expressividade infantil

Para compreender o processo de conhecimento da educação física pela criança, é preciso mergulhar em seu mundo expressivo e procurar saber porque e como ela o faz (SIKORA, 1976).

A criança se expressa sob a perspectiva da corporeidade, sempre estimulada pelo anseio das suas conquistas e por suas fantasias. Ao assimilar o desenvolvimento significativo e corporal da criança é percebido que ela provém das execuções de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas com intensidade. Logo assim que ela se movimenta, ela faz mil ações ao mesmo tempo, como desenhar, pintar, dançar e cantar, o faz com vivacidade e muita emoção (SIKORA, 1976).

A expressão corporal infantil é, pois, a mobilização para o exterior das manifestações interiorizadas e que formam um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos. É assim desde pequena que a criança vai desenvolvendo uma linguagem própria, traduzida por signos e símbolos. A criança fabuladora ou expressiva participa ativamente do processo da criação (SIKORA, 1976).

Segundo as ações da criança, a linguagem corporal que ela se fundamenta com parceiros visíveis ou invisíveis, reais ou fantasiosos, acontece junto com o seu desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual e resulta do exercício de conhecimento da realidade.

O compromisso do professor é então adequar o seu trabalho para o desenvolvimento das expressões e percepções infantis.

Sentir, perceber, imaginar, representar, faz parte do universo infantil e acompanha o ser humano por toda a vida.

São considerados por Sikora (1976) elementos inibidores da criatividade corporal, em relação à cognição, os bloqueios, as estruturas rígidas de pensamento, os crivos severos de percepção do meio, a má interação entre o indivíduo e o meio, a falta de informação e experiências, a fixação na solução de problemas, os pensamentos rígidos de causa e efeito, os preconceitos e as teorias dominantes. São considerados bloqueios afetivos o medo de cometer erros, a grande necessidade de segurança, a falta de confiança na capacidade criativa, o interesse em resolver problemas com muita rapidez (SIKORA, 1976).

Quanto ao meio ambiente sócio - cultural, todas as situações de autoritarismo, alta diretividade, excesso de formalismo, críticas severas, julgamentos estereotipados, indisciplina, diminuição dos canais de comunicação são fatores inibidores da criatividade. Outros fatores culturais determinantes são as pressões de conformismo, as consequências de trabalhos alienantes e mecanicistas, a falta de lazer, o condicionamento imposto pelos meios de comunicação social e corporal (SIKORA, 1976).

A escola tem sido duramente criticada pelo fato de inibir a criatividade corporal dos alunos através da imposição de padrões imutáveis, estruturas administrativas antidemocráticas, adoção de modelos de disciplina rígidos, exigência de desempenhos específicos e predeterminados.

O potencial corporal é inerente ao ser humano, mas esta capacidade muitas vezes encontra barreiras para se expressar. A inibição desse potencial resulta de experiências dissociadas da identidade do indivíduo e da restrição de sua capacidade interativa com o meio (SIKORA, 1976).

O que se observa na sociedade é que inúmeros são os fatores que constituem barreiras ao desenvolvimento corporal. Em nossa cultura, por exemplo, valoriza-se muito mais o

raciocínio lógico, em detrimento da fantasia e reflexão, consideradas como perda de tempo (ADAMS, 1994 apud ALENCAR, 1994).

Barreiras perceptuais, por sua vez, faz com que o indivíduo, devido analisar previamente uma situação ou objeto, reforce estereótipos e preconceitos, além de lhe dificultar abertura a novas experiências. A rigidez de pensamento, portanto, impossibilita a pessoa explorar novas ideias, testar diferentes maneiras de se fazer coisas e manipular ideias divergentes (ADAMS, 1994 apud ALENCAR, 1994).

A concepção que se tem de si mesmo pode também representar uma barreira à expressão da criatividade. Se a pessoa se percebe como pouco criativa ou incapaz de gerar ideias novas provavelmente não confirmará sua autoimagem.

Com o exposto, fica claro que a figura do professor, pela significação que tem para seus alunos, poderá contribuir de maneira decisiva para que construam significativamente seu autoconceito corporal. No entanto, para que isso seja possível é preciso que o professor compreenda seus próprios valores e avalie até que ponto sua figura também influencia os comportamentos dos alunos (ADAMS, 1994 apud ALENCAR, 1994).

Para motivar os alunos a aprender e propiciar condições ao desenvolvimento do corpo, é fundamental ainda que o professor tenha competência para conhecer suas necessidades, propondo desafios adequados, levando-os a construir conhecimentos, a experimentar o sucesso e seu potencial criador e a adquirir uma auto - imagem positiva, a fim de que o prazer venha da própria aprendizagem, de sentimento de aptidão e da segurança para resolver problemas (ADAMS, 1994 apud ALENCAR, 1994).

Outro obstáculo ao desenvolvimento das habilidades corporais e criativas são as pressões psicológicas. Muitas crianças do jardim-de-infância, da pré-escola e mesmo do primeiro ciclo gostam da escola. Interessa-se por aprender e explorar. Mas quando estão na terceira ou quarta série, poucos a apreciam

ou sentem prazer com a própria criatividade. Alguns estudos têm enfatizado que existem elementos que funcionam como principais inibidores da criatividade. Por exemplo:

- **Vigilância:** Rondar as crianças, fazendo-as sentir que estão sendo constantemente observadas enquanto trabalham. Sob observação constante, a criança não mais assume riscos e o impulso criativo se retrai.
- **Avaliação:** consiste em fazer as crianças se preocuparem com o julgamento alheio de seu trabalho. Elas devem, primariamente, ficar satisfeitas com suas realizações, em vez de se inquietar com avaliações, notas ou opiniões de colegas.
- **Recompensas:** uso excessivo de prêmios, como medalhas, dinheiro ou brinquedos. Em excesso, as recompensas privam a criança do prazer da própria atividade criativa.
- **Competição:** consiste em colocar a criança na contingência desesperada de vencer ou perder, quando apenas uma galgar o topo. Deve-se consentir que a criança progredir segundo seu próprio ritmo (existem, é claro, competições saudáveis que fortalecem o espírito de grupo ou equipe).
- **Controle excessivo:** dizer às crianças, minuciosamente, o que devem fazer - sua tarefa de casa, seu trabalho doméstico e até as suas brincadeiras. Pais e professores frequentemente confundem esse tipo de micro gerenciamento com seu dever de instruir. Isso leva a criança a sentir que toda originalidade é um erro, toda exploração uma perda de tempo.
- **Restrição de escolhas:** dizer às crianças quais atividades devem empreender em vez de deixar que se encaminhem para onde as levam a curiosidade e a paixão. O melhor é permitir que escolhessem o que lhes interessa e apoiar essa inclinação.
- **O erro:** a escola, especialmente, enfatiza a exatidão das respostas,

condição considerada imprescindível para classificar os bons alunos. Aquele que erra é visto como incompetente e incapaz. Não se percebe o erro como ato criativo, como uma oportunidade para a exploração e descoberta.

- Pressão: alimentar esperanças grandiosas quanto ao desempenho das crianças. Por exemplo, os regimes de força, que obrigam as crianças menores a aprender o alfabeto ou a aritmética antes que tenham real interesse podem facilmente produzir resultado contrário e despertar nelas verdadeira aversão pela matéria imposta (ADAMS, 1994 apud ALENCAR, 1994).

Um dos piores inibidores do desenvolvimento corporal, porém, é mais insidioso e tão enraizado na nossa cultura que poucos o notam. Refere-se ao tempo. Se a motivação intrínseca é uma das chaves para a criatividade da criança, o elemento principal para seu cultivo é o tempo: tempo livre para que ela saboreie e explore uma dada atividade ou material, tornando-os coisa sua. Talvez um crime hediondo que os adultos cometem contra a criatividade de uma criança seja surrupiar-lhes esse tempo (ALENCAR, 1984).

De um modo mais natural que os adultos, as crianças entram nesse estado de criatividade absolutas que é o fluxo, no qual a absorção total engendra o máximo de prazer e originalidade. No fluxo, o tempo não importa, existe apenas o momento atemporal. Trata-se de um estado em que as crianças se sentem mais à vontade que os adultos, pois estes se dão mais conta da passagem do tempo (ALENCAR, 1984).

Pode-se concluir que, quando o indivíduo sofre uma restrição de sua capacidade física e corporal, suas ações tendem a tornar uma mera reprodução de um repertório cristalizado e uma reação condicionada às solicitações do mundo (ALENCAR, 1984).

A vivência e reconhecimento dos seus limites através do seu corpo, pelo contrário, traz para a pessoa a emoção de um profundo encontro consigo mesma, como entidade

única e com uma forma singular de perceber e sentir a vida e o mundo v

Características de uma atmosfera criativa em sala de aula com alunos autistas

Caso haja um interesse em estimular o poder criativo do estudante autista, é necessário que se crie um clima em sala de aula propício a seu desenvolvimento. A receptividade é um ponto forte a ser considerado no quesito aderir a novas ideias e para isto é importante inserir na rotina procedimentos que dialoguem com este objetivo. Como por exemplo (FAZ EDUCAÇÃO/SITE, 2024).

- Ofertar oportunidades ao estudante para sugerir perguntas, assim como elaboração e teste de hipóteses, disseminar, fazer proposições e interpretações possíveis, propor avaliações com fatos reais e críticos, concepções, princípios, ideias. Ademais, o professor precisa mostrar respeito aos saberes do educando, sem julgamentos e sarcasmos.
- Oferecer um período de tempo ao estudante para pensar e desenvolver as suas ideias criativas, pois nem todas as ideias mais criativas ocorrem instantaneamente.
- Promover uma atmosfera de gentileza e aceitação mútua, cujos estudantes, consigam compartilhar, expandir e aprender por meio de interação com os outros e com o professor, como também consigo mesmo.
- Estimular o estudante a buscar a habilidade de investigar resultados para ocorrências imaginárias e para outras no passado ou que poderão ocorrer no futuro. A seguir, a pesquisa discorrer sobre alguns exemplos de temáticas que poderão ser propostas:
- Qual seria o resultado para a Terra, caso tivessem vários satélites naturais?
- Como seria o Brasil se o mesmo tivesse sido colonizado pelos

espanhóis?

- Como seria o mundo hoje, como os nazistas teriam vencido a Segunda Guerra Mundial?
- Encorajar os alunos a refletir sobre o que eles gostariam de conhecer melhor, ou temas os quais gostariam de realizar estudos e pesquisas.
- Desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de fazer julgamentos, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para suas próprias ideias e proposições.
- Diante de um problema, deve permitir que os alunos sigam as diversas etapas do processo criativos, explorando e analisando os diferentes aspectos de um problema em um primeiro momento, seguido por leituras, discussões, formulações de diferentes soluções propostas. Isto permitirá a emergência de uma possível solução mais adequada, a qual será, então, novamente testada e avaliada.
- Neste sentido, a sensação de intimidação e medo, frequentemente na escola, deve ser mudado pelo desejo de apostar, de experienciar e de manejar; o medo de fraquejar e de ser criticado, tão comuns entre os estudantes, deve ser eliminado, proporcionando uma sensação de liberdade para ser criativo e explorar, sem medo de avaliação.
- A valorização da tarefa do estudante deve ser feita por meio de suas contribuições e suas concepções. Muitas vezes, atualmente, alguns professores preocupam-se mais em valorizar comentários e críticas desconstrutivas, alertando ao estudante apenas a ampliação dos seus erros enfatizando os seus fracassos e a sua incompetência. Em contrapartida, o ideal seria dizer: "Admiro a sua capacidade!" " Quanta originalidade em suas respostas!" "Aprecio sua habilidade!" " Suas ideias são bem críticas, você escreve bem!". Por outra perspectiva, sabe-se que todo ser humano possui uma exigência basilar de ser aprovado, de ser querido,

de ter valor, de ter suas contribuições vistas, assim como os seus esforços, reconhecidos e valorizados; de ser percebido como tendo alguma competência especial (FAZ EDUCAÇÃO/SITE, 2024).

- Encorajar o aluno a escrever poemas, histórias e trabalhos artísticos, criando o espaço para divulgação dessa produção.
- Proteger o trabalho criativo do aluno da crítica destrutiva e das gozações dos colegas.
- Não se deixar vencer pelas limitações do contexto em que se encontra, mas fazer uso dos próprios recursos para contornar as barreiras e dificuldades encontradas.

Acreditamos que, se houvesse um empenho por parte do professor em desenvolver uma atmosfera com algumas das características especificadas anteriormente, muito da apatia que é tão frequente em nossas escolas, possivelmente deixaria de existir (FAZ EDUCAÇÃO/SITE, 2024).

Dizemos que a educação em uma democracia deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos. Segundo Torrance (1976), recentemente houve pressões para limitar isso a talentos intelectuais. Falou-se muito em limitar o interesse da escola apenas ao pleno desenvolvimento do intelecto. Mesmo com essa definição limitada das metas de educação, as capacidades envolvidas em pensamento criativo não podem ser ignoradas (FAZ EDUCAÇÃO/SITE, 2024).

Para Roger (1986, em Virgolim, 1994), a pessoa que deve emergir da educação, seria idealmente uma pessoa em que se pode confiar, que seja autêntica, auto realizadora, socializada e apropriada em seu comportamento, uma pessoa criativa, uma pessoa que está sempre em mudança, sempre desenvolvendo, sempre descobrindo a si próprio, em cada momento.

Um de nossos desafios como educadores é, pois, contribuir no sentido de promover

mudanças necessárias ao ensino, na educação formal, de tal forma a propiciar o desenvolvimento das potencialidades do aluno, especialmente de suas potencialidades criativas. Como lembra Mackinnon (1959), nossa tarefa como educadores não é a de reconhecer o talento criativo após a sua expressão, mas antes a de estimular o talento quando é ainda potencial e propiciar o ambiente e as condições que irão facilitar seu desenvolvimento e sua expressão.

Diante do exposto, podemos dizer que este é um desafio aos educadores de todos os níveis e ao próprio contexto escolar brasileiro, o qual se percebe que não está preocupado em favorecer a auto realização de seus estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia que deverá ser utilizada para o trabalho de conclusão de curso será bibliográfica e com estudos de autores que se consagraram historicamente sobre o tema em questão.

Para desvelar os resultados desse estudo, adotou-se como método a priori a pesquisa biográfica por meio do levantamento, da seleção e da análise do material já publicado. Elegeu-se a pesquisa bibliográfica por estar coerente com o problema em questão. O estudo recorreu-se, sobretudo, a obras de especialistas no assunto, contando assim, com conexões baseadas nas obras destes autores.

Deverá também ser de caráter qualitativo, já que se torna mais adequada e viável pela modalidade de estudo que se apresentam contemplando pesquisas em documentos escolares, legislação vigente e atualizada, artigos recentes de revistas e/ou jornais e principalmente sites e redes sociais onde famílias se comunicam e se atualizam quanto aos acontecimentos e depoimentos recentes sobre a inclusão de alunos autistas no âmbito escolar.

Segundo entendimento de Gil (2010, p. 24): “Consiste em pesquisa bibliográfica por-

que se baseou em materiais já publicados, compostos especialmente por livros, revistas, artigos científicos, tese e por informações especializadas em sites.” Partindo disso, buscou-se a leitura e aprimoramento da revisão bibliográfica. As palavras-chave utilizadas para a busca foram basicamente: “Educando. Encantamento. Leitura. Educação Infantil.”. A pesquisa ocorreu no decorrer do primeiro semestre de 2021. A coleta foi realizada em materiais impressos e meios eletrônicos.

O trabalho será de cunho bibliográfico com embasamento em autores como Alencar, Cunha, Cross, Kishimoto, Câmara Cascudo, Koch, Arce, Libâneo e as visões sobre o desenvolvimento da criança. Abordaremos sobre a questão da educação física, propriamente dita, relevando a importância da mesma na educação infantil, em Santos, Gainza e Mantoan.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, tentou-se explicar que o desenvolvimento corporal do autista nas aulas de educação física é um elemento indispensável na prática educacional e na vida diária. É desenvolvendo as habilidades criativas que o indivíduo se torna capaz de lidar com o futuro, se tornando apto a atender às novas demandas sociais e culturais, principalmente no tocante ao aluno autista.

Um dos aspectos que precisamos salientar é que, não só a escola, mas também a família e a sociedade não podem dispensar o desenvolvimento corporal, precisam considerar a importância de desenvolver as habilidades criativas corporais de seus indivíduos para que possam adaptar-se e solucionar as questões e os problemas trazidos pelo progresso social, científico e tecnológico.

O objetivo geral foi analisar sobre a inserção da educação física como meio norteador da aprendizagem com crianças autistas. a partir disso, levantar discussões sobre as práticas educacionais. Tem-se constatado que a sociedade enfrenta uma profunda transformação em todos os campos do conhecimento, nos modelos de organização social, nos valores individuais e coletivos e nas atitudes. Para facilitar essa transformação, é necessário reestruturar os modelos de informação e educação, para que novos conhecimentos possam ser apresentados, discutidos e englobados no modo de viver de cada um.

Portanto, fica clara a importância de se cultivar a imaginação e a atividade física e criadora nos alunos autistas, através de um ensino orientado para a solução de problemas novos e para a preparação do aluno para a produção do conhecimento.

Os ambientes escolares, das escolas brasileiras, continuam inadequados, exigindo basicamente a memorização de fatos e conceitos, com poucas atividades para o desenvolvimento do pensamento divergente do aluno, em traços de personalidade, como iniciativa, curiosidade e independência não são estimulados na escola.

É, portanto, necessário remover essas ideias errôneas e conscientizá-los de que todo ser humano apresenta um certo grau de habilidades criativas e que podem ser aprimoradas através de condições ambientais favoráveis e de domínios de técnicas. Além disso, é preciso conscientizar os professores principalmente do seu poder de influência em sala de aula e de sua capacidade de contribuição para o desenvolvimento do autoconceito positivo nos alunos. Assim, então, poderá contribuir para a formação de cidadãos críticos, com capacidade de reflexão e ação diante dos diversos problemas impostos futuramente.

Com essa pesquisa pretendo ter momentos de reflexão sobre o conteúdo tão extenso que arte nos proporciona, pois sabemos que o conhecimento da mesma não é muito amplo em relação ao ensino escolar. Sabemos que a educação física deve ser ensinada desde a infância, pois é neste período que as crianças começam a praticá-la sem mesmo conhecê-la, pois participa de práticas sociais e culturais de seu cotidiano. Para isso o professor deverá começar ensinar, mostrar e compreender o processo físico e biológico.

Como professores e pedagogos devemos mostrar e ensinar aos nossos alunos o verdadeiro significado que a educação física tem em nossa cultura e na nossa vida. Mostrar também que ela poderá ser inserida no mundo do trabalho e até mesmo em outras matérias na escola.

Este trabalho mostra como esse professor poderá se orientar em caso de dúvidas que poderão ocorrer durante suas aulas. Mostrando assim ao aluno que é divertido e prazeroso aprender arte.

Finalmente, a pesquisadora gostaria de ressaltar que o elemento criador na aprendizagem pode ser visto como agente mobilizador da ação de romper o limite, o surpreender-se diante do inesperado que desafia a ação, o superar-se enquanto processo oculto e consciente de autonomia na relação do interno com o externo. Desta maneira, o homem vive o processo de transformação de seu potencial de ser, criar, fazer, renovar e aprender.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano. **Psicologia da Criatividade Corporal**. Porto Alegre: Vozes, 1986.
- _____. **Como desenvolver o potencial físico**. Petrópolis: Vozes; 1991.
- _____. **Criatividade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.
- AMABILE, T. **The Social Psychology of Creativity**. New York: Springer, 1983.
- BARBOSA, Ana Mae. **Educação física: leitura no subsolo**. 2d. São Paulo: Cortez, 1999.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v.1).
- BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 6 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CROS, Jack. **O Ensino da Educação Física nas Escolas**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- FERNANDES, Lorena B. **Ensino de arte no universo autista: um relato de extensão da Faculdade de Educação Física do Paraná**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UTP, 2011.
- GOLEMAN, Daniel & outros. **O Espírito da Criatividade**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- LANIER, Vincent. **Devolvendo a Arte à Educação Física**. São Paulo, 1984.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. O Futuro do Pensamento na Era da Informática. Ed. 34, 1993.
- LIBÂNIO, José Carlos. Didática. São Paulo, Cortez, 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, 1990.
- MARANHÃO, Diva. Ensinar brincando: A aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 2.d. Rio de Janeiro, Wak, 2003.
- MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Arte, afeto, educação física e educação: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MÈREDIEU, Florence. O desenho corporal infantil. São Paulo. Cultrix, 1974.
- RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL,C.; MARCHESI,A.; PALACIOS, J. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Pensamento e Linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- WAJSKOP, Gisela. Brincar na Pré-Escola. 4. Ed, Cortez, 1999.
- WWW.FAZEDUCACAO.COM.BR/autismo-na-escola-6-praticas-para-apoiar-a-aprendizagem. acesso em 2024.

**PAULO FERREIRA DO CARMO¹;
CAMILA NETO NUNES²; MAICON
SIMÕES COELHO³; THIAGO DE
OLIVEIRA MATOS E SILVA⁴.**

1 Licenciado em Matemática pela Faculdade Integrada Hebraico Brasileira Renascença (2001), Mestrado e Doutorado em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014 e 2018), Professor do Magistério Superior da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia e Tutor do grupo PET Matemática Araguaia.

2 Estudante de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia e bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Matemática Araguaia UFMT/CUA.

3 Estudante de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia e bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Matemática Araguaia UFMT/CUA.

4 Estudante de Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia e bolsista do Programa de Educação Tutorial – PET Matemática Araguaia da UFMT/CUA.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSTA PARA ENSINAR TÓPICOS SOBRE GRANDEZAS E MEDIDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO: Discutir a formação de professores é um assunto importante da atualidade pois, professores devem assegurar o direito de crianças, jovens e adultos de terem uma educação de qualidade, porém estudos demonstram que muitos alunos de educação básica apresentam dificuldades de aprendizagem em tópicos elementares de matemática. Este artigo tem por objetivo compartilhar uma proposta para ensinar tópicos sobre grandezas e medidas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular e alguns resultados obtidos a partir da aplicação dessa proposta em uma turma do 5º ano do EF, planejada e executada por licenciandos em matemática integrantes de um grupo de educação tutorial e refletir sobre a formação do professor de matemática. Optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa e recorreu aos estudos de Shulman (1987), D'Ambrosio (2012), D'Ambrosio (1993) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Os resultados demonstram que as atividades planejadas e executadas foram eficazes para a aprendizagem de tópicos de grandezas e medidas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Ensino de Matemática; Grandezas e Medidas; Base Nacional Comum Curricular.

INTRODUÇÃO

De acordo com D'Ambrosio (2012), a matemática vem passando por uma grande transformação e que seu modelo de aula deve mudar, de modo a propiciar o protagonismo dos alunos e favorecer a percepção da importância da aprendizagem dessa disciplina. Esse pesquisador afirma que durante a aprendizagem de matemática deve ser “eliminada a ênfase antes exclusiva em contas e carroções” (p. 55).

De acordo com Pais (2013, p. 17) “é preciso que os conteúdos não estejam isolados entre si, nem em relação às demais disciplinas”, sempre é preciso articular os saberes ensinados e que essa “articulação exige uma explicitação de vínculos do saber ensinado com situações cotidianas”.

Lopes (2008, p. 66) afirma que:

Professores precisam possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam, conheçam o conteúdo em profundidade, sendo capazes de organizá-lo mentalmente, de forma a estabelecer inúmeras inter-relações, relacionem esse conteúdo ao ensino e à aprendizagem, em um processo de interação com os alunos, considerando o desenvolvimento cognitivo dos mesmos e, também, dominem o contexto, tendo clareza do local em que ensinam e a quem ensinam (LOPES, 2008, p. 66).

A importância de estudar grandezas e medidas na escola básica, tema deste artigo, se justifica pela forte presença nas práticas sociais, pela articulação com os outros campos da matemática e conexão com outras áreas do conhecimento (LIMA, BELLEMAIN, 2010).

Em seu estudo Linhares (2016) afirma que medir é um ato do ser humano em seu cotidiano, que constitui um conhecimento necessário e presente nas mais variadas profissões. É um tema com importância social, uma vez que os alunos utilizam vários instrumentos, como balanças, fitas métricas, relógios e termômetros, e que realizam medidas importantes para tomada de decisões, como levar um agasalho ou vestir um traje leve, calcular o tempo necessário para um deslocamento etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) esclarecem que o aluno deve ser estimulado a construir conceitos sobre medidas e utilizá-los por meio de atividades que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de identificar, interpretar, e representar medidas.

Tradicionalmente nas aulas de matemática, muitos alunos são conduzidos de forma mecânica em sua aprendizagem, sem que possam realmente vivenciar experiências que poderiam contribuir para uma aprendizagem significativa dos conteúdos relacionados a grandezas e medidas. Segundo Linhares (2016, p. 43) “ao se utilizar recursos e atividades de ensino que efetivamente promovam o processo ensino- aprendizagem [...] a autonomia é um requisito indispensável”.

Em relação ao bloco de conteúdo grandezas e medidas no Ensino Fundamental nos PCN (BRASIL, 1998), este documento aponta que esse bloco desempenha um papel importante no currículo de matemática pois, ele estabelece conexões com vários temas, proporcionando um leque de problemas que possuem o potencial de ampliar e consolidar o conceito de número e a aplicação de conceitos geométricos, entre outros.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática Grandezas e Medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências ou Geografia. Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (BRASIL, 2018, p. 273).

E que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a expectativa é que os alunos reconheçam que medir é comparar uma grandeza com uma unidade e expressar o resultado da comparação por meio de um número. Além disso, devem resolver problemas oriundos de situações cotidianas que envolvem grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área e capacidade e volume, sem uso de fórmulas, recorrendo, quando necessário, a transformações entre unidades de medida padronizadas mais usuais (BRASIL, 2018, p. 273).

Costa, Vilaça e Melo (2020) afirmam que normalmente o ensino de grandeza e medida no Ensino Fundamental (EF) dá ênfase às unidades de medidas padronizadas de comprimento, massa, tempo, área e capacidade, e na conversão destas unidades. Contudo, essa abordagem não é considerada adequada, visto que pode gerar problemas de aprendizagem nos estudantes. Esses pesquisadores recomendam iniciar o estudo com atividades que recorrem ao conceito de grandeza para que os estudantes compreendam com o que estão trabalhando e, somente, após essa abordagem inicial, é que o conceito deve começar a ser sistematizado, abordando-o em diferentes situações que dão sentido a ele tais como: comparação, medição, ordenação e estimação.

Diante do que foi apresentado até aqui podemos afirmar que a aprendizagem da unidade temática grandezas e medidas nas aulas de matemática no EF é muito importante para a formação cidadã dos alunos. Os autores deste artigo são integrantes de um grupo do Programa de Educação Tutorial (PET) de matemática, que durante suas atividades foram procurados por uma professora de matemática de uma turma do 5º ano do EF (com 27 alunos) de uma escola municipal em Barra do Garças - MT para uma visita ao Laboratório de Ensino de Matemática (LEMA) do curso de licenciatura em matemática. O tema da visita foi trabalhar atividades relacionadas à unidade temática grandezas e medidas: comprimento (conversão das unidades de medida) e tempo (leitura das horas em relógio analógico).

A preparação das atividades ocorreu durante as reuniões do grupo PET com os estudantes e a execução da atividade (visita ao LEMA) ocorreu no mês de julho de 2024. Foram planejadas e aplicadas quatro atividades para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao assunto medida de comprimento e medida de tempo que se mostraram adequadas, para este artigo será compartilhada essas atividades e as análises da aplicação com foco na formação de professores de matemática de acordo com os estudos de Shulman (1987) sobre uma base de conhecimentos do professor para a docência.

Este artigo tem por objetivo compartilhar uma proposta para ensinar tópicos sobre grandezas e medidas, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018) e alguns resultados obtidos a partir da aplicação dessa proposta em uma turma do 5º ano do EF, planejada e executada por licenciandos em matemática integrantes de um grupo do Programa de Educação Tutorial e refletir sobre a formação do professor de matemática. Para isso será apresentado alguns preceitos dos estudos de Shulman (1987) sobre os conhecimentos que o professor necessita para ensinar, o planejamento das atividades pelo grupo, as atividades selecionadas, a execução das atividades, e as respectivas análises.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE DE CONHECIMENTOS PARA ENSINAR

Na década de 1980 Shulman iniciou seu estudo sobre as concepções dos conhecimentos docentes, de acordo com esse autor, as pesquisas realizadas naquele momento foram relevantes à medida que evidenciam de que modo o comportamento e conduta do professor poderia influenciar a aprendizagem dos seus alunos. Shulman (1987) buscou equilibrar o foco das pesquisas entre as perspectivas dos estudantes e as dos professores propondo-se responder às seguintes questões: Quais são as fontes de conhecimento do professor? O que um professor sabe e quando ele buscou saber? Quando um novo conhecimento é adquirido, o conhecimento é recuperado, e ambos combinados para formar uma nova base de conhecimentos? Como o professor se prepara para ensinar algo nunca aprendido pelos estudantes? Como ele aprende para ocorrer o ensino?

A partir destes questionamentos, Shulman (1987) elegeu três categorias de conhecimentos que subjazem à compreensão que o professor necessita ter para levar seus educandos à aprendizagem, são eles: Conhecimento do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e Conhecimento do Currículo.

