

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.10

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.10, Outubro 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe]
Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.10 (Outubro
2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,
2022

152p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/63612efca953957b3e6fe1b3>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 31/10/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;

I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO

p.05-12

CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Autor(a): **Thiago Torres de Souza**

p.13-22

MENTE, CÉREBRO, FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA

Autor(a): **Thiago Torres de Souza**

p.23-41

PRODUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ENCORTIÇAMENTO NOS ANTIGOS SETORES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Autor(a): **Angélica dos Santos Simone**

p.42-55

CONSCIÊNCIA E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL, ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO FINANCEIRA: PROJETO “COMER! COMER!”

Autor(a): **Angélica dos Santos Simone**

p.56-61

OS CONTOS DE FADA E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Autor(a): **Gisele Bertoli Dias**

p.62-73

MUSCULAÇÃO E ATIVIDADES FÍSICAS COMO MÉTODO DE EMAGRECIMENTO NO TRATAMENTO DA OBESIDADE

Autor(a): **Gisele Bertoli Dias**

p.74-83

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSEQÜÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICA

Autor(a): **Andressa Sampaio dos Santos**

p.84-93

AS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autor(a): **Patricia Ferraz de Oliveira**

p.94-100

A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Autor(a): **Andressa Sampaio dos Santos**

p.101-109

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO – INTERVENÇÃO PRECOCE EM SALA DE AULA

Autor(a): **Helena Aparecida Ferreira Duarte de Paula**

p.110-120

MUSICA E EDUCAÇÃO: MÉTODOS PARA EDUCAR

Autor(a): **Helena Aparecida Ferreira Duarte de Paula**

p.121-127

OS BENEFÍCIOS QUE A SALA REGULAR PROPORCIONA PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): **Ligiane Pacanhela de Paula**

p.128-132

COMO A SALA REGULAR BENEFICIA A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): **Ligiane Pacanhela de Paula**

p.133-141

PEDAGOGIA HOSPITALAR E AS BRINQUEDOTECAS

Autor(a): **Claudia Aparecida Diez Araujo**

p.142-147

EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PSICOMOTORA

Autor(a): **Francisca Alves Coelho**

p.148-154

O DESENVOLVIMENTO FÍSICO INFANTIL DE 0 A 6 ANOS

Autor(a): **Josmilia Salma da Silva**

CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Autor(a): **Thiago Torres de Souza**

Resumo

A formação de leitores na escola sugere a princípio algo que se processa de forma simples e fácil, porém, o que se revela é o contrário: a escola, como campo central na formação de leitores requer, neste sentido, uma ampla visão de estratégias, o que torna o processo algo desafiador no sentido da apropriação da leitura pelos alunos em geral. A escola como espaço democrático de viabilização dos saberes deve buscar formas para fazer com que o aluno tenha a oportunidade de se tornar um leitor crítico, ou seja, um leitor que use meios para chegar à essência e interpretação das leituras que faz. E é por este motivo que falar de alunos leitores é falar de alunos que enxergam além do que seus olhos podem ver, é ir além do que um texto pode aparentemente mostrar, é trazer para si elementos implícitos que só se lendo nas entrelinhas é que a compreensão realmente pode se dar. O próprio aluno no decorrer de suas leituras se perguntará, terá dúvidas, ficará preocupado com a maneira “certa” de interpretar o que está escrito, mas é nisso que consiste a interação com o texto lido, compreender é antes de tudo interagir, já que o processo não é estático, o dinamismo nele se faz presente. O trabalho aqui apresentado vem, por meio de concepções, ideias e hipóteses, além das citações de autores que em suas obras discutiram sobre o ato de ler, colocar a escola como o centro das ações voltadas para essa competência leitora. Competência esta que urge sair da mesmice dos métodos tradicionais de ensino que preocupados com a eficácia da resposta certa e objetiva, descartam os conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências de mundo e suas possíveis leituras.

Palavras-chave: Leitura; Escola; Prática; Concepção.

INTRODUÇÃO

A formação de leitores dentro da escola requer uma importante análise dos aspectos dos conceitos e das práticas de leitura nela envolvidas. A escola como circulação de saberes mais democrático se torna o ponto de encontro entre livros e novos leitores, é o espaço no qual o contato, a apropriação e a interação com o

conhecimento pelos alunos, em geral, ganha forma e estabelece um elo de grande importância para a formação de um cidadão crítico e autônomo para a vida.

Situar a escola nesse grau de importância para o aluno e na sua formação como leitor, mais especificamente, é tomar consciência do seu enorme valor no que se refere à democratização de conhecimentos, saberes e cultura. E, assim, situando-a, é relevante dizer o quanto as interações, relações e trocas estabelecidas e disseminadas nela desenvolvem a capacidade cognitiva dos indivíduos; estruturam e fundamentam conhecimentos de todo o tipo desde aspectos construídos cientificamente como culturalmente.

Trazer e descrever a contribuição da escola neste trabalho significa mostrar e relacionar o valor desta para com a formação de leitores críticos e competentes. Mas como tornar isto real e possível num contexto, cujos próprios professores se sentem insatisfeitos com os resultados obtidos a partir da correção de redações ou em leituras interpretativas feitas pelos alunos?

CONCEPÇÃO DE LEITURA E SUA PRÁTICA NA ESCOLA

Realizar a mediação e não somente colaborar para a transferência de saberes seria um dos pontos fundamentais para a articulação de estratégias de leitura. Professor e aluno certamente têm suas características próprias, porém, numa interação necessária, caminhariam na tentativa de buscar respostas para alguns dos questionamentos acerca do processo de constituição de leitores. Segundo KLEIMAN (2001), um trabalho pedagógico realizado pela escola, exige inúmeras formas de mediação do educador estabelecendo um maior conhecimento e interação do educando, sem que haja uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno.

Antes de embarcar num processo de leitura estático com um fim em si mesmo e sem significação para o aluno, o professor e todos envolvidos necessitam rever o processo de leitura sob um prisma mais amplo, como: o conhecimento prévio que cada leitor possui os objetivos e expectativas de leitura, as estratégias de processamento do texto e a interação na leitura de textos.

Para FREIRE (1989) “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele (...). Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos”.

Nas palavras de BAKHTIN (1979): "Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Segundo KLEIMAN (2001), não se pode construir o gosto pela leitura em uma criança sem atividades motivadoras, principalmente, para aquelas marcadas pelos ambientes em que a oralidade faz parte do seu cotidiano e sem conhecimento e comprometimento com a importância de se aprender a ler.

Segundo MORAIS (1995), uma das formas relevantes (métodos de ensino) é ter um grupo docente mais qualificado, outra forma seria a de uma política educativa ou "re-educativa" e até mesmo preventiva, que não se limite à escolha de um método único para toda classe, evitando, assim, uma seleção cultural- sócio - econômica.

O professor tem e sempre terá papel de mediador nesse processo que é a apropriação da leitura pelos alunos, portanto, consciente dessa atuação, ele conduzirá essa busca de forma mais significativa possível para o aluno.

Para FREIRE (1989), "as palavras deveriam vir carregadas da significação de sua experiência e não da experiência do educador". Também segundo este mesmo autor, a insistência na quantidade de leituras sem o devido aprofundamento nos textos a serem compreendidos, e não mecanicamente memorizados, revela, uma visão mágica da palavra escrita. "Visão que urge ser superada". Porém, o autor sente o dever de destacar que sua crítica em relação à quantidade de leituras nada tem a ver com uma atitude pouco responsável da parte dele com relação à necessidade que todos, educadores e educandos, têm de ler sempre e seriamente os clássicos neste ou naquele campo do saber, de todos adentrarem nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabiliza-se a prática enquanto professor e estudantes.

Ao pedir, por exemplo, que um aluno leia e interprete um poema, sem que haja uma contextualização, uma apreciação estética, sem prazer ou afetividade, o texto fica limitado, engessado, frio, sem significado. Sugestão de um jogo, viabilizaria um outro resultado, sem a preocupação de dizer o que o professor precisa e quer ouvir como certo.

Segundo FREIRE (1989) "Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto".

SILVA, E. (1998) também se refere à contextualização da leitura quando diz em sua obra que "se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto, e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar perde a sua validade(...)"

KOCH (2003) defende o ponto de vista de que o todo o texto é hiper- textual, pois já carrega em si a possibilidade de realizar leituras múltiplas e de gerar uma compreensão de forma não-linear, uma vez que, as informações não são explícitas mas mobilizam uma série de conhecimentos partilhados e prévios dos leitores, fornecendo pistas para o desvendamento dos sentidos do texto.

O próprio texto se torna espaço de interação entre autor/produtor e leitor/interpretador, é nessa perspectiva que a construção do sentido se concretiza, a concretização passa de simples captação para uma atividade de interação.

KOCH diz que a experiência de mundo e o aprendizado escolar são instrumentos necessários à competência textual na distinção entre um gênero textual e outro.

Professores em geral devem planejar esquemas e práticas de leitura que levem os alunos a entender que a aquisição desta vai além da simples captação, vai além de decodificações, ela requer o conhecimento daquilo que não está explícito, identificação do implícito. Nesse sentido, é papel do professor de língua levar o aluno a saber fazer inferências corretas que um determinado texto oferece. De acordo com o autor DUCROT (1972) "pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse". A pressuposição não representa algo explicitamente dito, ao pressupor, o locutor imagina que a informação seja de conhecimento do seu interlocutor, por exemplo, em: "Eu estou doente, mas lá fora está calor."

Para que o aluno desenvolva a capacidade leitora, crítica e competente, é necessário que as formas e estratégias de leitura se façam presentes e flexíveis e para tal o professor precisa inseri-las como elementos auxiliares neste processo.

Verificar, por exemplo, a existência de pressuposição na construção do discurso de determinado locutor contribui, segundo FIORIN (2007, P.241), para a formação de um leitor perspicaz, que é "aquele que consegue ler nas entrelinhas".

KLEIMAN (2001) diz que muitos professores "nunca tiveram uma aula sobre a natureza da leitura, o que ela

é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta”.

Para que haja a formação de leitores competentes e críticos o aluno precisa sentir se atraído pela leitura e este envolvimento não ocorre de forma aleatória, sem sentido, ela abrange aspectos que os próprios professores, mediadores dessa competência na escola, precisam refletir e se conscientizarem dentro da sua prática pedagógica. Precisa buscar formas e estratégias que despertem no aluno esse contato prazeroso.

Segundo KLEIMAN (2001) “um primeiro passo para a formação de leitores é a sedução, tornando a atividade de leitura o mais atraente possível...no entanto as estratégias de aproximação são inúmeras, exigindo diversos graus de engajamento cognitivo por parte do leitor.”

Fazendo um paralelo entre autores diferentes é importante fazer uma comparação equivalente no que diz respeito à prática em sala de aula no que diz respeito à leitura feita pelos alunos, segundo FREIRE, KLEIMAN e SILVA E. FREIRE (1989), por exemplo, situa em sua obra “A importância do ato de ler” a questão da leitura em sala de aula como algo que pode e precisa ser modificado, fazendo uma crítica a algumas metodologias usadas neste processo: “ Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leia”, num semestre, um cem número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler”. KLEIMAN (2001) também se refere à metodologia dizendo que “a leitura feita em sala de aula é vista como decodificação, com isso não exige do aluno uma análise criteriosa do texto(...)” a concepção autoritária da leitura, que se dá apenas por uma única maneira de abordar e interpretar o texto, não levando em consideração que tanto o texto oral quanto o escrito são produtos de uma intencionalidade. A metodologia vislumbra o texto/leitura como instrumento do ensino da norma.

Segundo MARCUSCHI (2008.) (...) A escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas. Mas o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

SILVA (1998) diz que se privilegia-se o consumo rápido dos textos; não sobra tempo para a discussão das ideias, para a exposição das interpretações individuais e para a partilha das experiências geradas pela incursão nos textos.”

É preciso que a escola e todo corpo docente esteja em constante movimento de reciclagem quanto ao processo

de leitura concebida pelos alunos, conhecendo e adaptando estratégias, trabalhando e dialogando com outras áreas do conhecimento.

Como SILVA (1998) cita que o fenômeno equivocado de uma boa leitura não ocorre ao acaso e nem por culpa total dos estudantes ele é uma decorrência da não integração curricular entre as diferentes disciplinas oferecidas pela escola, que, além de desprezar as condições de produção da leitura por parte dos alunos, propõe uma verdadeira “enxurrada de livros e /ou apostilas” para o encaminhamento das aulas.

Como se nota o letramento deve e precisa estar inserido no contexto escolar fazendo com que métodos tradicionais de leitura sejam superados. Para KLEIMAN, uma criança quando é trabalhada com métodos tradicionais de leitura ficam limitados no processo de construção do conhecimento no ensino da leitura e da escrita e em consequência disso, a má formação da oralidade pode levar o leitor aprendiz a uma “cegueira” ortográfica e oral. Diz também que atividade árida e tortuosa de decifração de palavras que é chamada de leitura em sala de aula, não tem nada a ver com a atividade prazerosa de ler.

Memorizar não é o mesmo que obter significação profunda, por isso é que FREIRE (1989) diz que “a leitura de um texto, tomada como pura descrição de um objeto, feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”.

Ângela Kleiman diz que as estratégias de leitura podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases como também da maneira como manipula o objeto.

Compreender a escola como espaço principal na constituição de leitores é, além de refletir os aspectos que envolvem o processo da leitura, é observar como esta é concebida e organizada pedagogicamente pelo corpo docente, o professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem não deve ser passivo, nem acomodado e diante disso deve elaborar projetos, inovar e buscar metodologias que ampliem as possibilidades não somente da aquisição da leitura como também do uso desta em todas as áreas do conhecimento, assim de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a interdisciplinaridade e a transversalidade se baseiam na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeita a um ato de conhecer isento e distanciado. Segundo os PCNs, a escola contribui muito com o projeto de educação comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir com a realidade para modificá-

la.

Para isso é importante notar que a leitura é a atividade-elo que transforma os projetos de um professor em projetos interdisciplinares e que o ensino e a prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem deve fazer parte de todas as atividades da escola, e que todo professor, em última instância é um professor de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a inserção de projetos como a introdução de pesquisas feitas para ou pelos próprios alunos e comunidade, em relação à leitura de uma forma geral, são bem-vindos, já que são processos mediadores na conexão com a realidade. Assim o professor em sala de aula pode como ponto de partida, criar, por exemplo, gráficos de pesquisa sobre leitura com os alunos, identificando porcentagens referentes ao tipo de leituras que gostam ou não de fazer; aos tipos de livros que tiveram contato; à caracterização das aulas de leitura que o professor faz em sala de aula, abordando os aspectos positivos e negativos encontrados por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Walda de. **Biblioteca escolar no sistema de ensino brasileiro: um desafio em tempos de leitura e uso da informação** São Paulo: FE: USP. 1998) p. 171.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso in: Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes, 1979.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo. Hucitec, 1929. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Secretariada Educação Fundamental**. Brasília, 1997.
- COX, Cristian e Constanza, Mikes . **El centro de recursos para El aprendizajeem La reforma educacional de Chile**. Chile, 1999.
- DUCROT, Oswald. **Dizer e não dizer: princípios de semântica linguística**. São Paulo: Cultrix, 1972
- FIORIN, J.L. **As informações implícitas para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982. KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. São Paulo: Pontes. 2001.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos dos textos**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.**

São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, José. **A arte de ler.** São Paulo: UNESP, 1995.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura na escola e na biblioteca.** São Paulo: Papirus, 1995.

SILVA, Waldeck C. da. **Miséria da biblioteca escolar.** São Paulo: Cortez, 2003.

MENTE, CÉREBRO, FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA

Autor(a): **Thiago Torres de Souza**

Resumo

O conhecimento só serve de fato para algo quando ele muda a forma como o ser humano se comporta, a forma como o ser humano age. O maior inimigo da aprendizagem de estar criando novas estradas no cérebro humano é o mundo veloz, instantâneo. Por outro lado, o ser humano de acomoda, se adapta. Na sociedade em que vivemos, as pessoas não se satisfazem e, por não se satisfazer estão sempre esperando a próxima coisa para se tornar plena, realizada, feliz. O que diferencia o ser humano dos demais animais é a capacidade de adquirir conhecimento, de fazer a nossa mente melhor amanhã do que é hoje. O cérebro humano nos diferencia dos demais e nos mantém ativos aprendendo coisa novas, fazendo melhor e com essa ferramenta que é o cérebro humano – a ferramenta mais fantástica que existe no universo que precisa ser desafiado a aprender coisas novas e continuar sempre aprendendo, sempre. A Neurociência contribui para o processo de aprendizagem e os resultados das pesquisas neurocientíficas são importantíssimos auxiliam os professores, inspirando-os a repensar sobre suas estratégias educacionais, sem ter a pretensão de dar receitas que garantam a aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura; Escola; Prática; Concepção.

INTRODUÇÃO

O ser humano é um animal racional e faz uso da Razão. Existe uma natureza no interior do ser humano que fala, não só além e anteriormente à vontade, mas, muitas vezes contrária à vontade humana.

O cérebro humano evolui na natureza ao longo de milhões de anos e, obviamente, possui estruturas mais primitivas, estruturas evolutivamente mais antigas que foram se desenvolvendo ao longo do período evolutivo e, dentre essas estruturas temos o que chamamos de emoção.

As emoções são processos automáticos, largamente inconscientes, o ser humano toma consciência da emoção somente depois de ter feito grande parte do seu trabalho e, por conta disso, falar de inteligência emocional é falar da compreensão do que são essas emoções e do que o ser humano pode fazer para lidar da

melhor forma com elas.

O ser humano não controla as emoções, uma vez que, isso é fisiologicamente impossível. Nosso cérebro não permite o controle das emoções tal qual controlamos atos e comportamentos volitivos e a emoção não se enquadra nesta categoria volitiva.

O ser humano precisa otimizar o seu comportamento e ter a consciência do tipo de pessoa que é. Há ser humano explosivo, sensível, frio, bruto, racional, com base nesse conhecimento da natureza humana o ser humano precisa adequar o seu comportamento para viver mais feliz, para ser mais produtivo, para que não caia nas armadilhas que o cérebro prepara.

Essa compreensão do cérebro humano está acontecendo por meio de pesquisas e estudos desde a década de 1980 e ganha notoriedade em meados de 1995 com a publicação da obra de Daniel Goleman, “Inteligência Emocional” que é uma excelente obra a ser lida para os afortunados a conhecer a mente, o cérebro e os comportamentos dos seres humanos que a cada dia se tornam objetos de estudos e pesquisas em todo mundo.

A inteligência emocional é uma área multidisciplinar e conta com o apoio da Neurociência, Psicologia, Economia Comportamental que estuda o papel das emoções nas decisões econômicas, enfim, emoção está na raiz do agir humano.

AS EMOÇÕES NO SER HUMANO

A vida psicológica é uma manifestação do cérebro. A mente não é o cérebro, mas é a manifestação do seu funcionamento. Do ponto de vista do cérebro as mesmas estruturas que estão associadas na mediação de dores físicas estão associadas as dores do coração. É importante o adeus ser dado de fato para que o ser humano possa se liberar para novas experiências e novos aprendizados. Isso está relacionado a tudo a dor da perda de um emprego, a dor da separação da pessoa amada, a dor de perder um ente querido, uma vez que ao lembrar há a dor e a vivência das emoções de algo que já não faz mais parte da história.

As relações precisam ter sentimentos gratidão, de dedicação, de investimento não financeiro, mas emocional de estar com alguém que vale o prazer de sua companhia que vai sendo feito a partir de construção mútua com tempo e energia no cotidiano que faz valer a pena se envolver numa aventura que vai sendo construída diariamente.

A construção de relações é como qualquer construção de grandes coisas na vida, não é abrir os braços para as grandes facilidades, muito pelo contrário é enfrentar as dificuldades por meio de uma construção ativa.

Ninguém que construiu qualquer coisa especial na vida, no planeta, na história o fez aceitando coisas de maneira fácil, indo pelo caminho mais prático, e óbvio, muito pelo contrário, arriscaram e arriscar é absolutamente fundamental e é muito melhor arriscar, tentar, chegar lá na frente o olhar para trás e ter a consciência de que se tentou do que não ter tentado.

De todos os recursos que o ser humano tem na vida, o tempo é o único que não retorna na mesma moeda, retorna, mas em outras moedas: felicidade, bem-estar, orgulho, propósito, o tempo é o investimento de um recurso escasso natural-mente. O ser humano precisa arriscar com naturalidade, com prudência sabendo quais são os riscos e entendendo os riscos, mas, sim o ser humano deve arriscar e não se deve deixar paralisar pelo medo. O medo paralisa a ação e impede o ser humano de avançar. Viver é risco.

Muitas vezes para viver é preciso mudar e mudança significa gastar energia, arriscar, sofrer, não há grande mudança da vida que não seja sofrida, não contenha um pouco de dor é um processo natural. Mas aí surge a questão: o que é mais fácil mudar uma crença ou um comportamento? A mudança de crenças é feita com relativa facilidade por conta de não querer sair da zona de conforto, enquanto que mudar de comportamento pressupõe a saída da zona de conforto.

A mudança depende única e exclusivamente de uma tomada de decisão humana, é um passo curto mais firme. O que ajuda na mudança de hábitos está a compreensão de como os hábitos funcionam na vida do ser humano que já faz automaticamente, ser tornou rotina, virou hábito, me parece que o problema está no fato de se habituar a coisas que prejudicam o ser humano e o mesmo não tem consciência do mal que isso causa para o seu corpo e seu organismo.

O hábito em si tem três dimensões que são essenciais, o mais conhecido é a **rotina**, aquilo que o ser humano faz de maneira automática; o hábito traz algo de recompensador que nada mais é do que a **recompensa** e o **gatilho**, que nada mais é do que a circunstância, a situação que leva o ser humano ao hábito.

Enquanto seres humanos que somos, somos insignificantes em um universo que tem bilhões de galáxias e centenas de bilhões de estrelas e tem um planeta azul que é a nossa casa e que tem vida e essa vida que é ao mesmo tempo insignificante e também especial. De todos os animais que existem na natureza, o ser humano é o único animal que consegue refletir acerca de sua própria existência.

Usar a inteligência para pensar em como viver melhor é ser humano com “h” maiúsculo, ou seja, é aproveitar aquilo que a natureza oferece da melhor forma possível uma vez que, tem muita gente que vive como “gado” e isso o cantor Zé Ramalho canta muito bem em sua canção “Vida de Gado”, existem muitos seres humanos que são conduzidos até o eventual metafórico matadouro da Vida. Quanto mais o ser humano usa a inteligência para compreender a própria vida, a relação com outras pessoas, o seu lugar no mundo mais

humanizado o ser humano se torna se diferenciando de todos os outros animais da natureza que está na capacidade de refletir a respeito da própria vida.

O CÉREBRO HUMANO

“Não há limite para o que o cérebro humano é capaz de realizar.” Não existe nenhuma evidência científica que o ser humano utiliza só dez por cento do cérebro humano. Ao longo do dia o ser humano utiliza cem por cento do seu cérebro em suas atividades.

A Neurociência ainda não sabe qual é a real natureza do funcionamento do cérebro humano. Muitos neurocientistas acreditam que o cérebro humano é uma espécie de computador, ou seja, um aparelho biocomputacional – uma máquina recebe, processa, produz e envia informações.

Alguns pesquisadores acreditam que é possível simular a computação cerebral em computadores digitais, mas ainda assim, computadores que processam informações de forma digital, semelhantes aos computadores que são utilizados no cotidiano existencial das pessoas em suas várias atividades que desenvolvem.

Miguel Nicolelis, neurocientista brasileiro, professor da University Duke, nos EUA, defende a ideia de que o cérebro é computador analógico-digital e, que, justamente por isso tentativas de simular o cérebro em máquinas digitais não terão sucesso.

Não existe consenso científico de qual é a real natureza do funcionamento do cérebro humano. É óbvio de que a ideia de que o ser humano só utiliza dez por cento da capacidade de processamento do cerebral é uma ideia estapafúrdia e não se valida na comunidade científica. Afinal de contas, o ser humano se quer entende perfeitamente qual é a natureza das operações cerebrais, especialmente para as questões que são mais complexas, como por exemplo a inteligência.

O consumo de energia do cérebro é diferente de qualquer outra estrutura do corpo humano. O cérebro consome (metaboliza) grandes quantidades de energia. Apesar de compor cerca de três por cento do peso (massa) do corpo, o cérebro consome vinte por cento da energia. Só aí já se percebe que a ideia de que o cérebro consome só dez por cento do seu potencial energético é absurda e se converte em um erro, afinal, se isso tudo que o cérebro consome fosse somente dez por cento do que pode consumir, então, o ser humano teria que ingerir quantidades dinossáuricas de calorias para fazer com o cérebro atingisse seu potencial pleno, quantidades, aliás, fisiologicamente impossíveis e prejudiciais à saúde.

O cérebro humano opera com uma elevada taxa de funcionamento mesmo quando ele não está

realizando atividades que são psicologicamente intensas, como por exemplo, prestar atenção em uma exposição de aula ou aprender física quântica. Mesmo quando o cérebro está relaxado está consumindo uma elevada quantidade de energia.

Podemos utilizar outro exemplo de uma corrida, quando o ser humano está correndo em alta velocidade, o músculo consome cem vezes mais energia do que se ele estivesse em repouso, assim poderíamos pensar no cérebro que joga xadrez em alta concentração, será que o cérebro consome mais energia do que se ele estivesse relaxando, viajando sem prestar a atenção em nada? A resposta é não.

Estudos sugerem que um cérebro em profunda concentração consome aproximadamente um por cento a mais de energia do que um cérebro acordado, só que em repouso.

Portanto, enquanto um músculo em atividade intensa consome dez mil por cento mais energia, um cérebro em atividade intensa consome um por cento mais de energia. Isso significa dizer que grande parte daquilo que o cérebro faz ocorre abaixo da linha da consciência, de forma inconsciente.

É impossível compreendermos a imensa maioria que os processos que o cérebro humano está operando neste exato momento que opera uma série de operações para controlar os batimentos cardíacos, a pressão arterial, a respiração, o tônus muscular para manter a posição que se está e tantas outras operações que acontecem de maneira inconsciente, mas que demandam muita energia do cérebro humano.

Desperdiçar energia é uma coisa que a natureza não faz. Essa grande quantidade de energia consumida pelo cérebro é necessária para que consiga operar normalmente. Se o ser humano utilizar cem por cento do potencial cerebral, o cérebro consegue fazer isso com a mesma energia que gasta para utilizar apenas dez por cento.

Energia é um dos recursos mais preciosos da natureza. Todo ser vivo busca acumular o máximo de energia possível e desperdiçar o mínimo de energia. Encontrar boas fontes de energia é algo muito difícil na natureza.

A maioria das pessoas na nossa sociedade tem um quociente de inteligência (Q.I.) em torno de cem. É possível aumentar o Q.I.? Aparentemente sim. Alguns estudos sugerem que é possível o ser humano aumentar o Q.I. especialmente em crianças e adolescentes que se encontram com o cérebro em um intenso processo de transformação.

Um estudo publicado na Revista Nature (2011), demonstrou que é possível em quatro anos aumentar o Q.I. de adolescentes em até vinte pontos e isso é muita coisa. Para uma criança com Q.I. cem, isso significa vinte por cento de aumento. Significa que quando tinha um Q.I. cem, essa criança, estava em cerca de oitenta e quatro por cento de seu potencial pleno, se considerarmos que cento e vinte é cem por cento do potencial.

O Q.I. de adultos tende a ser estável ao longo da vida. Se o Q.I. do ser humano adulto fosse somente dez por cento do potencial, isso significa que alguém que possui um Q.I. bastante comum, por exemplo, igual a cem seria capaz de chegar a um Q. I. igual a mil o que se torna impossível e fictício. Acredita-se que o Q.I. de Albert Einstein e Stephen Hawking é um Q.I. igual a cento e sessenta.

O ser humano não utiliza somente dez por cento do cérebro, o ser humano não utiliza somente dez por cento do processamento cerebral e o ser humano não utiliza somente dez por cento da capacidade cerebral. O que sabemos cientificamente sobre o cérebro humano permite afirmar com segurança que essas afirmações são mitos.

O cérebro é complexo demais para explicarmos o seu funcionamento utilizando pequenos números universais e simplistas. A capacidade de aprender mais e melhor é enorme e está na prática de inovações de novos aprendizados. Aprender é o caminho. Essa é, indubitavelmente, uma empreitada árdua e desafiadora, contudo é um caminho que definitivamente vale a pena trilhar.

FILOSOFIA E NEUROCIÊNCIA

A humanidade desde que se pôs a pensar sobre a vida está em uma grande busca, ou seja, nós estamos em uma grande busca de nós mesmos. O século XXI é marcado por essa busca porque nunca foi tão presente na sociedade.

Estamos vivendo no século do autoconhecimento, os consultórios de terapias nunca estiveram tão cheios, livros sobre a natureza humana, de psicologia e filosofia estão no topo do ranking dos livros mais vendidos no Brasil, aqueles pequenos testes onde você responde perguntas de quem você é, isso parece ser trivial, mas na verdade não é, isto é um claro sintoma de uma sociedade que está em busca de si mesma e que encontra nos pequenos detalhes do dia-a-dia respostas para muitas perguntas e questionamentos.

Afinal de contas, o que é o mundo? Será que o mundo é isso que nós vemos e sentimos? Essa coisa que capturamos com os sentidos do corpo humano? Ou será que a nossa visão de mundo é uma distorção ou uma ilusão? A ideia de separação entre filosofia e ciência é muito recente.

A filosofia é de extrema importância para integrar, unir o conhecimento e trazer tudo isso para a vida humana para que o ser humano possa viver uma vida melhor. A ciência é empírica, a filosofia não propõe uma abordagem empírica, ela é abstrata, mas está presente na vida, no cotidiano existencial humano se tornando em uma forma, um jeito de viver.

A Escola deveria formar seres humanos que pensam melhor, com pensamento rico, abastecido de

ideias que lhe permitam viver melhor enquanto seres humanos, cidadãos de forma racional.

Vivemos uma crise de ansiedade na sociedade atual. Essa ansiedade afeta os alunos na Escola. Hoje tudo muda em uma velocidade muito grande, o pensamento está em constante evolução. As redes sociais deram voz e vez aos idiotas, como já afirmou Umberto Eco,

Prever o futuro ninguém consegue. A mente humana é muito ruim em olhar para o futuro e falar, dizer o que vai acontecer. Existem retrocessos acontecendo e que estão na pauta do dia, mas há também progressos acontecendo mais do que retrocessos. Há muita agressividade hoje, há muita intolerância sem sobras de dúvidas dentro das Redes Sociais, essas pessoas não surgiram agora, essas pessoas sempre existiram só que agora tem um canal que atrás do anonimato se agrava o conflito.

O anonimato comete crueldades inimagináveis ao ser humano. Isso está presente na obra “O Efeito Lúifer” de Philip Zimbardo, coloca essa questão seríssima que está no fato de fazer e praticar atos no anonimato com potencial de crueldade jamais inimagináveis.

O cérebro está com constantes mudanças o tempo todo. A mudança que ocorre dentro do cérebro humano é muito intensa e envolve muitas variáveis de alta complexidade. O cérebro não produz uma realidade única, no entanto, existe a possibilidade do ser humano melhorar os seus pensamentos e por outro lado, ao ser humano cabe a difícil tarefa de alimentar seus pensamentos.

O cérebro não está separado do corpo. Se o ser humano quer um cérebro saudável deverá ter um corpo saudável. O corpo é uma totalidade, ou seja, é uma coisa só. Então a forma como nos alimentamos, nos relacionamos, nos exercitamos, pensamos, agimos irá interferir no corpo, na mente e claro, no comportamento que temos com as pessoas com as quais nos relacionamos.

O pensamento é fruto do cérebro, se o ser humano quer um bom pensamento há que se ter um cérebro saudável e para ter um cérebro saudável é necessário a prática de atividade física regular e ter uma boa alimentação. O equilíbrio é de fundamental importância e é isso que está faltando na sociedade em que vivemos. Estamos em uma sociedade onde as pessoas estão confundindo o comum com o normal. É comum a pessoa comer cinco vezes por semana fastfood, não é normal no sentido de que a norma de funcionamento do corpo humano não se adequa a esse modo de vida que muitos seres humanos optam em viver.

Vivemos em uma sociedade carente de pessoas que tem a pré-disposição de ouvir, há uma necessidade enorme de falar muito, mas muito pouco se escuta de fato. É preciso entender que o outro é outro, é necessário ouvir o que o outro tem a dizer e adequar o seu comportamento perante o outro que é totalmente diferente de quem escuta.

A família atual delega a educação para a escola, para os professores. Se queremos uma sociedade

emocionalmente mais inteligente isso precisa vir do berço familiar. O universo não nos deve absolutamente nada. Tudo que somos, conseguimos são conquistas e essas conquistas derivam de esforço que derivam por sua vez de sofrimentos, de erros, de acerto com o erro com o qual se aprende e, portanto, de continuar a busca, a luta em um mundo que não nos deve nada.

Churchland (2004) expressa a esperança de que uma pesquisa empírica pautada nos fundamentos de uma Neurociência madura possa ser a mais sensata sem apelo a representações mentais.

E, quando a neurociência tiver amadurecido, a ponto de a pobreza de nossas atuais concepções ter-se tornado manifesta a todos, e a superioridade do novo arcabouço tiver sido estabelecida, poderemos, enfim, dar início à tarefa de reformular nossas concepções das atividades e estados internos, no interior de um arcabouço conceitual realmente adequado. (CHURCHLAND, 2004, pp. 81-82).

O ser humano está em constante construção. Seja o que for que o ser humano pensa que é, é algo que foi construído e não algo que foi dado a priori ao ser humano. Infelizmente se cria um certo glamour de viver que na verdade é fruto de uma sociedade que está mimada.

O ser humano vive numa terrível ilusão de imortalidade, diferente dos nossos ancestrais que temiam pela vida a cada passo que davam. O ser humano não tem predador. Somos seres finitos e como tais aspiramos ao infinito diante disso deveríamos ser mais humildes, mais gratos, não deveria haver muitas coisas banais, picuinhas, fofquinhas, diante dessa consciência o ser humano aproveitaria melhor a vida que é curta, mas que pode ser intensamente bela se utilizar o que há de mais humano no ser que é o cérebro, absolutamente fantástico e especial e, nesse sentido, nós seres humanos somos muito insignificantes, poeira cósmica, vivemos cem anos em uma terra que tem quatro bilhões e seiscientos milhões de anos e em um universo que se calcula que tem quase catorze bilhões de anos.

Somos seres especiais porque temos o cérebro que é a máquina mais complexa que se conhece na natureza, um cérebro que é capaz de pensar a respeito da própria vida, fazer uma discussão sobre determinado assunto, enxergar que está errado, pensar diferente no futuro e, talvez, construir um futuro melhor do que se vive hoje.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cientistas, pesquisadores, pensadores há muito tempo afirma que a saúde física e mental vem do

cérebro (DAMÁSIO, 1996). Na atualidade não se pode mais negar o papel que o cérebro exerce sobre o corpo do ser humano. É possível compreender o comportamento a partir da dinâmica cerebral está e o meio em que o ser humano interage e estabelece suas relações.

As descobertas da Neurociência têm proporcionado novas reflexões acerca do trabalho do cérebro humano. Embora as tecnologias tenham se desenvolvido muito, elas também têm mostrado as limitações fundamentais que ainda persistem na nossa compreensão da mente humana. O cérebro humano ainda é um campo que novas pesquisas deverão surgir não só para compreendermos melhor o funcionamento da mente, do cérebro, mas dos comportamentos que se expressam em nossas relações que estabelecemos com as pessoas em nosso convívio diário.

A Ciência em seu incansável “procurar” exprime muitas respostas; o que é louvável e necessário. Todavia, ao tentar localizar o lugar de todas as coisas para poder acomodá-las adequadamente em sistemas ou padrões, por vezes põe o mundo à prova diante de algumas certezas.

Certamente, não falta imaginação à Ciência, sobra, entretanto, uma vontade de descrever o mundo, “não tal qual é, mas como poderia ser se a realidade das coisas procedesse do pensamento e das mãos do homem” (MATOS, 2006, p. 207).

A Filosofia, diferentemente, coloca em causa a própria formulação e o ponto de vista na qual se ancora, de forma que a investigação mais recoloca questões do que propriamente apresenta respostas.

O conhecimento humano é muito sobre a consciência, ao mesmo tempo, se faz necessário enfrentarmos audaciosamente, rigorosamente e criativamente o problema mente-cérebro, como seres humanos para uma compreensão mais profunda da natureza humana.

REFERÊNCIAS

- BARROS FILHO, Clóvis. & CALABREZ, Pedro. **Em Busca de Nós Mesmos**. São Paulo: Citadel, 2017.
- BEYERSTEIN, Barry L. **Whence Cometh the Myth that We Only Use 10% of our Brains?** In: DELLA SALLA, Sérgio. **Mind Myths: Exploring Popular Assumptions About the Mind and Brain**. Wiley, 1999.
- CHURCHLAND, P. M. **Matéria e Consciência: Uma Introdução Contemporânea à Filosofia da Mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- DAMÁSIO, A. R. **Os Sete Erros de Descartes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que Redefine o que é Ser Inteligente**. 5. Ed. São Paulo: Editora Objetiva, 1996.
- LILIENFELD, S. & LYNN, S. J. **50 Great Myths of Popular Psychology: Shattering Widespread Misconceptions about Human Behavior**. New York: Wiley-Blackwell, 2009.
- MATOS, O. **Descartes: O Eu e o Outro de Si**. In: NOVAES, A. **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NICOLELIS, Miguel A. L. & CICUREL, R. **O Cérebro Relativístico**. Londres: KiosPress, 2015.
- PESQUISA SOBRE O MITO DOS 10%. EUA. 2015. Disponível em <http://bit.u/MJFoxo-Institute> Acesso em 26 mai. 2019.
- _____. Holanda & Reino Unido. Disponível em: <http://bit.ly/10-Frontiers> Acesso em 26 mai. 2019.
- PINKER, Steven. **Os Bons Anjos da nossa Natureza: Por que a Violência Diminuiu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- SAPOLSKY, Robert, M. **Por que as Zebras não tem úlceras?** São Paulo: Saraiva, 2008.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. **Mente, Cérebro e Cognição**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TONONI, G. **Phi: A Journey from the Brain to the Soul**. New York: Pantheon Books, 2012.
- ZIMBARDO, Philip. **O Efeito Lúcifer: Como as Pessoas Boas se tornam Más**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PRODUÇÃO DE NOVAS FORMAS DE ENCORTIÇAMENTO NOS ANTIGOS SETORES DA
CIDADE DE SÃO PAULOAutor(a): **Angélica dos Santos Simone**¹**Resumo**

Nos antigos setores da cidade de São Paulo, a industrialização modelou a paisagem urbana moderna, atraindo milhares de imigrantes europeus que constituíram a sua vida em torno das fábricas. O Brás e Belenzinho são antigos bairros operários que possui em sua configuração paisagística as habitações precárias denominadas cortiços. Surgiram no final do século XIX como alternativa para atender a demanda crescente por habitação. Com a reestruturação produtiva ocorrida a partir da segunda metade do século XX, a planta das fábricas deste setor tornou-se menor e a produção do setor de confecção se intensificou. No início do século XXI, os imigrantes bolivianos passam a ser a mão de obra que sustenta esta cadeia produtiva. Os núcleos de produção adaptaram-se em espaços exíguos que combinam moradia e trabalho, configurando uma nova tipologia de cortiço. Através da análise qualitativa, partindo da dimensão morfológica da paisagem e do seu processo histórico, o estudo demonstrou que as “oficinas-cortiços” são produzidas por fatores da macroestrutura, tendo na indústria de vestuários o seu principal agente e por fatores locais, tendo na ação de atores políticos e sociais, a condição para seu estabelecimento.

Palavras-chave: paisagem, oficinas de costura, cortiços, imigrantes bolivianos, indústria de vestuários.

INTRODUÇÃO

A existência de novas formas de encortiçamento está relacionada com o atual modelo de produção da indústria de vestuários, pela via da terceirização e quarteirização do trabalho nas oficinas de costura bolivianas. Estudos que tratam da imigração boliviana para a cidade de São Paulo² identificam condições de trabalho

¹ angelssimone@usp.br; Programa de Pós-Graduação em Geografia Física; Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo; Avenida Professor Lineu Prestes, 338. Cidade Universitária. São Paulo. Brasil. +5511 3091-3749.

² Illes *et al.* (2008), Dornelas (2009), Souchaud (2011, 2012) e Cacciamali e Azevedo (2005).

subumanas, em situações análogas à escravidão.

Um fator que tem contribuído para a organização do que classificamos como oficinas-cortiço é, na escala estrutural, a flexibilização do trabalho que permite maior mobilidade dos núcleos de produção pelo território da cidade. Outro fator, diretamente relacionado a este, é o *modus operandi* da produção. Ela é organizada em um espaço que coexiste com a habitação dos costureiros. Tal configuração possibilita ao empregador manter a sua mão de obra perto do trabalho e sob seu controle, o que gera menos gastos (XAVIER, 2012) e especialmente nos casos de trabalho análogo à escravidão. Entretanto, nenhum destes estudos aborda o fenômeno desta imigração a partir das condições habitacionais, uma vez que as oficinas de costura não são apenas oficinas, mas, também, habitação. Procuramos, então, os fatores que contribuem para sua reprodução na paisagem da cidade.

Para investigar esta questão, atuamos em diversas frentes. Desde a pesquisa junto aos órgãos governamentais responsáveis pelo gerenciamento das habitações encortiçadas na cidade, em organizações não-governamentais que desenvolvem projetos junto aos imigrantes bolivianos e na análise de um caso específico onde encontramos este tipo de configuração (a oficina-cortiço), com o intuito de compreender os fatores que atuam em sua reprodução.

Apoiamo-nos na teoria de análise da paisagem pela geografia, a partir da descrição e explicação do complexo geográfico (MONBEIG, 1957) que a configura e do processo histórico (SAUER, 1963) que a engendrou.

A demanda por moradia nos setores centrais da cidade tem dinamizado o mercado imobiliário, que através das renovações urbanas do tipo “arrasa-quarteirão” (BLANC, 1979), erguem edifícios às custas do patrimônio histórico operário-industrial existente. Ao mesmo tempo, face à incapacidade do poder público em ofertar habitação de interesse social para os trabalhadores destes setores, recorrem-se às formas alternativas de moradia para atender quem procura morar próximo ao seu trabalho e não possui recursos para adquirir um apartamento nos novos edifícios. Além da permanência dessas formas precárias de habitação, configura-se uma nova tipologia de cortiço na atualidade, especificamente para atender à demanda dos imigrantes bolivianos, os quais migram para São Paulo no contexto da indústria de vestuários. Diferentemente do cortiço comum, onde seu uso é exclusivamente residencial, a oficina-cortiço é a tipologia que resulta da sobreposição de dois usos: o residencial e o fabril, de maneira a agravar a insalubridade do ambiente.

Como área de estudo optamos pelo setor que abrange os bairros do Brás e Belenzinho (Figura 1.1), pois eles foram erguidos em torno das indústrias e da vida operária de milhares de imigrantes a partir do final do século XIX.