De acordo com Shulman (1987), o Conhecimento do Conteúdo refere-se aos conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada. Inclui tanto a compreensão de fatos, conceitos, terminologias, procedimentos etc. da área específica do conhecimento, quanto os relativos à sua construção. Para Shulman (1987) o professor não pode ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um determinado conteúdo, nem somente ser capaz de defini-lo para seus alunos, ele deve compreender suas representações e as formas de apresentá-lo em sala de aula, além de compreender suas relações com outros conteúdos de sua área de conhecimento e com conteúdos de outras áreas.

De acordo com Shulman (1987), o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é um tipo de conhecimento que transcende os conhecimentos específicos da disciplina, que é construído e reconstruído constantemente pelo professor,

que o enriquece, aperfeiçoa e modifica a partir de suas relações com os demais conhecimentos da base de conhecimentos para o ensino.

Este tipo de conhecimento auxilia na distinção/diferenciação entre o entendimento do conteúdo por um professor especialista e por um pedagogo, uma vez que esses profissionais têm formações distintas e, muitas vezes, lidam com o mesmo objeto de conhecimento. A essência desse tipo de conhecimento está no modo como um conteúdo é transformado para o ensino e nas escolhas que são feitas para torná-lo compreensível para os estudantes.

A propósito do Conhecimento do Currículo, Shulman (1987) adverte que esse tipo de conhecimento engloba a compreensão dos programas educacionais, o conhecimento dos materiais instrucionais disponíveis para o ensino de uma disciplina e a gama de características que viabilizam, ou não, o uso de um determinado currículo ou material instrucional em circunstâncias específicas.

Complementando esses atributos, o autor apresenta dois aspectos particulares do Conhecimento do Currículo: o Conhecimento Curricular Lateral, que relaciona o conteúdo a ser ensinado com os conteúdos que estão sendo ensinados simultaneamente em outras disciplinas, e o Conhecimento Curricular Vertical, que relaciona o conteúdo a ser ensinado com os conteúdos que foram e serão ensinados na mesma disciplina, bem como os materiais que o incorporam.

Com relação aos conceitos trabalhados nesta ação sobre grandezas e medidas, como um tópico importante para a aprendizagem dos estudantes, na compreensão das noções de números racionais, função, razão e proporção (Conhecimento do Conteúdo). Com relação ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo partimos da interação dos alunos visitantes com os recursos utilizados nas atividades selecionadas (tela do monitor, fita métrica, clipes, trilha do jogo, dados, ponteiros do relógio (cabos de vassouras)) para torná-los protagonistas de suas aprendizagens e com relação ao Conhecimento do Currículo recorremos a BNCC (BRASIL, 2018) e ao Documento de Referência Curricular do município (BARRA DO GARÇAS – MT, 2019).

ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS

A abordagem deste estudo é de cunho qualitativo, onde o pesquisador não se preocupa com dados numéricos, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de determinado assunto (GERHARDT, SILVEIRA, 2009). De início recorre-se a procedimentos de pesquisa bibliográfica e posteriormente utiliza-se preceitos do estudo de caso, que pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, que neste estudo são os estudantes em formação (futuros professores). Visa conhecer os principais aspectos na formação desses sujeitos para aprimorar a formação desses profissionais. De acordo com Pais (2013) o professor deve proporcionar meios para que o aluno seja levado a fazer matemática no sentido de se envolver efetivamente com o conteúdo e buscar expandir sua autonomia e raciocínio.

A partir da solicitação para visita ao LEMA por alunos no 5º ano do EF, da disponibilização da unidade temática grandezas e medidas e dos objetos de conhecimen-

to (comprimento e tempo) pela professora de matemática especialista da turma, foram planejadas quatro atividades que seriam ministradas na visita ao LEMA (visita com 2 horas de duração), foram ministradas essas atividades pelos integrantes do grupo PET e foram analisadas posteriormente por eles.

As atividades planejadas foram: (A1) “Qual é a medida da tela do seu celular?” com o objetivo ensinar os alunos converter a medida de comprimento da diagonal da tela de dispositivos eletrônicos como monitores, celulares, televisores e notebooks em centímetro para polegada; (A2) “Truque da Fita Métrica” com o objetivo de desenvolver a habilidade de descoberta de padrões numa fita métrica através da realização da operação de adição com números naturais; (A3) “Jogo Trilha das Horas” com objetivo de fazer o aluno identificar o horário em relógios analógicos e (A4) “Que horas são? Está atrasado!” Com o objetivo de trabalhar noções de espacialidade, oralidade, medidas do tempo e leitura do relógio.

Quadro 1 – Habilidades relacionadas aos conceitos de medida de comprimento e de tempo nos documentos oficiais.

Objetos de Conhecimento	Habilidades
<p>Medidas de tempo: –Leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo. – Relação de horas, minutos e segundos (Brasil, 2018).</p>	<p>(EF03MA23) Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minutos e segundos (Brasil, 2018).</p> <p>(EF03MA23–MT–BG) Confeccionar relógio analógico e marcar situações de sala de aula, organização de rotinas, início e final de uma atividade durante a aula, entre outros (Barra do Garças – MT, 2019).</p> <p>(EF04MA22) Ler e registrar medidas e intervalos de tempo em horas, minutos e segundos em situações relacionadas ao seu cotidiano, como informar os horários de início e término de realização de uma tarefa e sua duração (Brasil, 2018).</p>
<p>Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações (Brasil, 2018).</p>	<p>(EF03MA19) Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida (Brasil, 2018).</p>
<p>Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: Utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais (Brasil, 2018).</p>	<p>(EF05MA19) Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais (Brasil, 2018).</p> <p>(EF05MA19–1–MT–BG) Ler, interpretar, resolver e elaborar problemas envolvendo medidas de comprimento, recorrendo a transformação entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais (Barra do Garças –MT, 2019).</p>

Fonte: Brasil (2018) e Documento de Referência Curricular (Barra do Garças –MT, 2019)

Carvalho e Almeida (2010) afirmam que se deve discutir a importância dos conteúdos ligados às grandezas e medidas nas práticas cotidianas, salientando que o seu ensino não pode limitar-se apenas à conversão de unidades de medidas e nem ao uso das “fórmulas” com foco algébrico.

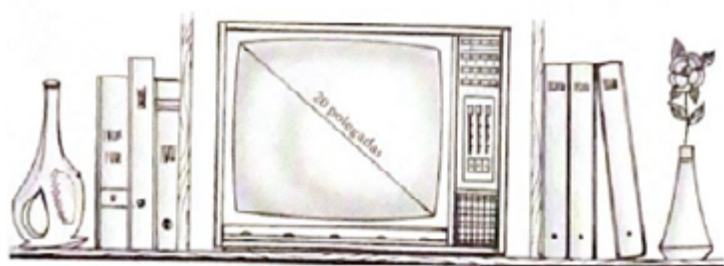
ATIVIDADES SOBRE GRANDEZAS E MEDIDAS - Medida de Comprimento

(A1) Qual é a medida da tela do seu celular?

Para esta atividade utilizamos o objeto de conhecimento: medidas de comprimento – unidades não convencionais e convencionais para o desenvolvimento da habilidade EF03MA19 apresentada no Quadro 1.

Figura 1 – Medida de tela de televisores

As telas dos televisores costumam ser medidas em polegadas. Quando se diz que um televisor tem 20 polegadas, isto significa que a diagonal do vídeo mede 20 polegadas, isto é, aproximadamente 51 cm.



Medindo a tela do aparelho de sua casa, Marcelo encontrou 30,5 cm. Quantas polegadas tem esse televisor?

Fonte: Machado, 1996.

Esta atividade teve por objetivo ensinar os alunos a converter medida de centímetro para polegada, usando dispositivos eletrônicos como monitores, celulares, televisores e notebooks.

Desenvolvimento da atividade: Os alunos foram solicitados a identificar o tamanho da tela de seus celulares, televisores e notebooks em polegadas. Os alunos foram orientados a medir a diagonal da tela do dispositivo em questão com uma fita métrica. Em seguida, devem usar a seguinte conversão “1 polegada corresponde a 2,54 cm” para calcular o tamanho da tela em polegadas.

Resultados: Essa atividade foi realizada com 27 alunos do 5º ano do EF, que foram divididos em 4 grupos. A atividade teve bons resultados, com os grupos efetuando a medida da diagonal da tela de um monitor colocado em suas bancadas e depois efetuando os cálculos para efetuar a conversão – neste caso, fizeram a divisão da medida obtida através da fita métrica pelo valor correspondente a uma polegada. Todos entenderam o modo de fazer a conversão de centímetro para polegada. Um dos grupos se destacou, querendo medir a diagonal de vários objetos para depois converter para polegada. Todos os grupos apresentaram entendimento sobre o assunto.

(A2) Truque da Fita Métrica

Esta atividade tem por objetivo aguçar a curiosidade dos alunos a identificar padrão nas medidas (frente e verso) de uma fita métrica (Sampaio, Malagutti, 2022).

Imagem 1 – Fita métrica – frente e verso



Fonte: desenvolvida pelos autores.

Esta atividade teve por objetivo desenvolver a habilidade de descoberta de padrões numa fita métrica através da realização da operação adição de números naturais, fazer com que os estudantes percebessem a presença das medidas no cotidiano, que compreendessem como a fita métrica é composta e como realizar medidas de comprimento com ela. Esta atividade foi alinhada à BNCC (BRASIL, 2018), na unidade temática de grandezas e medidas, com foco na habilidade EF05MA19 apresentada no Quadro 1.

Desenvolvimento da atividade: Os alunos foram divididos em 4 grupos. Foi sorteado uma quantidade de cliques para cada grupo (do 1 ao 5), cada grupo recebeu uma folha de sulfite – para efetuar os cálculos, a quantidade de cliques sorteada e uma fita métrica. Foi explicado que colocassem a quantidade de cliques sorteados em quaisquer posições da fita métrica escolhidas pelos membros de cada grupo. A partir dessa colocação dos cliques, que marcaram as medidas correspondentes na fita métrica, frente e verso (1 clipe: 2 medidas; 2 cliques – 4 medidas; etc.) e que fizessem a soma destas medidas. Antes que a fizessem, só com a informação da quantidade de cliques, o professor adivinhava o resultado da soma.

Resultados: Um dos grupos demonstrou facilidade na operação de adição e rapidamente desvendou o truque: a soma das medidas das faces (frente e verso) da fita métrica para cada clipe sempre resultava em 151. A atividade com a fita métrica fez sucesso entre os alunos, que ficaram entusiasmados e aumentaram a quantidade de cliques cada vez que descobriram os valores das parcelas. Os membros de um dos grupos começaram a tirar as medidas dos próprios corpos demonstrando certa habilidade em efetuar medidas com a fita métrica.

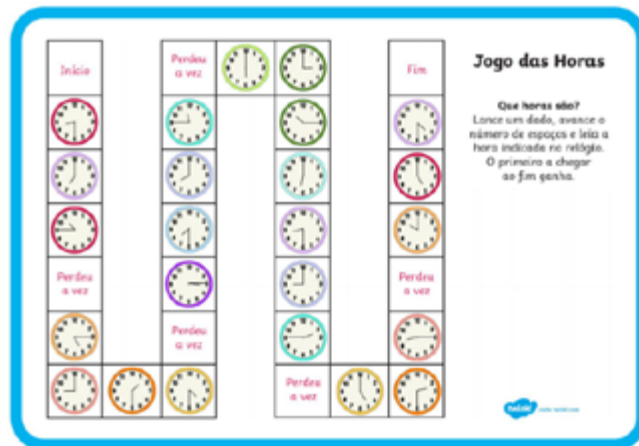
De acordo com pesquisas relacionadas à medida de comprimento, este tipo de grandeza é classificada como grandeza geométrica (associada a objetos geométricos), neste caso, o conceito de comprimento está associado a conceitos de reta e segmento estudados em geometria plana.

ATIVIDADES SOBRE GRANDEZAS E MEDIDAS - Medida Tempo

(A3) Jogo Trilhas das Horas

Objetivo: desenvolver a capacidade de ler horas em relógio analógico.

Figura 2 – tabuleiro do Jogo Trilhas das Horas.



Fonte: <https://www.twinkl.com.br/resource/jogo-de-dizer-as-horas-br-m-91>

Desenvolvimento da atividade: Cada grupo recebeu um dado numerado do 1 ao 6 e o tabuleiro foi fixado na bancada de cada grupo para visualização das casas, também foi projetado o tabuleiro para que todos acompanhassem o jogo e fossem marcando suas posições no tabuleiro. Cada grupo lançava o dado, verificava a quantidade sorteada e contava as casas, olhava o relógio da casa e dizia o horário, se o horário estivesse correto ocupava a casa, se estivesse errado permaneceria na posição anterior. Vence o jogo o grupo que chegar à casa “Fim”.

Resultados: esta atividade se mostrou eficaz pois, os grupos ficaram bem-motivados, torciam para que o valor sorteado fosse o maior possível e que não caíssem na casa “Perdeu a vez”, quando um grupo adversário errava o horário da casa que ia ocupar ou caía na casa “Perdeu a vez” os outros comemoravam. Um grupo que estava bem a frente, caiu na casa “Perdeu a vez” e na rodada seguinte errou o horário do relógio (confundiu o ponteiro das horas com o dos minutos), com isso, outro grupo o ultrapassou e venceu o jogo, o grupo vencedor comemorou muito.

De acordo com Oliveira et al. (2013, p. 14), é importante aprender medir tempo, pois “a criança começa a se gerir de forma autônoma com relação ao tempo quando, por exemplo, já estabelece e cumpre horários em sua agenda, reconhece o dia do seu aniversário, reconhece o período das estações etc.”

Segundo Costa, Vilaça, Melo (2020, p. 949) é “importante que o estudante perceba que grandezas são características de objetos (geométricos ou do mundo físico) e não se resumem a um número, a uma medida”. O aluno também pode perceber que ao alterar a unidade de medida, a grandeza não sofre alteração, mas a medida sim, por exemplo: 1 litro de leite ou 1000 cm³ de leite (medida muda, mas a grandeza - característica do objeto - não!). A discussão sobre a distinção entre figura geométrica e grandeza é importante pois, a um mesmo objeto geométrico é possível relacionarmos diversas grandezas.

(A4) Que horas são? Está atrasado!

Material sugerido: dois bastões e um lencinho (Oliveira et al., 2013). Utilizamos dois cabos de vassouras (de tamanhos diferentes) e uma blusa.

Objetivo: trabalhar noções de espacialidade, oralidade, medidas do tempo e leitura do relógio.

Imagem 2 – Brincadeira de roda com relógio analógico.



Fonte: desenvolvida pelos autores.

Como funciona: As crianças sentam-se em roda e uma criança é escolhida para andar ao redor da roda e entregar a blusa para outra criança enquanto as demais repetem uma canção que conta as horas (de 1 a 12). Quando a canção chega a 12, a criança que entregou a blusa vai ao centro da roda e posiciona dois bastões como se fossem os ponteiros das horas e dos minutos.

Em seguida, a criança que recebeu a blusa deve então responder corretamente que horas são baseando-se na posição dos bastões. Se a resposta estiver correta, a criança que respondeu corretamente recebe o lencinho e escolhe outra criança para participar da brincadeira. Se estiver errada, todas gritam “está atrasado!” ou “está adiantado!” de acordo com a disposição do horário marcado nos ponteiros. Os objetivos específicos desta atividade são: – melhorar a compreensão das horas em relógios analógicos; – promover a interação social e a participação ativa; – ensinar a noção de tempo de forma prática e divertida.

Resultados: durante a brincadeira “Que horas são?” foi notório o entusiasmo dos alunos, tanto pela canção quanto por terem a oportunidade de desafiar o colega a adivinhar as horas que ele iria colocar no relógio. Juntamente com o entusiasmo, vieram também as dúvidas, como o relógio que eles fizeram no chão era bem maior do que os de parede e os de pulso, eles tiveram uma percepção detalhada da posição dos ponteiros das horas e dos minutos e uma das dúvidas foi: “e se o ponteiro pequeno (ponteiro das horas) estiver entre dois números?” essa pergunta os levou a uma observação, à medida que os minutos vão passando o ponteiro de horas vai se aproximando cada vez mais da hora seguinte, quando ele se encontra no meio, significa que já passou metade de uma hora, depois dessa explicação uma aluna fez a seguinte observação “então sempre que o ponteiro da hora estiver no meio, o minuto vai ser 30?”, com isso pudemos perceber que eles conseguiram associar a questão de 30 minutos ser meia hora. Mesmo assim, fizemos a observação de que caso o ponteiro da hora estiver entre dois

números, ele representará o número anterior (das horas), pois ele ainda não chegou na hora seguinte, por exemplo, se o ponteiro das horas estiver entre o 4 e o 5, o ponteiro dos minutos estará no 6 ($6 \times 5 = 30$ minutos), significa que será 4 horas e 30 minutos, ou 4 horas e meia.

Essa discussão nos levou também a um debate sobre quando o ponteiro dos minutos está no 9 (45 minutos), pois ele tem que ficar mais perto da hora seguinte, pois é muito fácil acabar se confundindo por exemplo: 10 horas e 45 minutos, o ponteiro vai estar mais perto das 11 horas, e nesse momento o aluno pode acabar se confundindo e dizendo que são 11 horas e 45 minutos. Depois dessas observações fizemos mais algumas rodadas da brincadeira, e depois finalizamos, eles estavam bem animados, e queriam brincar mais, porém, eles tinham horário para voltar para a escola pois, o ônibus iria buscá-los, portanto tivemos que encerrar. A participação dos alunos foi bem ativa e produtiva, ficaram interessados em entender como funcionavam os ponteiros do relógio para poderem participar da brincadeira.

Essa atividade se mostrou adequada para o desenvolvimento da habilidade EF-04MA22 proposta pela BNCC (Brasil, 2018).

De acordo com pesquisas relacionadas a medida de tempo, este tipo de grandeza é classificada como grandeza física (associada a fenômenos do mundo físico), no caso do conceito de tempo, está associado ao movimento de rotação (dia e noite) e de translação (meses e ano) da Terra, as fases da lua, as estações do ano etc.

ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Durante o planejamento das atividades, os licenciandos apresentaram dificuldades em garimpar trabalhos que tratavam do assunto e atividades relacionadas a medida de comprimento e de tempo. Foi preciso que o tutor do grupo trouxesse livros, artigos e paradidáticos e que orientassem formas de pesquisar na internet. Uma atividade foi sugerida por um licenciado através da pesquisa em um paradidático – medida de tela de dispositivos eletrônicos (MACHADO, 1996) e outra – Trilha das Horas – foi indicada pelo mesmo licenciando.

A atividade do Truque da Fita Métrica (SAMPAIO, MALAGUTTI, 2022) foi sugerida pelo tutor que já a conhecia e a brincadeira da roda das horas foi encontrada pelo tutor. Durante a organização das atividades alguns licenciandos tiveram dificuldade em compreender a atividade, o planejamento e a simulação de execução das atividades por cada licenciando se mostrou decisivo pois, durante a execução das atividades com as crianças eles se mostraram confiantes e conseguiram ministrar as atividades com êxito.

Os alunos do 5º ano do EF demonstraram interesse e participaram das atividades com entusiasmo. De acordo com essa participação pudemos verificar a aprendizagem dos conceitos relacionados a medida de comprimento e de tempo. De acordo com Shulman (1987) o Conhecimentos do Conteúdo (grandezas e medidas), Pedagógico do Conteúdo (atividades manipulativas, descobertas, jogos e brincadeira de roda) e do Currículo (BNCC e Documento de Referência) necessários para que o professor desenvolva a aprendizagem dos seu alunos foi verificado nesta atividade de extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo D'Ambrosio (1993), são desejadas algumas características em um professor de matemática no século XXI, que ele tenha visão do que: vem a ser a matemática; constitui a atividade matemática; constitui a aprendizagem matemática; visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem matemática. Segundo D'Ambrosio (1993, p. 38), para que o professor possa ensinar matemática no século XXI “é necessário acreditar que de fato o processo de aprendizagem da matemática se baseia na ação do aluno em resolução de problemas, em investigações e explorações dinâmicas de situações que o intrigam”.

D'Ambrosio (1993, p. 39) afirma que “os futuros professores constroem seus conhecimentos sobre o ensino da matemática através de suas experiências com ensino” e que “neste processo de construção, a identificação e a resolução de problemas são essenciais”. Porém, “se o futuro professor não tiver contato com alunos em idade escolar, dificilmente poderá identificar e resolver problemas sobre ensino e aprendizagem”.

O objetivo deste artigo foi de compartilhar uma proposta para ensinar tópicos sobre grandezas e medidas, de acordo com a BNCC e alguns resultados obtidos a partir da aplicação dessa proposta em uma turma do 5º ano do EF, planejada e executada por licenciandos de matemática integrantes de um grupo de Educação Tutorial e refletir sobre a formação do professor de matemática.

De acordo com D'Ambrosio (1993, p. 40) “compreender como pensam as crianças, como analisar o pensamento delas, como gerar seu entusiasmo e curiosidade é essencial ao sucesso do futuro professor de matemática”. Acreditamos que isso foi comprovado na visitação das crianças ao LEMA através das suas interações no desenvolvimento das atividades ministradas pelos licenciandos de matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília . 2. ed Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, J. B. P. F.; ALMEIDA, A. P. **Matemática: Ensino Fundamental** (Série Explorando o ensino). In: CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes. (Org.). Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação. Básica, 2010, v. 17, p.9-14.

COSTA, A. P.; VILAÇA, M. M. ; MELO, L. V. **O ensino de grandezas e medidas em um documento curricular oficial para o ensino básico**. Ensino em Re-Vista, v.27 , n.3, p. 934-955, Uberlândia, MG, set./dez. 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23ª edição – Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

D'AMBROSIO, B. S. **Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio**. Revista Pro-Posições, vol. 4, Nº 1[10], março de 1993.

LIMA, P. F.; BELLEMAIN, P. M. B. **Grandezas e Medidas**. In: CARVALHO, João Bosco Pitombeira Fernandes (org.). Matemática: Ensino Fundamental (Série Explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação: Secretaria da Educação. Básica, 2010, v. 17, p. 167-200.

LINHARES, I. R. **História da Educação Matemática: uma proposta para o ensino de medidas no Ensino Fundamental**. 101 p. Dissertação (Mestrado Profissional Educação e Docência - Promestre), Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2016.

LOPES, C. E. **O ensino da Estatística e da Probabilidade na Educação Básica e na Formação de professores**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 28, n. 74, p. 57-73, jan/abr. 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1º edição, Rio Grande do Sul. UFRGS Editora, 2009.

MACHADO, N. J. **Vivendo a Matemática: medindo comprimentos**. 14ª edição – Editora Scipione – São Paulo-SP, 1996.

PAIS, L. C. **Ensinar e aprender Matemática**. 2ª edição – 1ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

OLIVEIRA, C. B. FINETTI, L. F.; FONSECA, M. I. T. M. D.; MOURA, M. O. **Unidade Didática: Medidas de Tempo**. Trabalho da disciplina Metodologia de Educação Matemática do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - SP, 2013.

SAMPAIO, J. C. V.; MALAGUTTI, P. L. A. **Mágicas, Matemática e outros mistérios**. 4ª reimpressão – São Carlos: Editora da UFSCar, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO GARÇAS – MT. **Documento de Referência Curricular para as Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Barra do Garças – MT**. Caderno III: Ensino Fundamental – Anos Iniciais, novembro de 2019.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. Harvard Educational Review, n. 57, p. 1-22, 1987.

Paulo Jeferson Marques

Graduado em Tecnologia em Gestão Pública – Universidade Anhanguera - Uniderp, 2020; Pós Segurança Pública e Cidadania – Faculdade IBRA (2023).

A QUESTÃO DAS FORÇAS ARMADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA



RESUMO: A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as Forças Armadas têm sido frequentemente utilizadas em operações para manter a ordem e a lei, mesmo em um ambiente de normalidade democrática no país. Este estudo aborda os aspectos sociais, históricos e jurídicos relacionados à criminalidade no Brasil, assim como os aspectos legais das ações realizadas pelas Forças Armadas na manutenção da ordem. São analisadas as bases legais para o uso das Forças Armadas e os aspectos jurídicos envolvidos nas operações que visam garantir a ordem pública, tendo impacto na conduta, na restrição do uso do poder policial e na atuação do efetivo militar diante de cada situação específica. O trabalho defende que as Forças Armadas devem ser acionadas apenas em situações excepcionais e delimitadas no tempo e no espaço, destacando a importância da preparação adequada dos militares para atuarem nessas operações. Também são examinadas as deficiências da Instituição em relação à segurança pública. Outro aspecto relevante abordado é a diferenciação institucional entre as competências das forças de segurança pública e das Forças Armadas, ilustrando como uma pode assumir temporariamente as atribuições da outra em casos de emergência. O estudo apresenta casos reais de emprego das Forças Armadas na garantia da ordem, evidenciando as diversas situações em que elas acabam por exercer funções policiais. O autor conclui ressaltando a importância de refletir sobre as expectativas em relação às Forças Armadas e aos órgãos de segurança pública, destacando suas competências e autonomias específicas.

Palavras-chave: Segurança Pública. Forças Armadas. Garantia; Lei e Ordem; Aspectos Jurídicos.

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos da década de 90, quando o modelo político-militar das potências mundiais, chamado de "guerra-fria", entrou em crise, surgiu no Brasil uma discussão que ainda se mantém atual: a crise de funções das Forças Armadas. Especialistas a descrevem como uma crise de identidade, que abrange aspectos institucionais, materiais e políticos ligados à sua preparação e atuação.

A transição política no Brasil na década de 80 seguida por mudanças globais nos anos 90, como a globalização e o fim da Guerra Fria, causaram incerteza sobre o papel das Forças Armadas no país. Com a ausência de inimigos tanto internos quanto externos, houve uma crise de identidade em relação à defesa nacional. Isso se deve à falta de direcionamento claro em relação à segurança interna e à inexistência de ameaças iminentes do exterior.

Frente a essa situação, nos últimos anos, tem se tornado frequente a mobilização das Forças Armadas para realizar atividades que não fazem parte de suas funções ordinárias, como combate ao tráfico de entorpecentes, intervenções em greves de policiais em diversos estados, e outras tarefas semelhantes - chamadas operações de garantia da lei e da ordem - GLO.

Dessa forma, surge a dúvida: será que as Forças Armadas podem ser utilizadas para enfrentar a violência e o crime? O envolvimento das Forças Armadas na Segurança Pública está alinhado com suas verdadeiras responsabilidades, que é proteger a soberania do país?

Pergunta-se também: As Forças Armadas em si, como organização, estão sendo prejudicadas por essa decisão equivocada das autoridades civis ao convocá-las para atuar na segurança pública?

Diante da ausência de ameaças tradicionais, é possível que as Forças Armadas sejam utilizadas em questões de segurança interna, embora isso possa desviar seu papel principal de proteção da soberania nacional? Desde a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil tem desfrutado de estabilidade democrática. Porém, as Forças Armadas têm sido acionadas em operações de Garantia da Lei e da Ordem, por períodos breves e em áreas específicas, quando os recursos de segurança pública não são suficientes para manter a ordem e proteger a população e o patrimônio.

O Artigo 142 da Carta Magna da Nação Brasileira (BRASIL, 2004) determina que as Forças Armadas têm como propósito proteger a Pátria, assegurar os poderes estabelecidos pela Constituição e, quando solicitadas por qualquer um dos Poderes da República, manter a lei e a ordem.

É importante ressaltar que a utilização das Forças Armadas na área da Segurança Pública deve ser considerada como última alternativa, pois isso pode indicar uma deficiência no funcionamento das forças policiais tradicionais, já que as Forças Armadas, ao assumirem responsabilidades na segurança pública, acabam por substituir as funções desempenhadas pelas forças policiais.

Desta forma, o objetivo deste estudo é examinar a extensão das operações de Garantia da Lei e da Ordem e de proteção social conduzidas pelas Forças Armadas do Brasil.

Antes de discutir amplamente sobre o assunto, é feita uma breve análise da situação da violência e criminalidade nas cidades do Brasil. Foi realizada uma pesquisa legal sobre as leis atuais que regulamentam a atuação das Forças Armadas em operações de Garantia da Lei e da Ordem, e por meio de uma pesquisa qualitativa, através de uma entrevista com um especialista, em particular com um oficial graduado com curso de Comando e Estado-Maior do Exército, discutindo alguns casos de emprego das Forças Armadas na segurança pública ocorridos no Brasil.

A abordagem adotada neste estudo é a pesquisa exploratória. Por meio dessa metodologia, busca-se investigar minuciosamente os diversos aspectos que fazem da segurança pública um tema relevante, além de analisar a estreita relação das Forças Armadas com essa área.

Com o intuito de atingir este objetivo, foram seguidos os passos a seguir: pesquisa em fontes bibliográficas (livros, periódicos, artigos de imprensa e legislação pertinente ao tema) e análise crítica da literatura existente sobre o assunto.

Propõe-se finalizar destacando a exclusiva finalidade do emprego das Forças Armadas na segurança pública - após esgotadas todas as medidas para manter a ordem social e proteger a integridade das pessoas e do patrimônio de maneira pontual, em local determinado e por período restrito.

Dessa forma, analisar a participação das Forças Armadas levando em consideração o controle externo institucional, bem como os mecanismos de controle que podem ser implementados pelos órgãos de segurança pública - conforme previsto na Constituição Federal - é o objetivo central desta pesquisa.

A QUESTÃO DAS FORÇAS ARMADAS NA SEGURANÇA PÚBLICA

Um dos aspectos fundamentais a ser abordado nesta pesquisa, antes de analisar a eficácia da atuação das Forças Armadas na Segurança Pública, é a inquietação diante do aumento da violência na sociedade brasileira e sua influência na evolução da vida sociocultural. Dessa maneira, a singularidade do contexto brasileiro foi repetidamente confrontada com experiências mais abrangentes.

Conforme Velho (2000, p. 11), a vida em sociedade está sujeita à presença do que é conhecido, de forma geral, como violência, que consiste no emprego agressivo da força física por parte de indivíduos ou grupos contra outros.

Contudo, nos dias atuais, a violência não se restringe apenas ao uso da força física, sendo que a ameaça ou a possibilidade de utilizá-la também desempenha um papel fundamental em sua essência. A violência representa uma expressão de poder, pois destaca a capacidade de um agente impor sua vontade sobre outro.

A agressão, assim como todas as ações vivenciadas pelas pessoas na sociedade, é adquirida e compartilhada, passada de geração em geração em diferentes contextos que organizam conhecimentos comuns, normas éticas específicas, padrões psicológicos correspondentes, poderes locais, hierarquias comunitárias, valores, símbolos e linguagens apropriadas para a prática de determinadas formas de comportamento.

Desta maneira, a violência precisa ser avaliada sob a perspectiva da exposição pública.

O desejo de ser reconhecido, valorizado e acolhido como indivíduo único e ser humano é mais profundo, radical, sentido e marcante do que a fome corporal, embora esta tenha grande relevância em todas as esferas (SOARES, 2003).

A tão almejada alteridade permite a interação em diversos níveis dentro dos grupos humanos. No entanto, ao entender que "a reciprocidade é o impulso e manifestação do convívio social" (VELHO, 2000, p. 11), também fica claro que esta não acontece automaticamente e, conseqüentemente, a falta de reciprocidade pode levar a conflitos socioculturais e manifestações de violência na comunidade.

Neste instante, é importante destacar o tema da "diversidade", que surge a partir do sistema de relações sociais sempre variadas e propensas a conflitos. A própria noção de interação pressupõe o reconhecimento do outro. Comunidades onde prevalecem a paz e a concórdia apresentam um elevado grau de interação entre os habitantes.

As organizações de um sistema de trocas através do qual os membros de uma comunidade interagem não são inatas, mas sim um produto das relações sociais ao longo da história. Os laços entre pessoas ou grupos são fruto de experiências passadas, acordos, obstáculos e confrontos.

Nesse contexto, a ideia de "diversidade" é vaga e ambígua. A vida em sociedade ocorre em diversos contextos. Apesar de terem características próprias, esses diferentes contextos estão interligados em maior ou menor grau de conexão.

Ao discutir sobre o conceito de "diversidade" em diferentes setores da sociedade, estamos lidando com pessoas ou grupos que podem ser reconhecidos como parceiros, concorrentes ou até mesmo possíveis oponentes.

Segundo Velho (2000, p. 13), em situações de reprodução social, mudança e ruptura, a violência física pode surgir como uma possibilidade constante, vinculada às formas de dominação que variam em seus níveis de legitimação.

Assim, é importante ressaltar que o empobrecimento causado pelas políticas neoliberais e o agravamento das desigualdades são aspectos significativos, porém, apenas se convertem em maior violência por meio de certas condições culturais.

Segundo Velho (2000, p. 16), em todas as culturas ou estruturas sociais, é fundamental ter um senso mínimo de "justiça" compartilhado para que a negociação seja possível, caso contrário, a vida em sociedade corre o risco de se desestruturar.

Embora possa haver discordâncias sobre como a justiça deve ser colocada em prática, a noção de que ela é um valor comum é essencial para a sobrevivência da comunidade.

Segundo o escritor mencionado, é importante ressaltar que além da desigualdade social, outro ponto crucial para entender o aumento da violência na sociedade brasileira é a falta de conteúdo cultural, principalmente ético, presente nas relações sociais. Isso quer dizer que a pobreza por si só não justifica a ausência de valores éticos que deveriam orientar as interações sociais.

Na cultura brasileira tradicional, marcada pela desigualdade e pelo abuso, era comum identificar diferentes tipos de atitudes por parte dos empregadores. Alguns ofereciam um ambiente favorável e compartilhavam valores culturais positivos, sendo reconhecidos como "bons patrões", enquanto outros eram vistos como "maus patrões", exploradores implacáveis. Nesse sentido, o comportamento dos patrões era crucial para o bem-estar e a proteção dos subordinados (VELHO, 2000, p. 17).

A propagação dos ideais individualistas tem gerado, de modo geral, um impacto negativo nas estruturas tradicionais de poder ligadas a uma visão hierárquica da sociedade (VELHO, 2000, p. 18).

Após a Segunda Guerra Mundial, as transformações ocorridas no Brasil impactaram de forma significativa os padrões de comportamento e as expectativas de reciprocidade. Apesar de sempre haver uma certa tensão social, com episódios esporádicos de agressão, os acordos e as negociações costumam prevalecer. Com o aumento do individualismo e a crescente falta de empatia, a violência física passou a ser cada vez mais comum, deixando de ser algo raro para se tornar uma característica do dia a dia no país.

Esse fenômeno não se limitou às classes sociais mais abastadas, mas também se manifestou de maneira inesperada nas classes populares. Isso se deu devido ao aumento constante de novos tipos de crimes, como o comércio de entorpecentes. De acordo com Velho (2000, p. 19), trata-se de uma situação de escalaglobal, com impactos imediatos e sérios na sociedade brasileira, sobretudo no Rio de Janeiro e em outras grandes metrópoles.

Segundo uma análise sociológica (SOARES, 2003), os estados menos desenvolvidos do Brasil não apresentam necessariamente os maiores índices de violência. O autor destaca ainda que a pobreza e a desigualdade exercem grande influência no país como causas de criminalidade, desde que interfiram em determinadas mediações culturais que desempenham um papel crucial.

Constata-se a desvalorização da vida como o cerne de todos os motivadores de violência, ou seja, a negação da vida devido à secularização das religiões e à perda do significado espiritual e transcendental da existência. O vácuo resultante teria sido preenchido por valores de uma cultura alternativa, segundo Cardoso (2003, p.19), "como o consumismo, hedonismo, busca rápida por sucesso sem perseverança e a qualquer custo - que são fatores geradores ou incentivadores da maioria das ações violentas".

Os ideais defendidos pela sociedade brasileira, considerados como os da verdadeira cultura nacional, estavam sufocados ou mesmo ausentes na moral e na ética. Assim como é necessário enfrentar cada fator de violência com políticas públicas apropriadas para restaurar o controle social, também é preciso lidar com a cultura alternativa através da reconstrução e fortalecimento dos valores genuínos da cultura, algo que só pode ser feito com a colaboração entre Estado e Sociedade, especialmente no nível das comunidades.

O aumento constante da violência tem consequências no progresso do país. De acordo com as palavras de Aguilar (2006):

Os impactos financeiros da violência atingem proporções enormes na América Latina, englobando os gastos com prevenção e reparação, juntamente com o custo do capital humano afetado ou perdido, e a redução da produtividade resultante. Nessa ótica, a violência prejudica diretamente o avanço nacional e regional. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) estimou esses custos em 168 bilhões de dólares para o ano de 2000, correspondendo a 14,2% do PIB da região (AGUILAR, 2006).

Conforme Jucá (2002, p. 7), a popularização da violência nas cidades e o aumento da criminalidade geram cada vez mais temor na sociedade brasileira. Atualmente, é difícil viver sem o receio constante de ser vítima de agressões físicas ou morais, e não se consegue mais sentir completamente seguro.

Segundo as informações divulgadas no Boletim do IBCCRIM número 113, de abril de 2002, "a criminalidade se destaca como a segunda maior inquietação da população brasileira, ficando atrás apenas do desemprego" (SOUZA, 2002, p. 9).

A necessidade popular por uma abordagem de segurança que consiga combater o crime, elevar a sensação de proteção do indivíduo e atender às necessidades de serviço não foi o bastante para provocar uma transformação significativa na aplicação de alterações duradouras. A força policial, dentro do nosso sistema democrático, continua enxergando o público como um risco ou um empecilho (SOUZA, 2002, p. 9).

Frente ao cenário de violência e criminalidade, surge a discussão sobre a possibilidade de intervenção das Forças Armadas do Brasil na resolução de conflitos internos, devido às frequentes demandas para que atuem no patrulhamento das metrópoles brasileiras.

É importante considerar diversos aspectos, que quando vistos sob a ótica do Direito, se tornam uma questão de grande complexidade. No próximo capítulo, serão abordados de forma mais ampla os temas relacionados às Forças Armadas, incluindo sua estrutura e treinamento.

De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004), as Forças Armadas são divididas em três setores: Marinha, Exército e Aeronáutica, consideradas instituições permanentes do país, organizadas de acordo com a hierarquia e a disciplina, sob o comando máximo do Presidente da República (art. 142).

O início do artigo da Constituição estabelece que é dever das Forças Armadas proteger a Nação, assegurar o funcionamento dos poderes previstos na Constituição e manter a lei e a ordem a pedido de qualquer um dos poderes.

Desta maneira, o Artigo 142 da Constituição Federal de 1988 estabelece que:

As Forças Militares, compostas pela Marinha, Exército e Aeronáutica, são entidades nacionais estabelecidas de forma permanente e regular, estruturadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a supremacia do Presidente da República, e têm como objetivo principal proteger o país, garantir os poderes constitucionais e, quando solicitadas por qualquer um destes, a ordem e a lei. § 1º: Uma lei complementar irá determinar as diretrizes gerais a serem seguidas na organização, no treinamento e no uso das Forças Militares.

A Constituição ressalta a importância das Forças Armadas ao incluí-las no Título V, que trata da defesa do Estado e das instituições democráticas. É fundamental reconhecer o poderio dessas instituições nos momentos de soberania nacional. Portanto, é dever de todos respeitar a autoridade atribuída a elas pelo constituinte.

A atual Constituição reserva um espaço específico no Capítulo V para a proteção do Estado e das instituições democráticas, com a finalidade mencionada acima. Assim, sua principal missão é garantir a segurança da nação e proteger os poderes previstos na Constituição, seja contra ataques estrangeiros em caso de guerra externa, seja na defesa das instituições democráticas, que correspondem à garantia dos poderes constitucionais, os quais derivam do povo (art. 1º, parágrafo único). A defesa da lei e da ordem é uma responsabilidade subsidiária e eventual das Forças Armadas, já que a proteção primária é atribuição das forças de segurança pública, como a polícia federal e as polícias civil e militar dos Estados e do Distrito Federal. Qualquer intervenção na defesa da lei e da ordem só pode ocorrer mediante convocação pelas autoridades competentes de um dos poderes federais: Presidente da Mesa do Congresso Nacional, Presidente da República ou Presidente do Supremo Tribunal Federal (SILVA, 1999).

É primordial ressaltar que a perturbação da lei e da ordem é condição fundamental para a utilização das Forças Armadas, tendo como principal indicador desse cenário - cujo principal efeito a ser reconhecido deve ser a ameaça à estabilidade institucional - o critério primordial para a definição das ações operacionais adequadas e eficazes para restabelecer a tranquilidade.

Para restabelecer a ordem e a lei, por meio da utilização das Forças Armadas, é necessário seguir o que está estabelecido na Lei Complementar n.º 97 (BRASIL, 1999), que determina que os meios destinados à manutenção da ordem pública e à proteção das pessoas e do patrimônio, conforme o art. 144 da Constituição Federal, estejam completamente esgotados. Além disso, é preciso que o esgotamento seja oficialmente reconhecido pelo Chefe do Poder Executivo Federal ou Estadual, como insuficientes, inexistentes ou indisponíveis para cumprir sua missão constitucional de forma adequada.

Portanto, caso a intervenção do aparato militar seja necessária e permitida devido à ineficácia dos órgãos mencionados no artigo 144 da Constituição Federal - evidenciada pela incapacidade de manter a ordem pública e proteger a integridade das pessoas devido à falta de recursos para cumprir com suas responsabilidades constitucionais - conclui-se que as Forças Armadas devem assumir as funções dessas entidades mencionadas.

O procedimento para a utilização das Forças Armadas na garantia da Lei e da Ordem (GLO) está regulamentado no Decreto 3.897 (BRASIL, 2001). Segundo o dispositivo legal, os militares que desempenham o papel de mantenedores da ordem interna ficam encarregados de realizar, quando necessário, atividades de policiamento ostensivo, preventivo e repressivo, que normalmente são de responsabilidade das polícias militares. É importante ressaltar que, ao assumir essa responsabilidade, devem obedecer sempre às mesmas restrições impostas às polícias pela legislação vigente.

Dessa maneira, em circunstâncias específicas, as Forças Armadas são responsáveis pela preservação ou retomada da ordem pública de forma emergencial e temporária, agindo de acordo com as diretrizes estabelecidas para a Polícia Militar. É essencial cumprir os limites e regulamentos impostos pela Constituição e pelas Leis em relação à atuação da Polícia Militar.

Esse decreto ajuda a esclarecer uma dúvida importante sobre os poderes garantidos às Forças Armadas ao executar ações de Garantia da Lei e da Ordem. Vale ressaltar que essa medida normativa reflete a visão jurídica predominante de que o poder constitucional e legal atribuído à Polícia Militar também é intrínseco e correspondente às Forças Armadas quando utilizadas na Garantia da Lei e da Ordem.

Assim, o mencionado Decreto não estabelece atribuições de polícia, mas sim reforça sua presença, de acordo com a lei em vigor, já que não faria sentido o Estado confiar a uma Instituição a responsabilidade de manter a lei e a ordem, sem fornecer os recursos adequados para cumprir essa missão.

Como pode ser observado a seguir:

No caso de utilização das Forças Armadas para garantir a ordem pública e a segurança das pessoas e do patrimônio, quando os recursos do Artigo 144 da Constituição estiverem esgotados, caberá a elas realizar ações de policiamento ostensivo, tanto preventivo quanto repressivo, que estão dentro da competência das Polícias Militares, respeitando os termos e limites impostos pela legislação (BRASIL, 2001).

No território brasileiro, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, todas as ações de Garantia da Lei e da Ordem foram executadas em momentos de ordem institucional regular.

Determinar uma das estratégias de proteção do Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, é evidenciar, sobretudo quando se trata de intervenção federal, a falta de condições do Governador de um Estado.

É improvável que o Chefe do Executivo Estadual permita que a situação se deteriore tanto. Geralmente, nos eventos mais recentes ocorridos no país, é mais provável que o Governador solicite ao Presidente da República, amparado na Constituição, o envio de tropas para restabelecer a ordem em seu Estado.

Diversas vezes, as Forças Armadas executaram missões de Garantia da Lei e da Ordem, com estruturas institucionais variadas.

No ano de 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, foi realizada uma operação de extrema relevância e caráter preventivo. Nessa ocasião, as Forças Armadas foram responsáveis pela segurança de mais de cem delegações estrangeiras, cada uma acompanhada por seu respectivo líder governamental.

É importante compreender os conceitos de diferentes áreas do conhecimento e inovar nas práticas de gestão tanto das empresas quanto da Segurança Pública, o que é tanto válido quanto surpreendente em um cenário dominado por ideias conservadoras. É imprescindível rejeitar abordagens mecanicistas que analisam o todo a partir de uma única parte, já que cada elemento está interligado à estrutura completa.

Essa última constatação ajuda a entender que todas as coisas no cosmos estão intrinsecamente interligadas, formando uma intrincada teia de conexões. Isso nos faz refletir sobre o conceito de "sistema", cujas abordagens nos levam a planejar, avaliar e agir de maneira sistêmica. Quando pensamos de forma sistêmica, estamos considerando a segurança pública dentro de um contexto mais abrangente.

É fundamental compreender a relação entre Segurança Pública e a dinâmica de reestruturação do espaço urbano, ao mesmo tempo em que se discute a superação das contradições entre as abordagens de Segurança Pública e Defesa Nacional. Essa reflexão deve ocorrer considerando as novas variáveis do cenário atual: tempo e qualidade.

A preparação para lidar com os novos desafios relacionados à proteção nacional e à segurança pública pelas Forças Armadas envolve estar apto a apoiar as decisões soberanas do país no cenário internacional, atuando tanto na defesa nacional quanto participando de operações para promover a segurança pública.

A utilização das Forças Armadas como instrumento do Estado acontece dentro da legalidade, principalmente através da Lei Complementar nº. 97 (BRASIL, 1999), modificada pela Lei Complementar nº. 117 (BRASIL, 2004), que estabelece as diretrizes para a estruturação, treinamento e utilização das Forças Armadas.

Por outro lado, o ensino militar do Exército, a entidade que tem sido mais frequentemente utilizada em atividades de segurança pública, segue as diretrizes do Programa de Instrução Militar - PIM - (BRASIL, 2006), focando na preparação operacional do Exército. Isso envolve a adaptação às necessidades da guerra contemporânea e a capacidade de participar em operações conjuntas - Defesa da Nação, bem como para atender às demandas de atuação na manutenção da ordem pública - Segurança Pública.

Após estar pronto e estruturado, o Exército pode ser utilizado sozinho ou em conjunto com as demais forças, realizando ações práticas relacionadas à proteção da Nação, assegurando os poderes constitucionais e a ordem legal. As Forças Armadas também podem colaborar com o progresso do país de forma secundária e com a defesa civil, de forma esporádica, além de participar de missões de paz, cumprindo os compromissos internacionais feitos pelo Brasil.

A atuação policial no Brasil está em processo de reavaliação devido ao aumento da violência, sendo alvo de diversas críticas. As polícias trabalham para combater os impactos da violência, porém as causas raízes ainda não estão sendo abordadas de forma eficaz, resultando em progressos limitados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acontecimentos relacionados à intervenção no Rio de Janeiro, no Tocantins e na Bahia demandam uma reflexão mais profunda sobre o papel das Forças Armadas e dos órgãos de segurança pública.

Conforme previsto na Constituição, sob a liderança suprema do Presidente da República, cabe às Forças Armadas, como instituição permanente baseada na hierarquia e na disciplina, a defesa do país, a garantia dos poderes constitucionais e, quando solicitadas por estes, a manutenção da ordem. Já aos órgãos de segurança pública cabe a manutenção da ordem, a proteção das pessoas e do patrimônio.

O primeiro grupo conta tradicionalmente com o Exército, a Marinha e a Aeronáutica, enquanto o segundo é composto pela polícia federal, polícia rodoviária, polícia ferroviária, polícias civis, polícias militares e corpo de bombeiros. Cada um desses setores - defesa e segurança nacional - possui competências e autonomias específicas.

No entanto, ambos têm o mesmo objetivo estratégico: proteger o Estado democrático e suas instituições.

Desde o início da colonização portuguesa até o fim do regime militar em 1985, as Forças Armadas frequentemente ultrapassam seus limites profissionais ao desempenhar papéis políticos. Olhando para trás, podemos ver aspectos positivos nessa atuação, como a contribuição para a integração nacional.

No entanto, também existem aspectos negativos, como as intervenções militares que prejudicaram a afirmação dos princípios republicanos e democráticos no país.

Após o fim do período militar, com a promulgação da Constituição de 1988, os legisladores defenderam de forma contundente a autoridade máxima do Presidente da República sobre as Forças Armadas.

No entanto, a história nos mostra que as leis por si só não são suficientes para garantir a subordinação das Forças Armadas aos poderes civis. Na prática, para que a corporação militar obedeça e respeite a legalidade e legitimidade do comando civil, é necessário um esforço inteligente e habilidoso por parte dos líderes que conduzem o desenvolvimento histórico e social de cada país.

Essa questão é, de fato, um dos aspectos fundamentais nas complicadas relações entre as Forças Armadas e a sociedade.

A área de Segurança Pública, frequentemente lembrada por sua falta de eficácia, é um assunto que se manifesta de maneira distinta em cada município e estado do Brasil. Impacta todas as classes sociais, todos os indivíduos, e cada grupo étnico de maneira única.

Nas grandes cidades a presença de conflitos é mais evidente devido à sua visibilidade, porém esses problemas ocorrem em todo o país. Em todas essas situações, o governo brasileiro, através da ação ou da inércia dos órgãos de segurança pública, falha em garantir a segurança física e emocional de sua população, recorrendo, em momentos de crise, às Forças Armadas para essa finalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.1, de 1992, a 43, de 2004, e pelas Emendas Constitucionais de n. 1 a 6, de 1994.** 23. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n.1, de 1992, a 43, de 2004, e pelas Emendas Constitucionais de n. 1 a 6, de 1994.** 23. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

CARDOSO, Alberto Mendes. **A pirâmide da criminalidade urbana.** In: PADECEME (Publicação do Programa de Atualização dos Diplomados pela Escola de Comando e Estado Maior do Exército), Rio de Janeiro, n. 6, p. 17-23, 3 quadrim. 2003.

JUCÁ, Roberta Laena Costa. **O papel da sociedade na política de segurança pública.** Teresina: Jus Navigandi, a. 7, n. 60, nov/2002.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo.** São Paulo: Malheiros, 1999.

SOARES, Luiz Eduardo. **Novas Políticas de Segurança Pública: alguns exemplos recentes.** Teresina: JUS NAVIGANDI, a.7, n.65, mai. 2003.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. **Polícia e Policiamento no Brasil: mudanças recentes e Tendências Futuras.** Boletim IBCCRIM, nº. 113, 2002.

VELHO, Gilberto. **“Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica”.** In: VELHO, Gilberto; ALVITO, Marcos. *Cidadania e Violência.* 2ª ed. rev. Rio de Janeiro: UFRJ/FGV, 2000.

Perço Evandro Carazzo

Graduação em Formação Direito pela UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2003; Pós-Graduação em Tecnologia da Informação: Conceitos e Fundamentos – IBRA, 2023.

ORGANIZAÇÕES CRIMINOSAS E FACÇÕES

RESUMO: Entre nós, a máfia começou a ganhar destaque principalmente a partir de 1980, com o aprimoramento dos grupos envolvidos em atividades ilegais relacionadas a jogos de azar e o conseqüente aumento de sua riqueza. A globalização econômica e a revolução tecnológica passaram a favorecer o seu desenvolvimento e expansão, facilitados ainda pela total ineficácia do sistema penal convencional, baseado em valores individualistas. Com o crime já enraizado, espalhou-se de forma avassaladora, voltando-se mais intensamente para o tráfico de drogas, armas de fogo, exploração sexual, evasão fiscal e corrupção de autoridades.

Palavras-chave: Crime Organizado; Organização Criminosa; PCC.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que o cangaço e a origem histórica do crime organizado no Brasil tiveram início no final do século XIX e início do século XX no nordeste brasileiro. Sua atuação criminoso foi caracterizada pelo terror, medo e insegurança generalizada. É relevante destacar que essa comparação é apenas em relação aos sentimentos envolvidos, uma vez que o crime organizado atual apresenta diversas diferenças.

Com o objetivo de tornar mais claro o entendimento e análise do crime organizado no Brasil, a pesquisa se concentra em apenas duas facções criminosas principais, conhecidas como Comando Vermelho (CV) e Primeiro Comando da Capital (PCC).

A expansão da organização criminoso no território brasileiro teve início dentro da instituição prisional Cândido Mendes, popularmente conhecida como Presídio de Ilha Grande.

O surgimento da máfia contou com o apoio significativo do governo nos anos 70, durante um período de regime ditatorial que reprimia e oprimia seus críticos.

Vários ativistas políticos foram encarcerados na penitenciária de Ilha Grande, o regime militar agrupou presos políticos e presidiários comuns no mesmo local, equiparando o militante ao criminoso.

Esse sistema cometeu um grave equívoco ao permitir a interação entre esses grupos distintos. Reuniram-se indivíduos de elevado nível cultural e intelectual, como os presos políticos, com os criminosos que possuíam conhecimentos do universo do crime.

Os criminosos passaram por uma espécie de educação idealista e altruísta ao conviver com os presos políticos, e a troca cultural proporcionou uma nova perspectiva que, mesmo estando encarcerados, continuaram a manter a organização e disciplina. Como resultado, passaram a assimilar as ideias e aplicá-las em suas atividades criminosas, resultando em crimes mais elaborados e planejados.

Quando os prisioneiros políticos foram beneficiados pela anistia e libertados, acabaram deixando para trás na prisão detentos comuns que se tornaram politicamente engajados e continuaram a estudar e compartilhar seus conhecimentos.

ORGANIZAÇÕES CRIMINOSAS E FACÇÕES

No ano de 1979, dentro da prisão de Ilha Grande, após a saída dos presos políticos, o ambiente carcerário estava fragmentado em diferentes facções, todas com sua própria dinâmica de ação e convivência.

Os grupos mantêm entre si uma relação de respeito e colaboração cautelosa, sendo os únicos adversários dos grupos os detentos que conviveram com os presos políticos conhecidos como "FUNDÃO", os quais permaneceram isolados do restante da população carcerária.

Havia um clima de pavor, angústia e suspeitas permeando o local, enquanto as facções cometiam furtos, assassinatos e abusos contra seus próprios integrantes, contando ainda com a brutalidade dos agentes de segurança.

A separação das lideranças e o cenário dentro das prisões irão resultar em um conflito entre os diferentes grupos, onde a facção vitoriosa a partir desse embate será o Comando Vermelho, nome que permanece até os dias de hoje.

Willian, o pioneiro líder do Comando Vermelho, estava à frente de um grupo de onze detentos do presídio conhecido como "Fundão", os quais haviam planejado uma fuga para o dia 18 de agosto de 1979. Apesar da meticulosa elaboração do plano, este foi frustrado devido à delação de um prisioneiro que possuía livre acesso a todos os pavilhões.

Todos os indivíduos que seguiam as diretrizes do Comando Vermelho tanto dentro quanto fora das celas começaram a investigar para descobrir quem era o responsável por traair o plano, e essa pessoa seria punida com a própria vida.

A apuração identificou de forma equivocada um membro da facção do Crocodilo (líder de um dos outros grupos) que considera como afronta o assassinato a facadas de um dos seus companheiros em 13 de setembro de 1979 e passam a planejar um contra-ataque contra a gangue inimiga.

Um esquema simples, um membro da gangue da Lei de Segurança Nacional, roubou um colega de cela quebrou uma das regras estabelecidas entre eles, entregou o que foi roubado para o líder da gangue do Jacaré conforme combinado; Aceitar esse ato sem consequências seria admitir fraqueza e falta de união, o corpo foi arrastado coberto de sangue por todas as alas como um aviso de que o grupo não estava para brincadeira e quem desrespeitasse suas normas enfrenta severas punições.

Após a tentativa fracassada de escapar, ficou evidente a disputa pelo poder entre os detentos, envolvendo os dois grupos dominantes da prisão de Ilha Grande: a facção LSN e a facção Jacaré.

No dia 17 de setembro de 1979 ocorreu um massacre conhecido como "O Incidente de São Bartolomeu", uma luta breve e violenta onde aqueles que se recusassem a seguir as normas da facção seriam brutalmente agredidos. A partir desse momento, a prisão passou a ter um único comando sob o Comando Vermelho.

O responsável pela administração do presídio elabora um documento minucioso abordando os acontecimentos e possíveis desfechos, encaminhando-o às autoridades competentes. Novamente, o Estado não agiu de forma efetiva, o que contribuiu para a expansão do crime organizado, atraindo mais seguidores e difundindo suas práticas em outras unidades prisionais.

Após um longo período, o Comando Vermelho mantém sua posição de destaque no mundo do crime, mesmo com diversas outras organizações criminosas surgindo no Brasil, todas se espelhando e se inspirando no CV ao adotar suas próprias regras de conduta.

Uma semelhança inicial entre a criação das duas organizações criminosas é a falta de ação do Estado. Assim como ocorreu com o Comando Vermelho, indivíduos ligados ao sistema prisional de São Paulo produziram relatórios em 1993, alertando para a presença e surgimento do Primeiro Comando da Capital (PCC).

No ano de 1995, uma jornalista da Band notícia sobre a presença do "Partido do Crime" em todo o país. No ano seguinte, já se espalhava pelos presídios de São Paulo o regulamento do Primeiro Comando da Capital. Apesar de todas essas evidências e de comprovações claras da presença da associação criminosa, a gestão pública no estado de São Paulo permanece passiva, possibilitando o crescimento dela sem grandes obstáculos.

No interior de São Paulo, na casa de custódia de Taubaté, surgiu o embrião do Primeiro Comando da Capital (PCC). Após a transferência de detentos da capital, os presos formaram um time de futebol que se destacou pela habilidade e conquistou fama e liderança entre os prisioneiros.

Após algumas vitórias e discussões na cela, "Cesinha", um dos jogadores do time, questionou se a união poderia ir além do futebol. Encorajado por seu companheiro de crime, "Geléia", ele propôs utilizar a união para reivindicar direitos sociais para toda a população carcerária. Com o apoio dos demais, o grupo foi batizado como PCC, inspirado no nome do time que fora vitorioso na prisão.

Tanto a população quanto as autoridades tomaram conhecimento da magnitude e da habilidade de liderança dos líderes no interior de São Paulo. A rebelião significativa foi planejada por José Márcio Felício Veiga, também conhecido como "Geléia" ou "Geleirão".

O mencionado movimento deixou as autoridades de segurança pública em estado de choque, pois nunca tinham testemunhado uma organização tão grande, considerando que as rebeliões nas prisões normalmente eram isoladas em uma única unidade. Havia ainda um aspecto assustador, tanto para as autoridades quanto para a população.