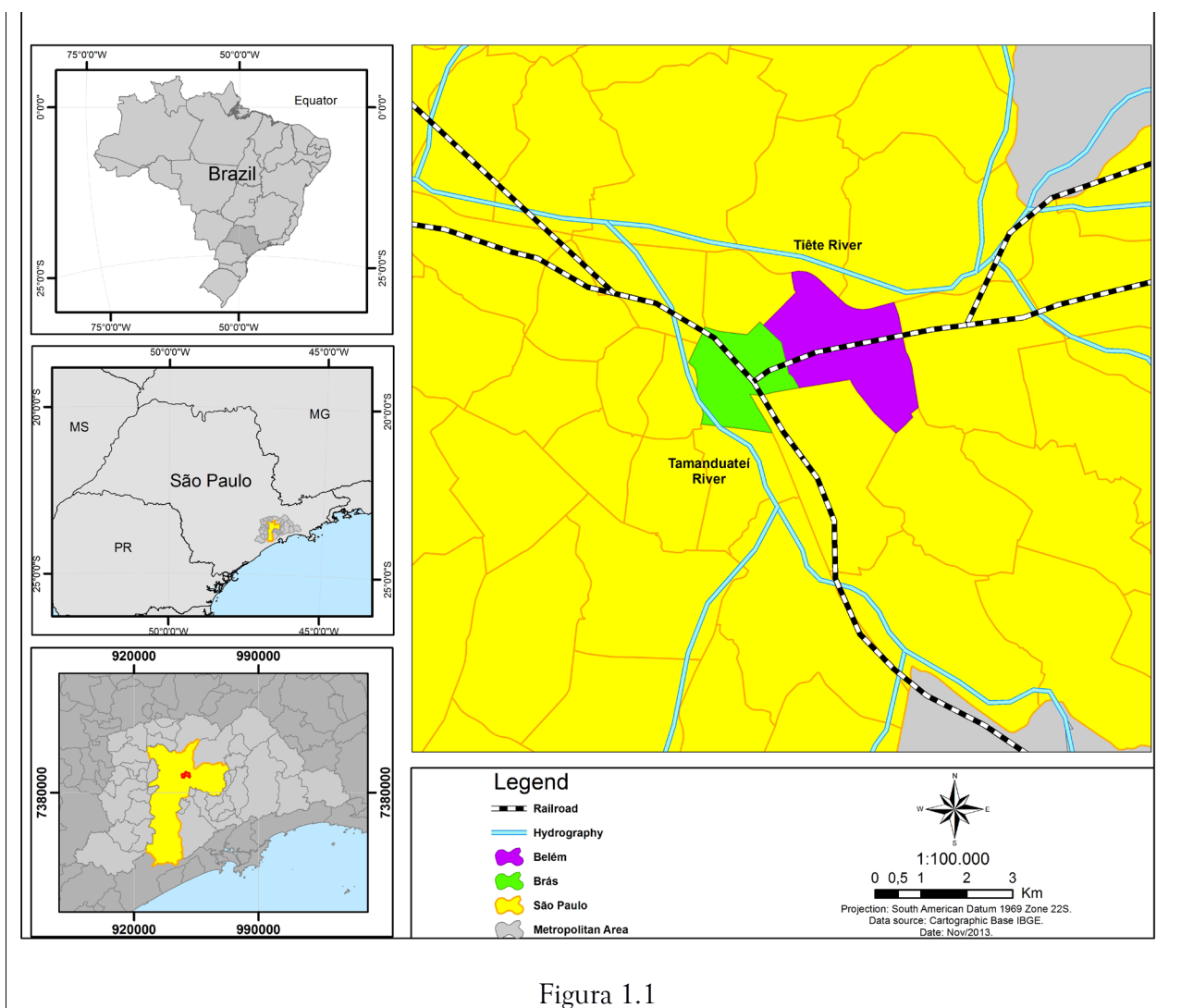


Figura 1.1

Os fatores migração e trabalho relevam-se chaves essenciais para compreensão das dinâmicas espaciais da cidade no tempo. Entre passado e presente, coexistem entre permanências e transitoriedades, ganhando novos significados. Consideramos a habitação a partir do elemento cortiço, enquanto instrumento de análise do conjunto da paisagem pelo seu caráter permanente nas dinâmicas espaciais que transformam a área de estudo. Com a inserção do imigrante boliviano na indústria de vestuários, a permanência da habitação cortiço revela-nos a permanência da precariedade da vida da classe trabalhadora, ao mesmo tempo em que a oficina-cortiço revela a transitoriedade dos usos e significados a partir do novo papel que o cortiço exerce.

A mão de obra migrante é simbólica pelo papel que tem desempenhado na formação da cultura paulistana. No presente, o migrante continua a contribuir com a diversidade cultural de nossa cidade, embora não seja mais de origem europeia e a par das características diferenciadas entre a migração do final do século XIX e esta do início do século XXI, a permanência do elemento migrante na transformação da paisagem deste

setor é importante pista para compreendermos os processos que a atingem.

Da mesma forma que os estudos sobre imigração boliviana não tratam da dimensão da habitação, as pesquisas³ sobre cortiços não analisam este novo formato a partir da sobreposição do trabalho.

A oficina de costura não existe apenas na dimensão trabalho, por isso que nosso estudo traz esta abordagem, a fim de abarcar a totalidade dos fatores envolvidos, tais como os da dimensão da moradia, que como observamos no estudo, está envolvido com outros aspectos condicionantes da estrutura urbana.

2. Procedimentos técnico-metodológicos

Migração, habitação e trabalho são os eixos de análise por onde encaminhamos este estudo da paisagem em transformação. Analisamos individualmente cada um desses componentes para que pudéssemos compreender a sua participação no conjunto do fenômeno.

Munidos da hipótese de que “o atual modelo de produção da indústria de vestuários tem reproduzido uma nova tipologia de cortiço”, a partir do questionamento sobre “qual o papel desempenhado pelo cortiço no presente?”, definimos um recorte analítico inovador. Aqui, o caráter central de nossa pesquisa era buscar elementos que corroborassem tal hipótese empírica, de maneira que pudéssemos contribuir com a discussão sobre as transformações que estão ocorrendo na paisagem das cidades dos países subdesenvolvidos.

A opção pelo aprofundamento da pesquisa em uma análise qualitativa de um estudo de caso deveu-se à questão dos dados que é imprecisa tanto na variável migrante (CACCIAMALI e AZEVEDO, 2005), quanto na variável habitação (SAMPAIO e CÉSAR, 2003; PAC/CDHU⁴, 2012), tornando a avaliação quantitativa do fenômeno pouco precisa.

Foi nossa proximidade com as organizações não-governamentais e com a Igreja Católica que levou-nos ao imóvel onde centralizamos nossa referência de análise, e pelos meios disponíveis o estudo de caso veio como proposta de mergulho qualitativo ao fenômeno pesquisado.

O estudo de caso, portanto, trata-se de um imóvel refuncionalizado e construído originalmente para abrigar uma indústria de peças automotivas. Ele foi erguido em 1949, nos fundos do lote ocupado por uma casa unifamiliar construída em 1945 por um casal de imigrantes.

Realizamos visitas aos finais de semana, inseridos pela freira que coordenava o trabalho e conhecia alguns moradores, de maneira que após três meses de visitas contínuas passamos a acessar o local sem a presença da

3 Sobre a origem e formação dos cortiços ver: Lemos (1996, 1998); sobre o aspecto estrutural e social ver: Kowarick e Ant (1994); no contexto dos movimentos sociais urbanos: Levy (2011); nas políticas públicas e reabilitação: Sampaio (2007) e Kohara (1999).

4 Programa de Atuação em Cortiços/ Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano.

pastoral. As visitas de campo ocorreram entre o segundo semestre de 2012 e o segundo semestre de 2014.

Após esta primeira fase de apresentação, o desafio seguinte foi sobrepor as dificuldades de aproximação com os moradores. Experimentamos variadas formas para coleta de informação e logo percebemos que tanto a técnica de questionário direto quanto a utilização de gravador gerava um bloqueio nos entrevistados.

As informações que conseguíamos através dos diálogos, eram complementadas com a observação do cotidiano dos moradores e do local em si, e com informações fornecidas tanto pela pastoral quanto pela agente comunitária de saúde⁵ que acompanhava as famílias e habitava o local⁶.

Embora desprovidos de algumas técnicas empregadas por estudiosos de grupos humanos, como Whyte (2005)⁷, Cândido (2010)⁸ e Magnani (2012)⁹, o convívio cotidiano com os moradores nos proporcionou um contato mais profundo, de maneira que a comunicação se estabeleceu para além do questionário, mesmo porque o nosso estudo focou no funcionamento do cortiço e nas relações estabelecidas entre seus atores e sua infraestrutura.

Aplicamos o método da observação participante, tendo em Whyte um manual de referência, mas não nos limitamos a ele, pois a pesquisa ganhou independência conforme a característica do grupo. O grupo de moradores não era coeso, pois a rotatividade de pessoas era muito grande, de maneira que não conseguimos acompanhar um mesmo núcleo de produção do início ao fim de nossa pesquisa.

Na fase de aproximação, as mulheres bolivianas estabeleceram pontes importantes conosco. Esta questão das “pontes” que nos levam ao objeto de nossa pesquisa é muito importante, pois foram determinantes na construção das relações, de acordo com uma intenção investigativa.

Whyte chama de “Doc” as pessoas que inserem ou que facilitam a aproximação do pesquisador com o grupo. Quanto mais próximo ao grupo for o Doc melhor ocorre a aproximação. Em um primeiro momento a freira ocupou este papel e num segundo momento a agente de saúde que era mais próxima dos moradores. Uma informação importante fornecida pela freira foi de que o grupo só confiaria em nós se nossas visitas não fossem sucedidas com a visita da polícia ou de algum órgão de fiscalização, de modo que o pesquisador está a todo

5 Trata-se do Programa Saúde da Família do Ministério da Saúde, que acompanha famílias carentes em diversas cidades do Brasil, através de parcerias com os governos estaduais. Existe desde 1994.

6 Tentamos entrar em contato com o proprietário do imóvel, mas ele nunca retornou as ligações ou não estava presente quando de nossas visitas. Remetemos a causa deste comportamento à existência de processos judiciais em torno do imóvel e que atingiam o proprietário diretamente.

7 WHYTE, W.F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2005. A pesquisa que deu origem ao livro, ocorreu nos cortiços de um gueto italiano em Boston, nos anos 1940.

8 CÂNDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

9 A partir da participação em suas aulas na disciplina de Antropologia Urbana, ministradas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

tempo sendo observado pelos moradores. Em se tratando de um grupo fechado e de difícil aproximação, conscientes de sua condição irregular, a situação requeria de nós movimentos pensados. Podemos dizer que realizamos este estudo em meio a grandes limitações técnicas e metodológicas, mas que nos possibilitou uma abstração do fenômeno ao mesmo tempo em que não ignoramos os detalhes.

O estudo de caso esteve atrelado diretamente com outros processos investigativos como a busca pela compreensão de como a habitação do tipo cortiço vem sendo gerida na atualidade pelas iniciativas públicas. E para tanto, além de consultas bibliográficas, foram realizadas entrevistas com a coordenação da equipe municipal que vistoria os cortiços neste setor através da execução do “Programa de Cortiços: Reabilitação de Moradia Coletiva”, da Prefeitura de São Paulo.

As informações colhidas dos moradores do cortiço compuseram a dimensão do vivido da paisagem, apresentando, sobretudo, como se dão as relações destes sujeitos entre si e entre eles e o lugar onde vivem. Classificamos cada cômodo como sendo um núcleo familiar de produção.

3. Embasamento teórico

Considerando este estudo de análise da paisagem, entendemos esta categoria geográfica a partir da definição trazida por Sauer (1925), onde a landscape - “a land shape” é a forma, o corpo ou a configuração de determinada área. Forma que não foi cunhada apenas pelas forças físicas e então ele empresta de J.Sölch (1924) a ideia de que uma área é definida tanto por suas formas físicas quanto culturais. Sauer admite que a paisagem é um primeiro dado da realidade, que implica o mergulho do pesquisador nos processos que a configuraram.

Monbeig (1957, p.11) possui uma definição semelhante de paisagem, a qual é formada pelos elementos naturais e pelos trabalhos humanos. É a representação do conjunto de fatos que fundamenta a pesquisa geográfica e por possuírem localização no globo, são fatos geográficos. A associação destes fatos, para Sauer (1963), dá origem ao conceito de paisagem, pois segundo Bastié (1973), só é geográfico o que se inscreve na paisagem.

Em se tratando de 'fatos' geográficos, implica a utilização de diversos métodos para apreender uma dinâmica diversificada. Neste sentido, o próprio Sauer ao desenvolver as suas pesquisas empíricas afirmou que o método morfológico de análise da paisagem não era suficiente para explicá-la, passando a recorrer seguidamente ao processo histórico como formador das culturas e, portanto, configurador das paisagens (culturais).

A temática do artefato¹⁰ humano na paisagem é uma discussão importante para esta pesquisa, pois ela trata de compreender como o cortiço estudado foi formado e em qual contexto. O artefato tal como explana Lowenthal (1976), é uma pista para traçar um esboço do contexto passado da paisagem, e portanto, compreender o presente.

Uma vez que a paisagem é tecida pelo processo histórico, e, neste sentido, o entendemos como um método de análise, Cosgrove (2010) nos auxilia a compreender o campo dos fatores que estruturam o objeto de estudo – a oficina cortiço, os quais pertencem à noção de formação econômica e social. Para este geógrafo, a cultura, sendo um produto da experiência de classes, a formação econômica e social (FES) condiciona a configuração dos espaços e de suas paisagens.

4. Resultados e discussão

4.1 Implicações espaciais da indústria de vestuários

Esta área possui uma infraestrutura produtiva consolidada, onde galpões industriais e pequenas e médias fábricas subsistem apesar das renovações urbanas e onde importantes vias de fluxo garantem o escoamento da produção. Portanto, a concentração de imigrantes bolivianos neste setor da cidade deve-se a presença de uma estrutura consolidada tanto do setor de confecção quanto de equipamentos urbanos.

Para a organização das oficinas de costura, que não segue as normas da prefeitura referentes ao funcionamento de microempresas, o caminho mais rápido e que gera menos custo é a refuncionalização de antigos imóveis, dentre eles pensões e prédios fabris ociosos. Este movimento de migrantes à procura de locais para instalarem as suas oficinas de costura gerou um outro movimento do lado dos brasileiros proprietários de imóveis (Figura 2), que passaram a adaptá-los para atender a demanda da indústria de vestuários via oficinas de costura de bolivianos. Estes proprietários intervêm inadequadamente na estrutura original do imóvel para adaptação de cômodos, os quais por sua vez, recebem os núcleos de produção.

10 Os artefatos humanos referem-se aos tipos de casas, estilos de celeiros, padrões de cercamento e de assentamentos humanos que compõem a paisagem, para Sauer. Nesta pesquisa, o cortiço é tratado como artefato do ponto de vista das antigas construções (arquitetura) e de ser forma de habitar que nasceu no passado industrial. Todavia, dada a sua dinâmica que se transforma pela atuação de novos processos, ele sobrepõe aspectos do presente à sua estrutura antiga, carregada de memória.



Figura 4.1.1

Neste sentido, mais uma camada cultural é disposta na paisagem através da presença dos bolivianos nos habitáculos dos miolos dos quarteirões, nos quartos das pensões, nas fileiras de casas operárias, nos antigos prédios fabris. Trata-se de um conjunto de imóveis construídos na primeira metade do século XX para abrigar os operários das antigas fábricas e que traz em sua forma a deterioração resultante dos anos que se passaram sem a devida manutenção, muito embora a sua utilização ininterrupta.

A morfologia urbana deste setor mantém-se parcialmente preservada desde o seu período industrial. A atividade comercial tem sido a principal responsável pela preservação de alguns imóveis históricos, uma vez que este setor da cidade é caracterizado como misto, ou seja, residencial, fabril e comercial.

As pensões e habitações coletivas atraíram os bolivianos que encontraram nestes locais a possibilidade de adaptar sua moradia e seu trabalho em virtude da possibilidade de mobilidade e informalidade nos contratos de locação.

4.2 Refuncionalização de imóveis

O estudo de caso corresponde a este fenômeno. Segundo consulta realizada ao Cadastro de Imóveis Tombados (CIT) da cidade de São Paulo, a especificação do uso deste imóvel continua como industrial, apesar das alterações em sua estrutura e em seu uso.

A fábrica funcionou até a década de 1970, permanecendo fechada até 1990 quando seu proprietário adaptou um centro automotivo, que logo faliu. No início dos anos 2000 o proprietário faleceu e o prédio ficou ocioso. O herdeiro que passou a gerir o imóvel é o segundo filho do casal e tornou-se responsável pelo espólio do pai devido ao falecimento do primogênito.

A situação do imóvel é irregular em diversos aspectos. Uma disputa judicial opõe herdeiros do filho primogênito contra o filho mais novo juntamente com a mãe. Este imóvel possui acúmulo de impostos que

beira o seu valor venal. O processo descreve as más condições dos imóveis, bem como a exploração indevida realizada pelo atual proprietário.

O imóvel começou a receber bolivianos em 2007 e desde então tem sido habitado apenas por estes imigrantes e por uma família de brasileiros que cuidam do imóvel para o proprietário¹¹. A partir deste quadro identificamos os atores que organizam o cortiço: o proprietário do imóvel, que é encontrado no local normalmente em dia de coleta dos alugueis; a família intermediária, que presta serviços para o proprietário em troca da isenção do aluguel e os moradores bolivianos. A implantação das instalações do lote possui uma área de 1.019 m² e área total construída de 1.441 m² (Figura 4.2.1).

11 É comum nas habitações coletivas que o proprietário não habite o local, deixando-o sob a responsabilidade de um intermediário.

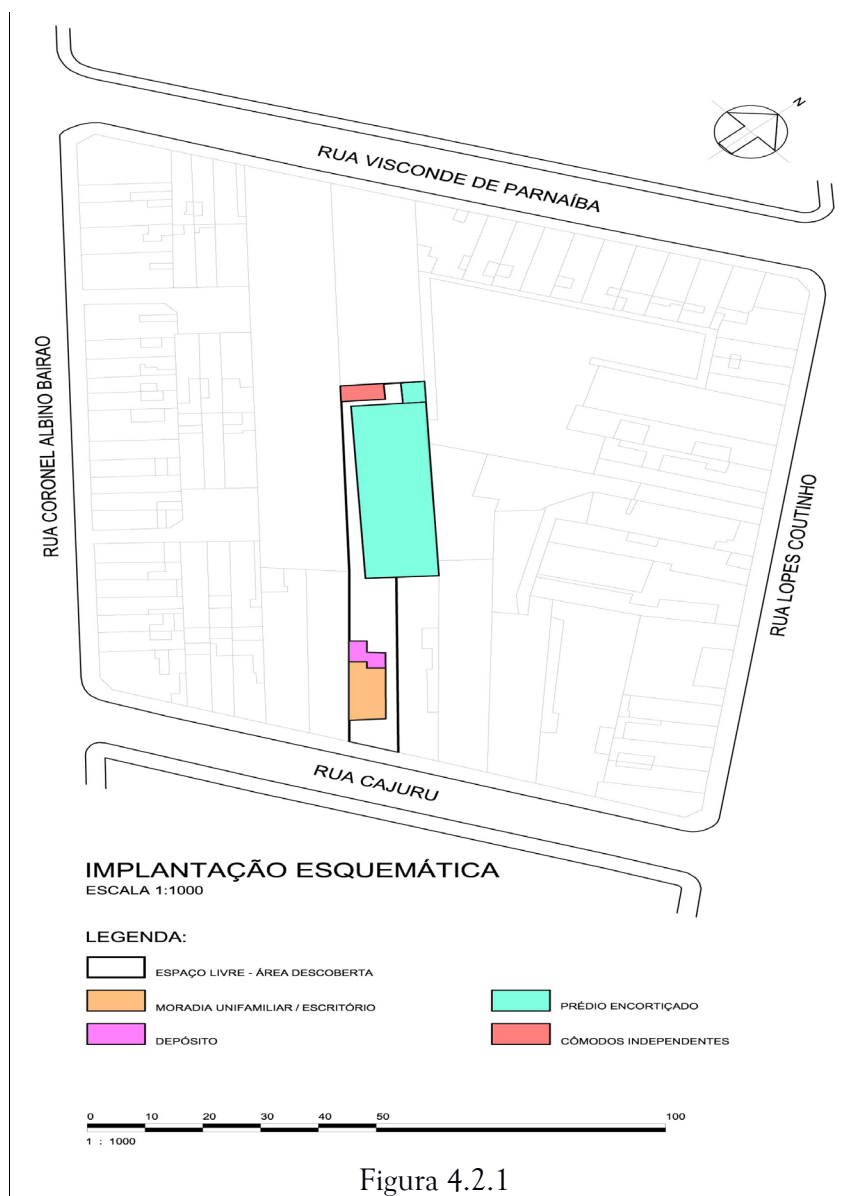


Figura 4.2.1

O prédio fabril é constituído por três pavimentos, dois acessados por escadas. No térreo encontram-se oito salas, onde cômodos foram adaptados, acessados pelo corredor lateral à esquerda do prédio e mais dois cômodos aos fundos construídos à semelhança dos cômodos do primeiro pavimento. Cada uma dessas salas abriga um núcleo de produção de vestuários gerenciado pelos próprios costureiros, onde também é sua moradia (Figura 4.2.2).

Instalações frente e fundos.



Figura 4.2.2

O imóvel encontra-se em alto nível de deterioração e as interferências inadequadas realizadas pelo proprietário agravou esse processo. Há acúmulo de entulho em vários pontos do local e a presença de água servida, devido ao transbordamento das pequenas fossas externas ao lado das portas dos cômodos. Além das condições precárias do sistema de água e esgoto, o sistema elétrico do local também encontra-se instalado inadequadamente, suscetível à curtos-circuitos.

Os moradores do pavimento térreo possuem apenas este corredor como área livre para atividades como lavagem das roupas. Entretanto, em virtude da altura das paredes em suas laterais, o tempo de presença dos raios solares é reduzido, mantendo o único local ao ar livre úmido e escuro. Tal condição estrutural atrelada a uma situação sanitária precária expõe os moradores à diversos tipos de doenças.

O primeiro pavimento é composto por um salão tipo galpão industrial, anteriormente ocupado pelo maquinário fabril e que no presente serve como base para adaptação de sete cômodos construídos com materiais de baixo custo e baixa qualidade, sem os instrumentos de segurança exigidos pela prefeitura e o aval do corpo de bombeiros.

A estrutura original deste pavimento é composta por um teto de telha ondulada de cimento e treliça de madeira sem forro. A ventilação e o acesso da luz solar são feitos através das janelas de vidro, localizadas na lateral do pavimento e aos fundos. Muitas delas encontram-se quebradas, facilitando a entrada de água da chuva. Com a presença dos cômodos, tal espaço perdeu luminosidade (Figura 4.2.3).

Organização do primeiro pavimento e interior dos cômodos



Figura 4.2.3

Estes cômodos foram erguidos com tijolo furado sem revestimento e com parede divisória quase da altura da porta. As janelas e portas foram fixadas à parede com espuma de poliuretano. Cada cômodo possui uma caixa d'água que está apoiada em tábuas de madeira acima do banheiro (única parte coberta do cômodo). O extravasor da caixa d'água está posicionado de maneira inadequada, fazendo com que a água caia diretamente no corredor. A fiação também está exposta e fixada com pregos ao longo das paredes, sendo os pontos de luz insuficientes. Os moradores improvisaram lonas para utilizarem como cobertura do cômodo e tecidos como divisórias do espaço interno. Segundo os moradores, o desconforto ambiental oscila entre muito quente e abafado no verão até o muito frio nos dias de inverno.