A insurreição foi planejada de dentro das unidades prisionais, começando no Carandiru, exatamente durante o período de visitas dos detentos, forçando o estado a adotar medidas cautelosas para evitar a perda de vidas inocentes. A revolta foi totalmente coordenada dentro dos presídios, utilizando-se de telefones celulares e outros meios. A introdução desses dispositivos móveis nas instituições, sem dúvida, contou com a ajuda de agentes penitenciários, responsáveis pela revista de todos que entram e saem da prisão. Lopez Amorim esclarece sobre a organização da rebelião:

Durante a noite de sábado e a madrugada de domingo, os líderes do Primeiro Comando da Capital (PCC), distribuídos em presídios por quase todo o Estado de São Paulo, determinam a insurgência. O principal instrumento dos rebeldes é o telefone celular, que entra nas celas com a ajuda dos guardas. Eles passam horas conversando nos pequenos aparelhos telefônicos. Não foram descobertos. Mas foram atendidos pela metade de todos os 60 mil detentos. A instrução é bastante simples: quando as visitas estiverem dentro dos muros, no domingo, dia praticamente sagrado de receber os familiares, as crianças, amigos, começa a revolta (AMORIM, 2004).

Agentes carcerários foram surpreendidos, camas queimadas, assassinato de detentos inimigos, em menos de 60 minutos, dez penitenciárias encontravam-se em idêntica condição.

Passadas duas horas, o total de vinte presídios já contavam com vinte e sete mil detentos em estado de rebelião.

Após a insurreição, o Primeiro Comando da Capital anunciou de forma aberta seu domínio sobre as instituições carcerárias em São Paulo.

A principal razão para a revolta era a volta dos líderes do PCC que tinham sido transferidos para presídios no interior há apenas dois dias.

Durante cerca de onze horas, as autoridades estiveram em negociação para discutir as condições e resolver o motim. Entretanto, a solicitação de transferência dos líderes não foi atendida, de acordo com a decisão direta do governador Geraldo Alckmin.

Resultado dessa investida: 46 policiais e agentes mortos, 78 feridos, 82 ônibus incendiados, 280 ataques registrados. Em nosso território, uma vez estabelecido, faltavam infraestrutura física e organizacional para lidar com a questão da população carcerária brasileira.

Naquela época, fins do século XIX e início do século XX, de acordo com Luís Francisco Carvalho Filho, "foi consolidado o sentimento de que o país não estava tratando seus prisioneiros de forma adequada", onde esse sistema, repleto de questões estruturais, era considerado ineficiente e desumano.

Durante as últimas décadas do século passado (1960 a 2000), ocorreram mudanças estruturais significativas, envolvendo aspectos econômicos, sociais e políticos. Essas transformações impactam a atuação e estrutura do Estado Moderno como um todo, com destaque para o Estado brasileiro.

Nesse contexto, a sociedade brasileira tem testemunhado um aumento constante de manifestações de descontentamento e insurgências, que têm como principal foco os presídios e cadeias. Essas instituições, outrora responsáveis por cumprir determinadas funções atribuídas pelo Estado e pela sociedade, agora se encontram sobrecarregadas e inadequadas para lidar com a situação.

Resultado direto de muitos anos de desigualdades sociais e econômicas crescentes, e de um Estado completamente inerte e incapaz de cumprir suas responsabilidades constitucionais, o sistema prisional brasileiro entra em colapso. Dominado internamente por organizações criminosas - sendo as mais influentes o Primeiro Comando da Capital (PCC), ativo principalmente em São Paulo, e o Comando Vermelho (CV), que tem sua base de operações no Rio de Janeiro - esses grupos conseguem impor controle tanto dentro quanto fora das prisões e penitenciárias, usando até mesmo tecnologias de informação modernas, como celular.

Dessa maneira, eles conseguem não apenas gerenciar as prisões de dentro para fora, mas também operar suas atividades ilegais e contrárias à lei com muita facilidade e tranquilidade. Foi descoberto que um dos principais propósitos da formação desse grupo criminoso foi garantir o domínio sobre a população carcerária e o controle exclusivo do crime no Estado.

Em 18 de dezembro de 2000, uma revolta na Casa de Custódia de Taubaté, controlada pelo PCC, resultou em 09 detentos mortos (sendo quatro decapitados) e na completa destruição das instalações da unidade.

Em 18 de fevereiro de 2001, sob comando da cúpula do PCC, foi desencadeada a chamada "grande revolta", com detentos de 25 presídios e 04 cadeias públicas se insurgindo quase ao mesmo tempo no Estado, revelando a grande capacidade de mobilização e o poderio da facção em sua tentativa de ameaçar as autoridades estabelecidas.

No ano de 2002, o PCC promoveu diversos ataques contra figuras de autoridade e prédios públicos. Nessa época, já era evidente uma rivalidade interna pela liderança.

Naquele mês de novembro, um dos criadores do grupo denominado Marcola (Marcos William Herbas Camacho) tomou o comando principal do PCC, afastando os líderes Geleirão e Cesinha que, após serem expulsos, criaram o TCC (Terceiro Comando da Capital). Com a morte de Cesinha e outros membros, o TCC foi aos poucos enfraquecido pelo PCC e, desde então, não conseguiu alcançar destaque dentro ou fora das penitenciárias de São Paulo.

No mês de março de 2003, sob o comando de Marcola, o PCC teria ordenado o assassinato do juiz Antonio José Machado Dias, que atuava como Juiz da Vara de Execuções Penais de Presidente Prudente/SP e era responsável pela aplicação das penas aos detentos no RDD de Presidente Bernardes. A morte do juiz foi um grave ataque ao Estado.

Em novembro de 2003, a organização criminosa iniciou uma sequência de ações violentas na metrópole de São Paulo, resultando na morte de dois policiais militares e deixando outros cinco feridos.

A partir do ano de 2006, a gangue passou a se organizar de maneira eficaz, com diferentes níveis de comando e responsabilidades claras, seguindo rigorosas regras disciplinares, estabelecendo um departamento jurídico próprio, envolvendo autoridades em esquemas corruptos, tentando se infiltrar na esfera política, separando claramente as funções e informações, além de utilizar empresas fictícias, entre outras ações.

Em maio daquele ano, após a mudança de aproximadamente 700 detentos para a Penitenciária II de Venceslau, incluindo os líderes mais influentes do PCC, a organização criminosa iniciou violentas revoltas e ataques contra autoridades e prédios públicos, resultando na morte de diversos policiais, agentes penitenciários e guardas civis. Isso gerou grande temor na população e uma situação de instabilidade na Segurança Pública do estado de São Paulo.

No mês de agosto de 2006, ocorreu uma série de novos ataques violentos, que incluíram o sequestro de um jornalista da Rede Globo. Um vídeo foi enviado à emissora de TV com a exigência de sua exibição em troca da liberação do funcionário sequestrado. Durante a transmissão, foi transmitida uma mensagem contendo críticas ao sistema prisional, solicitando uma revisão nas penas e melhorias nas condições das prisões, além de se posicionar contra o Regime Disciplinar Diferenciado (RDD).

Mais tarde, o grupo também foi apontado como o responsável pelos assassinatos de Wellington Rodrigo Segura, que era diretor do Centro de Detenção Provisória (CDP) de Mauá, em 26 de janeiro de 2007, e de Denilson Dantas Jerônimo, um agente penitenciário do CRP de Presidente Bernardes, em maio de 2009, na cidade de Álvares Machado/SP.

Ainda, de forma desafiadora ao poder constituído do Estado, em 2012, um recado vindo da liderança do PCC que estava presa na Penitenciária II de Presidente Venceslau ordenou a execução de policiais militares do Estado, em represália à guerra que as forças de segurança pública estavam travando com membros da facção em liberdade. A mensagem indicava que, para cada criminoso morto em confronto, dois policiais militares deveriam ser eliminados, e esse comando foi seguido pelos membros do PCC, resultando no assassinato de 106 policiais militares em São Paulo.

De acordo com a Convenção das Nações Unidas contra o Crime Organizado Transnacional, aprovada pelo Decreto n. 5.015/2004, define-se como "Organização criminosa" qualquer grupo formado por três pessoas ou mais, que existe por um período considerável e opera com o objetivo de realizar uma ou mais infrações graves conforme descritas na referida Convenção, visando obter vantagens econômicas ou outros benefícios de forma direta ou indireta.

Com base na Lei nº 12.850/13, de 2 de agosto de 2013, o artigo 1º, parágrafo 1º, estabelece como organização criminosa o grupo de 04 (quatro) ou mais indivíduos, de forma estruturada e com divisão de funções, mesmo que de maneira informal, com o intuito de obter benefícios de qualquer espécie, por meio da prática de crimes cujas penas máximas sejam superiores a 04 (quatro) anos ou que tenham caráter internacional.

O Primeiro Comando da Capital é considerado um grupo criminoso organizado, de acordo com a definição estabelecida na Convenção das Nações Unidas, bem como uma organização criminosa, conforme a Lei nº 12.850/2013.

Neste sentido, o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo se pronunciou sobre o caso envolvendo o PCC, uma organização criminosa armada atuante tanto dentro quanto fora dos presídios paulistas. Tal decisão foi baseada não apenas nos diversos processos judiciais envolvendo a facção, mas também na ampla cobertura midiática sobre o assunto, o que torna o reconhecimento do grupo como fato notório nos termos legais (art. 334, inciso I, do Código de Processo Civil), prescindindo de maiores comprovações.

Além disso, até os próprios delinquentes enxergam o PCC como uma associação criminosa, já que o recente Estatuto do Primeiro Comando da Capital, divulgado por meio de um aviso geral, determina em seu quarto artigo:

O membro que decidir ir para as ruas deve manter comunicação constante com sua comunidade ou da comunidade onde ele se encontra, estar sempre disponível para seguir as ordens.

A coletividade exige dedicação e trabalho em equipe de todos os envolvidos, deixando evidente que não estamos apenas associados a um grupo, mas sim fazemos parte de uma organização criminosa que luta contra as injustiças que enfrentamos diariamente. Portanto, a liderança não tolera desleixo e fragilidade em relação à nossa causa.

Visando estabelecer uma compreensão prática sobre as responsabilidades e limitações de cada membro desse grupo delinquente, ao longo do tempo, através de pesquisa, análise e coleta de informações, foi viável mapear e determinar a estrutura geral do PCC dentro da Facção Criminosa, representada de forma visual por um organograma.

A estrutura organizacional do grupo criminoso PCC, com hierarquia em formato de pirâmide e subdivisão das unidades em interligações, foi claramente estabelecida no recente Regulamento da organização que passou a incluir, no artigo 10, o seguinte:

É importante ressaltar que a sintonia final é uma etapa crucial na hierarquia do grupo, formada por membros com experiência no comando e por um membro aprovado pelos demais integrantes. Dentro do grupo, há diversas sintonias, sendo a final a mais elevada. A principal missão da sintonia final é defender nossos princípios e contribuir para o avanço de nossa instituição.

O extenso e complexo esquema de tráfico de entorpecentes operado pela organização é formado por várias fases, que vão desde a obtenção da droga em sua forma bruta até o transporte, armazenamento, refinamento, divisão, empacotamento e, por fim, venda aos usuários finais.

Em muitos casos, boa parte dessas etapas requer proteção armada contra possíveis ameaças ao esquema, como ataques de grupos rivais ou ações policiais, o que inevitavelmente leva à prática de crimes relacionados a armas de fogo. Dessa forma, a associação dos integrantes do PCC para o comércio de drogas está intrinsecamente ligada à prática regular e repetida de delitos relacionados ao armamento, especialmente a compra, posse, porte, armazenamento, transporte, fornecimento, empréstimo e uso de armas de fogo.

Os membros do PCC procuram constantemente adquirir novos recursos para as atividades de tráfico, utilizando predominantemente práticas criminosas que envolvem roubo e vandalismo, aproveitando a infraestrutura logística já existente da organização, que conta com pessoal e armas.

Além disso, os integrantes do PCC garantem a sobrevivência da facção a qualquer custo e iniciam ações criminosas extremamente violentas sempre que a estrutura da gangue é ameaçada.

É importante recordar as revoltas coordenadas que ocorreram em 2001, os ataques que aconteceram em 2006, resultando em muitas vítimas fatais e grandes danos financeiros, e também, em 2012, a série de atentados que levaram à morte de quase cem policiais militares em São Paulo. A facção obtém sua principal fonte de renda através do tráfico de entorpecentes. Segundo informações do Ministério Público, mesmo após uma intensa operação contra a organização e a denúncia de 175 membros, ela continua a crescer, aumentando significativamente o faturamento e, atualmente, obtém o dobro dos oito milhões mensais que gerava enquanto estava sob observação dos promotores, entre 2010 e 2013.

A legislação número 12.850/2013, que trata do tema Crime Organizado, passou a valer no dia 19 de setembro de 2013, e foi elaborada com o objetivo de resolver compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, quando ratificou a Convenção de Palermo em 29 de janeiro de 2004. Essa convenção internacional foi incluída no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto presidencial de número 015 de 15 de março de 2004.

É fato que a partir de 1995 foi estabelecida a lei 9.034 para lidar com métodos de investigação e combate a grupos criminosos, no entanto, ironicamente, não definiu claramente o que seria considerado Crime Organizado. A Lei 9.034/95 foi alvo de duras críticas não apenas por abordar estratégias de combate ao crime organizado sem uma definição clara, mas também por não detalhar de maneira suficiente tais estratégias.

As chamadas técnicas especiais de investigação (TEI), criadas pela lei 9.034/95, ficaram sem a regulamentação adequada para serem eficazes, sendo necessária a promulgação de uma nova legislação para corrigir essa lacuna. A definição do crime organizado é crucial não apenas para implementar de forma eficaz as leis que combatem esse tipo de criminalidade, mas também porque antes da modificação da lei de lavagem de dinheiro, esse delito era considerado como antecedente para possíveis punições.

Realmente, a inexistência de definição de crime organizado deixava também sem efeito parte da legislação sobre lavagem de dinheiro (antes da alteração da Lei 12.863/2012) que considerava como crime a dispersão/dissociação de bens ou valores obtidos através de atividades criminosas. A partir da definição estabelecida pela Convenção de Palermo, adotada pelo Brasil, a doutrina passou a caracterizar crime organizado conforme o artigo 2º, "a", desta convenção:

Um conjunto organizado de mais de duas pessoas, que já se conhece há algum tempo e age em conjunto com o objetivo de cometer uma ou mais infrações graves descritas nesta convenção, visando obter um benefício econômico ou qualquer outro ganho material, seja de forma direta ou indireta (BRASIL, 2012).

Alguns estudiosos acreditavam que a ratificação da Convenção de Palermo não definia o crime organizado, mas era suficiente para identificá-lo e integrá-lo à legislação de lavagem de dinheiro como crime antecedente. Eles argumentam que, apesar do conceito de organização criminosa não ser tipificado, possuía força normativa para ser considerado um crime antecedente conforme a Lei de Lavagem (ARTIGO 1º, VII, da Lei 9.613/98, com a redação original).

Com o intuito de preencher essa lacuna legal, foi promulgada a Lei 12.694/2012, a qual estabeleceu, porém não especificou, o crime de associação criminosa, conforme a seguir:

Um grupo de pelo menos 3 indivíduos organizados de forma estruturada, com tarefas divididas, ainda que de maneira informal, com o propósito de obter benefícios de qualquer tipo, direta ou indiretamente, através da prática de crimes que tenham pena máxima de 4 anos ou mais, ou que tenham caráter transnacional.

Acontece que, assim como a Convenção de Palermo, a Lei 12.694/2012 definiu o crime organizado, mas não o tipificou. Da mesma forma, a Lei 12.694/2012 não conseguiu regular adequadamente as Técnicas Especiais de Investigação, estabelecidas pela Lei 9.034/95.

Por outro lado, a definição de organização criminosa mudou o que estava previsto na Convenção de Palermo, pois agora não é mais necessário que a vantagem procurada pela organização seja exclusivamente de natureza material ou econômica, mas sim que envolva a prática de mais de um crime com pena igual ou superior a 4 anos, ou que tenham caráter transnacional.

A Lei 12.850/2013 definiu e classificou crime organizado e também estabeleceu de forma mais precisa as Técnicas Especiais de Investigação. Neste artigo, falaremos especificamente sobre a definição e classificação do crime organizado, porém é válido ressaltar que a lei em questão também aprimorou os métodos especiais de investigação, que antes eram regulamentados por uma lei revogada e serão discutidos detalhadamente em um próximo artigo. Com mais detalhes, a Lei 12.850/2013 normatizou a Colaboração Premiada, a Ação Controlada e a estratégia de infiltração de agentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como base a pesquisa bibliográfica, com aspectos descritivos e exploratórios. Neste trabalho os objetos de estudos foram pautados em artigos, livros, revistas e sites.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto o PCC crescia em sua fase inicial, o Estado poderia ter proporcionado condições básicas de segurança, higiene e saúde aos detentos, seguido pela implementação de programas educacionais para reintegrá-los à sociedade. Isso enfraqueceria a influência de Marcola e sua gangue.

Mesmo assim, o impacto político teria sido mínimo. Em um segundo momento, seria necessário não apenas lidar com as questões anteriores, mas também combater a organização que já exercia influência sobre os presos e se expandia. O custo político seria maior, porém ainda podia ser enfrentado.

Atualmente, a questão não é mais exclusiva do governo de São Paulo. Para reverter essa situação, todos os governos estaduais e o governo federal precisam inovar no sistema prisional, investir fortemente em inteligência e unificar o combate às facções.

Além disso, é fundamental a criação de juizados especializados no julgamento de grupos criminosos para assegurar a segurança necessária para o judiciário defender suas decisões. No entanto, o que mais preocupa neste momento é o alto custo político envolvido nesse contexto, o que leva à conclusão de que o Primeiro Comando da Capital é uma organização criminosa armada, de caráter duradouro.

Destinada para a realização de atividades ilícitas como o tráfico de entorpecentes e outros crimes, todos os participantes estão sujeitos às penalidades previstas na lei e nos acordos internacionais, além de eventuais delitos específicos praticados por cada um dos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Carlos. **CV_PCC: A irmandade do crime**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.850, de 02 de agosto de 2013**. Define organização criminosa e dispõe sobre a investigação criminal, os meios de obtenção da prova, infrações penais correlatas e o procedimento criminal; altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal); revoga a Lei no 9.034, de 3 de maio de 1995; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12850.htm. Acesso em: 10 Junho 2024.

OLIVIERI, Antônio Carlos. **O Cangaço**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Eduardo Araújo. **Crime Organizado: Procedimento Probatório**. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, Percival. **O sindicato do crime: PCC e outros grupos**. São Paulo: Editora, 2006.

Priscila Rodrigues Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Torricelli (2009); Especialista em neuropsicopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2021); Diretora de escola no CEI Parque Guarani.



Arte Educação nas escolas

RESUMO: Este artigo tem como objetivo uma reflexão sobre como tem sido abordado a arte como ferramenta de desenvolvimento global dos indivíduos em fase escolar e o quanto corroboram para o crescimento humano. Através da leitura e pesquisas de teóricos que abordam a questão, trazendo um breve histórico evolutivo de como a arte-educação tem sido introduzida nas escolas, avançado ao longo do tempo no Brasil, permitindo-nos observar os ganhos alcançados com o trabalho das artes já na primeiríssima infância, nos anos iniciais da educação infantil.

Palavras-chave: Arte; Educação; Expressão; Criatividade; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

A arte é uma forma de expressão completa e complexa, pois abrange os aspectos intimistas dos seres humanos, o que acaba por nos unir de uma maneira ou de outra.

Por ser livre de padrões e preconceitos, nos leva a ver o mundo através de nossa sensibilidade, utilizando como via de acesso nossas emoções e por essas características, sua aplicação na educação traz aos educandos e aos educadores o desenvolvimento de uma visão reflexiva e estética de mundo, ajuda no desenvolvimento global de bebês, crianças, jovens e adultos.

A arte por não ter parâmetros de certo ou errado, constitui-se numa das formas mais eficazes de se trabalhar os diversos conteúdos vistos na escola, englobando-os numa esfera maior do que a escolarização. A arte tem o poder de unificar através do olhar, das sensações. Assim, nessa perspectiva é interessante refletir, estudar a arte no contexto educacional como um caminho para efetivar a inclusão, fazendo um diálogo entre a arte e a educação inclusiva.

História da Arte - Educação no Brasil

No Brasil, o movimento de Arte-educação surgiu na Semana de Arte Moderna de 1922 com a influência de John Dewey, baseado nos feitos do tcheco Franz Cizek, criador da Escola de Arte infantil ou Escola de Arte de Ofício na Europa.

Que também contribuiu para a formação do movimento, que pregava ideias de livre-expressão ao invés dos moldes prontos e do mecanismo que prendia as manifestações artísticas no âmbito educacional.

Mário de Andrade, professor na Universidade do Rio de Janeiro, passou a postular no seu curso de História da Arte, a arte infantil como expressão espontânea e que deveria ser estimulada como tal e escreveu diversos artigos em jornais sobre esse tema.

Sob a influência da Escola Nova, surgiram no Brasil diversas obras que enfatizaram a educação sob aspectos psicológicos e sociológicos. As ideias de Dewey se propagaram no campo educacional brasileiro por intermédio de Anísio Teixeira. Ele foi o criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1930, onde havia uma escola-sede para as atividades formais e uma escola-parque para as atividades de Arte.

Nessa instituição desenvolveram-se os estudos que realizou na Universidade de Colúmbia, em 1928, junto com John Dewey. Para validar a Arte-Educação nos pressupostos da Escola Nova, Anísio Teixeira valorizou o seu aspecto instrumental, que “ajudava” no conteúdo das lições.

Esses aspectos foram importantes para o rompimento com os padrões estéticos e metodológicos tradicionais, criando-se (na concepção da Nova Escola) uma postura pedagógica diferente, que valorizava a livre-expressão.

No início, o movimento de Arte-Educação organizou-se fora da educação escolar, a partir das ideias da Escola Nova e da Educação Através da Arte. No Brasil, foi Augusto Rodrigues quem iniciou a divulgação desta

metodologia através da Escolinha de Arte do Brasil.

A inclusão da Arte no currículo escolar foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 5.692/71, com a denominação de Educação Artística, sendo considerada uma “atividade educativa” e não uma disciplina. O fato representou uma certa conquista, em especial porque deu sustentação legal a essa prática educacional e pelo reconhecimento da arte na formação dos indivíduos.

A partir da década de 1990, o movimento brasileiro da Arte-Educação esteve preocupado com a educação escolar, organizando-se para efetivar a presença da arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A obrigatoriedade da introdução da arte na escola regular representou os avanços conquistados por arte-educadores que sempre discutiram e abordaram a importância da arte na formação plena do indivíduo, como por exemplo, Ana Mae Barbosa.

O movimento de Arte-Educação se constituiu fora da escola regular, em museus, escolinhas de arte e, posteriormente, subsidiou a prática educacional com ideias, metodologias e técnicas para o ensino de arte quando houve a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente curricular.

Foi um longo processo histórico cercado de divergentes opiniões e concepções estéticas, filosóficas e pedagógicas, de práticas educativas, de visões de mundo e de convicções políticas. Hoje em dia, em algumas escolas e alguns projetos a arte ganha papel de destaque e é articulada como subsídio de um aprendizado significativo e integral do educando, tanto na vida escolar, como no âmbito social.

A escolinha de arte do Brasil

Augusto Rodrigues, um artista plástico, foi o elemento fundamental no movimento Educação pela Arte, pelo fato de ter criado a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro, em 1948.

A Educação através da Arte, expressão que traduz a proposta educacional, filosofia e metodologia da EAB, representou a fundamentação que permeou a Arte-Educação e, até hoje, influencia os arte-educadores do Brasil. A Educação Através da Arte, quando difundida no Brasil, assumiu a base psicológica da pedagogia (se pensada nos moldes da Escola Nova).

Em 1958, o Governo Federal permitiu a criação de classes experimentais e as práticas desenvolvidas pelas escolinhas foram introduzidas na educação pública. A EAB, nesse período, foi utilizada pelos governos dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia e pelo MEC, para firmarem convênios com a finalidade de formarem arte-educadores. Os convênios estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, transformaram a EAB em consultora de Arte-Educação, tanto para o sistema de ensino público como para o privado. Houve, naquele período, quase vinte Escolinhas de Arte no país.

Mas na efervescência ideológica dos primeiros quatro anos da década de 1960 cresceram organizações que trabalharam com a promoção da cultura popular, a educação popular, a luta contra o analfabetismo e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais.

Os Centros Populares de Cultura (CPCs), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), o Movimento de Educação de Base (MEB), foram os grandes protagonistas das ações de várias tendências e grupos de esquerda, preocupados com a problemática cultural das classes trabalhadoras.

Após a década de 1960, acentuou-se no interior da EAB a tendência tecnicista, aliçada no princípio da otimização, baseada

na racionalidade, eficiência e produtividade. Com sua organização racional e mecânica, visava corresponder aos interesses da sociedade industrial. A semelhança com o processo industrial não ocorreu por acaso, pois tal proposição atingiu seu ápice nos anos 1970, período de forte presença do autoritarismo do Estado e do regime militar.

No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa (1988) adaptou a proposta do Projeto Discipline Based Art Education (DBAE), para o que denominou de Metodologia Triangular, por envolver três vertentes: o fazer artístico, a leitura da imagem e a contextualização histórica da arte.

Em 1987, foi iniciado um programa de Arte-Educação no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP) com a Metodologia Triangular, combinando atividades de ateliês com aulas de história da arte e leituras de obras de arte, buscando auxiliar na alfabetização visual dos educandos.

É importante frisar que a Metodologia Triangular constitui-se em fundamento proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Arte, elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC em 1998.

Arte-educação nas escolas

A arte-educação nas escolas é uma peça fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, abrangendo desde as habilidades motoras básicas até as mais complexas manifestações de criatividade e expressividade. Segundo Vygotsky (1978), "a arte é um instrumento poderoso para a construção do conhecimento e da cultura", destacando sua importância no contexto educacional.

No âmbito educacional, a introdução da arte desde os primeiros anos escolares não apenas complementa o aprendizado acadêmico, mas também estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.

Autores como Gardner (1983) propõem que as diferentes formas de arte permitem às crianças explorarem diferentes maneiras de pensar e de se expressar, fortalecendo suas habilidades cognitivas e sociais.

Além disso, a arte-educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento psíquico e emocional das crianças. Através da criação artística, elas podem expressar suas emoções de maneira não verbal, o que é especialmente importante para aquelas que têm dificuldades em comunicar seus sentimentos de forma tradicional (WINNER, 1982). Dessa forma, a arte não apenas serve como uma forma de terapia, mas também como um meio de autoconhecimento e desenvolvimento da autoestima.

No que diz respeito ao desenvolvimento global das crianças, a arte-educação promove competências essenciais para o século XXI, como a criatividade, a colaboração e a inovação (Robinson, 2001). Estimula a imaginação e a capacidade de resolver problemas de maneiras únicas, preparando os indivíduos para enfrentar desafios complexos em todas as esferas da vida.

Em um estudo, Eisner (2002) argumenta que a arte não deve ser vista como uma disciplina isolada, mas integrada ao currículo escolar de maneira transdisciplinar. A interseção entre arte e outras áreas do conhecimento enriquece a experiência educacional, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística do mundo.

Portanto, a arte-educação não se limita à simples aprendizagem de técnicas artísticas; ela é um componente essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais que são fundamentais para o sucesso na vida adulta. Ao integrar a arte ao currículo escolar, estamos não apenas cultivando futuros artistas, mas também indivíduos criativos, empáticos e inovadores, preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Dentro das linguagens artísticas mais difundidas dentro das escolas encontramos a música, artes cênicas, artes plásticas e a dança. O ensino de música nas escolas de edu-

cação infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças. Segundo Paulo Freire (1989), "a música não é só a arte das artes, mas também a arte de pensar, sentir e viver".

No contexto educacional brasileiro, a música é reconhecida por sua capacidade de estimular diversas áreas do desenvolvimento infantil. Autores como Brougère (2004) destacam que a música na infância não só desenvolve habilidades auditivas e motoras, mas também promove a concentração, a disciplina e o trabalho em equipe.

Além disso, o ensino de música tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Tardif (2007), "a música permite que as crianças expressem emoções de maneira profunda e não verbal, promovendo um desenvolvimento emocional saudável e a construção de identidade".

No aspecto emocional, a música oferece um espaço seguro para a auto expressão e a exploração de sentimentos. Autores como Delalande (2002) argumentam que a música na educação infantil fortalece a autoestima, estimula a criatividade e proporciona uma forma de comunicação única que transcende barreiras linguísticas e culturais.

No contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, o ensino de música é essencial para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Joly (2010) enfatizam que a música expande as capacidades cognitivas das crianças, preparando-as para resolver problemas complexos e colaborar eficazmente em diferentes contextos.

Portanto, investir no ensino de música desde a educação infantil não é apenas benéfico, mas crucial para o desenvolvimento holístico das crianças brasileiras. Ao integrar a música ao currículo escolar de maneira significativa, estamos não apenas formando futuros músicos, mas também indivíduos criativos, empáticos e colaborativos.

As artes, conforme destaca Augusto Boal (2000), "o teatro não é luxo, é linguagem", resalta a importância da expressão teatral como

uma forma de comunicação e desenvolvimento pessoal desde os primeiros anos de vida.

No contexto educacional brasileiro, as artes cênicas são reconhecidas por sua capacidade de promover aprendizagem integrada e multidimensional. Autores como Antunes (2005) enfatizam que o teatro na educação não apenas estimula a criatividade e a imaginação das crianças, mas também desenvolve habilidades de colaboração, expressão oral e corporal, além de promover a autoconfiança e a empatia.

O trabalho com artes cênicas na infância tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a brincadeira é essencial para o desenvolvimento emocional saudável das crianças", e o teatro, como forma estruturada de brincadeira, permite que elas explorem diferentes papéis e situações, desenvolvendo assim habilidades de autoconhecimento e resiliência emocional.

No aspecto emocional, as artes cênicas oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos complexos e experiências emocionais. Autores como Barbosa (2013) destacam que o teatro na educação infantil proporciona às crianças a oportunidade de explorar e processar emoções como medo, alegria e tristeza de maneira criativa e construtiva.

No contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, as artes cênicas são essenciais para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Moreno (1975) argumentam que o teatro expande a capacidade das crianças de compreender e representar diferentes realidades, preparando-as para interagir de maneira significativa e reflexiva com o mundo ao seu redor.

O trabalho com artes cênicas desde a educação infantil não só enriquece a experiência educacional das crianças, mas também as prepara para serem cidadãos críticos, criativos e empáticos.

Ao proporcionar um espaço para a exploração, experimentação e colaboração, o

teatro forma futuros artistas e indivíduos que valorizam a diversidade e a expressão como componentes essenciais da vida humana.

A dança nas escolas desempenha um papel vital no desenvolvimento integral das crianças, influenciando positivamente suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais.

Conforme afirmado por Ana Mae Barbosa (2010), "a dança é uma linguagem não-verbal que possibilita à criança expressar-se, comunicar-se, criar e recriar o mundo que a cerca".

No contexto educacional, a dança é reconhecida por sua capacidade de promover um aprendizado integrado e holístico. Autores como Betti (2000) destacam que a dança na educação infantil não só desenvolve habilidades motoras como coordenação e equilíbrio, mas também estimula a imaginação, a criatividade e a expressão corporal das crianças.

O trabalho com artes plásticas nas escolas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, influenciando positivamente suas habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Conforme destacado por Ana Mae Barbosa (1999), "as artes visuais são uma forma de expressão e comunicação que possibilita à criança compreender e interpretar o mundo ao seu redor".

No contexto educacional brasileiro, as artes plásticas são reconhecidas por sua capacidade de estimular a criatividade e a imaginação das crianças desde tenra idade. Autores como Lowenfeld (1982) enfatizam que o trabalho com materiais artísticos não apenas desenvolve habilidades motoras finas e coordenação visual-motora, mas também promove o pensamento crítico e a resolução de problemas através da experimentação e da criação.

Além disso, o trabalho com artes plásticas na infância tem um impacto significativo no desenvolvimento psíquico das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a arte é um meio de expressão e comunicação que permite à criança desenvolver sua própria identidade e

explorar suas emoções de maneira segura e criativa".

No aspecto emocional, as artes plásticas oferecem um espaço seguro para a expressão de sentimentos e experiências. Autores como Cunha (2001) destacam que a criação artística permite às crianças explorarem e processar emoções complexas, fortalecendo a autoestima e promovendo um maior autoconhecimento.

As artes plásticas são de extrema importância para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Barbosa (2009) argumentam que o trabalho com artes visuais, desde a educação infantil, expande as capacidades expressivas das crianças, permitindo-lhes explorar diferentes formas de linguagem visual e desenvolver uma compreensão mais profunda do mundo ao seu entorno.

O trabalho com artes plásticas desde a educação infantil não é apenas uma atividade recreativa, mas uma parte fundamental da educação que promove o desenvolvimento integral das crianças.

Ao proporcionar um espaço para a exploração criativa, a experimentação estética e a expressão pessoal, as artes visuais não só enriquecem a experiência educacional das crianças, mas também as equipam com habilidades essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico.

O trabalho com dança desde a infância tem um impacto significativo no desenvolvimento das crianças. Segundo Winnicott (1975), "a brincadeira é a forma pela qual a criança alcança um estado de ser ou de integração pessoal", e a dança, como uma forma estruturada de brincadeira corporal, permite que as crianças experimentem e expressem suas emoções de maneira segura e criativa.

No aspecto emocional, a dança oferece um espaço seguro para a exploração e expressão de sentimentos. Autores como Santos (2013) enfatizam que a dança na educação infantil promove o desenvolvimento da autoestima, da confiança e da empatia, além de ajudar as crianças a desenvolverem habi-

dades interpessoais através da colaboração e do trabalho em grupo.

Em contexto mais amplo do desenvolvimento global das crianças, a dança é essencial para a promoção da criatividade e da expressividade pessoal. Autores como Leite (2001) argumentam que a dança expande as capacidades expressivas das crianças, permitindo-lhes explorar e representar diferentes aspectos da vida e da cultura de maneira artística e significativa.

Portanto, o trabalho com dança desde a educação infantil não é apenas uma atividade física, mas uma parte essencial da educação que promove o desenvolvimento das crianças.

Ao integrar a dança ao currículo escolar de maneira significativa, estamos não apenas formando futuros dançarinos, mas também indivíduos criativos, confiantes e resilientes, preparados para contribuir de maneira positiva e inovadora para a sociedade.

Procedimentos Metodológicos

Esta pesquisa de base bibliográfica qualitativa de abordagem descritiva.

Como aportes teóricos foram usados, principalmente, os trabalhos de Ana Mae Barbosa Almeida, Maria Teresa Égler Montoan, Paulo Freire, Winnicott e Vygotsky, que abordam muitos aspectos do tema discutido neste artigo.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, documentários, teses e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste artigo sobre a importância da arte-educação nas escolas em suas amplas ramificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte-educação, ao ser integrada de forma abrangente nas escolas desde a educação infantil, não apenas enriquece o currículo escolar, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças.

A música, as artes cênicas, as artes plásticas e a dança são expressões fundamentais dessa integração, cada uma contribuindo de maneira única para o crescimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos.

A música, por exemplo, conforme defendido por autores como Paulo Freire (1989), não é apenas uma forma de arte, mas uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade e a percepção auditiva das crianças desde cedo.

Através da música, os alunos não só desenvolvem habilidades técnicas, mas também aprendem a trabalhar em equipe e a expressar emoções de maneira não verbal.

Já as artes cênicas, segundo Ana Mae Barbosa (2010), proporcionam um espaço para a exploração da expressão corporal e da interpretação de papéis, promovendo a autoconfiança e a capacidade de comunicação.

Através do teatro e da dramatização, as crianças não apenas desenvolvem habilidades de linguagem e expressão oral, mas também aprendem a trabalhar em colaboração, respeitando e valorizando as diferenças entre si.

As artes plásticas, como abordado por Viktor Lowenfeld (1982), oferecem uma plataforma para a exploração sensorial e o desenvolvimento da percepção visual. Através da pintura, escultura e outras formas de expressão visual, as crianças aprendem a observar, interpretar e criar representações do mundo ao seu redor, desenvolvendo habilidades motoras finas e um senso estético apurado.

A dança, conforme mencionado por Maria Luiza Santos (2013), não só promove o desenvolvimento físico e a coordenação motora das crianças, mas também oferece um meio para a expressão emocional e a exploração de movimentos corporais.

Através da dança, as crianças aprendem a expressar sentimentos e experiências de forma não verbal, fortalecendo sua autoestima e capacidade de comunicação interpessoal.

No entanto, apesar dos benefícios evidentes da arte-educação, há desafios significativos a serem superados para sua plena implementação nas escolas.

Questões como a falta de recursos financeiros e a formação adequada de professores especializados em cada uma dessas áreas ainda representam obstáculos importantes. É crucial, portanto, investir em políticas públicas que valorizem a formação continuada de professores e garantam infraestrutura adequada para o ensino das artes.

Além disso, é necessário um reconhecimento mais amplo da importância das artes no currículo escolar, não apenas como disciplinas complementares, mas como componentes essenciais do desenvolvimento integral dos alunos.

Autores como Ana Mae Barbosa (1999) e Maria Thereza Vargas (2001) enfatizam a necessidade de uma abordagem holística e interdisciplinar que integre as artes ao ensino regular, proporcionando uma educação mais rica e significativa para todas as crianças.

Em suma, a arte-educação nas escolas não apenas enriquece a experiência educacional das crianças, mas também as prepara para se tornarem cidadãos criativos, críticos e empáticos. Ao promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras através da música, das artes cênicas, das artes plásticas e da dança, as escolas não apenas cultivam talentos individuais, mas também contribuem para uma sociedade mais inclusiva e culturalmente rica.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua educação.** Petrópolis: Vozes. 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**, 5 ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.
- BARBOSA, A. M. **Arte-educação: Construindo caminhos.** São Paulo. UNESP. 2010.
- BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos.** São Paulo: Cortez. 1999.
- _____. **Arte-educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Cortez. 2009.
- BARBOSA, M. L. S. **Teatro na educação infantil: Uma prática pedagógica criativa.** São Paulo: Cortez. 2013.
- BETTI, M. **Fenomenologia da dança.** Campinas: Autores Associados. 2000.
- BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. **Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment.** London: King's College London, School of Education, 1998.
- BOAL, A. **Jogos para atores e não atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.
- BRASIL. **A Educação Especial no Contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Centro de Documentação e Informação.** Coordenação e Publicações. Brasília, 1997
- _____. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 1996
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1990.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. **Secretaria de Educação Fundamental.** Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- _____. **Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial.** Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2001.
- _____. **Lei Federal nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- _____. **Plano Nacional de Educação.** Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez. 2004.
- CARDOSO, Lindabel D. e (organizadores). **Artes e línguas na escola pública: uma possibilidade.** Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.
- CARVALHO, Erenice Natália S. **Adaptações curriculares: uma necessidade. Salto para o futuro: Educação especial: tendências atuais. Secretaria da Educação à distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999, p. 51-57.
- CUNHA, C. S. **Arte e educação infantil: a importância da criação artística na formação da criança.** São Paulo: Cortez. 2001.

- DELALANDE, F. **A música e a criança**. Porto Alegre: Artmed.2002.
- DUTRA, Cláudia. **Educação Inclusiva: Construindo uma Sociedade para Todos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez. 1989.
- _____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª ed. RJ: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Regina Leite (Org. e outros). **Múltiplas linguagens**, RJ: DP & A, 2000.
- GARDNER, Howard. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 2011.
- JOLY, H. **Música na educação Infantil**. São Paulo: Moderna. 2010.
- _____. **Lei Federal nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LEITE, F. **O corpo e a dança na educação**. São Paulo: Summus Editorial. 2001.
- LOWENFELD, V. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou. 1982.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed: Moderna, SP, 2006.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 4ª edição. SP: Cortez, 2003.
- MITCHELL, David. **What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies**. London: Routledge, 2008.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix. 1975.
- SANTOS, M. A. **Dança na escola: Possibilidades de interação e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez. 2013.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2007.
- VARGAS, M. T. **Arte na educação escolar brasileira: reconhecimento e questionamento**. Campinas: Papirus. 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: editora Martins Fontes, 1989.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora.1975.

ROSIMAR PEREIRA QUADROS DE PAULA

Pós-Graduação Lato Sensu em Administração com Área de Concentração em Recursos Humanos – 23/09/2003 - UNISA (Universidade de Santo Amaro). Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial 16/01/2024 – Faculdade Campos Elíseos. Graduação Licenciatura em Pedagogia – 11/12/1994 – Faculdade Adventista de Educação. Licenciatura em Geografia 28/02/2014 – UNIÍTALO (Centro Universitário Ítalo Brasileiro). Atualmente - Professora de Educação Infantil - Prefeitura de São Paulo.

O USO DE JOGOS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA

RESUMO: Os alunos veem a disciplina de matemática como complicada e difícil de entender, o que faz com que suas aulas pareçam chatas. Os jogos matemáticos podem ajudar a melhorar a forma que o professor tem para ensinar e proporcionar um ambiente melhor e mais agradável para os alunos aprenderem. O artigo discute as contribuições que os jogos matemáticos podem ter no aprendizado dos alunos. A metodologia de revisão bibliográfica é utilizada neste estudo. Esta revisão inclui todas as referências das pesquisas feitas por autores sobre o tema do trabalho, e outros periódicos e artigos científicos. Essas citações são utilizadas como dados no estudo, ou seja, são a base para o desenvolvimento do estudo. O estudo acredita que os jogos e a matemática têm uma ligação forte, e que são ótimas ferramentas para o ensino da matemática.

Palavras-chave: Jogos Matemáticos; Teoria da Aprendizagem; Prática de Ensino.

INTRODUÇÃO

A matemática desempenha um papel fundamental na formação educacional dos estudantes, fornecendo habilidades lógicas, analíticas e de resolução de problemas.

No entanto, muitos alunos enfrentam dificuldades em aprender matemática, o que pode ser atribuído à abstração e complexidade da disciplina. Diante dessa realidade, é necessário explorar abordagens inovadoras no ensino da matemática que despertem o interesse e o engajamento dos alunos.

Uma dessas abordagens promissoras é a utilização de jogos como recurso no ensino da matemática. Os jogos oferecem um ambiente lúdico e desafiador, permitindo que os alunos explorem conceitos matemáticos de forma prática e divertida.

Ao envolver os estudantes em atividades que combinam diversão e aprendizado, os jogos estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que promovem a compreensão dos princípios matemáticos.

Diante dessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo explorar o uso dos jogos e brincadeiras como possíveis facilitadores para a aprendizagem da matemática.

Para alcançar esse objetivo, será adotada uma metodologia de revisão bibliográfica, que consiste na análise e síntese de material já elaborado sobre o tema. Essa abordagem permitirá um maior contato com o problema em questão, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e embasada sobre a temática.

Ao realizar uma revisão bibliográfica, serão consultados livros, artigos científicos e outras fontes relevantes que abordam a relação entre jogos, brincadeiras e aprendizagem da matemática. Será realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, buscando identificar as contribuições teóricas e práticas que sustentam o uso dessas estratégias no contexto educacional.

Com base nessa revisão bibliográfica, serão apresentados os conceitos fundamentais relacionados ao tema, explorando a importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem da matemática. Serão discutidas as teorias que embasam essa abordagem, assim como exemplos práticos de jogos e brincadeiras que podem ser aplicados em sala de aula para facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos.

Espera-se que este trabalho contribua para a reflexão sobre a importância dos jogos e brincadeiras como recursos educacionais no ensino da matemática. A revisão bibliográfica proporcionará um embasamento teórico consistente, oferecendo subsídios para educadores e pesquisadores interessados em explorar essa abordagem inovadora. Além disso, espera-se que este estudo possa incentivar a adoção de práticas pedagógicas mais criativas e motivadoras, que promovam uma aprendizagem significativa e prazerosa da matemática.

OS JOGOS COMO FERRAMENTA LÚDICA PARA APRENDIZAGEM

O jogo pedagógico é uma forma da criança vivenciar experiências. Antunes (2004) traz que brincando, a criança explora o mundo, ativa a imaginação e se auto realiza. Assim já entendemos o quão importante é o brincar para as crianças em fase de desenvolvimento.

Os jogos pedagógicos e as brincadeiras podem facilitar o processo de ensino aprendizagem e ainda são prazerosos, interessantes e desafiantes. Os jogos e as brincadeiras são ótimos recursos didáticos (ANTUNES, 2004, p. 26)

Jean Piaget (1975) afirma que a inteligência não é inata nem adquirida, mas é o resultado da construção do sujeito. Primeiro estágio: Inteligência Sensório-motora. Corresponde aos dois primeiros anos de vida, resolve seus problemas exclusivamente através da percepção e dos movimentos.

Percebe o ambiente e age sobre ele. A estimulação visual, tátil e auditiva é fundamental no desenvolvimento do bebê. A criança aprende pela experiência, examinando e experimentando com os objetos ao seu alcance, somando conhecimentos. Aos seis meses adquire um conceito importante para o desenvolvimento mental, chamado objeto permanente.

Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Nas fases iniciais da escolarização das crianças a brincadeira e o brinquedo são de grande importância para o desenvolvimento social, motor e cognitivo da criança. E serve de sondagem para que lá na frente consigamos trabalhar melhor com esta criança em seu processo de aprendizagem (PIAGET,1998).

A contribuição do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento da criança vai depender do conhecimento que o professor tenha da criança, da metodologia de cada jogo e brincadeira que for desenvolver e o desenvol-

vimento humano e suas limitações, sendo ao mesmo tempo propício a uma realização prazerosa e empática (PIAGET,1998).

As brincadeiras antigas fazem parte da vida de todos, mesmo que sejam diferentes hoje na maneira de brincar, porque hoje, nós temos diferentes espaços geográficos e culturais. Mas a raiz da brincadeira não se perde, permanece. E como pode-se fazer com o brincar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a cultura e como incorporar a brincadeira em nossa prática?

O brincar é natural na vida das crianças. É algo que faz parte do seu cotidiano e se define como espontâneo, prazeroso e sem comprometimento. Brincando simbolicamente, a criança expande seu vocabulário, aprende novas palavras, nomeia os objetos que manipula, utiliza expressões do seu dia-a-dia, estabelece monólogos e diálogos, demonstrando assim correlações entre o jogo de faz-de-conta e as várias formas de linguagem. Além disso, acaba aprendendo a lidar com conflitos e a resolver problemas simples.

Segundo Kishimoto, (2002):

[...] Ao brincar, a criança é capaz de impor-se a condições externas, em vez de a elas ficar sujeita. Há uma inversão do controle social: enquanto brincam, são as crianças que dão as ordens. Ao brincar com os outros, a criança aprende a partilhar, a dar, a tomar, a cooperar pela reversibilidade das relações sociais (KISHIMOTO, 2002, p.13)

Deve-se então respeitar a infância e as características próprias desta fase. Não só os jogos educativos e brincadeiras didáticas, mas todo e qualquer jogo, toda e qualquer brincadeira incentiva a criatividade, promove a socialização, desenvolve a expressão oral e corporal.

Pois é uma atividade de grande importância para a criança, a torna ativa, criativa e lhe dá oportunidade de relacionar-se com os outros; também a faz feliz, por isso, mais propensa a ser bondosa, a amar o próximo e ser solidária. O brincar na escola não é apenas

passar tempo, mas, sim uma ferramenta que pode ser utilizada para desenvolvimento da aprendizagem.

O brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilita a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento (SANTOS, 2011, p.7)

Portanto, deve-se valorizar o brincar da criança; pois estaremos construindo um futuro melhor e perpetuando a fraternidade entre as pessoas. Para esclarecer melhor sobre o jogo, recorreremos à assimilação e acomodação.

Segundo Mantovani (2010) ele classifica as várias formas de identificar e chamar o jogo amarelinha. A tão famosa brincadeira de amarelinha e ao mesmo tempo esquecida, é também conhecida como macaca, academia, jogo da pedrinha e pula macaco, é muito conhecida do universo infantil, faz parte do cotidiano das crianças e constitui-se basicamente um diagrama riscado no chão e dividido em casas numeradas, que deve ser percorrido respeitando as regras pré-estabelecidas.

Mantovani diz que a amarelinha foi trazida ao Brasil pelos portugueses e logo se tornou popular. Na Roma antiga, gravuras mostram crianças brincando de amarelinha nos pavilhões de mármore nas vias. O caminho ou percurso da amarelinha simbolizava a passagem do homem pela vida, por isso em uma das pontas ficava o céu e, na outra, o inferno (MANTOVANI, 2010).

Ao usar os jogos e brincadeiras como recurso pedagógico deve-se ter em mente a expressão e a construção do conhecimento. A criança apropria-se da realidade, atribuindo-lhe significado. Assim, alunos com dificuldade de aprendizagem podem valer-se da brincadeira como processo facilitador para outras disciplinas futuras.

APRENDIZADO MATEMÁTICO

De acordo com Lara (2003) a matemática originou-se na Grécia e significa conhecer, aprender ou compreender. Foi usado no Egito e na Mesopotâmia, e pode ser visto hoje como um conhecimento e compreensão de modelos. Aranhã diz:

À medida que os humanos começaram a viver suas vidas, a matemática começou a emergir em suas inter-relações com a trigonometria e a aritmética. No Egito e na Mesopotâmia, o conceito abstrato de números aparece progressivamente a partir do 3º milênio a.C. Cada número estava conectado com o sistema de unidades (ou seja, 2 são duas ovelhas), e assim sistemas de escrita foram criados para ajudar a calcular, compartilhar a riqueza da sociedade e dividir as coisas. Era preciso ter uma necessidade de escrita na sociedade antes que a escrita realmente surgisse (ARANÃO, 2004, p. 23).

As interações matemáticas professor e aluno devem estar relacionadas a situações atuais da vida real, de acordo com Aranhã (2004). Exemplos da vida real que alunos e professores encontram todos os dias não devem ser deixados de lado. Quando os alunos estão o tempo todo conectados aos fatos, e altamente motivados por seus estudos, este autor acredita que eles estão trabalhando em um espaço que conecta seu cotidiano ao conteúdo que está sendo estudado, de forma lúdica dependendo da matéria.

Este tem de ser o caso de todos os alunos, segundo este autor. Os alunos têm de ser capazes de compreender e interpretar problemas, bem como ser capazes de resolver. Eles precisam ser criativos. Jogos e quebra-cabeças são uma das maneiras de fazer isso.

É fundamental que os profissionais da educação saibam matematicamente o que seus alunos estão aprendendo, pois, problemas aparecem a qualquer momento. Diferentes oportunidades estão disponíveis para melhorar o raciocínio mental e expandir a capacidade de seus processos de pensamento. Essas oportunidades existem (ARANÃO 2004).

Os alunos aprendem matemática na escola em um processo contínuo de construção de conhecimento e compreensão de matemática lógica, com os exemplos e experiências que tiveram antes. Existem vários mecanismos que devem ser levados em consideração no aprendizado da matemática, como afirma o texto original (ARANÃO 2004).

O livro, o diálogo entre ensino e aprendizagem de Weisz (2000) discute quatro elementos-chave que afetam a aprendizagem de todos os alunos e deve ser considerado o momento de aprendizagem em qualquer assunto. Esses elementos não podem ser diferentes na matemática ou durante os jogos, como explica Weisz:

Uma boa situação de aprendizagem é aquela em que o aluno tem que usar tudo o que sabe e considerar o conteúdo que o professor pediu para trabalhar. Seu projeto tem que se relacionar com questões da vida real, e eles têm que tomar decisões com base no que está produzindo. Para maximizar o compartilhamento de informações, a tarefa deve ser organizada de uma determinada forma. Os alunos devem considerar como irão interagir e trocar informações durante a tarefa, pois é isso que garante a máxima circulação de informações (2000 apud BRASÍLIA/MEC, 2001, p.158).

Um professor só pode melhorar seu ensino pensando em sua prática, criando diferentes aulas em sala de aula. Isso é feito para melhorar sua habilidade profissional.

JOGOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Um trocadilho é uma palavra ou frase que tem vários significados, embora todos estejam conectados de alguma forma. Os trocadilhos podem ser considerados uma metáfora para a vida, pois a vida exige equilíbrio, regras para hobbies e outras manobras. A palavra original para piada na etimologia de trocadilho é jocu, que significa piada (ANTUNES, 2002).

D'Ambrosio ganhou inúmeros prêmios por suas pesquisas e estudos sobre o ensino de matemática tradicional e como ele pode ser melhorado. Em seu livro Educação Matemática: Da Teoria à Prática, ele discute uma nova abordagem para a educação e como a prática pode ser refletida no ensino. D'Ambrosio escreveu em 2007:

Mas não há dúvida de que a racionalidade, ou seja, o que se aprende no curso, é incorporado à prática docente. À medida que os professores usam seus conhecimentos aprendidos em suas práticas, eles podem observá-los e pensá-los, facilitando seu aprimoramento. Isso é feito com os pensamentos dos alunos em mente (2007, p. 91).

Araújo diz que os jogos começam como empreendimentos livres escolhidos, em que o participante tem que superar obstáculos presentes no contexto do jogo. O jogo tem que ser jogado com liberdade de ação, mas tem que ser focado em vencer os obstáculos apresentados. Ela usou o jogo como algo único, não apenas por que ela passou (ARAUJO 1992).

A brincadeira da criança não precisa levar a um resultado final, diz Kishimoto (2006). O jogo é seu próprio objetivo; o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos não é importante. O que importa é que a criança está se divertindo.

Os jogos são utilizados na escola há muito tempo, e Smole (2007) afirma que eles podem ser em áreas de conhecimento. Ela sugere que eles sejam usados com mais frequência nas escolas.

Os jogos são um dos recursos que podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem, juntamente com múltiplos processos de pensamento e interação entre os alunos. Durante um jogo, cada jogador pode ver o que todos os outros jogadores estão fazendo, argumentar pontos de vista e aprender a ser confiante e crítico (SMOLE. 2007, p.1).

Os jogos podem ser utilizados no ambiente escolar, podendo ser transformados em recursos riquíssimos que auxiliam o professor em seu trabalho. Lara menciona que, se os professores acreditam que o ensino de matemática promove o pensamento lógico, a criatividade, a resolução de problemas em situações da vida real e o pensamento independente, seria melhor procurar outros métodos para usar em sala de aula. O processo de ensino de matemática é muito restritivo (LARA, 2003).

A aula de jogos é um dos recursos mais importantes para o professor construir sua prática docente, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais (PCN). Como escolas estão adicionando jogos e outros elementos recreativos às suas salas de aula com mais frequência, de acordo com Lara (2003) a razão é que os professores esperam que, adicionando brincadeiras e entretenimento, as aulas sejam mais agradáveis e o aprendizado mais emocionante. Jogos e outras atividades podem ajudar os alunos a desenvolver sua lógica e raciocínio, além de ajudá-los a desenvolver suas atitudes.

Jogos e outras atividades lúdicas podem entrar em conflito com o cotidiano do aluno, destacando a importância da Matemática no desenvolvimento de padrões de pensamento e raciocínio lógico. Os jogos são uma maneira emocionante e agradável de aprender na educação matemática, mas também geram muitas informações e ideias úteis (LARA, 2003).

Os alunos têm que ser motivados a pensar sobre os jogos que estão jogando, e Guzmán (1991) explica bem o que essa atividade significa na educação matemática. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver sua concentração, curiosidade, autoconfiança e autoestima, além de desenvolver suas habilidades matemáticas. Acredita-se também que a consciência do grupo e a empresa são desenvolvidas por meio de jogos.

Piaget e Brenelli concordam que o efeito de um jogo não deve ser ignorado quando se utilizam jogos em aulas de matemática, pois está entrelaçado com a motivação, interesse

e desejo dos jogadores. Essa ideia é discutida por Piaget entre 1966 e 1974 e por Brenelli em 1991 p. 23 de sua obra.

Moura (1992) acredita que ao jogar o jogo, uma pessoa pode aprender mais sobre o conteúdo científico por meio da linguagem, regras, significados culturais, informações e a própria ludicidade do jogo. O jogo permite que o jogador construa uma compreensão mais sólida do assunto do jogo.

Kishimoto escreveu em 2004,

A forma lúdica e a motivação que ela cria são usadas para ajudar as crianças a explorar e construir seu conhecimento. O próprio jogo fornece motivação interna, o que é útil na educação. No entanto, o trabalho pedagógico requer o uso de motivações externas e influências de outras pessoas, bem como a solidificação de ideias em situações não-jogo. Os jogos são usados para ajudar as crianças a desenvolver seu conhecimento e compreensão, o que pode ser uma parte definitiva da educação infantil (KISHIMOTO 2004, p. 43).

Kishimoto (1993) afirma que o brincar é fundamental para crianças e adolescentes, e que a sala de aula não deve ser um local onde o aluno se distraia ao brincar. Se a sala de aula é um lugar onde o aluno pode brincar, então ele pode revelar o que ele está brincando, e será mais fácil para ele aprender e curtir seu conteúdo. O professor poderia então apresentar o conteúdo de uma forma envolvente.

Em 1997, os parâmetros curriculares nacionais de Matemática eram:

Os Jogos nas aulas de matemática são um grande desafio para os alunos, o que pode gerar interesse e entusiasmo. O professor é responsável por avaliar e analisar os jogos, bem como agregar os aspectos curriculares aos mesmos. Os jogos precisam ser incorporados à cultura da escola, para que possam ter mais sucesso (BRASIL, 1997, p. 48-49).

Os jogos são um recurso que pode ajudar a aprendizagem a acontecer de forma divertida e interessante, conforme as referências anteriores. O brincar e as formas como ele pode ser utilizado metodologicamente no ensino e aprendizagem da matemática é o foco da dissertação de mestrado de Regina Célia Grando, na UNICAMP, ao aprofundar o processo. Esse estudo foi muito importante para o Brasil e outros países que estão com dificuldades para ensinar matemática em sala de aula.

De acordo com Grando,

Os jogos podem ser usados em todas as aulas de matemática, desde o ensino fundamental até a faculdade. A chave é que o aluno tem que entender os objetivos do jogo, e que o método utilizado tem que ser adequado ao seu nível. O jogo tem que ser desafiador para o aluno, e ativar seu processo de pensamento (GRANDO 2008, p 25).

A matemática não é apenas um conhecimento que pode ajudar a desenvolver a imaginação, a sensibilidade e o raciocínio de uma criança; muitos dos ensinamentos em matemática no ensino fundamental (por exemplo) não são novidades para as crianças. Com base em sua própria compreensão do senso comum, as crianças já têm algum conhecimento sobre esses tópicos (PCN S 1998).

Em sua tese de doutorado de 2000, ele falou sobre o resgate de habilidades e técnicas no ensino de matemática por meio de pesquisas de campo físico. A prática pedagógica do professor é aprimorada quando ele utiliza os Jogos Matemáticos no Ato de Ensinar, e seu objetivo é utilizar essas práticas em suas pesquisas. Explorar como os jogos e a resolução de problemas podem ser usados no trabalho docente. As disciplinas de matemática constroem seus procedimentos e conceitos a partir das intervenções que acontecem no ambiente da sala de aula de matemática (GRANDO 2000).