4.3 A organização das oficinas-cortiço

Com base nos critérios indicados pela Lei Municipal nº 10.928, de 8 de outubro de 1991, a organização deste imóvel enquadra-se à moradia multifamiliar, pois: é constituída por mais de uma edificação construída em lote urbano; é subdividida em vários cômodos alugados, onde foram adaptadas as oficinas de costura (Figura 3),

portanto, várias funções são exercidas no mesmo cômodo; os espaços não edificados possuem acesso e uso comum, bem como as instalações sanitárias; situação precária da infraestrutura e circulação; superlotação de pessoas em cada cômodo causando pressão na infraestrutura; ausência de dispositivos de segurança no imóvel¹².



Figura 4.3.1: Módulo esquemático dos cômodos

Do ponto de vista do trabalho, as oficinas adaptadas são irregulares, o que agrava a situação ambiental

12 Item que não consta na lei, mas que foi inserido pela equipe técnica de vistoria da prefeitura.

deste local. Segundo as normas de segurança do trabalho¹³, a infraestrutura onde as oficinas estão alojadas está precária; as peças confeccionadas não estão devidamente organizadas em caixas plásticas; a maneira como a instalação elétrica foi adaptada pode ocasionar curto-circuito. O conjunto dos objetos utilizados para a produção (cadeira + máquina de costura) não estão de acordo com as normas ergonômicas, gerando um dos incômodos mais comuns revelados pelos costureiros que é a lombalgia e a cefaleia. A cozinha irregular foi improvisada no mesmo local de trabalho, como um espaço adjacente; os alimentos encontram-se armazenados de maneira inadequada e o botijão de gás está localizado na parte interior do cômodo.

Como todo o conjunto do imóvel sofreu intervenções inadequadas com as adaptações, os sanitários também foram adaptados e não seguem as normas arquitetônicas e de segurança. Eles não possuem janelas, são compartilhados entre homens e mulheres e o lavatório compartilha o mesmo espaço com o sanitário.

O ambiente da oficina é pouco iluminado, a circulação entre as máquinas de costura é dificultada pelo material deixado no caminho. Há ausência de extintores de incêndio no ambiente de produção; não utilizam equipamentos de proteção como protetores auriculares, máscaras e óculos de acrílico e não há presença de equipamentos de primeiros socorros.

Esse cenário todo irregular agrava-se pela presença constante de crianças no espaço de produção, considerado um ambiente perigoso para crianças. Presenciamos mães em período de amamentação que não pausavam a costura para poder amamentar. Como as mães não têm com quem ou onde deixar os seus filhos, eles permaneciam deitados em seus colos presos aos seus seios.

A habitação é um anexo da oficina, permanecendo como segunda prioridade para esses imigrantes. Há um agravamento das condições de moradia para além da precarização que uma habitação encortiçada apresenta, devido ao papel que ela ocupa no espaço particular do sujeito migrante. A moradia subsiste, e é reduzida a um conjunto de objetos que compõem a oficina.

5.0 Elementos de reflexão para uma proposta de explicação

Consideramos como elemento de reflexão a hipótese de Souchaud (2011), que afirma ser o projeto migratório de rápida ascensão social o motivo que leva os migrantes a promoverem este modelo de oficina. E pelas nossas reflexões e constatações no estudo de caso, esta condição de precariedade do trabalho não se encerra apenas numa consequência do projeto migratório, pois guarda relação direta com o processo produtivo engendrado pelo atual modelo capitalista de mercado. O aumento do consumo produziu maior divisão na cadeia

13 Utilizamos como orientação para elaboração deste item o “*Manual práctico para oficinas textiles y pequeñas empresas urbanas*”, organizado pelo Centro de Apoio ao Migrante (CAMI) e Serviço Pastoral do Migrante (SPM), 2012.

produtiva, ocasionando a terceirização e quarteirização do trabalho. Para que o aumento da produção não gerasse maiores gastos para as grandes empresas, estas passaram a subcontratar serviços de confecção. Independente do mercador consumidor ser de alta ou baixa renda, a cadeia produtiva segue este atual padrão.

No caso do cortiço visitado, sua produção destina-se ao mercado popular que se desenvolve no próprio setor. Entretanto, a diversidade da cadeia produtiva de vestuários atende tanto a classe baixa quanto a classe média e alta e a permanência deste cortiço, em especial, demonstra a incapacidade do poder público em fiscalizar os núcleos de produção. O Ministério Público do Trabalho (MPT) tem optado, como estratégia de ação fiscalizadora, a cadeia produtiva das grandes marcas, pois eles acreditam que autuando-as, o impacto em toda a produção será maior do que se eles fiscalizarem a totalidade do setor de confecção. Ou seja, os auditores acreditam que a autuação de uma oficina de costura que produz para a Zara, por exemplo, pode gerar um efeito cascata nas empresas de menor porte. Mas não é isso que observamos em nosso estudo.

Como aponta o estudo de caso, enquanto o poder público fixa as suas ações nas grandes marcas, a cadeia de produção das empresas de médio e pequeno porte (que estão presentes em maior quantidade) continuam em plena atividade, pois não são alvo de investigação e não se preocupam em subcontratar serviços de oficinas irregulares.

As autuações realizadas pelo MPT não tem gerado impacto nas oficinas-cortiço. O cortiço estudado completou oito anos de existência sem nunca ter sido fiscalizado, apesar de possuir uma forma que se destaca na paisagem. Em contrapartida, uma oficina-cortiço menor, vizinha ao nosso estudo de caso, foi autuada em flagrante por confeccionar para a marca de roupas GAP Inc.. Entretanto, em virtude da flexibilização do trabalho e da mobilidade urbana, o núcleo de produção voltou a funcionar em outro local.

A precariedade da cadeia de produção, portanto, é permanente. Baixos salários, sonegação de impostos, coação por parte dos oficineiros, cerceação da liberdade dos costureiros, infraestrutura de produção e moradia insalubre. Irregularidades que sustentam a macroestrutura econômica, que, por sua vez, modela o tipo de oficina que coexiste com a habitação – a oficina-cortiço.

Tratamos até aqui dos moradores e seu papel na cadeia produtiva, mas o proprietário do imóvel é responsável pela condição precária em que estas pessoas estão vivendo. Como observamos nas fotografias anteriores, o objetivo do proprietário é lucrar com o mínimo de gasto possível. As intervenções realizadas em seu imóvel seguiu sem o alvará concedido pela prefeitura, o qual analisa o projeto e permite ou não a reforma. O valor do aluguel de cada cômodo era de R\$1.100,00 em 2014. São mais de dezoito mil reais por mês que não são transferidos para a manutenção do local, como ditam as normas.

Foram descobertos casos de fraude e corrupção durante a gestão do último prefeito da cidade de São

Paulo Gilberto Kassab (PSDB¹⁴), nas emissões de alvarás para a construção civil na cidade. As leis de zoneamento foram constantemente alteradas para atender ao mercado imobiliário. Em meio a mercantilização da coisa pública e da própria cidade, proprietários como o deste imóvel, realizaram intervenções irregulares à revelia do caos urbano que se instalou na cidade.

No caso dos cortiços, o PAC (implantado em 2002) surge para atuar na regularização destas habitações, historicamente problemáticas na cidade. Este programa do governo do estado de São Paulo, gerenciado pela CDHU e com financiamento do BID¹⁵, buscou parceria com a municipalidade através do Programa de Cortiços: Reabilitação de Moradia Coletiva. O PAC estava associado a uma política de revitalização do centro da cidade de São Paulo, que buscava a recuperação de edifícios de valor histórico e cultural (SAMPAIO, 2007). A prefeitura, que possui experiência em políticas de atuação em cortiços desde a década de 1990, ficaria responsável por identificar os imóveis que sofreriam intervenção de reabilitação, bem como organizar a população inquilina que seria atendida no período da reforma.

O programa previa uma parceria entre a prefeitura e o proprietário do imóvel para fazer a reforma necessária com financiamento do BID/CDHU, adequando o local sem alterar as suas características arquitetônicas. Entretanto, o aumento do preço dos imóveis, em virtude da escalada do mercado imobiliário nos últimos anos foi um obstáculo à esta modalidade. Somado a isso, o beneficiário tinha dificuldades para encontrar por si só um imóvel, dado que as imobiliárias pouco se interessam em comercializar para esta faixa de renda. O resultado disso foi que menos da metade dos beneficiários permaneceram nas áreas centrais da cidade, enquanto a maioria mudou-se para locais mais distantes (CDHU/PAC, 2012).

O valor deste programa é justamente a preservação do conjunto paisagístico histórico, de maneira a não entregar a cidade à verticalização, proporcionando habitações mais acessíveis e bem localizadas à classe trabalhadora. A contradição está no papel do Estado em conferir moradia adequada para sua população, como é de seu direito, mas impedido pelo mercado que ele próprio deixou de regular.

Em 2011 a CDHU encerrou a parceria com a prefeitura e por falta de financiamento, ela passou a oferecer um auxílio-aluguel de R\$500,00 até que a pessoa encontrasse uma habitação de interesse social (HIS) para se instalar. Todavia, não há interesse por parte dos moradores, pois os imóveis oferecidos encontram-se distantes de seus locais de trabalho.

A proposta inicial do projeto, que era manter a população no local e preservar o conjunto arquitetônico, cedeu às pressões do mercado imobiliário que visa os setores deteriorados da cidade para erguerem seus

14 Partido da Social Democracia Brasileira.

15 Banco Interamericano de Desenvolvimento.

empreendimentos, expulsando para as periferias a população que não possui recursos ou tornando-a dependente de financiamentos.

Como as políticas públicas brasileiras possuem a característica de serem dependentes do partidarismo, a cada gestão alteram-se as prioridades. Como os recursos humanos deste setor da prefeitura são em sua maioria contratados e não concursados, a permanência no emprego durante mudança de gestão é uma incógnita.

Tal condição “justifica” a ausência de fiscalização junto aos proprietários de imóveis que atuam livremente. Além da precariedade estrutural em que se encontram as secretarias municipais, os programas não possuem metodologia para lidar com o contexto das oficinas-cortiço. Embora a coordenação do programa tenha revelado a existência de bolivianos em muitas habitações encortiçadas que vistoriam, esses dados não são registrados oficialmente, de maneira que esta condição não existe oficialmente! Apesar das oficinas-cortiço serem uma realidade urbana deste o início do século, percebemos uma ausência de vontade por parte do poder público em atuar de maneira intersetorial para eliminar a precarização habitacional da população, da qual os imigrantes são parte.

6.0 Conclusões

Mais do que um projeto migratório de rápida ascensão social, que não ocorre antes dos sete anos de trabalho como costureiro no Brasil, a precariedade do trabalho subcontratado é uma marca da indústria de vestuários no mundo inteiro. Existe uma necessidade do migrante, que é atingir uma qualidade de vida que ele não possuía em seu país¹⁶ e existe uma estrutura estabelecida que demanda mão de obra barata.

O prevalecimento do partidarismo em detrimento da política, a presença de corrupção e fraudes, a desestruturação dos órgãos reguladores e fiscalizadores, a terceirização dos serviços públicos¹⁷, o descomprometimento dos proprietários de imóveis e a quarteirização dos serviços de confecção são fatores que contribuem para a reprodução das oficinas-cortiço na escala local.

O que existe é uma simbiose entre a atuação da macroestrutura econômica e as falhas políticas que gerenciam o local e o que os liga é o trabalho. A ponte existente entre a condição da habitação e o projeto migratório é a do custo-benefício. Os bolivianos procuram locais mais próximos a sua rede de negócios e os mais baratos. Entretanto, nos países subdesenvolvidos, o barateamento da habitação está diretamente relacionada com seu nível de deterioração, ou nem isso, pois como neste caso, a qualidade da infraestrutura não corresponde

16 Atenta-se para a noção de qualidade de vida, que neste caso parte da dimensão material, uma vez que os próprios imigrantes relatam que seu modo de vida no campo era mais saudável do que sua vida como costureiros. Eles possuem consciência disso, principalmente as mulheres.

17 O programa contratou uma empresa para realizar os serviços de assistência social na coleta de informações junto às famílias.

ao preço do aluguel cobrado.

Concluimos que a habitação é uma mercadoria e que no caso de nosso estudo, está diretamente vinculada e dependente dos processos econômicos que movimentam povos e políticas. Os bolivianos pagam o aluguel estipulado pelo proprietário, mas são obrigados a viverem em um ambiente insalubre, por conta do descomprometimento que impera em diversas esferas do social desde o poder público aos atores sociais. Há, portanto, um entrelaçamento de fatores que promovem determinada condição ou uma característica geral de precariedade do trabalho na pós-modernidade e que deságua na condição habitacional, sendo impossível identificarmos o grau de importância ou de participação maior ou menor entre um ou outro fator. Todos aqueles que listamos possui participação determinante no processo.

O estudo de caso, além de fornecer os elementos subjetivos e os signos culturais enraizados nos sujeitos que participam desta indústria, permitiu-nos vislumbrar a atuação incessante do grande capital que condiciona a precarização da vida da classe trabalhadora. Entretanto, a par do desenvolvimento de técnicas e de políticas urbanas, suspeitamos que a precariedade ou aumentou ou tornou-se mais complexa e mais difícil de mitigá-la, pois ao contrário do modelo de cortiços do século XIX, os quais serviam apenas como habitação, os cortiços do presente possuem a sobreposição de usos essenciais na reprodução da vida: moradia e trabalho. É o trabalho invadindo a esfera do particular, o local onde o trabalhador via como de descanso, como momento de vivência de sua vida pessoal. Vemos que não aumentou apenas a precariedade da estrutura, mas agravou a deterioração da própria vida, uma vez que os sujeitos envolvidos não possuem mais espaço de realização simbólica, imprescindível para uma vida saudável, inclusive do ponto de vista psíquico, que na condição do migrante, é imprescindível para que seu projeto obtenha sucesso.

REFERÊNCIAS

- BLANC, Maurice. De la rénovation urbaine à la restauration. In: *Espaces et sociétés*. N.30-31, Paris: Gallica, 1979.
- CACCIAMALI, M.C.; AZEVEDO, F.A.G. *Entre o tráfico humano e a opção da mobilidade social: a situação dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo*. PROLAM- USP, 2005.
- DORNELAS, S.M. *Para sair do confinamento: a experiência das visitas às oficinas de costura de imigrantes bolivianos no quadro do projeto 'Somos Hermanos'*. Travessia, No.63, 2009.
- ILLES et all. *Tráfico de pessoas para fins de exploração do trabalho na cidade de São Paulo*. In: *Cadernos Pagu*, 2008, p.199-217.

KOHARA, L.T. *Rendimentos obtidos na locação e sublocação de cortiços – estudo de caso na área central da cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, 1999.

KOWARICK, Lúcio; ANT, Clara. *Cem anos de promiscuidade: o cortiço na cidade de São Paulo*. São Paulo: Paz e terra, 1994.

LEIGHLY, John (org.). *Land and life: a selection from the writings of Carl Ortwin Sauer*. Berkeley: University of California Press, 1963.

LEVY, Charmain. *Ocupando o centro da cidade: movimento dos cortiços e ação coletiva*. Outra economia, Vol. 5. Unisinos, 2011.

MAGNANI, J.G.C. *De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana*. RBCS, Vol. 17, No.49, 2002.

CDHU-PAC. *Relatório Geral do Programa de atuação em cortiços*. Secretaria de Habitação. Governo do estado de São Paulo, 2012.

SAMPAIO, M.R.A. *O cortiço paulistano, entre as ciências sociais e a política*. Revista do IEB, No. 44, São Paulo, 2007.

SAMPAIO, M.R.A.; CÉSAR, Paulo. *Habitação em São Paulo*. Estudos avançados, Vol.17, São Paulo, 2003.

SOUCHAUD, Sylvain. *Presença estrangeira na indústria das confecções e evoluções urbanas nos bairros centrais de São Paulo*. In: LANNA, Ana, L.D. [et al] (org.). *São Paulo, os estrangeiros e a construção das cidades*. São Paulo: Alameda, 2011.

XAVIER, I.R. *A inserção socioterritorial de migrantes bolivianos em São Paulo. Uma leitura a partir da relação entre projetos migratórios, determinantes estruturais e os espaços da cidade*. In: BAENINGER, R. *Imigração boliviana no Brasil*. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

CONSCIÊNCIA E SUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL, ECONOMIA SOLIDÁRIA E
EDUCAÇÃO FINANCEIRA: PROJETO “COMER! COMER!”

Autor(a): **Angélica dos Santos Simone**

Resumo

O projeto Comer!Comer!, para além da educação alimentar, tem como finalidade despertar a sensibilidade das crianças para os cuidados com o planeta onde habitam a partir da vivência com o tempo das plantas, da terra e dos elementos do clima no propósito de produzir vida, com a necessidade de propor um olhar cuidadoso para a dimensão do sensível, porque é a partir daí que a transformação (do ser) acontece.

Palavras-chave: educação alimentar; meio-ambiente; economia solidária; educação financeira; projeto escolar.

INTRODUÇÃO

Seguiu-se a metodologia proposta pela Educação Ambiental em sua incorporação nos programas educacionais: “os métodos para a Educação Ambiental dão *prioridade a problemas concretos*, à utilização do meio ambiente imediato como recurso pedagógico, à colaboração entre o pessoal docente de diferentes disciplinas e à necessidade de que a escola esteja aberta à comunidade.” (DIAS, p.212, 2004. [grifo nosso]), para identificar a alimentação dos alunos baseada em ultraprocessados como um problema concreto de onde este projeto partiu.

O problema da alimentação está diretamente ligado ao modo de vida urbano da sociedade de consumo e não se consegue uma transformação de fato em seus hábitos se não há mudança no modo de vida, que se poderá se dar através de um processo de ensino e aprendizagem arraigado aos princípios da Educação Ambiental.

O projeto “Comer! Comer!” apresenta-se como uma proposta de educação alimentar em um momento delicado para a saúde alimentar da população brasileira, uma vez que a medida provisória 870/2019 publicada pelo novo governo federal extingue o Consea-Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, um órgão de assessoramento à Presidência da República, cuja competência institucional tratava do controle social na formulação, execução e monitoramento da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional.

A professora Patrícia Constante Jaime, da Faculdade de Saúde Pública da USP explica¹⁸ que o conselho tinha a tarefa de apoiar o governo, ouvindo a sociedade, sobre como deveria ser a política na produção de uma alimentação adequada e defesa dos direitos da criança e do adolescente, dentre outros faziam parte deste órgão. No pacote de ataques à saúde alimentar da população brasileira, o Ministério da Agricultura liberou o registro de mais 28 agrotóxicos e princípios ativos, em 2018¹⁹. Além de afetarem diretamente à saúde dos consumidores de alimentos com agrotóxicos, o produtor é o primeiro a sofrer devido a sua exposição.

São inúmeras as justificativas que nos levam a propor um trabalho aprofundado de prática reflexiva para mudança nos hábitos alimentares de nossos estudantes e suas famílias. Segundo reportagem²⁰ da revista Fapesp, se o crescimento da obesidade no Brasil continuar neste ritmo, em 2020 alcançará os Estados Unidos da América e o México, que possuem os maiores índices de obesidade do globo. Mudanças no padrão alimentar tem demonstrado o aumento da obesidade na população a partir dos anos 2000. “Nas últimas décadas, o brasileiro passou a substituir alimentos tradicionais, como arroz, feijão e salada, por preparações ultraprocessadas”, aponta a reportagem.

Intencionalidades:

Objetivos Gerais

Esta proposta procura compreender e levantar discussões sobre a educação alimentar em sua totalidade, na construção da autoestima e da autonomia, na reflexão das formas como as famílias realizam a introdução alimentar em suas crianças e na construção de postura crítica com relação às políticas públicas alimentares brasileiras e impactos ambientais das monoculturas e uso indiscriminado de agrotóxicos e desmatamentos.

A intenção, portanto, é que o estudante construa uma postura crítica ativa e sinta-se parte de um movimento pela alimentação saudável a partir da compreensão de todos os mecanismos que estão envolvidos na alimentação vista como mercadoria e não como direito conforme a indústria alimentícia, no sistema capitalista, promove. Alimentação é cuidar. E uma vez que esta reflexão está relacionada com o cuidado integral do corpo, a proposta atinge esta escala da relação do indivíduo e seu ambiente.

E em que momento e por que a horta escolar é importante?

A horta escolar surge no contexto de prática e experimentação destas reflexões e aproximação de lugares distantes os quais possuem um modo de vida mais próximo do tempo da natureza. O contato com a terra canaliza

18Entrevista completa em: jornal.usp.br. Fim do Consea altera política de segurança alimentar.

19Matéria completa em: Repórter Brasil. 18/01/2019.

20 Em 23/08/2018: Motores da epidemia de obesidade no Brasil. Localizado em: <http://agencia.fapesp.br/motores-da-epidemia-de-obesidade-no-brasil/28543/>

energias produzidas pelo movimento do corpo pelo espaço acalmando quem a está manipulando, promovendo interiorizações saudáveis e possibilitando a organização do pensamento, colocando o manipulador diante de tempos e naturezas outras da simples planta que cresce e que vai alimentá-lo.

O mais importante de tudo que o contato direto e com intenção que a horta possibilita é o despertar ou desenvolvimento da sensibilidade dos alunos. Um aluno sensível é empático, é solidário, é gentil, é solícito, é atento às questões humanitárias e as incorpora em seu convívio cotidiano.

Objetivos específicos

Os objetivos listados a seguir são os que dialogam com a matriz de saberes do Currículo da Cidade²¹:

1. Desenvolver a autonomia e a determinação a partir do conhecimento adquirido e praticado na construção da horta como um projeto de cuidado com o ambiente e com o outro²²;
2. Expandir o contato com a diversidade, através da aproximação com lugares rurais onde são produzidos alimentos saudáveis e conhecendo povos outros que compõem a população de São Paulo e do Brasil e como se alimentam;
3. Perceber o espaço do corpo e o cuidado que se deve ter com ele. Englobando as emoções e a necessidade da autocrítica para avaliar posturas e comportamentos alimentares²³;
4. Promover a empatia e a colaboração através do trabalho na horta que é expressão do coletivo, mais do que produzir espécies vegetais comestíveis, ver-se-á que se produzirá, também, cooperação²⁴;
5. Definir as responsabilidades e participação no cumprimento de cada atividade para que o grupo consiga evoluir na reflexão e nas práticas;
6. Saber problematizar e identificar as contradições dos processos relacionados ao universo da alimentação;
7. Aperfeiçoar a resolução de problemas de forma pacífica e democrática²⁵;
8. Desenvolver pensamento científico (leitura de textos científicos, aproximação com a linguagem

21 O Currículo da Cidade de São Paulo (2018) foi um material produzido pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo e está em processo de implementação na rede. Segue em acordo com a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Uma parte interessante deste documento é que ele traz como seus temas inspiradores, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS): “pactados na Agenda 2030 pelos países membros das Nações Unidas, como temas a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares”. (COPED/SME, p.36, 2018). As contribuições da Educação Ambiental ao longo de sua história culminou para a inserção de suas preocupações no campo educacional de forma oficial, o que demonstra um avanço social.

22 Este objetivo possibilita discussões acerca da ODS 2: Fome zero e agricultura sustentável.

23 Este objetivo possibilita discussões sobre a ODS 3: Saúde e bem-estar.

24 Aqui fala-se das ODS's 11: cidades e comunidades sustentáveis e 15: vida terrestre.

25 Neste objetivo trabalha-se a ODS 16: paz, justiça e instituições eficazes.

acadêmica e científica), crítico (aperfeiçoamento da observação e leitura dos fatos) e criativo (abertura para a expressão da individualidade e construção do corpo do coletivo).

Contexto (Espaços/ Ambientes):

Caracterização do sítio e da situação

Os alunos que participam do projeto cursam o último ano do Ciclo interdisciplinar e do Ciclo Autoral do Ensino fundamental da EMEF Emiliano Di Cavalcanti. O projeto é realizado uma vez por semana e tem uma hora e meia de duração. A Experiência Pedagógica voltada ao conceito de Educação Integral propõe a abertura da consciência da prática pedagógica no desenvolvimento da aprendizagem, pois, em sua compreensão, ela é “entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direitos e deveres”. (SME/COPED, 2019. p.19). O projeto Comer!Comer!, portanto, enquadra-se no Território do Saber Consciência e Sustentabilidade Socioambiental, Economia Solidária e Educação Financeira, uma vez que trata de questões da educação ambiental aplicadas à melhoria da qualidade de vida através da tomada de consciência das escolhas alimentícias que são feitas pelos alunos.

O projeto tem como princípio a intenção de desenvolver uma horta pedagógica com, além do contato direto em manipular a terra, realizar experiências pedagógicas mais aprofundadas na relação com o corpo. Foram realizados experimentos em torno da prática da yôga, da plena atenção e do comer juntos. O cuidado com o corpo aliado ao desenvolvimento da sensibilidade no cuidado com a horta aplica um dos princípios objetivos da Educação Ambiental, pois:

consiste em permitir que o ser humano compreenda a natureza complexa do meio ambiente, resultante das interações dos seus aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais. Ela deveria facilitar os meios de interpretação da interdependência desses diversos elementos, no espaço e no tempo, a fim de promover uma utilização mais reflexiva e prudente dos recursos naturais para satisfazer as necessidades da humanidade. (DIAS, p. 210, 2004).

Qual o papel da escola nesse contexto? Todas essas habilidades são essenciais para o aprimoramento intelectual, para que os alunos tenham o domínio de técnicas de leitura de mundo a partir do método de cada ciência apresentada na escola. A Educação Ambiental possibilita uma discussão enraizada na realidade, pois são suas características: o enfoque educativo interdisciplinar e orientado para a resolução de problemas; a integração com a comunidade; ser permanente e orientada para o futuro (DIAS, p. 211, 2004).

O desenvolvimento da horta escolar e as demais intervenções acerca da alimentação saudável, coloca os

alunos em um lugar de praticarem a cidadania ativamente, uma vez que enquanto os alunos se mantiverem à margem da ação social, as relações entre a escola e a comunidade somente poderão ser superficiais (DIAS, p.211, 2004). A escola de educação integral possibilita a superação do modelo tradicional de ensino que é a transmissão de conhecimento enciclopédico, e encaminha a aprendizagem tal como assinala a Educação Ambiental.

Envolvidos:

Estudantes do último ano do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral.

Descrição:

Experiências compartilhadas

As primeiras experiências possibilitaram algumas observações: para que o trabalho na horta seja produtivo e atinja os objetivos, é necessário que o grupo se reconheça e seja coeso. Para que se desenvolvesse essa coesão do grupo, optou-se por construir um ritual para os encontros do projeto. E buscou-se na prática de yoga e relaxamento a possibilidade de trazê-los para a atenção plena das atividades na horta. Tendo Satish Kumar como autor principal das reflexões que propôs serem colocadas no âmbito do projeto, na aula que seguiu práticas de yoga e relaxamento, foi trazida para apreciação o que ele chamou de “Oração do corpo inteiro”²⁶.

As aulas mostraram que a Educação Ambiental começa na percepção do próprio corpo, pois só assim as crianças se percebem na natureza. A dualidade que existe entre sociedade e natureza cai por terra, uma vez que os movimentos do corpo correspondem às mesmas leis que regem os movimentos do corpo de qualquer animal ou planta. Não há como perceber a urgência ambiental em termos de massa populacional, apenas a partir da dimensão intelectual, é imprescindível a ativação da sensibilidade, que começa no próprio corpo. Por isso que

-
- 26 Que nossas pernas sejam fortes e estáveis
 Que nossos pés caminhem com suavidade sobre a terra
 Que nosso estômago seja pequeno e macio
 Que nossa barriga seja uma fornalha para digerir
 Que nosso coração seja grande e amoroso
 Que nossa alma seja simples e clara
 Que nosso espírito seja livre do medo
 Que nossa boca diga palavras de frescor e doçura, e ofereça beijos carinhosos
 Que nossos olhos vejam a beleza embaixo, em cima e por todos os lados
 Que nossos ouvidos ouçam palavras boas e a música das esferas
 Que nossas mãos sejam generosas para dar e gratas ao receber
 Que nossos braços encontrem a alegria do abraço
 Que nosso corpo seja um templo de amor
 (Satish Kumar)

as contribuições de Satish, para um pensar ambiental sensível, é importante considerar como um método para construção desse agir sustentável entre toda a humanidade. A prática pedagógica na escola básica externaliza esse encontro e possibilita criar espaços de compreensão e leitura do outro que valida o conhecimento, pois que ele se impregna que significado. Não é, em absoluto, uma tarefa fácil.

A importância do contato com a comunidade para a coerência da aprendizagem

Dentro da proposta do projeto Comer! Comer!, a qual versa sobre a educação alimentar de nossos estudantes, a visita a uma propriedade produtiva possibilitou o contato com a realidade da produção da comida de verdade (aquela que não é processada industrialmente), de maneira que os alunos tiveram uma percepção de como é a jornada do produtor rural e todas as variáveis envolvidas para que o alimento chegue ao seu prato com toda a segurança alimentar prevista em lei. Esta visita também foi de grande importância para ampliar o olhar dos estudantes para o trabalho na horta, que é um microcosmos do que podem fazer para que nossa cidade/mundo volte a ser um lugar (re)produtor de vida.

Os objetivos foram que os alunos observassem um dia do produtor rural, percebessem a paisagem que é diferente da que vivem na cidade e apreendessem algumas técnicas e conhecimentos utilizados pelos agricultores frente aos desafios da escassez de recursos naturais e das mudanças climáticas em seu trabalho.

A visita foi acompanhada por uma técnica do CATI (Coordenadoria de Assistência Técnica Integral) de Mogi das Cruzes em uma propriedade que está sendo beneficiada pelo projeto de adequação para produção de orgânicos, então, mais um elemento agregador às reflexões teóricas realizadas em sala de aula e que serão complementadas na visita de campo. A outra visita ocorreu em uma propriedade que produz cogumelos e comercializa com todo o território nacional.

A importância que este trabalho de campo teve foi no campo da ampliação do conhecimento dos alunos sobre o universo da alimentação e a tomada de consciência sobre a importância do conhecimento popular e científico para que pratiquem o autocuidado ao saberem o que estão comendo e como se alimentam, da mesma maneira preocuparem-se com a vida daqueles que produzem o seu alimento, desenvolvendo empatia e cidadania para a sustentabilidade. Uma vez que passaram a conhecer como a comida de verdade é produzida, tão logo perceberam os recursos naturais gastos em sua produção.

A importância do trabalho na horta para tomada de consciência alimentar e ambiental

Como dito anteriormente, a dimensão do projeto que diz respeito às atividades ocorridas na horta, é um

espaço que propõe a reflexão do aluno sobre o lugar que ele ocupa no mundo, na relação com a natureza. Desde o preparo da terra, conhecer o tipo de solo que predomina em nossa cidade e quais ações são necessárias para que ele seja fértil e passível de germinar vida, passando pelo conhecimento das ferramentas que auxiliam nesta fase, ao mesmo tempo que percebem as reações do corpo a partir da vivência em um trabalho manual e bem diferente do cotidiano sala de aula, são imersões que geram transformações permanentes dos processos mentais e emocionais nos alunos.

Optou-se por canteiros circulares dentro de uma justificativa estética e sistêmica. Os modelos circulares de canteiro permitem uma distribuição da água de maneira mais equilibrada, ao mesmo tempo que são mais harmoniosos com os elementos naturais da paisagem. Alguma noção de agricultura sintrópica²⁷ possibilitou o desenvolvimento desses canteiros de maneira compartilhada. Foram plantadas diversas espécies em um mesmo canteiro, permitindo que uma proteja a outra de pragas. Não foram trazidos modelos prontos, definidos e fechados de como desenvolver a horta, os alunos foram colocados no papel de pesquisadores, de maneira que poderiam observar e participar de todos os processos envolvidos.

Para os alunos que se aventuraram em participar de cada detalhe dos cuidados com a horta, pode-se perceber o efeito que causava em sua disposição física e emocional. Quando uma escola extrapola os limites deste condicionamento arquitetônico e pedagógico secular, vislumbra-se uma transformação na forma como os alunos veem a escola.

A horta coloca o aluno no lugar da responsabilidade, pois não está nada pronto. Precisa de muito trabalho para que a horta passe a frutificar. Então, o preparo da terra, a utilização da enxada, da pá, da peneira, as sementes, fazer muda, regar, fazer compostagem com as folhas das árvores, cuidar para não matar nenhuma minhoca (um animal que os alunos gostam bastante, por sinal), estudar para saber como cada planta funciona, plantar com a ajuda da professora, depois plantar sozinho, pois eles aprendem rápido, fazem muito bem e não esquecem. E quando eles fazem sozinhos, os efeitos, sobretudo na autoestima, são tangíveis.

Período de desenvolvimento:

A Experiência Pedagógica “Comer Comer!” ocorre com periodicidade semestral. Todos os estudantes do

27 Segundo Andrade (2019), a Agricultura Sintrópica é constituída por um conjunto teórico e prático de um modelo de agricultura desenvolvido por Ernst Götsch, no qual os processos naturais são traduzidos para as práticas agrícolas tanto em sua forma, quanto em sua função e dinâmica. Assim podemos falar em regeneração pelo uso, uma vez que o estabelecimento de áreas agrícolas altamente produtivas, e que tendem à independência de insumos e irrigação, tem como consequência a oferta de serviços ecossistêmicos, com especial destaque para a formação de solo, a regulação do microclima e o favorecimento do ciclo da água. Ou seja, o plantio agrícola é concomitante à regeneração de ecossistemas.

último ano do Ciclo Interdisciplinar e dos anos do Ciclo Autoral escolhem 05 (cinco) Territórios do Saber / As Experiências Pedagógicas semestralmente com agrupamento diversificado conforme proposta pedagógica que objetiva o desenvolvimento do protagonismo, da pesquisa e da interdisciplinariedade dos nossos estudantes e expressa no PPP da EMEF Emiliano Di Cavalcanti

Anexos (Fotos):



Figura 1: Horizonte da cidade de São Paulo. Fonte: IFUSP, acessado em: <http://agencia.fapesp.br/caminhoes-e-onibus-respondem-por-metade-da-poluicao-do-ar-em-sao-paulo/28239/>.



Figura 2: Momento de alongar o corpo para poder sentir os seus movimentos. Relaxamento para ativar a concentração e foco, 2019. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 3: Roda de alunos para alongamento e experiência com a alimentação coletiva. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 4: Disposição dos alimentos: couve orgânica, laranja, castanha - do -Pará, cebola, arroz vermelho, grão de bico, mandioca orgânica, milho orgânico. Representações dos alunos. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 5: Primeira parte da visita, os alunos escutam a fala do produtor e acompanha o material utilizado na produção de cogumelos. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 6: Alunos experimentam os materiais e visitam a “plantação” de cogumelos, se impressionando com a simplicidade do processo.

Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 7: Após a fala do produtor, os alunos visitam a propriedade e se encantam com a paisagem e as “coisas” do campo. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 8: Alunos visitam a plantação que parte da propriedade faz de hortaliças e temperos, convencional. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 9: Alunos colhem as alfaces orgânicas que levaram para casa na segunda propriedade que visitamos, a qual está realizando a transição de sua produção convencional para orgânica. Fonte: SIMONE, 2019.

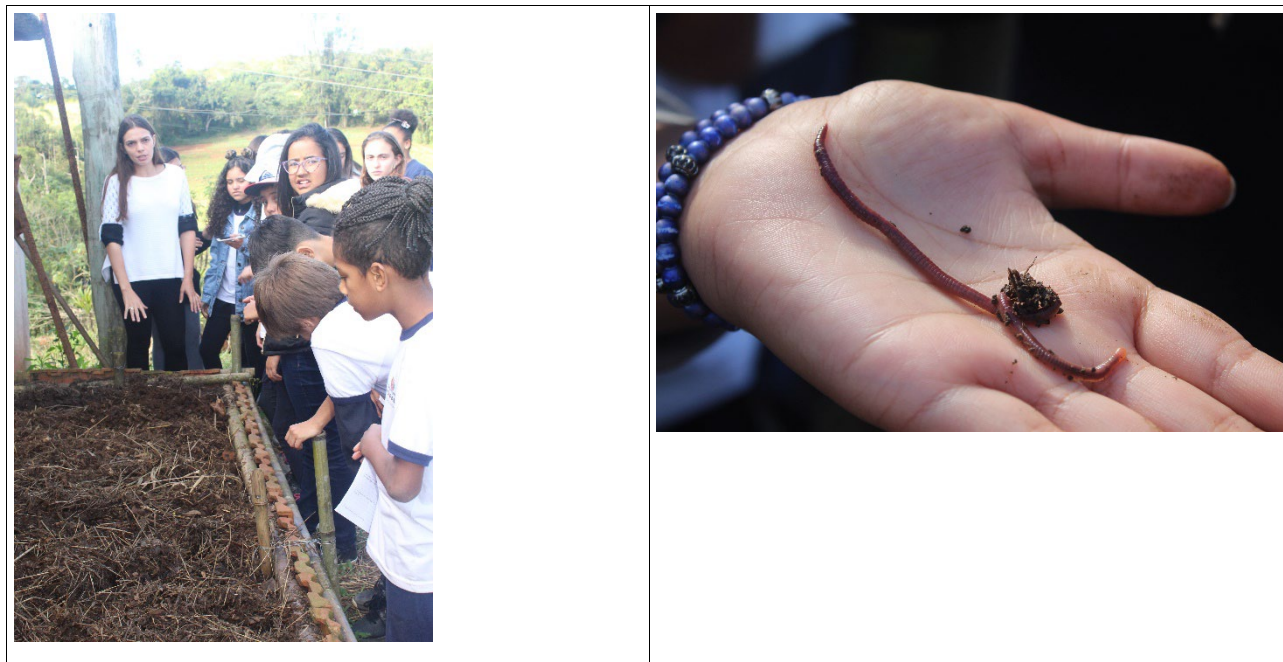


Figura 10: A agrônoma que nos acompanhou explica o funcionamento da compostagem enquanto os alunos experimentam o toque das minhocas. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 11: Os alunos conhecem mais duas leiras de compostagem, sentindo o aumento da temperatura em uma delas a partir do processo realizado pelo microorganismos. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 12: Alunos exploram o composto produzido pelo processo de compostagem e aprendem sobre adubo orgânico. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 13: Finalizando a visita, os alunos cumprimentam os agricultores que nos receberam com tanto carinho e orgulho de mostrarem o seu trabalho, oferecendo um delicioso bolo de cenoura feito pela Patrícia e as cenouras de sua propriedade. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 14: A limpeza do espaço da horta e a preparação da terra para receber os canteiros. 2019. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 15: Alunos plantam as mudas com a orientação da professora. Na imagem da direita, o aluno conversa com a planta peixinho (*Stachys Byzantina*) avisando-a que será plantada. Coincidência ou não, é a planta que mais se desenvolveu neste canteiro depois do manjerição. Fonte: SIMONE, 2019.



Figura 16: A horta após inúmeras horas de trabalho e o plantio de plantas medicinais doadas pelo viveiro municipal Manequinho Lopes. Uma aluna segura as pimentas que se desenvolveram. Fonte: SIMONE, 2019.

Referências bibliográficas

DIAS, Genebaldo F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2004.

FAJERSZTAJN, Laís. (et al). Como as cidades podem favorecer ou dificultar a promoção da saúde de seus moradores? In: Revista de Estudos Avançados, 2016.

LOUV, Richard. A última criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

KUMAR, Satish. Solo, alma, sociedade. São Paulo: Palas Athena, 2017.

ANDRADE, Dayana. <https://agendagotsch.com/pt/what-is-syntropic-farming/>, 2019. Acessado em: 20/09/2019.

OS CONTOS DE FADA E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Autor(a): **Gisele Bertoli Dias**

Resumo

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico, em que será utilizado os pressupostos de autores que falam sobre o assunto abordado como Aires, Bettlheim, Von-Franz, Piaget entre outros. Nosso principal objetivo é contribuir no processo ensino aprendizagem de modos diversificados visando a interatividade em sala de aula.

Nesse sentido, fica evidenciado que a criança se sente mais participativa nos conteúdos dados em sala de aula se trabalhado de maneira detrativo fazendo com que a mesma tenha interesse em participar dos conteúdos aplicados na aula. Esperamos contribuir com esta pesquisa para que educadores utilizem a literatura infantil, contos de fadas, para o processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: processo de aprendizagem; contos de fada; contação de história.

INTRODUÇÃO

Para o desenvolvimento cognitivo da criança a linguagem tem papel importante. Piaget em seus pressupostos afirma que a linguagem é um fator essencial enquanto acesso à reflexão infantil e ativa o processo de conhecimento.

Durante as brincadeiras a criança assimila o brinquedo a partir das estruturas que já construiu. Relacionando a teoria de Piaget com os contos de fada, podemos dizer que os contos de fada possibilitam a construção de aspectos sociais na criança, auxiliando o processo de aprendizagem.

Para Oliveira,

A comunicação entre professor e aluno é fundamental para que o processo atinja os seus méritos. Sendo assim, as funções da comunicação se tornam importantes à medida que ensino e aprendizagem se realizam. A função informativa ou referencial da linguagem fornece os elementos e as ideias; a função emotiva pode ser utilizada quando se deseja suscitar emoções; a imperativa ocorre quando o professor impõe um determinado comportamento a seus alunos; a função de

contato é o vínculo psicológico que pode ser estabelecido e a metalinguística é quando a mensagem fala de outra mensagem ou de si mesma (OLIVEIRA 2008 p, 39)

A aprendizagem possui um forte componente emotivo. O conhecimento é mais bem fixado pela memória, quando envolver uma operação mental ou motora, além da confiança.

Oliveira aponta que,

A motivação envolve o interesse que a criança tem pelos conteúdos e é entendida por diversos teóricos como sendo um fator intrínseco à pessoa. A motivação é interna, no entanto o professor (como agente externo) pode atuar no sentido de incentivar, despertar no aprendiz a motivação para aquele conteúdo. O incentivo do professor deve estar em sintonia com os motivos internos direcionando o conhecimento de acordo com a demanda da criança. Para tanto o professor pode partir de uma situação contextualizada para a produção do conhecimento, instigando assim a relação com a vida real buscando incentivar os alunos para encontrar soluções pertinentes. (OLIVEIRA 2008 p. 42)

Neste sentido os contos de fada podem assumir a posição do lúdico e contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

O aluno interpreta o que compreende, e não a explicação. Esta compreensão é o que permite a análise do texto, sendo está o instrumento de aprendizagem.

É possível pensar isto à luz dos contos de fada, já que neste processo a análise é fundamental para o trabalho com os contos. Interpretações alternativas podem ser aplicadas aos contos, o que promove diversidade, proporcionando ao aluno interpretar e dialogar a partir de diferentes pontos de vista.

Parra Bomtempo (1987), as brincadeiras para criança trazem contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender e pensa, assim os contos de fada, levam a criança a desenvolver o pensamento abstrato, analítico, sintético e até mesmo crítico, já que, geralmente, os contos estão impregnados de aprendizagem de todos os tipos.

O PROFESSOR, APRENDIZAGEM E OS CONTOS DE FADA

Aprender é um processo de aquisição de conhecimento, que deve ser motivado através da curiosidade e o professor é fundamental para que o aluno aprenda. A Escola é o local ideal para que a aprendizagem aconteça.

Todo conhecimento é adquirido e assimilado utilizando uma base anterior, Oliveira (2008).

O aluno, tem no professor o seu maior auxílio para sua aprendizagem, portanto, o professor deve buscar meios que estimulem seus educandos a exercitar o pensamento.

É recomendável que o professor conheça o seu aluno, para estabelecer os objetivos educacionais que queira que seu aluno aprenda. Estes objetivos podem ser cognitivos, emotivos e motores como, por exemplo, as vivências de experiências para aquisição do conhecimento.

No momento do ensinar é necessário que os professores estejam motivados para que o conhecimento seja uma experiência que atinja os níveis mais altos e efetivos. Neste sentido, o entusiasmo e a curiosidade do professor em crescer e buscar novas alternativas que levem ao aluno a atingir os objetivos planejados.

Para Piaget, a aprendizagem possui um forte componente emotivo. Um novo conhecimento é mais bem fixado na memória quando envolve uma melhor operação mental ou motora, além da confiança (emotividade envolvida). Isto certamente contribui para a aprendizagem.

A motivação envolve o interesse que a criança tem pelos conteúdos apresentados. O incentivo do professor deve estar em sintonia com conhecimento, de acordo com a idade da criança. Para tanto o professor pode partir de uma situação contextualizada para a produção do conhecimento, instigando assim a relação com a vida real buscando incentivar os alunos para encontrar soluções pertinentes.