O JOGO E SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA

Chacón (2009) expressa que “a relação entre brincar e aprender é natural; os verbos 'to play' e 'to learn' vêm juntos. Ambas as palavras consistem em superar obstáculos, encontrar o caminho, treinar, deduzir, inventar, adivinhar e vencer... divertir-se, avançar e melhorar” (p. 2). Assim, o professor deve aproveitar as possibilidades que o jogo oferece como uma ferramenta que oferece a oportunidade de se divertir e adquirir habilidades simultaneamente.

É assim que o professor dinâmico da aprendizagem, através do brincar, é chamado a gerar interações texto-contexto-aluno. Isso possibilitará que as aulas sejam permeadas pelo fator motivação; crianças sendo motivadas estão mais conectadas com o conteúdo e progresso acadêmico serão refletidos no desempenho acadêmico. Quintero et al. (2016) afirmam que: Portanto, exige-se um professor coerente em seu ser e em seu fazer, para favorecer uma transferência positiva no trabalho pedagógico com as crianças para gerar o desejo de conhecer, explorar e aprender (QUINTERO et al., p. 168).

Além disso, é importante que o professor estabeleça os objetivos da aprendizagem a serem alcançados pelos alunos. Segundo Chacón (2009), esses objetivos devem ser definidos da seguinte forma:

Apresentar um problema que deve ser resolvido em um nível de compreensão que envolva certos graus de dificuldade. Fortalecer de forma atrativa os conceitos, procedimentos e atitudes contemplados no programa. Oferecer um meio de trabalhar em equipe de forma agradável e satisfatória. Reforce as habilidades que a criança precisará mais tarde (CHACÓN 2009, p.3).

Da mesma forma, é importante criar um ambiente de aprendizagem que estimule a criatividade e o desenvolvimento das emoções, pois esses aspectos são essenciais para que sejam ativados os dispositivos básicos de

aprendizagem, e o jogo é o motor ou canal. Para isso, vale destacar que,

O jogo é aprimorado dependendo das condições do contexto, é orientado de acordo com a cultura e costumes e vive de acordo com os conhecimentos específicos de cada território, do grupo população, meninas, meninos, professores, professores e agentes educacionais (CHACÓN 2009 p. 21).

Nesse aspecto, Salvador (2010) afirma que: "a melhor forma de despertar interesse e desejo de descobrir os alunos é apresentando um jogo, um paradoxo, um truque de mágica ou uma experiência" (p. 18).

Isso destaca a importância na seleção de estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos que se espera que as crianças aprendam. Assim o sucesso do tema dependerá sempre da forma como é introduzido; é necessário ligar o assunto desde o início e um bom jogo pode servir para introduzi-lo ou fortalecer seu desenvolvimento.

As crianças brincam o que veem e brincam o que vivem ressignificando-o, por isso o jogo é considerado como uma forma de elaboração do mundo e da formação cultural, uma vez que os inicia na vida da sociedade em que estão imersos". (MEC, 2014, p. 14). Como professor é necessário despertar o entusiasmo e o interesse do aluno, isso aumentará imediatamente a motivação e o desejo para aprendido.

As crianças, à medida que crescem, mudam a sua forma de brincar de acordo com as fases de desenvolvimento em que se encontram. Por exemplo, para Piaget, as crianças na medida em que excedem cada estágio ou período, avança em seu desenvolvimento para o próximo nível.

Os períodos propostos por Piaget são: sensório-motor (entre 0-2 anos), pré-operacional (2 e 6 anos) e operações concretas (6 a 12 anos). Assim, cada estágio constitui um tipo de jogo como: funcional ou de exercício, o simbólico e o jogo de regras (PIAGET 1999).

No jogo funcional ou de exercício, predomina o uso do próprio corpo para se deslocar de um lugar para outro e assim alcançar os objetos que se deseja manipular e explorar; neste estágio que inclui o estágio sensório-motor, a compreensão do mundo e a interação com objetos. O jogo simbólico procura estimular a imaginação e a criatividade nas crianças, dando vida a um objeto inanimado ou fazendo representações de algumas situações vivenciadas em seu cotidiano. Por fim, o jogo de regras está presente em todas as etapas já citadas e permite que a criança se relacione corretamente com os objetos e pessoas envolvidas no jogo (PIAGET 1999).

Dentro dos tipos de jogo citados está o jogo de construção, no qual a criança é capaz de manipular objetos e construir de acordo com seu interesse. Um exemplo é empilhar blocos para formar uma torre, fazer um avião ou navio sem papel, entre outras coisas que as crianças de sua criatividade podem fazer quando materiais adequados para isso (ALMEIDA 2004).

Deve-se notar que as crianças contemporâneas adquirem habilidades de uma forma muito mais rápida para que em uma certa idade eles possam estar em um estágio mais avançado do que o proposto por essa teoria, por essa razão, o professor deve estar disposto às mudanças que surgem nas crianças sob seus cuidados. Na mesma linha, é importante que o professor da formação inicial reconheça os tipos de jogos e os múltiplos benefícios que este tem.

Mas isso não acontece por inércia; é necessário que as atividades que ocorrem na sala de aula se destinem aos objetivos de aprendizagem, ao contexto e às características dos alunos. Dessa forma, esses aspectos, quando levados em conta pelo os professores podem fornecer o ambiente apropriado que permite o aprendizado ideal para os alunos e crianças por meio dessa estratégia (ALMEIDA 2004).

JOGOS DIDÁTICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Nessa perspectiva, Tirapegui (2008) aponta que jogos didáticos que apresentam conteúdo matemático promovem uma melhor compreensão, internalização de forma construtiva e diversão para as crianças curtirem essas aulas de forma harmoniosa e ao mesmo tempo produtiva.

Esse prazer de aprender quebra os padrões tradicionais, como o que se teve sobre a aprendizagem da matemática, porque é o jogo que marca aquele eixo diferenciador do que comumente têm sido as aulas de matemática. Além disso, é importante ter em mente que, na fase inicial, as crianças estão em constante socialização e interação em seu próprio ambiente (TIRAPEGUI 2008)

Em outras palavras, as noções lógico-matemáticas estão presentes na vida da criança em todos os momentos e em todos os lugares. Por isso, o professor deve aproveitar ao máximo o ambiente que lhe é familiar.

Além de selecionar adequadamente as atividades e jogos que são verdadeiramente interesse e são direcionados às necessidades dos alunos para aprimorar as habilidades que os alunos estão adquirindo ou reforçam o que a criança não conseguiu aprender completamente, para que vários conceitos possam ser estimulados ao mesmo tempo (SALVADOR, 2010).

O que foi dito até aqui aponta para a importância de reconhecer o contexto, o espaço e o jogo para o ensino da matemática na pré-escola, especificamente nas crianças que compreendem as idades de 2 a 4 anos.

Segundo Chacón (2008), eles devem ser intencionais e ao mesmo tempo atender às necessidades das crianças ao brincar. Além disso, pode-se dizer que comumente em jardins de infância e em outras séries estudantes do ensino superior, o ensino da matemática tem sido enquadrado por aspectos tradicionais que pouco contribuem para o prazer da matemática. E embora possa gerar aprendiza-

do, ocorre de forma mecânica e pode conter a alegria de aprender e divertir-se ao mesmo tempo através do jogo.

Nesse sentido, Rodríguez e Muñoz afirmam que aprender matemática pode ser uma experiência motivadora se a baseamos em atividades construtivas e lúdicas. O uso de jogos na educação matemática é uma estratégia que permite adquirir competências de forma divertida e atrativa para os alunos” (2014, p. 1).

Nessa perspectiva, pode-se deduzir que a matemática está presente em áreas da vida diária e é através da atividade lúdica que as crianças podem descobrir esse mundo de uma forma agradável e eficaz. Além disso, ao jogar Rodríguez e Muñoz (2014) afirmam que se adquire um processo de análise e se fazem interpretações que permitem adquirir uma aprendizagem mais adequada das noções matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alunos e professores aprendam e trabalhem juntos, eles não podem ser considerados participantes passivos. Eles têm que ser mais ativos na progressão dos conceitos matemáticos, pois são os alunos que descobrem o que são as coisas.

O trabalho do professor é fundamental nesse modelo, pois ele determina os processos pedagógicos que precisam ocorrer durante o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos têm que especular e resolver os problemas, em vez de apenas receber informações do professor.

O professor precisa ficar atento aos benefícios e desvantagens do jogo e certificar-se de que ele está autorizado. Seu trabalho é ver o aluno tirar o máximo de proveito do jogo, porque seu objetivo é que o aluno ganhe uma experiência de aprendizado significativa, aprimorando suas habilidades e conhecimentos em sala de aula.

O jogo pode ter uma grande influência na forma de como um professor pratica a pedagogia, e também pode ajudá-lo a aprender mais sobre os tópicos da área de matemática.

Os jogos são usados na sala de aula para ajudar os alunos a gostarem de aprender matemática, bem como demonstrar como os jogos são eficazes no ensino e aprendizagem de matemática.

Os alunos que jogam em sala de aula tornam-se participantes ativos em seu aprendizado, em vez de apenas ouvintes passivos. Brincar é uma parte importante da vida cotidiana, os jogos são ótimos para a educação matemática. Brincar é uma necessidade para todos, em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão.

REFERÊNCIAS

- ARANÃO V. **Matemática através de jogos e brincadeiras**. Campinas: Papyrus, 2004.
- ARAUJO, V. **O jogo no contexto da Educação psicomotora**. São Paulo, Sp: Cortez Editora, 1992.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. Fascículo 15. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. [s.l: s.n.]. Brasília: MEC, 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em:3 jun. 2024.
- _____. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Ministério Da Educação E Do Desporto, 1998.
- _____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- CHACÓN, P. **O Jogo Didático como estratégia de ensino e aprendizagem: como criá-lo em sala de aula?** [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20EI%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%C3%B1anza%20y%20Aprendizaje.pdf>>. Acesso em:3 jun. 2024.
- DAMBROSIO, U. **Educação Matemática: Da Teoria à Prática**. [s.l.] Papyrus Editora, 2007.
- GUZMAN M. **Contos com contas**. Lisboa: Gradiva, 1991
- GRANDO, R. C. **A construção do conceito matemático no jogo**. 2008
- KISHIMOTO (org.), Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LARA I. **Jogando Matemática do 5º ao 8º Campeonato**. São Paulo: Editora Respel, 2003.
- MANTOVANI.A. **Fundamentos Teóricos da Educação Infantil II**. Versão 2. Campinas: Gráfica FE; Rio Vieira, 2010.
- MOURA, M. **Construir símbolos digitais em situações de ensino**. 1992. Dissertação (DOUTORADO) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso: 09 de agosto de 2022.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento de quantidades físicas em crianças**. 1ªedição. 1941. Trad. C. M. Oiticica. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- _____. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio De Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- _____. **Estágios do desenvolvimento cognitivo**. 2. e., Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- QUINTERO, A. **Atitude lúdica e linguagens expressões na educação infantil**. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2016. 48, 155-170.
- RODRÍGUEZ, L. E MUNOZ, R. **O uso de jogos como recurso didático para ensino e aprendizagem de matemática: estudo de uma experiência inovadora**. 2014.
- SALVADOR, A. **O jogo como recurso didático na sala de aula de matemática**. 2010.
- SMOLE, K. **Divertimentos matemáticos**. [s.l.] São Paulo, Ibrasa, 2007.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: ática, 1999. Disponível em: <http://edu-candoconstruindosaber.blogspot.com/2013/01/weisz-telma-o-dialogo-entre-o-ensino-e_19.html>. Acesso em:3 jun. 2024.

SAMUEL WAGNER DA SILVA

Graduado em Licenciatura Plena em Matemática – AEI-
OSE – Itapetininga/SP em 2011, Graduação em Pedagogia
pela Faculdade Centro Universitário Internacional
UNINTER em 2017; Especialista em Educação Inclusiva
pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba em 2018 e
Especialista em Transformações Geométricas com
Aplicações no Geogebra – FAP em 2021; Professor de
Ensino Fundamental II - Matemática - na E.M.E.F.E.I.R.
“Dep. Orlando Iazzetti”.

O SOFTWARE GEOGEBRA E AS OPORTUNIDADES DE ENSINO DA GEOMETRIA PLANA



RESUMO: O principal objetivo do presente artigo é demonstrar uso da informática como ferramenta de auxílio ao ensino de geometria plana e seus conceitos ensinados em sala de aula, com enfoque no software GeoGebra, haja vista que tal software é interativo e dinâmico. Para tal, foram sugeridas e desenvolvidas atividades por meio do GeoGebra com alunos do Ensino Fundamental - II, de uma escola municipal situada em um bairro menos abastado do município de Cesário Lange/SP. A intervenção incluiu vinte aulas, divididas em cinco aulas para cada ano do Fundamental II (do 6º ao 9º ano), realizadas no contraturno dos estudantes. O processo de aplicação foi organizado em três estágios distintos: inicialmente, a apresentação do software GeoGebra e suas diversas ferramentas e funções; em seguida, a realização de exercícios voltados para a familiarização dos alunos com o software; e, por fim, exercícios de aprofundamento, correlacionando as funcionalidades do GeoGebra com as habilidades matemáticas abordadas em cada ano escolar. Com esta abordagem estruturada e progressiva, espera-se proporcionar aos estudantes um aprendizado mais intenso e agradável, promovendo um ambiente educativo estimulante que facilite a compreensão e aplicação prática dos conceitos matemáticos.

Palavras-chave: Geogebra; Geometria; Informática; Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo fará uma abordagem em relação às tarefas que possam ser realizadas com os estudantes a fim de correlacionar conhecimentos teóricos obtidos em sala de aula regular e a utilização do software GeoGebra no ensino da geometria, especificamente, desenvolvido com os alunos do Ensino Fundamental, ciclo II, da Escola Municipal Deputado Orlando Iazzetti, no município de Cesário Lange/SP, distrito Fazenda Velha.

A essência principal será a possível experimentação pelos estudantes por intermediação do GeoGebra, focando em geometria plana e nas transformações geométricas. Tal escolha ocorreu devido à observação nas aulas regulares de Matemática, onde notou-se que uma grande parcela dos estudantes demonstrava repúdio e enfrentava adversidades com relação aos conteúdos do componente.

Logo, os estudantes sentiam-se muito desmotivados, o que ocasionava, ocasionalmente, a reprovação e a evasão escolar. Espera-se que, por meio do uso do GeoGebra, os alunos encontrem um novo estímulo para aprender, tornando o processo mais interativo e envolvente.

É de conhecimento que até alguns anos atrás os recursos didáticos eram quase nada diferenciados, especialmente em unidades escolares mais periféricas, onde o maior atrativo era apenas o livro didático.

Contudo, somente isso, tendo em vista a educação Matemática significativa, não era muito favorecida em classe. A utilização exclusiva deste material limitava a variedade de abordagens pedagógicas e não conseguia engajar os alunos de maneira eficaz.

Então, pensando em maior significância no ensino matemático na atualidade, é inconcebível oferecer as competências e habilidades aos estudantes de forma tão passiva como era no passado próximo.

É altamente imprescindível descobrir novas maneiras, mediadas por processos interativos e dinâmicos, que efetivamente fomentem os educandos a aprenderem cada vez mais. Esse novo enfoque deve incluir tecnologias inovadoras e metodologias ativas que promovam um engajamento mais profundo e duradouro.

Portanto, notou-se a importância da utilização do software GeoGebra, um software de destaque na esfera da Educação Matemática, e um aplicativo educativo que propicia trabalhar os conhecimentos matemáticos de modo interativo.

Este software permite relacionar geometria e álgebra de forma dinâmica, facilitando a compreensão dos conceitos por parte dos alunos podendo aumentar seu engajamento aos estudos matemáticos.

Com base nos estudos sobre os softwares educacionais, nas pesquisas efetuadas por Hohenwarter, o criador do GeoGebra, assim como nas leituras e reflexões acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e juntamente a embasamentos teóricos (Severino, 1998; D'Ambrósio, 2001; e outros), puderam ser elaboradas uma série de práticas acerca da Geometria Plana.

Neste contexto, foi criado um pequeno manual visando a iniciação dos educandos ao GeoGebra, para que eles aprendessem algumas funções e comandos essenciais do aplicativo.

O manual é composto por uma série de exercícios voltados para a ambientação dos alunos, assessorando-os no entendimento das funcionalidades do software. Dessa forma, espera-se que eles possam utilizar o GeoGebra de maneira significativa em momentos futuros de seus estudos regulares e em outras situações educativas.

Logo, serão mencionados no transcorrer deste artigo os embasamentos teóricos que fundamentam esta pesquisa, a vivência pedagógica com as referidas turmas e as sugestões de atividades para uma possível implementação do projeto em outras unidades escolares. Essas sugestões visam expandir o uso do GeoGebra e aprimorar a prática educativa em variados contextos e, inclusive, por outros docentes.

O SOFTWARE GEOGEBRA E AS OPORTUNIDADES DE ENSINO DA GEOMETRIA PLANA

De acordo com Lindquist (1994, p. 240) “são cada vez maiores os indícios de que as dificuldades de nossos alunos em cálculo se devem a uma formação deficiente em geometria”, portanto é indiscutível que as atividades relacionadas à Geometria Plana precisam ser planejadas com um olhar ainda mais cauteloso e detalhado.

A atenção cuidadosa a esses aspectos é essencial para garantir uma base sólida que permita aos alunos superar desafios futuros em cálculos e outras áreas matemáticas.

Consequentemente, Lindquist (1994, p. 240) recomenda inclusive que a geometria e seus saberes sejam gerados de tal maneira que “seu estudo propiciará a prontidão para o cálculo e desenvolverá a visualização espacial”.

Então, é possível concluir que boa parte das polêmicas em relação a esse conteúdo reside nas práticas pedagógicas e nos recursos utilizados para abordá-lo em classe.

A eficácia do ensino de Geometria Plana está diretamente ligada à qualidade dos métodos de ensino e às ferramentas empregadas, influenciando significativamente a compreensão e o interesse dos alunos pelo tema.

Diante disso, dispõe-se de aparatos tecnológicos que propiciaram uma inovação significativa tanto no cotidiano quanto na prática pedagógica, transformando drasticamente as relações, pensamentos e até ações. Informações das mais diversas são agora transmitidas com uma velocidade inimaginável há alguns anos e em escala planetária.

Ou seja, praticamente no instante em que um fato ocorre, é possível dialogar e até mesmo visualizar outra pessoa em qualquer lugar do mundo em poucos segundos, permitindo uma conexão global sem precedentes.

Nesta situação, encontra-se a escola, que tem como um de seus papéis promover

uma educação competente com o objetivo de formar um indivíduo pleno. Esse indivíduo deve estar preparado para conviver coletivamente em um mundo cada vez mais exigente e seletivo.

A escola desempenha um papel crucial em equipar os alunos com as habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios contemporâneos e se destacar em um ambiente global competitivo.

Portanto, a cada dia as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vem obtendo mais destaque nas salas de aula por diversificados meios, por exemplo: computador, smartphone, tablet, etc, e tais tecnologias sendo utilizadas de um modo planejado pode oferecer uma aprendizagem significativa nas mais diversificadas áreas do conhecimento, uma vez que o dito “Método Tradicional”, comumente empregado nas unidades escolares, não tem demonstrado bons resultados.

Tal fato é comprovado pelo resultado de avaliações externas como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na qual faz parte a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e, também, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), as quais conseguem avaliar o domínio dos discentes nas competências matemáticas, além da proficiência na leitura e na escrita.

Diante disso, Machado e Santos (2004) expressam que,

Astecnologiasdainformação,quesevêm consolidando com o aperfeiçoamento dos meios de comunicação em conjunto com a informática, fornecem amplas perspectivas para a melhoria das práticas educacionais, disponibilizando novos recursos para a atuação do professor e para que o educando possa reelaborar a informação de forma ativa e criativa, expressando um trabalho de reflexão pessoal (MACHADO; SANTOS, 2004, p. 75).

Portanto, além de enfrentar outros desafios, a escola também precisa incorporar mecanismos inovadores, concebendo novas estratégias que estimulem o educando a alcançar uma aprendizagem bem-sucedida.

Para tanto, tanto professores quanto estudantes devem adotar novas condutas e perspectivas, tornando os objetos de conhecimento cada vez mais significativos e alinhados com o cotidiano dos alunos.

É fundamental possibilitar a participação ativa e a troca de experiências entre todos os envolvidos, com o objetivo de buscar a efetiva construção do conhecimento e promover um aprendizado mais integrado e relevante.

Pode-se perceber, em sala de aula, uma gama de fatores que contribuem para a desmotivação dos estudantes. Entre esses fatores, destacam-se a fragmentação do ensino e sua descontextualização, que muitas vezes são fundamentadas no modelo tradicional de educação.

Além disso, a utilização inadequada das ferramentas didáticas também desempenha um papel crucial na falta de engajamento dos alunos. Esses aspectos combinados podem comprometer significativamente a experiência educacional e a motivação dos estudantes. Com isso Severino (1998) mostra que:

A desarticulação fragmentária constitui-se ainda numa dificuldade, reconhecidamente presente no sistema institucional de ensino, de articular os meios aos fins, de utilizar os recursos para alcançar objetivos essenciais. Este autor ainda lembra que os recursos, mesmo quando disponíveis, não são adequadamente explorados e utilizados como meios para alcançar os fins essenciais do processo (SEVERINO, 1998, p.38).

Já sobre as aulas de Matemática nota-se que é para grande parte dos estudantes causa de preocupações diversas em especial por pré julgá-la como um componente curricular mais complexo. De acordo com Silveira (2002), há entre os estudantes uma ideia pré-estabelecida de que a Matemática é uma disciplina difícil de aprender.

É justo que na escola a educação Matemática deva favorecer o amadurecimento lógico-cognitivo dos estudantes, promovendo a correlação entre seus conhecimentos anteriores e sistematizando-os de maneira eficiente.

É essencial que os alunos compreendam e reconheçam as utilidades dos conhecimentos científicos em seu cotidiano, permitindo que vislumbre propósitos e aplicações práticas no que está sendo estudado.

Dessa forma, a matemática deixa de ser um conjunto abstrato de conceitos e se torna uma ferramenta significativa para a compreensão e resolução de problemas reais.

Conforme Borba (1999, p. 298) “No contexto da Educação Matemática, o uso dos aplicativos da informática dinamizam os conteúdos e potencializam o processo pedagógico”.

Com relação aos softwares educacionais, estes tornam-se cada vez mais disponíveis para docentes e estudantes da rede Municipal de Ensino de Cesário Lange, especialmente graças às Salas de Informática, que estão distribuídas em todas as escolas de nível fundamental I e II da rede.

Nesse contexto, é plenamente viável debater sobre sua utilização pedagógica nas aulas de Matemática, considerando que esse aspecto tem sido o foco de diversos estudos.

A usabilidade das Salas de Informática precisa ser apoiada por um bom planejamento sistemático e por metodologias adequadas, para que essas ferramentas não se tornem simplesmente “um passeio na sala de informática”, mas sim instrumentos efetivos de ensino e aprendizado.

Também é de conhecimento que tais ferramentas por si só não asseguram uma aprendizagem realmente substancial, uma vez que a plena efetividade dos recursos educacionais também está atrelada tanto a prática pedagógica dos docentes, quanto a sua formação e domínio em informática, além dos conhecimentos fundamentais.

Atualmente no componente curricular Matemática, há possibilidades aos docentes aprimorar e diversificar suas aulas fazendo uso dos softwares educacionais, que propiciam aos educandos uma maior estimulação e exploração de conceitos matemáticas, manuseá-los de modo mais simples, lúdico e até mesmo divertido do que a educação tradicional pode propiciar com lápis, papel, régua e compasso. De acordo com Zulatto (2002), os aplicativos,

[...] de Geometria Dinâmica apresentam recursos com os quais os alunos podem realizar construções geométricas, que são feitas usualmente com régua e compasso, mas que com estes recursos levariam mais tempo (ZULATTO, 2002, p. 20).

De acordo com Hohenwarter e Hohenwarter (2009) a criação do Geogebra ocorreu em 2001, podendo ser utilizado à educação matemática nas instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior, contemplando os campos da geometria, da álgebra e do cálculo. É um software escrito na linguagem Java e está disponível gratuitamente para download.

Segundo o Manual Ajuda GeoGebra Hohenwarter; Hohenwarter (2009, p.06) “no Geogebra as representações de um mesmo objeto estão ligadas de modo dinâmico e adaptam-se de modo automático às mudanças realizadas em qualquer uma delas, não importando como esses objetos foram criados”.

Pode-se concluir que ao utilizar o GeoGebra o docente tem a possibilidade de propor soluções de problemas relacionados ao cotidiano do estudante, por meio de Tendências Metodológicas, assim sendo possível estudante realizar apreciações, discussões, questionamentos, conclusões, etc., tão significativos à constituição dos conceitos matemáticos de maneira mais eficiente e eficaz se comparado com o Ensino Tradicional, com bases teóricas, sem relação alguma com o cotidiano do estudante.

Deste modo, para uma efetiva compreensão, participação e ação de qualidade no mundo em que vive, é fundamental que o ser humano possua conhecimentos básicos de Geometria Plana. Isso se deve ao fato de que a Geometria Plana esteve e continua presente na rotina das pessoas, influenciando diversos aspectos do cotidiano.

Desde os primórdios, o homem desenvolveu as primeiras ideias geométricas, que formaram a base para muitos conceitos aplicados até hoje. Atualmente, basta observar as construções, as embalagens, os artesanatos e diversos outros elementos do cotidiano para perceber a presença constante da geometria em tudo que nos cerca.

Um olhar atento revela como os princípios geométricos estão integrados em uma ampla gama de objetos e estruturas, evidenciando a importância dessa área do conhecimento no ambiente cotidiano.

Ao utilizar o GeoGebra, o docente pode facilitar a resolução de problemas que se originam do cotidiano dos estudantes, pois o software dinamiza e auxilia tanto nas investigações quanto nas experimentações. Ele permite que os alunos testem e criem hipóteses, promovendo um ambiente de aprendizado interativo e colaborativo.

Dessa forma, os estudantes são incentivados a refletir e debater sobre o conhecimento, tornando o processo educativo mais envolvente e significativo. Logo, serão criados vários exercícios sobre Geometria Plana que serão observados por meio do GeoGebra.

Tais exercícios serão estudados no laboratório de informática da Escola Municipal Deputado Orlando Iazzetti, objetivando a construção de figuras geométricas, de modo que o estudante consiga elaborar e aprimorar saberes.

Espera-se que o estudo da matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, por meio do GeoGebra e com base em esquemas pedagógicos devidamente planejados, se prove uma alternativa altamente eficaz para o ensino da Geometria. O uso desse software permite uma abordagem mais dinâmica e interativa, facilitando a compreensão dos conceitos geométricos e promovendo um aprendizado mais profundo e envolvente para os alunos.

MÉTODO DE AÇÃO

Antes da aplicação, será apresentado um Projeto de Intervenção Pedagógica aos docentes, coordenação e direção da unidade escolar. Para averiguar a eficiência da futura implementação do Projeto foi procurado-se coletar uma quantidade significativa de informações dos registros escritos dos estudantes e inclusive de suas falas na sala de aula, por meio de observações feitas na execução dos exercícios, assim como avaliar alguns relatos das conversas dos docentes, e somente depois abordar os resultados qualitativamente. De acordo com Engel (2000, p.182):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ZULATTO, 2002, p. 20).

Por conseqüente, espera-se que através de tal metodologia investigativa adotada e dos estudos realizados acerca dos possíveis resultados, reflexões sobre a prática pedagógica surgirão referente à temática “Software GeoGebra e as Oportunidades de Ensino da Geometria Plana”, uma vez que a tecnologia está cada vez mais presente nas escolas, impondo transformações aos docentes em suas práticas a fim de que contribuam a uma aprendizagem cada vez mais significativa.

IMPLEMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: A UTILIZAÇÃO DO GEOGEBRA NO ENSINO DA GEOMETRIA

Primeiramente planejou-se um tutorial designado aos estudantes do 6º aos 9º anos, a fim de orientá-los referente à utilização do GeoGebra, inclusive subsidiá-los na execução dos exercícios propostos, objetivando a compreensão dos conceitos geométricos e desenvolver habilidades.

A Implementação Pedagógica, foi planejada em três estágios: o tutorial aos estudantes para que eles tenham um contato prévio com o GeoGebra; o desenvolvimento de uma série de exercícios para ambientação, permitindo que os estudantes assimilem as funcionalidades de cada ferramenta do software; e, por fim a apresentação de exercícios de aprofundamento. Tais práticas serão realizadas no contraturno, num período total de 20 horas/aula, distribuídas em cinco encontros de 1 hora/aula cada para cada ano do ensino fundamental II.

A aplicação dos exercícios aconteceu no Laboratório de Informática da própria escola, tendo início com a apresentação do Projeto aos docentes, coordenação e direção da unidade.

Espera-se que todos os servidores que trabalham na unidade escolar deem apoio a proposta didática, até mesmo porque ficará esclarecido a todos que o projeto será realizado em horário contraturno e também será complementar aos conteúdos trabalhados em sala de aula no horário regular.

Após, será apresentada a proposta aos alunos do ciclo final do Ensino Fundamental, onde se procurará, demonstrar as intenções do projeto e citar os benefícios da participação em relação ao componente curricular: Matemática, por meio de banners ou slides com tutoriais sobre breves instruções das ferramentas do software GeoGebra, assim será feita uma lista com os alunos interessados em participar.

Por fim será realizada a apresentação do Projeto, os responsáveis dos estudantes participantes onde serão entregues bilhetes com explicações e condutas para que pudessem, assim, permitir a participação deles no contraturno.