Os contos de fada podem ajudar no processo de motivação para aprendizagem da criança, assumindo a posição de lúdico, atraente e facilitador do processo já que atinge tanto esferas emocionais, quanto o interesse do aluno, além, é claro, de aspectos culturais presentes nos mais diversos contos.

A criança interpreta o que compreende e não a explicação. Esta compreensão é o que permite a análise do texto, sendo este o instrumento de aprendizagem. É possível pensar isto à luz dos contos de fada, já que neste processo a análise é fundamental.

Os contos de fada no contexto escolar, contribui, para a aprendizagem efetiva e diferenciada, além de serem narrativas culturais com valores sociais, Oliveira (2008).

O trabalho com leitura fica mais atrativo quando o professor utiliza os contos de fada, através dos desenhos animados, do relato verbal, dos contos lidos em sala de aula, a criança estará sendo estimulada a compreender por si só e a ler as histórias que tanto a encantam.

SUGESTÕES DE UTILIZAÇÃO DOS CONTOS DE FADA COMO ESTIMULADOR DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os contos de fada podem ajudar o professor como estimuladores da aprendizagem e permitem todos os tipos de métodos. O professor pode trabalhar com seus alunos e desenvolver distintos aspectos do conto, dependendo do seu conteúdo planejado.

O trabalho pode ser realizado individualmente, com aulas expositivas e estudo dirigido, por exemplo a leitura, em que as diferenças individuais possam ser avaliadas. Outro método sugerido é a dramatização, muito apreciado pelas crianças por ser um método dinâmico em que a participação permite o desenvolvimento da capacidade de expressão e da desinibição.

Os contos de segundo Oliveira,

Os contos de fada fornecem um roteiro. Possibilita ao professor, através da dramatização, trabalhar valores, expressão corporal, linguagem e vocabulário, uma vez que dentro de um conto há uma gama imensa de aspectos a serem discutidos, variando conforme a história. Para a dramatização é necessária uma caracterização da situação, a representação propriamente dita e a discussão, finalizando o processo. Neste momento é possível fazer as relações com os conteúdos e objetivos estabelecidos previamente (OLIVEIRA, 2008 p. 45)

Outro interessante mecanismo é o uso de métodos audiovisuais. Considerando que a criança é um sujeito em formação, o professor precisa utilizar recursos que mobilizem os sentidos da criança pode obter excelentes resultados em termos globais. Fotografias, desenhos, ilustrações, DVD, animações, cartazes, murais, mapas são alguns exemplos de recursos.

Exposições e museus fazem parte desta categoria. No entanto, é recomendado que o uso seja sempre em número adequado ao conteúdo estudado. Desta forma quantidade não é qualidade, uma vez que uma enxurrada de estímulos dispersa mais do que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

O uso da informática faz parte da realidade de muitas crianças, em casa e na escola. Há muito se fala de inclusão digital e o professor por utilizar este recurso para incentivar os alunos a buscarem em site, curiosidade sobre os contos de fada. Não é possível ignorar a ferramenta da Internet, no entanto devem-se indicar os caminhos adequados e confiáveis para a aprendizagem, Oliveira (2008).

Para a aprendizagem a utilização dos contos de fada é de grande relevância e ao trazer estes contos para o contexto escolar, unimos o conhecimento do novo de uma forma natural e fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fada possibilitam ao professor trabalhar com os alunos de uma forma contextualizada, trazendo a vivência do educando, para a construção do seu conhecimento, usando histórias para ensinar e aprender a partir de uma perspectiva mais agradável e positiva.

Possuem vocabulário e cenário acessível, podendo o professor trabalhar com o imaginário dos alunos, neste caso de acordo com o planejamento da aula, os alunos podem aprender a contar, separar, nomear, classificar, compreender as pistas, a diferenças entre o bem e o mal de uma forma dinâmica e atrativa, as informações são processadas e adquiridas.

A escola deve oferecer aos seus alunos desenvolvimento de forma global, os contos de fada exploram estes aspectos, principalmente em relação ao processo relacional, buscando trabalhar o crescimento emocional e cognitivo.

A leitura pode ser beneficiada pelos contos de fada, a criança tem a curiosidade aguçada e adquire o prazer pela leitura.

O professor deve trabalhar os contos de fada não apenas questões de leitura ou escrita, mas os pontos fundamentais na criança em desenvolvimento como, por exemplo, o narcisismo (presente na Branca de Neve), as relações sociais (Cinderela), a sedução (Chapeuzinho Vermelho).

Os contos de fada, são estímulos para a imaginação e fantasia que podem ser aliados no processo educacionais, tanto nos assuntos considerados universais, como as situações cotidianas, de relacionamento inter e intrapessoal.

Espero contribuir com esta pesquisa para que educadores utilizem os contos de fada como estímulo da aprendizagem significativa e torne o aprender mais interessante e estimulante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (2007) *História Social da Criança e da Família*. (D.Flaksman, trad.) (2ª edição) São Paulo: LTC.
- Bettlheim, B. (2006) *A psicanálise dos Contos de fada*. (A. Caetano, trad.) (20ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bomtempo, E. in Witter, G.P. & Lomônaco J.F. (1987) *Psicologia da Aprendizagem: Áreas de aplicação*. São Paulo: EPU.
- Bruner, J. (2001) *A cultura da Educação*. (M.A.G. Domingues, trad.) Porto Alegre: Artmed.

- Bordenave J.D. & Pereira, A.M. (2005) *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. (26ª Edição) Petrópolis: Vozes.
- Brasil, LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Acesso em: 20 de junho de 2018. Disponível no sítio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Carvalho, B.V. (1985) *A literatura Infantil: visão histórica e crítica*. (4ª edição). São Paulo: Global. Capítulos: I, II, IX.
- Corso, D., L. e Corso, M. (2006). *Fadas no Divã*. Porto Alegre: Artmed.
- Daniels, H. (2001) *Vygotsky & a Pedagogia*. (Mota. M.C. trad.) São Paulo: Loyola.
- Farias, A. R. (1997) *O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget*. (2ª Edição) São Paulo: Ática.
- Góes, L.P. (1991) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. (2ª edição). São Paulo: Pioneira.
- Goulart, I.B. (2003) *Piaget: Experiências Básicas para utilização pelo professor* (2ª Edição). Petrópolis: Vozes.
- Haydt, R.C.C. (1998) *Curso de Didática Geral*. (5ª Edição) São Paulo: Ática.
- Von-Franz, M.L. (2003) *A interpretação dos contos de fada*. (M.E.S. Barbosa, trad.) (4ª edição). São Paulo: Paulus.
- Lopes, Josiane. (2001) A lógica própria da criança como base do ensino. In: *Revista do Professor - Nova Escola*; ano XVI Nº 139, Janeiro de 2001; Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0139/aberto/mt_246732.shtml Acesso em: 25 de junho de 2018.
- Novaes, M.H. (1986) *Psicologia do Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Atlas.
- Mira y Lopez, E. (1982) *Como estudar e como aprender*. São Paulo: Mestre Jou.
- Oliveira, L.T (2008) *A importância dos contos de fada no processo ensino aprendizagem*. Monografia de graduação Brasília: Uniceub
- Palangana, I.C. (1998) *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. (2ª Edição). São Paulo: Plexus.
- Priore, M.D. (org) (2007) *História das crianças no Brasil*. (6ª edição). São Paulo: Contexto.
- Piaget, J. (2001). *A construção do real na criança*. (R. A. Vasques, trad.) (3ª Edição). São Paulo: Ática.
- Piaget, J. (2006) *Seis estudos de Psicologia*. (M.A.M. D' Amorim & P.S.L. Silva, trad.) (24ª Edição). Rio de Janeiro: Forense.
- Silva, Lima, Sousa, [et al.] (2005) *A Literatura infantil: a importância da utilização dos contos de fada no estímulo a leitura nas séries iniciais*. Monografia de graduação Brasília: Uniceub.

MUSCULAÇÃO E ATIVIDADES FÍSICAS COMO MÉTODO DE EMAGRECIMENTO NO TRATAMENTO DA OBESIDADE

Autor(a): **Gisele Bertoli Dias**

Resumo

Obesidade e sobrepeso são doenças graves que vêm crescendo a cada ano. Os maiores fatores que contribuem para o aumento dessas doenças são o estilo de vida e a falta de atividade física entre adultos e crianças. Ela também causa outras doenças associadas, como hipertensão, hipercoagulabilidade, diabetes e o comprometimento da função cardíaca em geral. Mediante o estudo desta enfermidade, o objetivo desse trabalho foi demonstrar como a musculação e diversas atividades físicas podem ser um fator importante para o emagrecimento através de métodos eficazes. A musculação atua de diversas maneiras oferecendo benefícios ao praticante desta atividade física. Os exercícios com pesos, atividades aeróbicas e anaeróbicas, fazem com que ocorra a diminuição do tecido adiposo do indivíduo e contribui para manter o metabolismo ativo e o organismo em seu perfeito funcionamento, prevenindo doenças decorrentes da obesidade.

Palavras-chave: educação física; obesidade; musculação.

INTRODUÇÃO

Um estilo de vida adequado e mais ativo, que alie a atividade física à outras boas práticas, permite a manutenção ou melhora da saúde necessária para que o organismo mantenha um desenvolvimento funcional saudável. Contrário a isso, um dos problemas decorrentes da falta de atividade física é a obesidade, (BOUCHARD, 2003, p.87).

A obesidade é uma doença que vem aumentando gradativamente com o passar do tempo, se tornando um problema para a saúde pública. Além disso, segundo a ABESO (2020), a obesidade apresenta fatores negativos na parte estética do indivíduo e como um fator que leva ao aparecimento de outras doenças. Algumas doenças relacionadas à obesidade são diabetes, hipertensão e o comprometimento funcional cardíaco em geral.

Para Matsudo e Matsudo (2007), a atividade física é indicada como um dos fatores mais importantes, juntamente com a boa alimentação, para redução do peso corporal. Tradicionalmente indica-se a atividade aeróbica, incluindo a corrida, por exemplo, como os principais exercícios para redução de peso. Entretanto, atividades anaeróbicas, e em especial a musculação, pode ser considerada. A musculação pode ser uma alternativa eficaz no combate e na prevenção da obesidade. Apesar de ser caracterizada como uma atividade anaeróbica, o trabalho com pesos também estimula a queima de calorias no organismo, mantém o metabolismo e ajuda no gasto energético. A atividade física praticada regularmente também pode auxiliar no melhor controle do apetite, de modo, que a ingestão calórica se torna equilibrada com o gasto energético, o que faz da musculação uma excelente maneira para controlar o peso corporal do indivíduo, (FLECK; KRAEMER, 2006)

Segundo Póvoas (2010, p. 52), (...) *manter a regularidade do exercício físico é fundamental, porque só assim poderá ter ganhos para a saúde. É preciso não esquecer que os efeitos benéficos da atividade física só se mantem enquanto ela é praticada.*

Quadro 1: Benefícios do exercício físico para a saúde

PATOLOGIA	BENEFÍCIOS
Obesidade	- Reduzir a gordura corporal, sobretudo a abdominal profunda - Preservar a massa muscular
Diabetes	- Otimizar a ação da insulina - Reduzir a glicemia - Prevenir e tratar a diabetes II
Doenças Cardiovasculares	- Prevenir e reduzir a hipertensão arterial - Prevenir e melhorar as alterações de gordura no sangue: triglicérides, colesterol total e suas frações
Coração	- Melhorar o seu funcionamento - Protegê-lo de arritmias graves - Aumentar a sua irrigação, tornando-o menos vulnerável a um ataque
Circulação venosa	- Prevenir as varizes
Composição do sangue e risco de trombozes	- Diminuir a tendência para as plaquetas entupirem os vasos sanguíneos - Diminuir a tendência para a coagulação do sangue, que potencia o risco de trombozes
Imunidade	- Aumentar a capacidade de defesa a infecções - Prevenir certos cânceros que são mais comuns em pessoas com vida

	sedentária
Aparelho locomotor	- Aumentar a massa óssea, prevenindo a osteoporose - Aumentar o tônus muscular - Melhorar a postura - Melhorar a saúde das articulações - Melhorar a flexibilidade - Melhorar a estrutura dos tendões e do colágeno
Crescimento	- Promover o desenvolvimento físico, psíquico e social das crianças e jovens
Vícios	- Ajuda no combate à toxicodependência - Auxiliar quem abandona certos vícios, como fumar ou beber
Nível psicológico	- Prevenir e ajudar em casos de depressão - Reduzir o estado de ansiedade - Melhorar a função cognitiva - Melhorar a autoestima e autoconfiança - Diminuir o stress e a libertação de adrenalina, diminuindo os riscos de ataque cardíaco

Fonte: Póvoas, 2010

DESENVOLVIMENTO

A obesidade é uma condição em que o indivíduo apresenta uma quantidade excessiva de gordura corporal avaliada em porcentagem do peso total (%G).

Na obesidade, a quantidade de gordura ultrapassa os níveis desejáveis. Nessas condições, o aumento de peso corporal ocorre pela elevação nos depósitos de gordura corporal, o que caracteriza um ganho de peso, (MATSUDO; MATSUDO, 2007, p. 189).

A prevalência de sobrepeso e obesidade dobrou desde os anos 1980, fazendo com que quase um terço da população mundial apresente problemas relacionados ao excesso de peso (OMS, 2012). É possível afirmar que obesidade promove alterações em quase todas as funções fisiológicas do nosso organismo, elevando os riscos de desenvolver múltiplas patologias, como diabetes, pressão altas e alguns tipos de câncer, reduzindo assim, a

qualidade de vida e elevando os gastos com a saúde.

De acordo com a Associação Brasileira de Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica (ABESO, 2020), o Índice de Massa corporal (IMC) é o principal fator que deve ser observado para caracterizar a obesidade ou excesso de peso. São considerados grupos com as seguintes características:

- *IMC entre 25 e 30 e circunferência da cintura até 89 cm:* A medida de cintura abaixo de 90 cm, provavelmente não apresenta um excesso de tecido adiposo no interior do abdome. Este tecido adiposo, chamado de gordura visceral, é o que mais acarreta riscos para a saúde. Indivíduos desse grupo de menor probabilidade de complicações como diabetes, hipertensão arterial e hipercolesterolemia.
- *IMC entre 25 e 30 e circunferência da cintura igual ou maior que 90 cm:* A medida de cintura está acima dos 90 centímetros, pode estar relacionada ao acúmulo em excesso de tecido adiposo no interior do abdome. Esse grupo está na faixa chamada de “excesso de peso”.
- *IMC entre 30 e 35:* O grupo está na faixa chamada de obesidade leve. Esse IMC indica maior probabilidade de complicações como diabetes, hipertensão arterial e hipercolesterolemia.
- *IMC entre 35 e 40:* O grupo está na faixa chamada de obesidade moderada. O excesso de peso já pode estar provocando um risco muito elevado de complicações metabólicas, como diabetes, hipertensão arterial e hipercolesterolemia, além de predispor a doenças osteoarticulares diversas.
- *IMC maior que 40:* O grupo está na faixa chamada de obesidade mórbida. Ela corresponde a um risco muito aumentado de diversas doenças. Seu tratamento em geral é difícil, mas melhoras nas práticas de atividade física e na alimentação podem trazer benefícios. Diminuição moderadas do peso podem reduzir significativamente os riscos de complicações metabólicas. Caso o indivíduo nesse grupo não consiga emagrecer com uma orientação adequada sobre modificações dietéticas e práticas de atividades físicas, justifica-se o uso de medicamentos, desde que devidamente supervisionado por um médico. Se ainda assim não for obtido um resultado satisfatório, a tendência atual é indicar um tipo de cirurgia em que a cavidade do estômago é reduzida para que diminua a ingestão de alimentos.
-

Quadro 2: Classificação, Grau de Obesidade e Risco de co-morbidade recomendada pela OMS

IMC (kg.m ²)	Classificação	Grau de Obesidade	Risco de Co-morbidade
Abaixo de 18,5	Peso Baixo	0	Baixo
18,5 - 24,9	Peso Normal	0	Médio

25 - 29,9	Sobrepeso	I	Aumentado
30 - 39,9	Obeso	II	Moderado - Alto
Acima de 40	Obeso Grave	III	Altíssimo

Fonte: Gentil, 2011

Independente da definição, sabe-se que a obesidade pode constituir a maior ameaça à qualidade de vida do ser humano atualmente. Isto é verdadeiro na medida em que se constata que a obesidade está indicada como a causa de várias outras doenças, tais como a hipertensão arterial, diabetes mellitus, câncer, artrites e problemas cardiovasculares em geral, entre outros, (MATSUDO; MATSUDO, 2007, p. 189).

Na opinião de Lancha e Lancha (2020), um dos principais problemas relacionados ao emagrecimento de indivíduos obesos acaba sendo evidenciado por alguns transtornos metabólicos, especialmente o diabetes e a resistência à insulina, normalmente relacionados à uma capacidade inferior de oxidar lipídios. Usualmente, essas citações acabam sendo evidências em indivíduos que apresentam um índice de massa corporal (IMC) superior a 40 kg/m², com essa capacidade inferior de oxidar lipídios promovendo alguns transtornos na quantidade de lipoproteínas circulantes.

Recentes estudos evidenciaram que indivíduos obesos apresentam uma elevada quantidade de lipoproteínas (a) em seus metabolismos, a qual se relaciona diretamente com uma grande incidência de problemas cardíacos. Dessa maneira embora dietas sejam uma das principais estratégias utilizadas para redução de peso, é importante ressaltar que a incorporação de exercícios físicos é de grande valia quando se busca otimizar o catabolismo de gorduras, especialmente quando consideramos a capacidade do exercício físico de elevar os níveis de sensibilidade a insulina e de reduzir os riscos de se desenvolver cardiopatias e diabetes tipo 2, (LANCHA; LANCHA, 2020).

O tratamento da obesidade envolve reeducação alimentar, atividade física, e dependendo da situação, o uso de medicamentos auxiliares e acompanhamento psiquiátrico. É comprovado que a prática de atividades físicas, associada a uma alimentação saudável, constitui um componente fundamental no emagrecimento e na manutenção da massa corporal, (MCARDLE; KATCH, 1990).

A prática de exercícios, em especial o exercício anaeróbico, causa uma adaptação fisiológica que leva ao aumento do metabolismo basal. Ou seja, um maior gasto calórico em repouso para a manutenção das funções fisiológicas, importante para o emagrecimento, além disso, para aumentar o gasto calórico da prática em si, o treinamento em circuito deve ser considerado, (MCARDLE et al., 2002, p. 102).

Os exercícios aeróbicos são aqueles que precisam do O^2 (Oxigênio) para produzir energia. A principal característica desse tipo de exercício é a intensidade baixa ou moderada e a duração longa. São exercícios mais leves e mais prolongados, onde o que faz a diferença é a duração dos movimentos, não a intensidade (THUMS et al., 2016).

Os exercícios aeróbicos utilizam diversos grupos musculares simultaneamente e, como têm duração maior, aumentam a capacidade cardíaca e pulmonar, uma vez que o corpo precisa suprir a energia dos músculos a partir do oxigênio (THUMS et al., 2016).

Existem, também, os exercícios anaeróbicos, que utilizam uma forma de energia que independe do uso do oxigênio. São exercícios de alta intensidade e curta duração que envolvem um esforço intenso realizado por um número limitado de músculos em que há produção de ácido lático. Eles são muito bons para a queima de gordura e para o tônus muscular, aumentando a resistência e a performance (THUMS et al., 2016). Em médio a longo prazo, o aumento da massa muscular magra representa o benefício mais importante do treinamento de musculação, já que esta é metabolicamente mais ativa do que o tecido adiposo. A maior massa muscular magra permite, portanto, a manutenção de um alto nível de metabolismo basal e o aprimoramento da oxidação de ácidos graxos o repouso, (DOMINGUES, 2006).

Para Weineck (2003), o treinamento físico estimula o catabolismo de triglicérides, inibe a síntese adicional de moléculas lipídicas e faz com que as células do tecido adiposo sofram uma redução de tamanho. A perda de peso tem resultados positivos não somente na prevenção de doenças degenerativas do sistema cardiovascular e de alterações do metabolismo, mas também melhorando a autoestima, com as mudanças estéticas. Os exercícios regulares de musculação planejados, apresentam esses e outros benefícios para a pessoa obesa e indivíduos em geral, incluindo:

- Aumento de gasto calórico total diário, reduzindo e controlando a quantidade de gordura corporal (desde que acompanhada de uma dieta adequada);
- Melhoria da capacidade de resposta muscular em situações de perigo devido ao melhor condicionamento físico;
- Aumento da massa magra e enriquecimento muscular.
- Aumento da força muscular;
- Melhoria da flexibilidade;
- Melhoria da capacidade aeróbica,
- Diminuição do risco de problemas cardíacos;
- Diminuição do risco de hipertensão;

- Diminuição do risco de problemas de colesterol e diabetes.

Como descrito por Wilmore e Costill, (2001), o corpo humano é composto por diferentes tipos de células. As células de gorduras adiposas, que são milhões de pequenos compartimentos, são chamadas adipócitos. Um homem adulto possui cerca de 25 bilhões de células adiposas espalhadas pelo corpo. São as os adipócitos que armazenam a energia necessária para as atividades fisiológicas que possibilitam todas as nossas ações. A atividade mais simples, como dormir, e as mais extenuantes, como trabalhos pesados ou esportes, necessitam energia. Essa energia tem origem nos alimentos ingeridos, calculadas na forma de calorias.

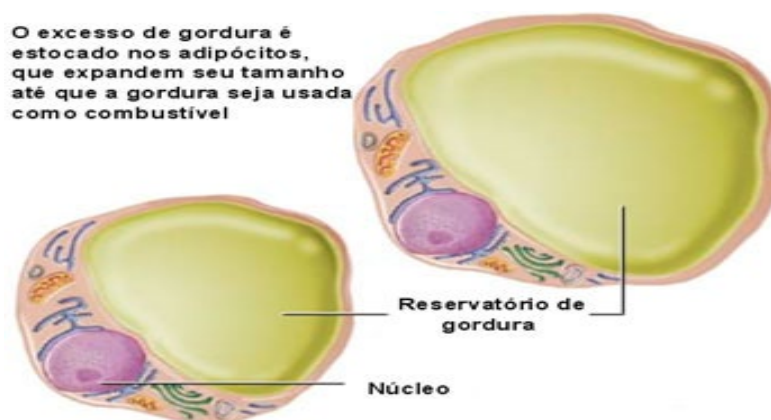


Figura 1: Tecido Conjuntivo Adiposo

Fonte: <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Histologia/epitelio14.php>

Se ingerirmos quantidades maiores de calorias do que o necessário para exercermos todas as atividades cotidianas o organismo irá transformar o excesso de calorias em gorduras e armazená-las nos adipócitos. Consequentemente, o excesso de calorias causará aumento de peso.

Paralelamente, afirmam Meirelles e Gomes (2004), se ingerirmos alimentos que não forneçam calorias suficientes para desempenhar as atividades diárias, entraremos em déficit energético. Nesse caso será necessário suprir a necessidade de energia à custa das reservas que o organismo possui, reduzindo a gordura armazenada nas células.

A perda de peso deve-se, sobretudo a uma ativação do metabolismo em geral e a adaptações bioquímicas e morfológicas específicas que dificultam o armazenamento de lipídios no tecido adiposo. Como caracteriza Busse (2004), para manutenção do peso corporal, a energia consumida diariamente precisa ser igual ao gasto energético

das atividades da vida diária. Para reduzir o peso corporal, as partes dessa equação precisam ser ajustadas.

Segundo Domingues (2006), a perda de peso, mediante dietas de baixa caloria, deve ser evitada. Observa-se o aumento de peso após cada período de restrição calórica, pois existe uma queda acentuada no metabolismo basal, devido à perda de massa magra, sendo que quanto menos massa magra, menor a quantidade de calorias para a manutenção do peso do corpo.

Afirma Silva, (2004, p. 72): (...) *que pelo exercício físico, principalmente, exercícios resistidos, aumenta-se a massa muscular e conseqüentemente, as enzimas musculares que “queimam” as gorduras e os carboidratos que se ingerem.*

Há dois fatores determinantes que resultam em um balanço energético positivo: aumento na ingestão de energia ou diminuição do gasto energético (BOUCHARD, 2003). O gasto energético do ser humano depende basicamente de três componentes, conforme figura abaixo:



Figura 2: Balanço Energético

Fonte: <https://clinlife.com.br/blog/como-esta-o-seu-balanco-energetico/>

A prática de atividades físicas, de diversas especialidades, aliadas a dietas, é o caminho mais eficaz para se obter resultados pontuais no emagrecimento e, conseqüentemente, ganhos na qualidade de vida. As atividades físicas podem ser classificadas como aeróbicas e anaeróbicas, de acordo com o sistema metabólico

utilizado para fornecer energia. A energia usada pelo organismo durante o exercício, tem origem nos alimentos ingeridos ou na gordura armazenada no organismo. Quanto mais intenso for o exercício, maior será a necessidade de produção de energia suprir o gasto energético, (FLECK; KRAEMER, 2006).

Na visão de Simón (2006), o combustível preferido do corpo é a glicose, que se armazena nos músculos e no fígado em forma de glicogênio. À medida que o glicogênio vai se esgotando, utilizamos, progressivamente, as gorduras e, em casos extremos, em exercícios de grande duração podem ser utilizados os aminoácidos, aquilo que se conhece por depleção de proteínas. A capacidade de oxidar gorduras como recurso energético, do ponto de vista de Lancha e Lancha (2020) é de extrema importância para a saúde de nosso metabolismo, influenciando de maneira direta a regulação do nosso peso e da nossa composição corporal. De modo geral, podemos dizer que o exercício físico eleva de forma aguda os níveis de oxidação de gordura e sensibilidade à insulina, elevado assim o gasto calórico geral desses indivíduos.

Segundo Gentil (2011, p. 136):

(...) a corrida é um dos principais exemplos de exercício aeróbicos, com a manutenção de uma atividade por período prolongado que necessitam de um fornecimento mais ou menos constante de energia.

A musculação ou treinamento resistido é o principal exemplo de exercício anaeróbico, com a realização de atividades curtas com uma necessidade concentrada de energia. No treinamento com pesos, os intervalos para descanso ocorrem após cerca de dez movimentos consecutivos, com aparente baixa necessidade de energia. Como afirmar Santarém (2020), a musculação pode ser definida como uma prática de exercícios contra resistência utilizada nos meios competitivos, profiláticos, terapêuticos, recreativos, estéticos e de preparação física. Indivíduos obesos que buscam essa atividade podem estar buscando os objetivos profiláticos, terapêuticos e estéticos.

A musculação é uma atividade que está ao alcance de todos. Ela é, basicamente, um conjunto de técnicas que, com o uso de pesos, provocará um fenômeno de adaptação do corpo e melhora do sistema muscular, (SIMÓN, 2006). De acordo com Lancha e Lancha (2020), durante atividades de duração prolongada ou de baixa intensidade, ocorre uma exacerbação do metabolismo dos LCFA por meio do processo de betaoxidação (figura 1), em que este serve como um dos principais substratos energéticos para a realização das atividades físicas. Durante atividades físicas intensas ($> 70\% \text{ VO}_{2\text{máx}}$), nota-se uma redução do metabolismo de gorduras, passando então a aumentar a degradação de substrato energéticos relacionados à glicólise. Os

motivos pelo quais isso ocorre ainda não completamente compreendidos; entretanto, alguns estudos indicam que um dos motivos para essa redução da metabolização de gorduras e exacerbação da glicólise repousa sobre o fato da redução do fluxo sanguíneo direcionado para o tecido adiposo, com subsequente elevação desse fluxo para os músculos.

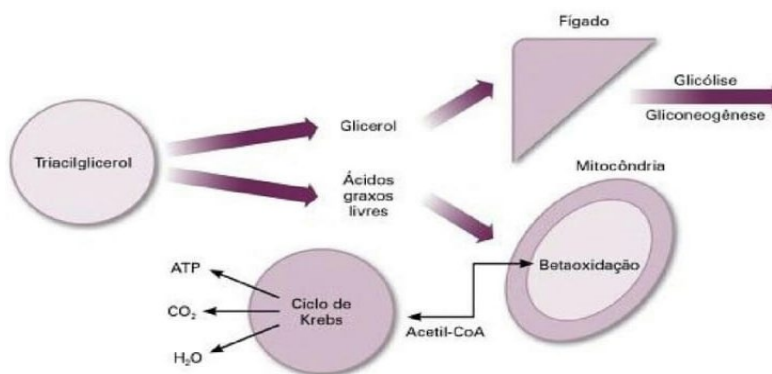


Figura 3: Betaoxidação e seus produtos
Fonte: Lancha; Lancha, 2020

Agora, está evidente que dentre os problemas crônicos responsável pela obesidade está a inatividade física, o sedentarismo, reconhecido inclusive pela OMS, (MATSUDO; MATSUDO, 2007). Entretanto pelo estudo que se apresenta, felizmente, existe uma fórmula que pode subsidiar as pessoas neste processo: O exercício físico. Ele constitui, segundo Barreto et al., (2005), o fator mais relevante do balanço energético para a perda ponderal ou manutenção do peso. Barreto et al. (2005), sugere que os exercícios físicos aeróbicos e anaeróbicos têm apresentado resultados satisfatórios que levam, de fato, os indivíduos com sobrepeso ou obesidade, emagrecerem.

CONCLUSÕES

A musculação tem um papel importante em um programa de perda de peso ponderal. Ela é eficiente como uma forma de aumentar o metabolismo em repouso, através do aumento da massa corporal magra, e diminuir o peso corporal. Essa atividade, assim como as outras diversas atividades físicas relacionadas nesta pesquisa, é uma boa alternativa para auxiliar na melhora e manutenção da saúde, redução de gordura e controle do peso corporal e no equilíbrio energético, ajudando a prevenir e tratar a obesidade. É importante manter um equilíbrio entre a ingestão e a queima de calorias, essa realizada com atividade física, sendo a musculação capaz de suprir as necessidades do organismo para evitar o consumo exagerado de calorias e um alto gasto calórico.

REFERÊNCIAS

- ABESO, Associação Brasileira de Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica. **Pesquisa sobre a obesidade**. Disponível em: <https://abeso.org.br/conceitos/obesidade-e-sindrome-metabolica/>. Acesso: 25 de novembro de 2020.
- BARRETO, Sandhi Maria; PINHEIRO, Anelise Rizzolo de Oliveira; SICHIERI, Rosely. **Análise da estratégia global para alimentação, atividade física e saúde, da organização mundial da saúde**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, 2005.
- BOUCHARD, Claude; tradução de Alfredo Halpern e Roberto Fernandes da Costa. **Atividade física e obesidade**. Barueri: Manole, 2003.
- BUSSE, Salvador de Rosis. **Anorexia, bulimia e obesidade**. Barueri, SP: Manole, 2004.
- CLIN LIFE MEDICINA INTEGRADA. **Mais qualidade de vida: emagrecimento, nutrição e bem-estar**. Disponível em: <https://clinlife.com.br/blog/como-esta-o-seu-balanco-energetico/>. Acesso em 31 de março de 2021.
- DOMINGUES, Luiz A. Filho. **Manual do personal trainer brasileiro** - São Paulo: Ícone, 2006.
- FLECK, Steven J.; KRAEMER, William J. **Fundamentos do treinamento de força muscular**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GENTIL, Paulo. **Emagrecimento – quebrando mitos e paradigmas**, Rio de Janeiro: Sprint, 2011.
- GONÇALVES, Ismael. **Exercícios para emagrecer**. São Paulo, 2018.
- LANCHA, Luciana Oquendo Pereira; LANCHI, Antonio Henrique J. **Emagrecimento – uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: Editora dos Editores, 2020.
- MATSUDO, Sandra Mahecha; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues. **Atividade física e obesidade, prevenção e tratamento**. São Paulo: Atheneu, 2007.
- MCARDLE, William D; KATCH, Frank I. **Nutrição, controle de peso e exercício**. 3 ed. Rio de Janeiro: Medsi, 1990.
- MCARDLE, William D; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor I. **Fisiologia do exercício: energia, nutrição e desempenho humano**. 5 ed. Tradução Giuseppe Taranto. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A, 2002.
- MEIRELLES, Cláudia de Mello; GOMES, Paulo Sergio Chagas. **Efeitos agudos da atividade contra resistência sobre o gasto energético: revisitando o impacto das principais variáveis**. Revista Brasileira de Medicina Esporte,

v. 10, n. 2, mar./abr. 2004.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **Estatísticas Mundiais de Saúde 2012**. Brasília, 2012.

PÓVOAS, Fernando. **O prazer de emagrecer. Como conseguir o peso ideal de forma equilibrada e saudável**. 13 ed. Alfregide, 2010.

SANTARÉM, José Maria. **Atualização em exercícios resistidos: exercícios com pesos e qualidade de vida**. Disponível em: <<http://www.fisiculturismo.com.br/artigo.php?id=32>>. Acesso em 27 de dezembro, 2020.

SILVA, Michael Santos. **Efeitos do treinamento intervalado na redução da gordura corporal em mulheres adultas**. Revista Digital- EFDeportes, v. 10, n. 70, 2004. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd70/mulheres.htm>>. Acesso em 31 de março, 2021.

SIMÓN, Felipe Caldeirón. **Técnicas de musculação**. Tradução Daniela Botelho Bittencourt. São Paulo: Marco Zero, 2006.

SÓ BIOLOGIA. **Histologia**. Disponível em <https://www.sobiologia.com.br/conteudos/Histologia/epitelio14.php>. Acesso em 30 de março de 2021.

THUMS, Isis A.; GELATTI, Tamiris F.; MAYER, Mariana S.; HORN, Roberta C.; MORI, Natacha C. **Diferentes modalidades de exercício físico: efeito sob o percentual de gordura corporal e massa magra**. Salão do Conhecimento UNIJUI, 2016.

WEINECK, Jürgen. **Treinamento ideal instruções técnicas sobre desempenho fisiológico: incluindo consideração de treinamento infantil e juvenil**. 9. ed. Manole, 2003.

WILMORE, Jack H.; COSTILL, David L. **Fisiologia do esporte e do exercício**. Tradução Dr. Marcos Ikeda. 2 cd. Barueri: Manole, 2001.

A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONSEQUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Autor(a): **Andressa Sampaio dos Santos**

Resumo

Para realizar esta pesquisa estabelecemos objetivos gerais e específicos que propunham analisar e verificar as políticas públicas para educação infantil e sua importância e ligação com todos os seguimentos e os trabalhos pedagógicos desta e a formação de seus educadores. Realizei uma pesquisa qualitativa que forneceu informações sobre o tema tanto com textos acadêmicos como em textos de parâmetros legais que deram embasamento teórico que desenvolveu esta. As fontes que utilizei possuíam informações atuais e textos que fundamentavam a base do processo que incluía o tema. Tema este que foi dividido em três capítulos, no primeiro procurei focar a importância da educação infantil na formação acadêmica citando de que forma esta faixa etária é importante a ser estimulada na construção de conhecimentos e de que maneira esta vem sendo aperfeiçoada e melhorada nas últimas décadas em nosso país. Já no segundo capítulo relatei como as políticas públicas educacionais voltadas para a educação infantil tem fortalecido as propostas curriculares trabalhadas nos CEIs e de que forma estas são trabalhadas no contexto diário destas instituições. E para finalizar minha pesquisa procurei mostrar como a formação dos educadores de educação infantil tem se dado em consequências das políticas públicas fazendo uma interação com as práticas pedagógicas anteriores a este processo com as que estão estabelecidas na atual conjuntura educacional e a preocupação em continuar favorecendo tal segmento.

Palavras-chave: formação de educadores; políticas públicas; ensino básico.

INTRODUÇÃO

A realização deste trabalho foi muito importante para minha formação acadêmica e principalmente profissionais os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento desta possibilitaram a mim ter uma visão com perspectivas mais atualizadas em relação a educação infantil.

No decorrer da História da Educação Infantil e as políticas públicas em relação a esta, o cuidado e a

educação das crianças pequenas foram em muitas épocas entendidos como tarefas da responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres. Apesar do predomínio quase exclusivo do contexto doméstico na educação da criança pequena, arranjos alternativos foram utilizados ao longo da história para cuidar daquelas crianças em situação social desfavorável: abandono, perda dos pais, pobreza, etc.

Toda visão de cuidar das crianças em situação desfavorável, ou seja, assistencialista e de educação compensatória foi levada às creches que foi tornada obrigatória pela legislação trabalhista em 1.943 que estabeleceu que as empresas com mais de 30 empregadas acima de 16 anos deviam manter um local apropriado onde fosse permitido às funcionárias guardarem, sob vigilância e assistência aos filhos no período de amamentação, embora nestas creches as mães não permanecessem a criança deveria ser educadas e disciplinadas por mãos femininas, para realizar tais tarefas não se exigia nenhuma formação especializada, apenas que demonstrassem afeto por crianças, neste perfil as creches mostravam-se como substitutas maternas e ainda sem clareza de seu papel educacional e sem um perfil de seus profissionais.

Neste processo para atender toda demanda com a omissão da legislação educacional vigente cresce de forma rápida e com custo baixo os “lares vicinais”, “creche domiciliar”, conhecidas como “fazedoras de anjo” pelo alto índice de mortalidade de crianças que freqüentavam estes lugares que oferecia um serviço precário e inadequado para o desenvolvimento sadio das crianças.

De 1.970 a 1.980 ocorreram grandes transformações mais especificadamente nos anos 80 que favoreceu a rediscussão do trabalho realizado nas creches por meio de fóruns educacionais promovidos por movimentos sociais de mulheres. Temas como planejamento da organização dos espaços coletivos para as crianças pequenas, intencionalidade dos adultos com as crianças, as necessidades de formação prévia e continuada para todos os funcionários, as rotinas, os conteúdos organizados de acordo com faixa etária com integração de ações de cuidado e educação. Neste processo de rediscutir o papel das creches na sociedade, não havia ainda políticas públicas educacionais que pudessem garantir toda a necessidade em atender a educação infantil principal nas creches. E o ponto de partida foi a Constituição de 1.998 que veio explicitando as conquistas da educação infantil em garantir o direito da criança à educação.

A partir de 1.994, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir questões relativas de políticas para a educação infantil neste contexto. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) coordena e elabora um documento chamado PNEI (Plano Nacional de Educação Infantil) no qual definem os principais objetivos para a área, e um dos objetivos citados foi a necessidade e a importância de um profissional qualificado em nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escola com condições para melhoria da qualidade da educação.

Em 1.996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da educação infantil que passou a ser considerada como primeira etapa da educação básica, considerando este aspecto o trabalho pedagógico nesta faixa etária ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional entendendo às especificidades da área e contribuindo para a construção e desenvolvimento em todos seus aspectos intelectuais, cognitivos e sociais, essa nova dimensão da educação infantil que exige um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera destes. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na educação infantil segundo o artigo 62 da LDB, deverá ser realizada em nível superior, admitindo-se como formação mínima, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A formação dos educadores nos CEIs se deu de maneira gradual o exemplo que podemos citar é do município de São Paulo que de acordo com a Constituição de 1.988 que prevê no inciso I artigo 208: a inclusão das creches no sistema de ensino. Seguindo o que lei determinou no ano de 2.002, este integrou as creches à sua rede municipal de ensino, que até então faziam parte e eram administradas pelo setor social deste. Estabeleceu de acordo com Parecer da CEB (Câmara de Educação Básica) n 05/02 um Programa Especial de Formação Inicial em Serviço, em nível médio no período de dois anos para as ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) que até então desenvolviam trabalho nas creches, reconhecendo a importância do trabalho destas e buscando aperfeiçoá-lo de acordo com as necessidades e especificidades para a faixa etária como estabelece o artigo 61 da LDB (Lei de Diretrizes e Base para a Educação), "a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando"...

De acordo com a legislação aqui descrita a formação do professor deve dar-se de forma que venha atender as necessidades dos educando seguindo os aspectos diferentes de nível de escolaridade e seu desenvolvimento. Os conhecimentos que serão adquiridos e aperfeiçoados no decorrer desta formação devem ser envolvidos em sua prática pedagógica e ter como objetivo o desenvolvimento integral da criança. Para orientar, dar parâmetros e direcionar essas práticas pode seguir-se os RCNEIs (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil) embora não seja obrigatório, mas pede-se que se use como parâmetro, para a organização de propostas pedagógicas e orientação para estudo de acordo com a formação do professor.

Como já foi argumentada a formação do professor deve ser de acordo com a modalidade de ensino e sua característica e o desenvolvimento do aluno vejam alguns campos de experiência que fazem parte do processo de formação da educação infantil e são necessário a formação do professor que leciona nesta faixa etária.

Pois hoje os desenvolvimentos das atividades pedagógicas vão muito além de completar figuras prontas ou pintá-las é preciso desenvolver as diversas linguagens da criança para que ampliem suas capacidades

cognitivas.

O “brincar” embora não seja uma atividade livre e espontânea, o aprendizado dela se dá por meio das interações e do convívio com os outros além de capacitar a desenvolver a imaginação. “A “linguagem oral” é outro aspecto a si considerar importante apesar das dificuldades em relação a fala nesta idade e muitas das vezes estes utilizam-se de gritos ou gestos estes ,tem uma intenção porque mesmo os que tem vocabulário ou que ainda não falam com desenvoltura estão participando de forma competente e correta ,cabe ao professor reconhecer a intenção comunicativa dos gestos e balbucios promovendo a interação no grupo.Já que estes pequenos se utilizam de gestos e gritos para comunicar-se e expressar-se o “movimento”também faz parte de seu meio de comunicação.É necessário o professor cada vez mais incentivar o movimento o aprendizado será maior de cada um sobre si mesmo e o desenvolvimento da capacidade de expressão.

As atividades propostas com relação à expressividade e comunicação abordam aspectos variados um deles a ser trabalhado são a “arte”, as artes visuais e a música são dois meios que possibilita a criança entrar em contato com o que ainda não conhece as seqüências didáticas oferecidas em relação a este campo certamente desenvolveram mais a capacidade cognitiva. Sabemos que as crianças nascem em situação total de dependência e pouco a pouco vão tornando-se autônomo e adquirem condições para realizar ações e passam a descobrir as conseqüências de suas escolhas, ou seja, a “identidade e autonomia” é outro fator que faz necessário seu estímulo e incentivo, estes se desenvolvem simultaneamente e, mesmo num ambiente coletivo é preciso dar atenção individualizada às crianças sendo que cada aluno possui sua identidade e desenvolve-se em seu tempo e ritmo

Hoje sabemos que os profissionais atualmente que lecionam nas creches, mas exatamente no município de São Paulo em sua maioria possuem formação em nível superior além de terem cinco horas semanais, sendo três horas para estudos que direcionados de acordo com o PEA (Projeto Especial de Ação) que foi instituído pela SME (Secretária Municipal de Educação) portaria nº 1.566/08 que determina:

Aprimoramento das praticas educativas da melhoria da qualidade de ensino atendendo as especificidades de acordo com as prioridades estabelecidas no projeto pedagógico

Na educação infantil: assegurar a todas as crianças a vivência de experiências significativas e variadas utilizando diferentes linguagens entendendo as práticas sociais da linguagem oral e escrita como organizadoras dessas experiências (CONAE. 2.008)

Este projeto estabelece a formação continua do professor de acordo com área de atuação deste visando à qualidade de ensino mantendo um vinculo com as reais necessidades da comunidade escolar por meio do Projeto Pedagógico e o desenvolvimento das atividades diárias dentro CEI visando todos os aspectos metodológicos por meio de estudos no grupo de professor, aperfeiçoando e avaliando as propostas de atividades realizadas junto ao aluno. Às duas horas restantes são para planejar suas atividades individuais e realizar suas

trocas de experiência em busca de atenuarem os problemas pedagógicos que possivelmente surgem em suas rotinas, pois sabemos que o “cuidar e educar” são aspectos indissociáveis como já visto em capítulos anteriores, tal aspecto só desenvolve-se em consideração á vínculos que podemos dizer: “Essa relação de proximidade com o aluno promove a construção de uma confiança recíproca”. (Macedo. 1.994)

Assim, o educador deve conhecer não só as teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada. Deve refletir também sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade. Vygotsky (2.009) afirma que: “Portanto, através da vida social, da constante comunicação que se estabelece entre crianças e adultos, ocorre assimilação da experiência da muitas gerações e a formação do pensamento”.

Neste sentido é necessária uma formação profissional em que a teoria e a prática possam interagir em um ensino reflexivo onde o professor possa desempenhar seu papel como facilitador da construção dos conhecimentos passando a ser parte integrante deste processo, pois é imprescindível a presença do professor nesta construção.