Espera-se que os estudantes se mostrem receptivos e interessados, em virtude de que as atividades dar-se-ão no laboratório de informática e a tecnologia é um recurso que faz parte da rotina dos mesmos e que os atrai, segundo Valente (1999) a tecnologia tem ganhado lugar de destaque nos últimos anos, e quando usada de modo planejada e conduzido pelo docente se torna inovadora e possível de resgatar no estudante a gana por aprender.

Na apresentação do tutorial pretende-se esclarecer aos grupos que a escolha da versão 6.0.651 do GeoGebra se deu pelo fato do sistema do laboratório utilizar o sistema operacional Windows.

As atividades práticas serão iniciadas com o estudo do tutorial, onde pretende-se que o acompanhamento ocorra utilizando-se a Tela Inicial do Programa para que os estudantes possam identificar as ferramentas apresentadas, e realizar atividades de familiarização dos ícones conhecendo suas funcionalidades. Será fornecido um caderno a cada

aluno do projeto a fim de que eles possam fazer anotações que julgarem pertinentes.

Em um próximo momento espera-se realizar exercícios de ambientação, para ajudar aos grupos a compreenderem a funcionalidade de cada ferramenta do aplicativo, de modo que possam desfrutar com potencial em seus estudos, por exemplo: inserir pontos, deslocar pontos, traçar retas, construir segmentos, descrever mediatriz, descrever uma circunferência, traçar a bissetriz, construir polígonos, medir ângulos, descrever círculos entre outras.

O GeoGebra, quando utilizado de maneira consciente, potencializa o desenvolvimento de uma gama de habilidades dos estudantes, propiciando que construam, experimentem e conjecturem, segundo Lorenzato (2006, p. 36): “O aluno ouve, esquece, vê e se lembra, mas só compreende quando faz”. Por isso, o GeoGebra é uma ferramenta motivadora e que auxilia no processo de transmissão do conhecimento matemático.

Uma das ideias é que em cada construção geométrica feita no GeoGebra, os alunos anotem no caderno de atividades, onde possam ser promovidas indagações, orientações de investigação, bem como ocasiões para debates e interações entre os estudantes.

Ao concluírem o tutorial, dar-se-á início aos exercícios de aprofundamento, os quais objetivam relacionar teoria e prática, com base nas resoluções de problemas, cogitações e observações acerca das construções de conceitos de Geometria Plana.

No primeiro exercício, ficará proposta a construção de triângulos mediante o uso das ferramentas: ponto, segmento e perímetro. Espera que os estudantes reconheçam como polígonos de três lados, destacando seus elementos, efetuando a soma dos ângulos internos, classificando quanto aos seus ângulos e lados, inclusive determinar a área e o perímetro.

Para o segundo exercício, eles construirão quadriláteros, mais especificamente quadrado e retângulo, fazendo uso das diferentes ferramentas como, segmento de reta, retas perpendiculares, retas paralelas, pontos de interseção, polígonos, círculo com centro em um ponto.

Pode-se notar que algumas ferramentas já são familiares aos grupos, quanto à função. Também serão realizadas construções de figuras geométricas, determinando a área e o perímetro, e da Bandeira Nacional, destacando os quadriláteros e os ângulos. A resolução de problemas será trabalhada tanto no GeoGebra quanto no caderno de atividades, o que possibilitará discussões acerca dos resultados.

Durante as conversas para a implementação foi possível perceber que, um dos principais fatores que poderá ser aliado os recursos tecnológicos ao ensino da Matemática, é a formação continuada dos docentes, de modo a motivar a utilização do software em suas aulas, e que tenham condições e suportes necessários para utilizá-los de forma eficiente, eficaz de modo a enriquecer suas práticas pedagógicas.

Por fim será destinado uma aula para construções livres, para que os estudantes se envolvam e explorem todo o conteúdo trabalhado, aula por aula, por meio de desenhos, despertando a criatividade, de forma bem lúdica e divertida.

Embora já seja sabido algumas das dificuldades encontradas na parte técnica dos computadores, os quais nem sempre estavam em situações satisfatórias, os possíveis resultados do projeto certamente serão positivos, tanto para a unidade escolar e docentes quanto para os alunos participantes.

Apesar da empolgação e envolvimento com a proposta, alguns docentes disseram ter dificuldades de trabalhar no laboratório de informática, visto que alguns equipamentos já se encontram ultrapassados e, em alguns casos sem condição de funcionamento, impedindo a realização de um trabalho eficaz e de qualidade.

Vale ressaltar também que, os docentes contribuíram apresentando sugestões para um bom encaminhamento metodológico a fim de superar possíveis dificuldades na sua realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente tem-se percebido uma gama de mudanças na sociedade como um todo, que por consequência altera o rumo da vida de cada pessoa. Pode-se exemplificar isso com a chegada do século XX, que trouxe consigo uma enorme revolução tecnológica, que foi chamada de “Era da Informação”.

E é neste contexto inovador que está inserida a escola, cuja tem por objetivo capacitar o cidadão para viver e conviver nesta sociedade pós-moderna. Assim, cada vez mais a tecnologia ganha espaço nas salas de aula, tanto pelos computadores com acesso à internet e smartphones, quanto pelos meios mais antigos como televisão, e rádio, que, sendo utilizados de modo planejada e consciente auxiliam muito a aprendizagem.

Com relação ao cenário educacional presente, é inevitável que os professores obtenham diversas alternativas de ensino que despertem no estudante o anseio de aprender, com o objetivo de que ele perceba os conteúdos escolares significativamente, uma vez que o método dito “tradicional”, frequentemente ainda utilizado nas escolas, por meio de aulas expositivas, não vem trazendo resultados aceitáveis.

Dessa forma, primeiramente realizou-se algumas reflexões teóricas que justificaram a proposta e embasaram os argumentos que demonstraram as melhorias com o uso dos softwares educacionais, neste caso, o GeoGebra. Após, foram apresentados os exercícios presentes na Proposta de Implementação na Escola, conversando sobre os possíveis resultados, buscando embasamento teórico nas ideias de estudiosos do tema.

Os objetivos iniciais tornaram-se em um projeto, em logo após tornou-se uma proposta pedagógica e que, por fim, não entrou em prática até o momento devido a situação de pandemia e as aulas presenciais estão suspensas, entretanto é sabido que quando a situação se normalizar, certamente será posto em prática almejando a criação de uma nova realidade, onde contribua tanto ao desenvolvimento do estudante quanto à prática pedagógica dos docentes envolvidos.

Com aplicação do Projeto na unidade escolar espera-se perceber novos métodos que possam levar a constituição de uma nova prática pedagógica na escola, mesmo que no processo apareçam algumas limitações. Sabe-se que isto é apenas o primeiro passo a fim da obtenção de alternativas que permeiam o contexto escolar, de modo que, a educação seja agente efetivo na formação de um cidadão consciente, crítico e atuante na sociedade.


REFERÊNCIAS

- BORBA, M. C. **Tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento.** In: BICUDO, M. A. V. (org). Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999. p. 285-295.
- D' AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação.** Educar, Curitiba, n. 16, 2000, p.181-191. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2045/1697>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- HOHENWARTER, M.; HOHENWARTER, J. **Ajuda Geogebra: manual oficial da versão 4.0.** 2018. Disponível em: <<https://wiki.geogebra.org/pt/Manual>>. Acesso em: 23 fev. 2021.
- LINDQUISTA, M. M; SHULTE, Alberto P. (org). **Aprendendo e ensinando geometria.** Trad: Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1994.
- LORENZATO, S. **O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- MACHADO, D. I. ; SANTOS, P. L.A.C. **Avaliação de hipermídia no processo de ensino e aprendizagem da Física: o caso da gravitação.** Revista Ciência & Educação, v. 10, n.1, p. 75 -100, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/06.pdf>>. Acesso em: 06 jul 2021.
- SEVERINO, A. J. **Conhecimento Pedagógico e Interdisciplinaridade: o saber como internacionalização da prática.** In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e Interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998, p. 38.
- SILVEIRA, M.R.A. da. **"Matemática é difícil": um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos.** Disponível em: <http://www.ufrjr.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.
- VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
- ZULATTO, R.B.A. **Professores de matemática que utilizam softwares de geometria dinâmica: suas características e perspectivas.** 2002. Dissertação de Mestrado (Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimen/downloads/dissertacoes/zulatto_rba_me_rcla.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SIMONE NERI DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário Hermínio Ometto (2008). Graduação em Artes Visuais, pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (2017); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (2011); Especialista em Alfabetização e Letramento, pela Escola Superior de Administração (2017); Especialista em Ludopedagogia pela Faculdade Campos Elíseos (2019). Professora de Educação Infantil na EMEI Jardim da Conquista. Professora de Educação Infantil no CEI City Jaraguá.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA IMPORTÂNCIA PARA O NEURODESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS



RESUMO: Este artigo procura demonstrar a importância da Educação Infantil para o neurodesenvolvimento das crianças. Pesquisas significativas têm demonstrado que durante os primeiros anos de vida se estruturam os fundamentos do caráter neurofisiológico, que determinarão os processos psicológicos mais elevados. Ao mesmo tempo, garantimos a qualidade de programas educacionais e as condições de vida são de extrema importância. Este período é considerado como o momento em que são lançadas as bases para o desenvolvimento físico e espiritual do homem. É durante a primeira infância que os conhecimentos, habilidades e hábitos são assimilados. Além disso, formam-se capacidades e qualidades volitivos-morais que outrora se pensava serem alcançadas apenas em entidades mais avançadas. Sabe-se que é a fase em que são construídas as funções cerebrais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e à linguagem. O objetivo deste estudo é determinar diferenças estatisticamente significativas no neurodesenvolvimento de crianças que estão nas escolas de educação infantil. A metodologia utilizada insere-se no paradigma qualitativo, baseado em autores que corroboram com o tema em questão.

Palavras-chave: Funções Cerebrais; Qualidade; Primeiros Anos de Vida.

INTRODUÇÃO

Silverio (2012) aponta que as condições de vida e educação em geral desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida, ou seja, a forma como são educados, o sistema de ensino e educação desde os primeiros anos de vida e o seu contexto familiar e/ou instituição de ensino.

Muitos são os critérios emitidos por personalidades de destaque sobre os benefícios da atenção integral e da educação na primeira infância, que endossam programas de atendimento de qualidade integrados nos primeiros três anos de vida são extremamente importantes, demonstrando assim que é nessa fase que se formam as funções cerebrais fundamentais relacionadas ao desenvolvimento sensorial e da linguagem.

Quando há atraso no desenvolvimento neurológico, existe a possibilidade de diminuição da capacidade de aprendizado, socialização e no trabalho, além de dificultar a correta evolução intelectual e desenvolvimento pessoal.

Portanto, torna-se importante determinar, em tempo hábil, a existência de um possível atraso no neurodesenvolvimento de crianças na primeira infância. Luria (1987) sugere a utilização de baterias de avaliação neuropsicológica que contemplem as principais funções mentais, como linguagem, memória, habilidades motoras e sensoriais. O objetivo principal deve centrar-se na verificação das consequências que o funcionamento alterado do sistema nervoso tem sobre o comportamento e as funções cognitivas, podendo tornar-se, a qualquer momento, uma medida preventiva de reprovação ou reprovação escolar.

Nesse sentido, o diagnóstico e a avaliação do neurodesenvolvimento na primeira infância permitem identificar o grau de maturidade alcançado de acordo com a idade e, da mesma forma, detectar a presença de sinais de disfunção cerebral, principalmente quando os escores são significativamente baixos em relação ao correspondentes, de acordo com a sua data cronológica.

Vygotsky (2009, p. 132) chama de nível evolutivo real para se referir ao desenvolvimento das funções mentais da educação, sendo mais específico ao apontar "aquelas atividades que uma criança pode realizar sozinhas são indicativas de habilidades mentais". Ao identificar as áreas que amadureceram na infância, também é possível reconhecer aquelas que estão em processo de consolidação, que em determinado momento "podem servir de base para programas de reabilitação e desenvolvimento neuropsicológico" (PORTOBELL et al., 2009, p.29).

Segundo Kramer (1993):

As crianças são cidadãos, ou seja, são indivíduos sociais que têm direitos a que o Estado deve atender, dentre eles o direito à educação, saúde, seguridade. Esses serviços devem ser de qualidade, se o projeto político é de fato democrático. Esse pressuposto afirma, pois, o direito à igualdade, e ao real exercício da cidadania... Só é possível caracterizar um trabalho com a infância, voltado para a construção da cidadania e emancipação... se os adultos envolvidos forem dessa forma considerados. Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implicar na sala de aula e implicam em salários, planos de carreiras e condições de trabalho dignas (p. 54 – 55).

Para a aplicação desse tipo de bateria avaliativa, é altamente recomendável que quem assume o papel de avaliador tenha treinamento adequado para que o diagnóstico seja preciso e objetivo, caso contrário, sua interpretação errônea pode constituir uma intervenção inadequada, ou mesmo atribuir uma falsa imaturidade ao desenvolvimento da educação.

É necessário considerar o que foi proposto por López e Silvério (2005), que estabelecem que um dos requisitos para um processo educacional de qualidade na primeira infância é que o educador esteja atento às particularidades do desenvolvimento alcançado pelas crianças, a fim de criar a partir daí em um nível superior, levando sempre em consideração o potencial de cada criança.

Da mesma forma, consideram que os programas educativos devem começar desde a primeira infância com o objetivo de maximizar o desenvolvimento e a formação integral de cada criança, levando em consideração, sobretudo, as recomendações dos neurocientistas, que apontam que os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento e personalidade humana.

Atualmente, muitos progenitores questionam a necessidade da Educação Infantil para os seus filhos. Reconhecemos que os pequenos necessitam de instrução e habilidade para desenvolver as percepções de infância e de educação infantil. Compreender essas percepções permite que eles vivam plenamente a sua maneira de ser criança. É entender a sua cultura, os seus valores, desejos e, sobretudo, a realidade que os rodeia.

Na educação Infantil, o lúdico é essencial no processo de ensino e aprendizagem, no qual a criança aprende a assumir funções na sociedade em que se insere, sendo uma criança totalmente única e singular no núcleo familiar.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº9394/96, no artigo 6º (modificado pela Lei no 12.796/2013) estabelece que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 2013b).

A criança na infância traz conceitos, ideias, para construir, explorar e reinventar os saberes. Na instituição escolar, os professores estimulam a criatividade, autonomia, na construção do raciocínio, interação com os colegas, entre outras.

O trabalho docente exige um olhar atento acerca do que se passa, por se tratar de um contato com crianças muito pequenas e na maioria das vezes dependendo deste profissional.

Nos últimos anos, a educação infantil foi modificando e enfrentando muitos avanços que não devem exercer sobre nós o efeito da perda de uma visão crítica sobre a situação.

A primeira etapa da educação básica tem a finalidade de desenvolver a criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos psicológicos, físicos, intelectual e social. A creche e a pré-escola fazem com que as crianças possam interagir com adultos e com outras crianças em várias situações.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, a educação infantil tem sido tema de interesse das famílias e da sociedade em geral. No entanto, as práticas parentais têm variado de acordo com as transformações sociais e as necessidades de cada época.

De forma sintética, é feito um percurso histórico pelos momentos mais representativos da atualidade, com o objetivo de identificar as abordagens educativas existentes.

Na Grécia antiga, o objetivo principal era a formação de homens livres, partindo da premissa de desenvolver o homem de forma integral. Como os romanos, a educação concentrava-se no embelezamento da alma por meio da retórica. No cristianismo, a ideia era formar crianças para servir a Deus, à Igreja e aos seus representantes, enquanto na Idade Média era formar mão-de-obra barata.

No Renascimento, as ideias clássicas sobre o desenvolvimento infantil ganharam importância com as contribuições de Comenius (1592-1670), Locke (1632-1704), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852). Nesta época, o início do estudo do desenvolvimento infantil com um cunho científico, incorpora uma metodologia clara e precisa, uso de registros de observação, deixando de lado o estudo da reprodução.

No século XIX, o conceito de infância ainda não era unificado. No entanto, a influência de Rousseau estendeu-se por toda a Europa, acentuando naturalmente a bondade das crianças. Caso contrário na Inglaterra que, ao mesmo tempo, a ideia era educar as crianças de forma autoritária, usando o castigo físico. No final do século XIX, o interesse pelo estudo científico das crianças aumentou entre educadores e psicólogos.

Durante o século XX, surgiram inúmeras teorias que explicam o desenvolvimento do ser humano a partir de diferentes perspectivas. É o caso da teoria psicogenética de Jean Piaget, da teoria sociocultural de LEV Vygotsky, a teoria genética de H. Wallon, da psicanálise de S. Freud, da teoria psicossocial de E. Erickson, da teoria do apego e vínculo afetivo de John,

Bowlby e Mary Ainsworth, entre outros. Eles têm sido um pilar fundamental para a compreensão dos processos biopsicossociais do ser humano e com eles é a base de modelos e abordagens educacionais para a maioria dos países do mundo.

No final do século XX e início do século XXI, surgiu uma nova abordagem que mudou a definição de primeira infância e, portanto, de educação inicial. Trata-se de neurociências, que na perspectiva de Piñeiro e Díaz (2017, p. 13) é "um conjunto de disciplinas científicas que estudam a estrutura, função, bioquímica, farmacologia, doenças do sistema nervoso e como seus diferentes elementos interagem, a doação tem origem nas bases biológicas do comportamento." Essas disciplinas demonstraram cientificamente inúmeras descobertas que revolucionaram e permitiram compreender os processos psicológicos, além de cuidar em tempo hábil e, assim mesmo, evitar possíveis complicações futuras.

A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO

Os métodos tradicionais no cenário educativo desvendam uma trajetória de obstáculos e interações entre o núcleo familiar e a instituição educacional. Contudo, é essencial indagar qual seria a participação almejada desses dois atores principais, levando em conta que é crucial que eles se estabeleçam como uma entidade indivisível. O núcleo familiar deve exercer seu papel fundamental na supervisão da trajetória acadêmica de seus filhos, enquanto a escola deve cumprir seu propósito de transmitir sabedoria formal, sendo uma organização estruturada.

Quando a criança consegue lidar com as dificuldades que vão aparecendo em cada fase do seu desenvolvimento, acolhida e amparada por sensibilidade, afeto e compreensão dos pais, adquire segurança em seus próprios recursos psíquicos e emocionais. Passa a confiar nos vínculos que irão sustentar a construção de sua estabilidade emocional, independência e autoestima (CYPEL; CYPEL; FRIEDMANN, 2011, p. 110).

Portanto, é crucial que a presença e a responsabilidade da família sejam mais evidentes no ambiente escolar, de modo que, em conjunto com os professores, eles se envolvam cada vez mais na busca por uma educação completa e eficaz para os alunos. Isso implica não apenas no aspecto cognitivo, mas também na conscientização sobre recursos legais disponíveis para lidar com questões sociais que afetam diretamente e indiretamente o desempenho acadêmico.

Por sua vez, a escola deve incluir a família em iniciativas voltadas para o afeto incondicional, estabelecimento de diretrizes, limites e desenvolvimento socioemocional.

Diversas pesquisas têm ressaltado essa necessidade, descrevendo, entre outras ações, como a colaboração entre pais e escola pode fortalecer espaços democráticos de aprendizagem que contribuem para aprimorar a relação entre família e instituição educacional.

Não é sempre que uma harmonia é alcançada na relação entre família e escola, assim como entre escola e família. No entanto, é importante enfatizar que essa relação deve ser estabelecida de forma democrática, com base na aprendizagem de cada indivíduo em seu papel efetivo, por meio de um diálogo que promova a interação com a didática e a pedagogia, as quais certamente contribuirão para o processo de aprendizagem.

Considerando que a família é o primeiro grupo social ao qual a criança pertence, onde ela vivencia e socializa seus primeiros conhecimentos, a relação entre família e escola é caracterizada por um constante debate sobre a participação dos pais na vida escolar dos filhos.

A importância do envolvimento familiar parece estar diminuindo. Os pais ou responsáveis estão cada vez mais delegando essa responsabilidade para a instituição educacional, o que ocorre com frequência, possivelmente passando despercebido ou até mesmo por falta de capacitação.

Como mencionado anteriormente, a família desempenha um papel fundamental no

processo educacional de crianças e jovens. É responsabilidade da família educar e transmitir valores sociais, éticos, religiosos e morais, além de promover o respeito e a afetividade. A educação informal como um todo é desenvolvida no ambiente familiar.

A experiência de uma criança pequena de uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde o pai, dá-lhe um senso de dignidade, uma crença na utilidade dos outros, e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permitindo-lhe explorar seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, essa experiência também promove seu senso de competência. Daí por diante, desde que os relacionamentos de família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente, e cada vez mais capaz de continuar assim mesmo em circunstâncias adversas (BOWLBY, 1993, p. 402).

A participação dos pais na escola tem um papel vital no sucesso acadêmico dos filhos. Contudo, é notório que o diálogo entre a família e a escola tem um papel essencial na construção do saber por parte do aluno. Isso significa que a criança e seus pais mantêm uma ligação profunda e produtiva com o processo de aprendizagem. Todas essas questões estão previstas na Constituição Federal Brasileira de 1988, e é evidente que as duas instituições devem trabalhar de forma colaborativa, em um processo de cooperação.

POLÍTICAS DE ATENÇÃO INTEGRAL À PRIMEIRA INFÂNCIA

Os resultados científicos têm sido um elemento fundamental para o pronunciamento de políticas internacionais em prol da promoção do cuidado e da educação na primeira infância. No contexto histórico internacional, toma-se como referência o fato que em Genebra, no ano de 1924, foi proclamada a Decla-

ração dos Direitos da Criança, reconhecendo que deveria receber proteção especial.

Da mesma forma, em 1959 foi elaborada a Declaração dos Direitos da Criança, que foi aprovada pela Assembleia Geral em 20 de novembro daquele ano e é reconhecida na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos da Criança, composta por 54 artigos e dividida em três partes: provisória, proteção e participação. Com isso, iniciou-se uma consulta a diferentes países, culminando em 1990 em Jomtien, Tailândia, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos e o Quadro de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, onde representantes de 155 países, 200 organizações sem fins lucrativos Organizações (ONGs), juntamente com agências especializadas da ONU, como UNESCO e UNICEF, bem como o Banco Mundial, aprovaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Este evento reconhece que a educação pode contribuir para um mundo mais seguro, saudável, próspero e ambientalmente mais puro.

A partir deste momento, reconhece-se que a aprendizagem começa desde o nascimento, o que requer cuidado e educação na primeira infância, aspecto que pode ser alcançado por meio de medidas voltadas para a família, comunidades ou instituições, conforme o caso.

No mesmo ano de 1990, sediado na cidade de Nova York, 71 chefes de cozinha do estado e seus primeiros-ministros, 88 altos funcionários, UNICEF e outras organizações internacionais se reuniram com o único objetivo de buscar garantir a proteção das crianças.

Declaração sobre a Sobrevivência, Proteção e Desenvolvimento da Criança, tudo acompanhado de um plano de ação para operar ao longo dos anos noventa.

Uma consideração pedagógica importante é o desenvolvimento das crianças e o contato humano saudável e amoroso. Dessa forma, se desenvolvem as capacidades de exploração e interação no ambiente que o cerca.

Essa posição é reafirmada por Meléndez (2003), quando aponta que os estudos do pensamento e do comportamento humano são claros para determinar que os bebês, desde o nascimento, preferem as pessoas como contato humano. Eles respondem mais expressivamente ao rosto e à voz da mãe do que a objetos como móveis e brinquedos.

Conforme observado nos parágrafos anteriores, durante os três primeiros anos de vida do bebê, há um desenvolvimento acelerado de suas habilidades físicas e cognitivas. Nesta fase, eles desenvolvem estratégias básicas de ação e controle de suas emoções com base em seu ambiente social imediato.

A educação e o cuidado de crianças de zero a cinco/seis anos, de caráter não-obrigatório e compartilhada com a família, desenvolvida em espaços institucionais não-domésticos, coletivos, públicos e privados, nomeados creches e pré-escolas. Além disso, creches e pré-escolas são consideradas instituições educacionais, que integram sistema de ensino, segundo regulamentação específica, consoante com a legislação educacional e correlata (SILVA; VIEIRA, 2008, p. 5).

Essas estruturas mentais se aguçam e se especializam ao longo do segundo ano de vida com o desenvolvimento de suas habilidades de comunicação e exploração do ambiente. Isso está ciente do fato de que o bebê tem intenções e desejos claros que ele pode satisfazer sozinho, em relação aos objetos ao seu redor.

Pitluk (2001) afirma que os três primeiros anos de vida humana são essenciais para o desenvolvimento do cérebro humano. Este potencial neurológico é aumentado graças à qualidade das interações de homens e mulheres com seu ambiente e seus pares.

É por isso que o citado autor aponta que a função pedagógica de educação infantil centra-se na intencionalidade de suas propostas educativas, que incluem a educação de crianças menores de três anos de acordo com seu nível evolutivo, sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento emocional

e valoriza sua individualidade, dentro de um processo educacional relevante e oportuno.

Ao considerarmos que a Educação Infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências profundas na organização das experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola (aquela voltada para as crianças maiores de sete anos (BUJES, 2001, p. 17).

As crianças, desde a concepção, são seres em desenvolvimento e sujeitos de direitos, com potencialidades biopsicossociais, que delineiam a educação para a autorrealização pessoal, em um processo de educação permanente que promove a participação ativa do bebê, na ou grupo social para que pertence (PERALTA, 2004).

O autor (2004) afirma que o contexto atual exige que homens e mulheres sejam apreciados como seres afetivos e conhecedores que traçam com eles, desde o nascimento, uma bagagem genética que lhes permite continuar seu desenvolvimento graças às experiências de aprendizagem proporcionadas por um ambiente "de afeto, proteção e oportunidades, onde o interesse supremo das crianças em um quadro de valores compartilhados orienta o trabalho formativo de dois adultos" (p. 89).

Para BARBOSA (2008) a pré escola no Brasil está procurando transformar o seu conceito onde sempre predominaram as condições assistencialistas e afetivas que não exige qualificação acadêmica dos profissionais professores e também não busca transformar o comportamento das crianças que apresentam dificuldades de aprendizado através dos métodos pedagógicos da escola que é possibilitado pela atividades escolares que propõem o desafio para estas crianças poderem pensar e opinar dentro da sala de aula.

NEURODESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Do ponto de vista de Piñeiro e Díaz (2017, p. 119) , o neurodesenvolvimento humano é um processo que "é influenciado por fatores genéticos e ambientais, que desenvolvem o cérebro e modelam comportamentos, emoções, habilidades cognitivas e personalidade, permitindo assim que o ser humano seres humanos se adaptam ao seu ambiente".

Porém, quando se trata do neurodesenvolvimento na primeira infância, deve-se ressaltar que é a fase da vida em que se consolidam as estruturas neurofisiológicas que darão suporte aos processos psicológicos superiores.

Uma das grandes contribuições das neurociências para o campo da primeira infância e educação inicial foi resultado da pesquisa dos médicos David H. Hubel e Torsten N. Wiesel, Prêmio Nobel de Medicina em 1981, que destacaram a importância do neurodesenvolvimento na primeira infância, na conclusão de um estudo com pacientes adultos que sofriam de catarata há cinco anos ou mais e, para recuperar a visão, foram operados com resultados positivos, enquanto pequenos pacientes que nascem com a mesma condição não conseguiram recuperar a visão após serem submetidos ao mesmo procedimento cirúrgico. Deve-se notar que o problema foi apresentado durante o mesmo período.

Os resultados da pesquisa anterior levaram Hubel e Wiesel (1981), citados por Martínez (2010, p. 14) , à conclusão de que "cinco anos de uma experiência visual anormal que não é o início da vida têm consequências diferentes e muito mais grave do que esta mesma experiência anormal em idades posteriores.

O exposto sugere que as primeiras experiências estimulantes às quais o sujeito e seu cérebro são expostos constituem os mapas ou redes neurais que determinarão as diferentes funções psicológicas superiores, apenas os estímulos ambientais que provocam uma rede mais complicada de células nervosas, como uma formação abundante de sinapses mais complexas e numerosas.

Sabe-se que as características do cérebro respondem a uma hereditariedade biológica e que ele é geneticamente predisposto a funcionar. No contexto social é responsável pelo funcionamento do cérebro humano como tal. Gerald Edelman, Prêmio Nobel de Fisiologia e Medicina em 1972 é considerado um dos maiores especialistas do mundo por sua dedicação ao estudo do cérebro e da consciência, mostrou que a estrutura do cérebro depende mais do contexto e da história do que dele sobre a própria informação genética.

Os resultados das investigações realizadas posicionaram as neurociências como um dos campos científicos em maior expansão e influenciarão decisivamente o campo das ciências da educação. Nesse sentido, concorda Franklin Martínez (2010, p. 58) , mencionando que:

Os neurocientistas apontam que o cérebro não é pré-determinado, mas sim formado e moldado em um processo de interação contínua com o meio e as experiências que ele proporciona, ou que influencia fortemente a organização estrutural do órgão, em sua citoarquitetura e na extensão das redes neurais que ocorrem entre seus milhares de neurônios, e que lançam as bases para a formação de capacidades mais complexas na mesma medida em que ocorre o amadurecimento gradual dessas estruturas (MARTÍNEZ, 2010, p. 58).

A mesma conclusão foi obtida por K. Pugh e H. Lyytinen (2001) sobre o desenvolvimento do cérebro, que se baseia na experiência dos dois primeiros anos, que pode se tornar o caminho para a saúde, tanto física quanto mental, aprendida e comportamental curso de longa vida.

Além do exposto, também está comprovado cientificamente a importância de cuidar de crianças que nascem com dificuldades desde cedo. Isso é feito por meio do método denominado "neuorreabilitação", desenvolvido por Katona em 1966, em conjunto com um grupo de neuropediatras, psicólogos do desenvolvimento, pediatras, fisioterapeutas,

neurofisiologistas e neonatologistas. O objetivo do método, apontam Porras-Katz e Harmony (2007) , é prevenir as sequelas de lesão cerebral em neonatos e lactentes com fatores de risco para danos neurológicos.

Ambos os métodos enfatizam ou determinam o andamento para resultados ideais. Portanto, o diagnóstico precoce e a terapia oportuna são necessários durante o período perinatal. Esses resultados vão provocar uma mudança, ainda que lenta, mais radical, na concepção que as pessoas têm sobre a paralisia cerebral. Para obter sucesso nesse método, o tempo torna-se fator fundamental: quanto mais eu der para cuidar, melhores serão os resultados. Da mesma forma, os neurocientistas sugerem a existência de períodos sensíveis, que López e Silvério (2005, p. 19) definem como "aquele momento em que determinada qualidade ou função encontra as melhores condições para seu surgimento e manifestação".

Esses períodos sensíveis determinam positiva ou negativamente o desenvolvimento de circuitos neurais, circuitos que são hierárquicos. A este respeito, Mustard (2007) afirma que "os percursos que desempenham funções mais fundamentais tendem a perder a sua plasticidade perante os destinados a funções de nível superior".

Então, se reconhece a importância da estimulação na primeira infância e, por isso, propomos um atendimento educacional integral que parte de um processo educativo de qualidade voltado fundamentalmente para o desenvolvimento integral.

É evidente que a primeira infância é a fase de maior importância e transcendência para o desenvolvimento humano. É na Educação Infantil que a estrutura se consolida com base na personalidade harmoniosa e integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o momento em que a criança surge na vida, a família constitui o seu espaço educativo por excelência. Adquire aprendizados, valores e comportamentos que estabelecem as bases do desenvolvimento integral. Esse quadro de amor, contenção, encorajamento, apoio e acompanhamento forjará sua personalidade.

Para que esse processo ocorra é fundamental que haja respeito, pois as crianças exigem compreensão, paciência, reforço e firmeza, num clima de afeto e motivação positiva. Isso seria necessário e desejável, infelizmente acontece muitas vezes e por diversos motivos não parece ser a realidade que as crianças vivenciam.

Atualmente, não se pode questionar a centralidade da Educação Infantil e a importância que adquire nos futuros percursos escolares das crianças. Portanto, a Educação Infantil é um ambiente seguro que oferece oportunidades, formação e diversão, para que crianças continuem seu caminho de desenvolvimento, favorecendo o brincar, a criatividade, a imaginação e o relacionamento com outras crianças. O cérebro da criança requer estímulos saudáveis que começam em casa e depois se expandem para outros ambientes.

A situação das crianças é um traço identitário de uma comunidade. Uma sociedade que cuida e privilegia as crianças está criando um mundo melhor, lançando as bases para uma vida mais digna e justa.

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego e perda**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 05 nov.2023.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Vol.1. Brasília: MEC\SEF, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Escola Infantil: Pra que te quero?** (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma, OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A História Da Educação Integral / Em Tempo Integral Na Escola Pública Brasileira**, Intermedio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019.

CYPEL, S. Desenvolvimento infantil. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 32-39. E-book.

_____; CYPEL, L. R. C.; FRIEDMANN, A. **Criança do 1º ao 12º mês**. In: SOUZA, S. R. (org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto: Vidigal, 2011. p. 104-137. E-book.

FUJIMOTO, G. **Atenção integral na primeira infância: os desafios do século XXI**. 2002. Trabalho apresentado no 2º Encontro de Educação Inicial e Pré-Escolar, México, Monterrey. Disponível em: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2002/arch/p_gaby.htm. Acesso em 03 nov.2023.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MELÉNDEZ, L. (27 de maio de 2003). **Novas ideias sobre a estimulação do desenvolvimento integral em bebês**. Palestra de abertura apresentada na celebração do 15º Aniversário do INEINA. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudos Interdisciplinares de Crianças e Adolescentes, Universidade Nacional. Disponível em: <http://66.160.203.127/CMS/images/stories/variospdfs/ladyestimulacion2003.pdf>. Acesso em 1 nov.2023.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

PASCHOAL, J.D.; MACHADO, M.C.G. **A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista Histedbr on-line, v. 9, n. 33,2009, p. 78-95.

PERALTA, M.V. **Na construção de uma pedagogia para crianças do século XXI**. Contribuições da América Latina. Madri: OIE. 2004.

PITLUK, L. **O jardim de infância: uma instituição educacional**. In L. Pitluk (Coord.), **Jardín Maternal III, Um desafio a favor da infância** (Coleção 0 a 5, Educação infantil, pp. 6-21). Buenos Aires: Edições de notícias educacionais. 2001.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!** In: FLÔR, Dalânia Cristina; DURLI, Zenilde. Educação Infantil e Formação de Professores. Florianópolis: da UFSC, 2012. p. 256.

ROCHA, E.A.C. **A pedagogia e a Educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p , jan./fev./ mar./abr. 2001.

SILVA, Isabel de Oliveira e.; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Educação Infantil: bases históricas, políticas e sociais. Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2008.

TÂNIA ZAMBELLI DINIZ

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (2014) Licenciada em Artes Visuais pela Universidade De Jales (2018) Professor Especialista de Ensino Infantil e Fundamental I-Emef Heitor de Andrade.

O USO DOS JOGOS EDUCATIVOS COMO RECURSO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM

RESUMO: Este artigo aborda o papel fundamental dos jogos educativos como ferramenta pedagógica no contexto do ensino-aprendizagem. A crescente demanda por métodos inovadores de ensino motivou a investigação aprofundada sobre como os jogos educativos podem enriquecer a experiência educacional, engajando os alunos de maneira lúdica. A revisão de literatura destaca os fundamentos teóricos de Vygotsky, Bruner, sublinhando a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo, social e construtivista. O embasamento teórico destaca a sinergia entre teoria e prática, ilustrando como os jogos educativos podem ser incorporados à rotina educacional para criar ambientes de aprendizado mais envolventes. Este artigo visa contribuir para o entendimento e a valorização do papel dos jogos educativos como um recurso pedagógico eficaz, proporcionando uma base sólida para discussões sobre práticas inovadoras no contexto do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Jogos; Educativos; Ferramenta; Desenvolvimento; Aprendizado.

INTRODUÇÃO

Num cenário educacional em constante evolução, o tema central deste artigo concentra-se no potencial transformador dos jogos educativos como recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem. A inserção dessas atividades lúdicas no contexto escolar representa uma resposta à busca por estratégias inovadoras para cativar alunos e proporcionar experiências de aprendizado significativas.

Este artigo se justifica pela urgência de compreender como os jogos educativos podem ser integrados de maneira eficiente, resgatando o interesse dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento de habilidades fundamentais. Problematisa-se a necessidade de identificar os elementos-chave que conferem aos jogos educativos a capacidade de impactar positivamente o ensino-aprendizagem, abordando questões como adaptação curricular, escolha apropriada de jogos para diferentes níveis de ensino e avaliação eficaz de seu impacto.

Os objetivos incluem analisar as bases teóricas que sustentam o uso de jogos educativos, investigar sua eficácia em diferentes níveis de ensino, avaliar a percepção dos educadores sobre seu impacto e identificar desafios e oportunidades associados à sua utilização no contexto educacional. Este artigo busca contribuir significativamente para a compreensão e valorização do uso dos jogos educativos como recurso enriquecedor no processo educacional.

JOGOS EDUCATIVOS: O QUE É ISSO?

Jogos educativos são atividades lúdicas projetadas com o propósito principal de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades específicas. Estes jogos são elaborados com elementos pedagógicos que visam facilitar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, de uma forma que seja envolvente e motivadora para os participantes, geralmente crianças.

Os jogos educativos podem abranger uma variedade de formatos, desde jogos de tabuleiro, quebra-cabeças, jogos digitais até atividades ao ar livre. O objetivo é fornecer uma abordagem mais dinâmica e interativa para o processo de aprendizagem, possibilitando que os participantes pratiquem e reforcem conceitos de forma divertida. Esses jogos são frequentemente utilizados em contextos educacionais, como escolas e ambientes de ensino, para complementar métodos tradicionais de instrução e tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

Vários teóricos tentam explicar por que essa necessidade que as crianças têm de brincar e jogar. Segundo KISHIMOTO (2003) definir e conceituar o que é jogo, não é uma tarefa fácil; pois existem vários significados dependendo do contexto social; a construção de imagem de jogo conforme seus valores e estilo de vida sendo expressos assim através da linguagem. De acordo com a visão pedagógica, o jogo é como uma ferramenta ideal no desenvolvimento do aluno, pois ajuda em novas descobertas enriquecendo sua formação.

Segundo (FRIEDMAN, 2006, p.36)."O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons."

O jogo é essencial na vida da criança, é integrador. Desperta o interesse e à medida que ela joga, vai construindo seu mundo e descobrindo por si mesma as diversas formas de interagir podendo mudar a realidade que está vivendo. Com o jogo a criança conhece suas limitações, exercita os valores éticos e outros desafios que permitirão construir conhecimentos e atitudes.

KISHIMOTO afirma que: O jogo é essencial na vida da criança, é integrador. Desperta o interesse e à medida que ela joga, vai construindo seu mundo e descobrindo por si mesma as diversas formas de interagir podendo mudar a realidade que está vivendo. Com o jogo a criança conhece suas limitações, exercita os valores éticos e outros desafios que permitirão construir conhecimentos e atitudes.

Jogos educativos são ferramentas pedagógicas que apresentam uma proposta lúdica e interativa para a promoção do ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Eles podem ser utilizados tanto em contextos formais, como escolas e universidades, quanto em ambientes informais, como em casa ou em espaços de recreação (KISHIMOTO, 2003).

Esses jogos têm o objetivo de proporcionar uma experiência educativa prazerosa, que estimula a criatividade, o raciocínio lógico, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Além disso, contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a cooperação, a empatia e a comunicação, promovendo a construção de uma aprendizagem significativa e duradoura (KISHIMOTO, 2003).

Ao explorar temáticas específicas de forma dinâmica e interativa, os jogos educativos proporcionam uma maneira lúdica e envolvente de assimilar novos conteúdos, estimulando a criatividade, a concentração e o raciocínio lógico dos estudantes. Além disso, promovem a socialização, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais essenciais para a formação integral do indivíduo (KISHIMOTO, 2003).

Os jogos educativos podem ser utilizados em diferentes contextos educacionais, como escolas, cursos online, treinamentos corporativos, entre outros, tornando-se uma ferramenta versátil e eficaz para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Através de desafios, puzzles, quizzes e simulações, os jogos educativos estimulam a curiosidade e a autonomia dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e prazerosa. Eles podem ser utilizados em diversas disciplinas e níveis de ensino, adaptando-se às necessidades específicas de cada grupo de estudantes (KISHIMOTO, 2003).

Os jogos educativos podem ser tanto analógicos, como jogos de tabuleiro e cartas, quanto digitais, como aplicativos e jogos online. Independentemente do formato, o mais importante é que sejam planejados de acordo com os objetivos pedagógicos e que ofereçam desafios adequados ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Além disso, os jogos educativos podem ser uma ótima ferramenta para a promoção da colaboração e do trabalho em equipe, aspectos fundamentais no mundo atual.

O jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico (cunha, 1988), e utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos alunos em alguns conteúdos de difícil aprendizagem (GOMES et al, 2001).

Nesta perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações (KISHIMOTO, 1996).

O jogo nem sempre foi visto como didático, pois como a ideia de jogo encontra-se associada ao prazer, ele era tido como pouco importante para a formação da criança, sendo assim, a utilização do jogo como meio educativo demorou a ser aceita no ambiente educacional (GOMES et al, 2001).

Segundo Miranda (2001), mediante o jogo didático, vários objetivos podem ser atingidos, relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); afeição (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); socialização (simulação de vida em grupo); motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e criatividade.

O JOGO

De acordo com (VOLPATO, 2002, p. 96) O jogo e a brincadeira estão presentes na escola nas mais variadas situações e sob as mais diversas formas. Também são diversas as concepções sobre o lugar e a importância dessas atividades na prática pedagógica [...] podemos traduzir em métodos educacionais que valorizam evitar distinção rígida entre jogo e tarefas sérias. Os jogos e brincadeiras das crianças podem e devem ser introduzidos como recursos didáticos, pois, brincando a criança aprende.

Podemos envolver dois ou mais estudantes jogando entre si, como adversários ou não, de forma cooperativa, com grupos de adversários. É crucial que o jogo tenha oponentes, ao interagir, há um vencedor e um derrotado. Compreendemos que os jogos podem ser utilizados para fins educacionais, promover o respeito às leis e ao próximo é uma tarefa que pode ser realizada por qualquer pessoa

sem distinção de idade, pode jogar sozinho, em dupla ou até mesmo em grupo.

Segundo o autor, o jogo é um meio básico para promover o desenvolvimento físico motor. O equipamento utilizado e os espaços pensados para o jogo são fundamentais na motivação de diferentes tipos de jogos motores. A introdução de jogos estruturados para o estímulo ao desempenho físico-motor nunca foi tão importante quanto hoje em dia, em que o tempo para o jogo infantil se vê comprometido por atividades sedentárias, como assistir televisão e brincar com jogos no computador (FRIEDMANN, 1996, p.67)

Para Huizinga apud Kishimoto (1994) o jogo é um fenômeno e mostra que certos rituais praticados pelo homem têm um caráter lúdico, mesmo que inicialmente não tivesse surgido com essa finalidade. O jogo é um fenômeno e demonstra certas características, os ritos realizados pelo ser humano têm um caráter lúdico, mesmo que inicialmente não tivessem esse objetivo.

Segundo Kishimoto (1994, p.33), O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana."

Ao examinar essa definição, é possível concluir que a primeira característica essencial do jogo é ser uma atividade livre; a segunda é ser uma atividade que nos permite sair da vida real para uma esfera com orientação própria; a terceira característica é a existência de regras, mas com duração e espaços limitados. O jogo pode proporcionar ao participante uma liberdade e alívio de tensão, possibilitando que sejam envolvidos por uma magia e fazendo com que os participantes se mantenham na situação, com uma atenção fortemente centralizada nas atividades estabelecidas pelo jogo.

CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS

De acordo com Piaget (1971), os jogos podem ser categorizados de diversas maneiras. Ela desenvolveu uma classificação com base na evolução das estruturas, criou três categorias que representam as fases do desenvolvimento infantil:

A fase sensório-motora (do nascimento até os 2 anos de idade) Crianças brincam sozinhas, sem a ajuda de regras, neste momento começam a aprender e fazer assimilações generalizadas.

A fase pré-operatória também é conhecida como o estágio de inteligência simbólica (dos 2 aos 5 ou 6 anos, aproximadamente), as crianças aprendem a identificar que existem regras e começam a jogar uns com os outros os jogos de faz-de-conta.

Fases das operações reais (dos 7 aos 11 anos, aproximadamente), as crianças aprendem as regras e jogam em equipes, essa é a fase dos jogos de regras como basquete, damas, xadrez, entre outros.

Dessa maneira, Piaget (1971) classificou os jogos de acordo com cada tipo de estrutura.

Jogos de exercícios sensório-motor

O ato de jogar é inerente ao ser humano; inicialmente, é uma atividade lúdica que surge como uma série de exercícios motores e fáceis. O seu propósito é satisfazer o prazer do indivíduo. O funcionamento desses exercícios consiste na repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, emitir sons, sacudir objetos, andar, pular, correr etc. Os jogos têm início na fase materna e duram em geral até os 2 anos de idade. Na infância e até na idade adulta (PIAGET, 1971).

Jogos Simbólicos

O jogo simbólico ocorre entre os 2 e 6 anos. A finalidade desse tipo de atividade, de acordo com Piaget, "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos", ou seja, tem como função assimilar a realidade (PIAGET, 1971).

Nesse campo o computador pode se tornar uma ferramenta muito útil, quando bem utilizada. Piaget não considera este tipo de jogo como sendo um segundo estágio e sim como uma etapa entre os jogos simbólicos e de regras.

As crianças nestes jogos tendem a re-produzir relações-chave no seu ambiente, compreender o ambiente e assimilar a realidade torna-se um meio de autoexpressão através de brincadeira e de faz de conta, as crianças podem realizar seus sonhos e fantasias, expondo seus conflitos, medos e ansiedades e alivia tensões e decepções (PIAGET, 1971).

Aos 7-11-12 anos, o simbolismo diminui e começa a aparecer com mais frequência expressões usando desenho, trabalho manual, didático, principalmente o teatro entre outros. Os computadores podem ser uma ferramenta muito útil neste campo quando usados corretamente (PIAGET, 1971).

O próprio Piaget (1971, p.18) afirma: “[...] é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo, sobretudo no terceiro nível, uma posição situada a meio de caminho entre o jogo e o trabalho inteligente [...]”

Regra do Jogo

As regras do jogo começam a aparecer por volta dos 5 anos de idade. Geralmente ocorre entre as idades de 7 e 12 anos. Esse tipo de jogo continua toda a vida de uma pessoa (esportes, trabalho etc.). Os jogos de regras são classificados como jogos sensório-motores (vôlei), Intelectual (xadrez). (PIAGET, 1971).

Os jogos caracterizam-se pelo facto de possuírem regras definidas.

Grupos. A desobediência é geralmente punida e a competição entre grupos é feroz.

Individual. As regras do jogo preveem a presença de parceiros e um conjunto de responsabilidades.

Regras conferem-lhe um carácter social distinto. Essas brincadeiras são comuns na vida das crianças quando elas saem do palco. É egocêntrico e permite o desenvolvimento de relações emocionais (PIAGET, 1971).

A INTERAÇÃO SOCIAL E AS ATIVIDADES LÚDICAS, INCLUINDO JOGOS DESEMPENHAM UM PAPEL CRUCIAL NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Lev Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer independentemente e o que pode realizar com a ajuda de um adulto ou companheiro mais competente. Uma citação fundamental que destaca esse conceito é: "O que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã." (Lev Vygotsky "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes" (1930).

Essa citação encapsula a ideia central da ZDP, enfatizando a importância da interação social e da orientação de indivíduos mais experientes para promover o desenvolvimento cognitivo. A Zona de Desenvolvimento Proximal destaca a importância do suporte social e das atividades colaborativas, incluindo jogos, na facilitação do aprendizado e crescimento da criança.

Segundo BALLESTEROS et al. (2017) Ao longo dos anos, pesquisas têm consistentemente mostrado que os jogos sérios podem promover o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas aprendizagem e memória. habilidades psicomotoras. atenção seletiva visual.

Piaget analisou e estabeleceu relações entre o jogo e o desenvolvimento intelectual. Segundo Piaget (1975), a prática lúdica valoriza o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas proporcionam o imaginário, a aquisição de regras e a apropriação de conhecimento.

Sendo uma fase de desenvolvimento extremamente dinâmica o qual o cérebro da criança passa por um rápido crescimento com estímulos cognitivos, moldando habilidades que influenciarão suas vidas ao longo do tempo.

Os jogos e brincadeiras lúdicas fazem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, desenvolvendo o estímulo cognitivo, motor e social, sendo uma ferramenta útil para seu crescimento e aprendizado.

As Brincadeiras com estátua, pega-pega, morto-vivo, amarelinha, pique esconde e jogos de tabuleiro são exemplos de atividades que estimulam a coordenação motora, atenção, a concentração e autocontrole, brincando a criança desenvolve habilidades de raciocínio e concentração, uma forma de estimular o seu desenvolvimento cognitivo. Essa atividade aparentemente simples traz muitos benefícios além de ser divertida, promovendo o desenvolvimento e habilidades cognitivas (PIAGET, 1975).

Desenvolvimento motor: Um importante aspecto de estimulação cognitiva é o desenvolvimento de habilidades motoras. Jogos como pular corda, jogar bola e construir blocos ajudam as crianças a melhorarem sua coordenação, o equilíbrio e a agilidade. Estas habilidades motoras são importantes para tarefas diárias, mas também têm um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo porque o cérebro e o corpo estão interligados (PIAGET, 1975).

Estimula a imaginação e a criatividade: Os jogos divertidos também estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. Ao envolverem-se em atividades, como brincadeira de faz de conta e contar história, as crianças usam suas habilidades para pensar abstratamente, criar cenários e personagens e desenvolver histórias. Fortalece áreas cognitivas relacionadas à criatividade e resolução de problemas (PIAGET, 1975).

Aprendizagem social e emocional: As brincadeiras e os jogos proporcionam às crianças oportunidades de interagir com os seus pares. Não só promove o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também ajuda no aprendizado emocional. Durante a brincadeira, as crianças vivenciam situações que envolvem compartilhar, resolver conflitos e compreender as emoções dos outros. Esse desenvolvimento emocional é a base para construção de relacionamentos saudáveis e a compreensão das próprias emoções, que é um aspecto importante da inteligência emocional (PIAGET, 1975).

Melhora a concentração e a memória: Jogos de tabuleiro, quebra-cabeça e outros jogos que exigem concentração e pensamentos estratégicos também são ótimos estimulantes cognitivos. Este desafia a mente das crianças, faz com que pensem, planejem e tomem decisões. Além disso, jogos de memória e jogos de memorização de informações contribuem para o desenvolvimento da memória de curto e longo prazo (PIAGET, 1975).

A socialização através dos jogos é promover brincadeiras em diferentes situações para estimular, analisar e avaliar o aprendizado, competência e o potencial da criança envolvida, então, pode-se dizer que a interação social e as atividades lúdicas, incluindo jogos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças. Através do contato com outras pessoas, seja em jogos cooperativos ou competitivos, as habilidades sociais são aprimoradas, estimulando a empatia, a comunicação e a resolução de conflitos (PIAGET, 1975).

Além disso, as atividades lúdicas permitem que os indivíduos experimentem diferentes situações, estimulando a criatividade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas de forma lúdica e divertida. Assim, o uso de jogos educativos pode ser uma ferramenta eficaz para promover um aprendizado mais dinâmico e significativo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo das crianças (PIAGET, 1975).

A interação social e as atividades lúdicas, incluindo jogos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo das crianças e dos jovens. Por meio da interação com os colegas, os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e resolução de problemas. Além disso, ao participar de atividades lúdicas, como os jogos educativos, os estudantes são estimulados a pensar de forma mais crítica, a tomar decisões rápidas e a experimentar situações desafiadoras, o que os ajuda a desenvolver habilidades cognitivas essenciais (PIAGET, 1975).

Os jogos educativos são uma ferramenta pedagógica poderosa, pois permitem que os alunos aprendam de forma mais ativa e engajada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo.

Quando inseridos no contexto educacional, os jogos educativos proporcionam uma abordagem mais atrativa e interativa, estimulando a participação dos estudantes de forma mais ativa e engajada, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e significativo. Além disso, essas práticas colaborativas incentivam a socialização, a cooperação e a resolução de problemas em grupo, promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para a formação integral dos indivíduos. Portanto, a utilização de jogos educativos como recurso pedagógico é fundamental para o enriquecimento do ambiente de aprendizagem (PIAGET, 1975).

Além disso, a interação social proporcionada pelos jogos educativos estimula a colaboração entre os alunos, o trabalho em equipe e a comunicação eficaz, desenvolvendo habilidades socioemocionais essenciais para a vida em sociedade. Nesse sentido, as atividades lúdicas, incluindo jogos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, promovendo o aprendizado de forma mais prazerosa e eficiente. A combinação entre interação social e atividades lúdicas potencializa a construção do conhecimento, favorecendo a construção de competências e habilidades fundamentais para o desenvolvimento integral dos educandos (PIAGET, 1975).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Vygotsky (1994), A brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É por meio dela que a criança aprende a operar com o significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual que se baseia nos significados das coisas e não dos objetos.

A metodologia de jogos e brincadeiras propõe que a criança aprenda e compreenda os conteúdos com prazer, são passos necessários para conseguir atingir um objetivo.

A característica desse método de ensino e a utilização dos jogos que será possível observar e desenvolver a criança em diversas habilidades como, decisões, cooperação, respeito, trabalho em equipe entre outros.

Essas atividades são estratégias de ensino, que tem por objetivo incentivar a criança a aprender realizando tarefas que estimule a pensar e ter iniciativas tornando-se responsáveis.

Para a realização deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica para identificar os jogos educativos mais utilizados e os benefícios que podem proporcionar no processo de ensino-aprendizagem. Em seguida, foram selecionados alguns jogos educativos para serem aplicados em sala de aula, observando o engajamento e o desempenho dos alunos durante as atividades.

Foram realizadas também entrevistas com professores e alunos para informações sobre a percepção deles em relação ao uso de jogos educativos como recurso pedagógico. Além disso, foram analisados os resultados obtidos nas avaliações para verificar se houve impacto positivo no aprendizado dos alunos. Os jogos educativos foram utilizados de forma complementar às aulas tradicionais, buscando tornar o processo de ensino mais dinâmico e interativo.

Os resultados mostraram que os alunos se mostraram mais motivados e engajados nas atividades, além de terem demonstrado uma melhoria significativa no desempenho acadêmico.

Dessa forma, podemos concluir que o uso dos jogos educativos como recurso para o ensino-aprendizagem é uma estratégia eficaz que pode contribuir para tornar o ensino mais significativo e estimulante para os alunos.

É importante, no entanto, que os jogos sejam selecionados de forma criteriosa e utilizados de maneira planejada, levando em consideração os objetivos educacionais a serem realizados.

Para desenvolver esta pesquisa, foram utilizados jogos educativos disponíveis online e criados especialmente para este estudo. Os jogos foram aplicados em sala de aula do ensino fundamental, com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas.

Antes de iniciar o uso dos jogos educativos, foi realizado um levantamento do nível de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos interativos. Posteriormente, os jogos foram introduzidos como uma ferramenta complementar às aulas tradicionais, de forma a tornar o ensino mais dinâmico e atrativo para os estudantes.

Durante a aplicação dos jogos, foram feitas observações e registros de desempenhos dos alunos, com o objetivo de avaliar se houve uma melhoria no aprendizado dos conteúdos, além disso, ao final do experimento, foi aplicado um questionário para colher a opinião dos alunos sobre a utilização dos jogos educativos como recurso para o ensino.

Os resultados obtidos indicaram que os jogos educativos foram práticos na aprendizagem dos alunos, proporcionando maior utilidade e interesse por parte deles, dessa forma, o uso de jogos educativos se mostra uma estratégia pedagógica relevante para o ensino, podendo ser aplicada de forma complementar às metodologias tradicionais.

Esta pesquisa que como aporte os trabalhos de Piaget (1975); Vygotsky (1994) e Ballesteros (2017) que abordam as questões sobre o assunto discutido neste artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, fica evidente que os jogos educativos têm um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois proporciona aos alunos uma forma lúdica e interativa de absorver conteúdos, desenvolver habilidades e competências, além de estimular a criatividade e o trabalho em equipe.

No entanto, vale ressaltar que o uso dos jogos educativos deve ser feito de forma consciente e personalizada, respeitando as características e necessidades dos alunos, para que realmente contribuam para o aprendizado de forma eficaz.

Assim, é importante que os educadores estejam sempre em busca de novas ferramentas e estratégias para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, aproveitando ao máximo o potencial dos jogos educativos como recursos pedagógicos. Portanto, a integração dos jogos educativos no ambiente escolar pode trazer benefícios para o ensino-aprendizagem, potencializando o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos e promovendo uma educação mais participativa e significativa.

Nas considerações finais, observa-se que o uso de jogos educativos como recurso para o ensino-aprendizagem traz consideráveis benefícios para os alunos. Além de tornar as aulas dinâmicas e atrativas, os jogos estimulam a criatividade, a cooperação, o julgamento lógico e a resolução de problemas. Os jogos educativos permitem que os alunos aprendam de forma prática e interativa, proporcionando uma maior compreensão dos conteúdos e facilitando a assimilação do conhecimento. Além disso, a gamificação no ensino pode ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais, como a empatia, a comunicação e a tomada de decisões.

Portanto, é importante que os educadores incorporem os jogos educativos em suas práticas pedagógicas, para potencializar a aprendizagem dos alunos de forma significativa e motivada. Afinal, a aprendizagem lúdica pode ser um elemento-chave para promover um ensino mais eficaz e engajador.

REFERÊNCIAS

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

FRIEDMANN, A (Org.) **O Direito de Brincar: A Brinquedoteca**. São Paulo, 1992.

_____. **O brincar no cotidiano da criança**. São Paulo, SP: Moderna, 2006, p. 36.

_____. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, A. M. A.; MOURA, Escolástica R. F. M.; AMORIM, Rosendo F. **O lugar da ética e bioética nos currículos de formação médica**. Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 56-65, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pioneira, São Paulo, 1994,

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 1996.

MIRANDA, S. No **Fascínio do jogo, a alegria de aprender**. In: Ciência Hoje, v.28, 2001 p. 64-66.

_____. **Do fascínio do jogo à alegria de aprender nas séries iniciais**. São Paulo: Papirus, 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A formação do Símbolo na criança Imitação: Jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

R. BALLESTEROS et al. **The contribution of socio-demographic and psychosocial factors to life satisfaction**. 2017.

VYGOTSKY **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. 1930.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Cidade futura. Florianópolis: 2002.

FCE
FACULDADE CAMPOS ELÍSEOS