O acompanhamento do processo de construção do conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer novas leituras ou explicações sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras á sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada área. Significa sim responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu ir além. (Hoffmann 1.994, pag. 211)

De acordo com autor todo o processo de construção do conhecimento vai além de apenas estimular é todo um trabalho investigativo que o professor realiza na busca de reconhecer se os desafios por ele lançado às crianças foram verdadeiramente resolvido por meio de interações ou não e a partir desses reconhecimentos considerarem e avaliar novas propostas que possam contribuir para o avanço destas em seu processo cognitivo partindo dos conceitos já adquiridos preparando-os para á assimilação dos novos conceitos no aprimoramento de seu aprendizado.

Neste processo de construção onde o professor é mediador e para aprimorar este aprendizado como já citado este se embasa não apenas em conceitos que devem ser apresentados e estimulados, mas acompanhar a evolução desse processo o professor se assegura também na avaliação que deve fazer parte de sua formação em enquanto aspecto de sua didática e como essa se dá nas diferentes modalidades de ensino, como estabelece as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil) em seu artigo 3º capítulo V:

As propostas pedagógicas para educação infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e dos registros de etapas alcançadas nos cuidados e na educação para crianças de 0 a 6

anos, sem objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (DCNEI.1.999, pág 102)

Nesse processo de construção sobre a importância da formação do professor a política pública educacional têm se apresentado de forma gradativa e vem sendo foco de discussão em nível nacional. Haddad (2008) diz que: "Dar aula não é nada simples. Talvez seja a atividade mais sofisticada que a espécie humana já concebeu" Segundo Haddad, por meio desta afirmação justifica a ênfase em que o MEC (Ministério da Educação) está dando a formação do professor, essa será uma área e destaque em investimentos.

Aprimorar a formação docente é uma missão complexa, pesquisas têm apontado que o curso de Pedagogia está muito distante das necessidades e realidade de quem leciona, pois este não dá ênfase às práticas da sala de aula, por ser um curso que tem como missão formar profissionais tão diversos de diferentes segmentos além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores não tem como prioridade no currículo o "que" e "como" ensinar em determinadas faixas etárias e cabe a faculdade considerar os conhecimentos dos ingressantes e suprir essas lacunas, hoje grande carga de matérias de Pedagogia são de 42% é voltada para funcionamento dos sistemas educacionais e fundamentos da educação, sabemos que uma base teórica, mas em humanidade é fundamental, mas não o suficiente para dar sustentação para desenvolver sua prática pedagógica e os conhecimentos atribuídos a esta, pois a graduação deve servir de conhecimentos teóricos para refletir sobre o cotidiano.

Além da prática de sala de aula esta em segundo plano no currículo do curso de Pedagogia, mais ausentes ainda estão as didáticas específicas que tratam da interação entre professor e aluno, ou seja, relações de ensino e aprendizagem. De acordo com os especialistas em educação o curso de pedagogia hoje seria eficiente valorizando as didáticas específicas esses saberes devem ter destaques, pois são eles que dão a base para um ensino que garanta a aprendizagem das crianças. Propiciar aos graduandos o processo de planejar, avaliar e registrar, pois estes darão parâmetros para auto-avaliação do trabalho e reorientar os próximos passos e colocar tudo no papel.

Promover estágios supervisionados que vão além de observar e relatar é importante, pois a primeira experiência em sala de aula é referencial para reflexão sobre a prática e deve ocorrer ao longo do curso. Desta forma contemplar os seguimentos de ensino dando peso às características destes e assegurar a competência para atuar em cada um deles, tendo conhecimento sobre o ambiente educacional e possível organizar o espaço e determinar os conteúdos a ensinar e escolher como trabalhá-los. E a formação do professor não para por aí, para que seja assegurada a estes a oportunidade de aprimorar seu trabalho é necessário que os programas conjuguem uma série de fatores, por meio de uma boa formação continuada que se centralize em conhecer a realidade e as necessidades do professor aos estudos nestas.

Estabelecer vínculos em que os professores que possuírem experiência em certo segmento de ensino possa estar sempre desenvolvendo suas propostas pedagógicas neta área afim de desenvolverem um trabalho único com seus pares pois sua experiência e a troca destas favorecendo o desenvolvimento de seus educandos.

Ao participar de uma formação cada professor tem expectativas e objetivos diversos, por isso faz-se necessário agrupá-lo de acordo de acordo com a área de atuação, o que torna as discussões mais aprofundadas e estudos mais bem elaborados. Prevendo estudo contínuo para todos estabelecendo o ciclo de aprendizado e todos se aperfeiçoam garantindo bons resultados na rede. Isso prova que as escolas não devem atenuar e formar seus professores com programas externos, por isso a necessidade de aprimorar seu estudo contínuo durante o horário de trabalho pedagógico que varia de acordo com unidade escolar. Em suas propostas de estudo e reflexão o que não pode faltar e o conhecimento didático, por meio deste o professor pode antecipar suas orientações e novos avanços e saber quando e como propor intervenções de ensino neste processo.

Diante deste desafio de formar e dar continuidade a formação do professor o MEC (Ministério da Educação) estabeleceu em 2.008 o Sistema Nacional de Formação do Magistério que propõe que as universidades públicas seja elas federais, estaduais ou municipais e por meio dos CEFETS (Centro Federais de Educação e Tecnologia) se comprometam com a formação dos professores da rede pública, além de adaptarem os currículos dos cursos de Pedagogia à realidade da sala de aula. Nos primeiros três anos de atuação, o sistema deve concentrar esforços num grupo de cerca de 600 mil professores que já estão na rede, hoje cerca de 300 mil não possuem graduação e outros 300 mil são professores leigos.

A implantação deste projeto ficou responsável o CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) este órgão está ligado ao MEC (Ministério da Educação) nos últimos anos este se especializou em avaliar cursos de pós-graduação e capacitar docentes que atuam nas próprias universidades, mas a ideia é fazê-lo retomar sua missão original que é focado em formar professores para lecionar em todos os segmentos a partir da educação infantil além deste trabalho terá a função de incentivar a formação por meio de programa de iniciação à docência.

O primeiro passo para esta implantação foi propor a adequação do currículo junto as universidades que pudessem ir de encontro às necessidades dos conteúdos a serem trabalhados na educação básica, propor um trabalho alinhado que vai desde da formação inicial comparando com diretrizes curriculares das licenciaturas, e o trabalho pedagógico nas salas visando a qualidade de ensino por meio de formação destes.

A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em base científicas e técnicas sólida. (SNFM. 2008)

A formação docente hoje, para a qualidade de ensino é questionável e há quem acredite que possa melhorar, mas quem pense que não têm mais jeito. Sabemos que um projeto de tal grandeza e de objetivos tão profundos que buscam a formação do professor ser trabalhado porque nada adianta recursos, boa gestão e avaliação periódica. É preciso acreditar que a educação é um valor social, quando mais gente não importando sua área de atuação; médicos, empresários, intelectuais, sindicalistas perceber que é preciso melhorar a qualidade de ensino e que esse engajamento tem impacto nas famílias mais humildes.

Só assim desta forma poderemos fazer com a Educação assuma seu papel fundamental que social e seus profissionais possam fazer a diferença e garantir um ensino de qualidade em nosso país.

CONCLUSÃO

Estas propostas são trabalhadas de acordo com a faixa etária e a realidade da comunidade que esta criança esta inserida por meio de projetos pedagógicos. Pois a criança é um ser que constrói seus conceitos por meio de diferentes aspectos como o brincar que é forma mais clara que tem de expressar-se, criar conceitos, entender regras e por em jogo conceitos atribuídos em outros períodos de aprendizagem desta forma é necessário enxergar a criança como um todo. Fazendo uma junção dos capítulos aqui citados podemos observar de que forma a educação infantil, mas precisamente nos CEIs é imprescindível na formação acadêmica e como suas propostas visão o desenvolvimento amplo das crianças não podemos esquecer que a formação e a especialização do professor que leciona para esta faixa etária é um aspecto a considerar que vamos tratar em nosso terceiro capítulo. Neste fizemos um resgate de que forma estes profissionais trabalhavam e como se dava sua formação e de que forma as políticas públicas educacionais tem favorecido estes profissionais e sua atuação. Os cuidados e a educação das crianças pequenas foram entendidos por muitas épocas como um trabalho doméstico e realizado por mãos femininas seja mãe ou por outra mulher, dentro deste contexto foram criados alguns arranjos para este cuidar principalmente às crianças em situação social desfavorável e este sistema foi levado às creches que não exigia nenhuma formação especializada destes profissionais apenas que demonstrassem algum tipo de afeto por estas crianças.

Durante alguns anos o trabalho dos profissionais destinados ao CEIs foi realizado desta forma e após muitas discussões, integrações e interpretações de novas definições legais que favoreceram a criação de políticas públicas que favorecessem a importância da formação dos profissionais de educação infantil, em primeira estância esta formação dar-se-ia em nível médio este seria um dos objetivos da qualidade para a educação infantil. As políticas públicas que foram criadas e promulgadas posteriormente a esta visava um trabalho pedagógico, mas amplo nesta área que necessitava de um profissional com uma visão mais direcionada deste processo. Dessa

maneira, a formação docente para atuar na educação infantil, deverá ser realizada em nível superior. Os educadores de creches se adequaram a esta nova realidade procurando atualizar-se em sua formação favorecendo o trabalho pedagógico visando à qualidade de ensino. Sabemos que hoje a formação docente é algo questionável dentro da sociedade e as autoridades tem procurado por meio de parâmetros legais estruturarem e aperfeiçoarem os cursos de licenciaturas nesta área levando em consideração “o que” e “como” ensinar dando a importância à educação básica em todos seus segmentos de formação intelecto cognitivo.

O perfil do professor hoje vai além de apenas dominar conteúdos este precisa muito mais do que isso, para lecionar faz se necessário ver o aluno como um ser capaz de formar seus conhecimentos e não apenas reproduzi-los, pois a realidade pelo qual este inserido se transforma a todo o momento e cabe a este acompanhar, e seu alicerce é sua formação. É necessário como educadores acreditarmos que o meio mas efetivo de melhorar não só a educação mas valores da sociedade que ai esta hoje, é ensinando. Para dar seqüência a este trabalho de pesquisa estabelecemos objetivos específicos e gerais que ambos traziam a ligação e a importância das políticas publicas para a educação infantil e sobre o tema apresentado e por meio das pesquisas realizadas os objetivos foram alcançados, pois foi possível obtermos respostas para as questões levantadas e argumentos teóricos e legais para sustentar nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Constituição (1.988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1.988

_____. Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1.990, Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. DOU 16.07.1.990

_____. Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. DOU 23. 12.1.996

_____. Ministério da educação e do desporto secretária de educação fundamental. Referencial para a educação infantil. Brasília: MEC, SET.1.998

_____. Ministério da educação e cultura conselho nacional de educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução nº1, de 07.04.1.999, Brasília: MEC, 1.999

Evolução Funcional CONAE 2[PDF]:2.008.Disponível em <<http://www.portalsme.>

prefeitura.sp.gov.br/...supervisao/.../procedimentosevolu.pdf.acesso em 26.mar.2011.

Formação de Professores [PDF]: 1.994/2.003. Disponível em

<http://www.pucminas.br/.../prograd_seminário_documentos_juliana.pdf. acesso em 24.mar.2.011.

Intervenções disciplinares [PDF]:2.009.Disponível em

<http://www.artigos.psicologado.com/...intervenções_disciplinares_os_efeitos_da_relação_professor_aluno.acesso em 20.mar.2.011.

Macedo, L: ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do psicólogo, 1.994.

Nova escola: revista mensal de educação. São Paulo: ed.abril,nº17,11/2.008 p.50

Oliveira, Z de Moraes ramos. Educação infantil muitos olhares. 4ed. São Paulo: Cortez 1.990

Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didática para educação infantil secretária municipal de educação. São Paulo. SME/DOT, 2.007.

Piaget, J.aspectos da teoria do desenvolvimento. [PDF]: Jr da Silva Bretãs 2.002. Disponível em <<http://www.unifesp.br/derf/acta/2.002/15-3/pdf/art10.pdf>>acesso em 18 de mar.2011.

Revista nova escola. O ministro Fernando Haddad revela planos para melhorar a qualificação docente, São Paulo, nº216, out.2008

São Paulo (Município) secretária municipal de educação/fundação Vanzolini. São Paulo: magnun, 2.002(coleção ADI magistério módulo I e II. série políticas públicas em educação infantil)

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2.002.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo. Fontes, 2.005.

Wallon, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Alexandria, 1.995.

AS ATIVIDADES LÚDICAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Autor(a): **Patricia Ferraz de Oliveira**

Resumo

Ao nascer a criança se utiliza de diversas linguagens para se comunicar-se com o mundo. O choro, o riso, o olhar as expressões faciais e corporais, todas essas prerrogativas são figuras de comunicação que o indivíduo utiliza para expressar seus sentimentos. Supondo, por tanto que na arte tem uma dimensões formadora, e que vê o ser humano na sua totalidade, pode-se considerar que esta estimula a inteligência e contribui positivamente na formação da personalidade do indivíduo o que torna a aquisição da aprendizagem muito mais prazerosa e consequentemente significativa.

Palavras-chave: ludicidade; educação infantil; desenvolvimento educacional.

INTRODUÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi produzido com o objetivo de o professor utilizá-lo como um instrumento que orienta nos procedimentos pedagógicos das atividades didáticas dirigidos da educação infantil. Segundo esse documento, o professor deve garantir em sua prática pedagógica uma sequencia de elementos que favoreçam o desenvolvimento artístico da criança, tais como a compreensão e o reconhecimento das mais diversas produções e a manipulações de materiais.

Sabe-se que para conseguir um ensino de excelência é preciso investir na qualidade metodológica e nos recursos materiais para sua atuação. A metodologia pode ser considerada como uma estratégia de ação, onde o professor deve selecionar atividades que despertem o interesse de seus alunos e de preferência que estejam ligadas às suas experiências culturais. Da mesma forma em relação à escolha de materiais. Estes devem ser de fácil manuseio respeitando as características individuais, a faixa etária da turma e o tempo disponível.

Considerando que as crianças aprendem desde os primeiros momentos de sua existência, educá-las ainda bebês não se resume em alimentá-las e cuidar de sua saúde e higiene. Aliado ao carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as mesmas também recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e consequentemente sua intelectualidade. Nos centros de educação Infantil (CEIs), onde a maioria das crianças é menor de quatro anos, as metodologias que objetivam o desenvolvimento intelectual da criança com mais significativos são aquelas voltadas à prática de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, e as artísticas, como desenho e pintura, dança, teatro, música, etc.

O processo de construção na infância deve se dar de forma agradável, alegre e integrada por meio da valorização do ato de brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. A ludicidade auxilia diretamente na sua expressão e nas relações de afetividade com o seu meio sócio cultural, pois através da brincadeira o indivíduo enriquece suas experiências, melhora seu relacionamento social e se desenvolve emocionalmente, além de fazer amigos, aprender compartilhar e respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo. Portanto, está comprovado que a introdução da ludicidade nas atividades escolares é uma maneira eficaz de perpassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, sendo assim muito importante para o desempenho afetivo, cognitivo e motor.

Craidy e Kaercher (2001) sugere que no ambiente da educação infantil podem-se criar diferentes espaços destinados à realização de uma diversidade de atividades. Sugerem ainda, seguindo o modelo de educação montessoriano, que podem ser criados diferentes “cantinhos” para que se desenvolvam atividades lúdicas e de representação como teatro de marionetes e oficina de pintura, que favorecem para a criança na faixa de quatro a seis anos o contato com a oralidade, a musicalidade e a plasticidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que:

Tal como a música, as artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral. (BRASIL, 1998, v 3, p 85)

Para a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) arte quando vista como uma linguagem que expressa à alma humana, faz parte da produção cultural que acontece continuamente em uma sociedade, ou seja, transmite as impressões e sensações reais que determinada sociedade elabora a respeito de si própria e do mundo em seu entorno. A arte faz parte da realidade que está sendo vivida e expressada por determinado núcleo cultural. Neste sentido ela é formadora de opinião e de sistemas culturais, pois o “artista” está inserido

e inspirado pelo meio em que vive (APAE SP, 2011, p 30).

Às atividades visuais também devem ser incorporadas as psicomotoras, como a dança, música e teatro, pois possibilitam ao professor observar seus alunos nas diversas expressões que podem emergir dessa linguagem, tanto corporal quanto emocional. Isso contribuirá para que ele possa motivá-los em suas limitações, na elevação de sua autoestima e proporcionará situações em que possam se expressar com liberdade e autoconfiança.

Já do ponto de vista da psicomotricidade, trabalhar atividades motoras com crianças, como jogos, brincadeiras e movimentos, contribui para o seu desenvolvimento neuropsicomotor, pois essas atividades estimulam o equilíbrio, o reflexo, a lateralidade, a noção de tempo e espaço, dentre outros requisitos importantes que para o desempenho integral do indivíduo.

O professor ao proporcionar à criança a oportunidade de manusear livremente uma diversidade de instrumentos e materiais, está utilizando de uma metodologia que favorece o contato e a familiarização de recursos indispensáveis para o desenvolvimento de sua imaginação, criatividade e crescimento intelectual.

Já para crianças menores, em idade de zero a três anos, podem ser criados espaços almofadados, espelhados, com elevações, caixas e túneis, cenários circenses, de contos de fadas, com desenhos ou cartazes com personagens de histórias infantis e super-heróis para apoiar no desenvolvimento da memória e da imaginação.

Além das aulas com a utilização variada de materiais concretos, é indispensável também a utilização de outros recursos metodológicos, como brincadeiras e jogos, pois através da ludicidade permite-se ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Piaget e Vygotsky defendem em seus pressupostos teóricos que a brincadeira é fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil, pois é um meio de interação social e conseqüentemente sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança.

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. E no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

Dessa forma, fica comprovada a importância da inclusão de brinquedos e brincadeiras como metodologias e procedimentos educativos no ensino de arte, pois são ferramentas importantes na construção do conhecimento, uma vez que estimulam a imaginação através da fantasia.

Para Bettelheim (1998) é com a brincadeira que se pode compreender como a criança vê e constrói o mundo. O autor defende que no brincar a criança consegue expressar o que não consegue exprimir em palavras. Partindo desse princípio, pode-se concluir que as atividades que envolvem brincadeiras vão penetrar no imaginário da criança a ponto de identificar seu estado emocional, suas preocupações e suas manifestações inconscientes.

A brincadeira é considerada como um recurso privilegiado do desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos, particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens. (Barros, 1998, p. 210).

Brincar nas aulas de arte, como recurso metodológico e estratégia didática são atividades prazerosas que levam as crianças a experiências de novas situações que motivam e favorecem a compreender com maior facilidade o mundo cultural e estético. Através da brincadeira ela se desenvolve e descobre seu papel, seu espaço social e seu limite.

Através do brincar a criança desenvolve seu lado emocional, afetivo, exprime suas pulsões e seus fantasmas assim como algumas áreas do domínio cognitivo. Terá maior desempenho na capacidade de registros, representação de análise, síntese, criatividade, pensamento e integração do mundo tanto externo como interno. (LUCKESI, 2000, p. 112).

Vários estudiosos consideram que a criança que não tem grandes oportunidades de brincar, e com quem os pais raramente brincam, sofre bloqueios e rupturas em seus processos mentais. O aprendizado através da brincadeira estimula o desenvolvimento da memória, da coordenação, da imaginação, da fantasia, da afetividade, além de aprender com alegria e motivação. Outro recurso que se pode destacar refere-se aos jogos imprimidos nas atividades que envolvem a música, tais como instrumentos musicais, brincadeiras de roda, parlenda, trava-línguas, dentre outras tão comuns em nossa cultura, e que são passados de geração em geração.

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. [...] Os jogos sonoros musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som, ao silêncio e à música. (BRASIL, 1998, vol. 3).

Desta forma, pode-se considerar que a arte aplicada através de jogos e brincadeiras sonoras e que

tenham expressiva diversidade de matérias e interferência metodológica, a criança encontra espaço para desenvolver suas habilidades de expressão, interação, coordenação, raciocínio, dentre outras tão importantes para o desenvolvimento infantil.

Há, entretanto estudiosos que vê com reservas o jogo como recurso didático, pois entende que o caráter sério da atividade escolar dá conotação diferente à natureza do jogo, que busca prazer, alegria, exploração e liberdade. Porém o que se discute nesta oportunidade é a ação mediadora do professor, que sendo utilizada com objetividade irá interferir positivamente no procedimento pedagógico.

1.1 A Educação Interdisciplinar Através da Arte

Interdisciplinaridade é o processo pelo qual o professor lança mão dos conhecimentos de outra disciplina para abordar um tema específico dentro de uma disciplina específica. A aprendizagem é dividida a partir de variadas reorganizações do conhecimento e essa abordagem evidencia a importância de se conseguir um tratamento eficazmente adequado aos diferentes conteúdos disciplinares. Assim, é possível trabalhar com mais intensidade determinada disciplina quando esta é associada a outras.

Por possibilitar a integração com outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida com facilidade através da arte. Exemplificando, Cavalcante assim define a interdisciplinaridade:

Ao estudar a velocidade e as condições de multiplicação de um vírus, por exemplo, é possível falar de uma epidemia ocorrida no passado devido às precárias condições de saúde e higiene e à pobreza do local. Daí é possível até explorar, em outros momentos, os aspectos políticos e econômicos que geraram tamanha pobreza. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado (CAVALCANTI, 2008).

Ou seja, o professor ao abordar um determinado tema integrado a uma disciplina faz relação com conhecimentos pertencentes à de outra, está na verdade trabalhando de maneira interdisciplinar, proporcionando ao aluno obter um conhecimento global, e não fragmentado, podendo estimular outras áreas do conhecimento sem escapar do seu objetivo.

Para Vieira (2007), a interdisciplinaridade facilita a assimilação do saber como um todo e faz com que haja uma conexão entre as disciplinas do currículo escolar, conhecendo aos alunos um conhecimento amplo

e global. O autor defende que os temas transversais garantidos pelos PCN's, colaboram para a interdisciplinaridade, pois utiliza projetos pedagógicos elaborados conforme a competência, potencialidade e habilidade dos alunos, possibilitando sua melhor compreensão, reflexão e análise crítica e construtiva.

Conforme os PCNs, caso da arte:

As manifestações artísticas podem ser utilizadas como exemplo de interdisciplinar, pois utilizam a diversidade cultural de todos os tempos e lugares, falando de problemas sociais, políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações do artista (BRASIL, 1997).

1.1.1 O Professor como Mediador no Processo de Criação

Figura de renomada importância, o professor tem como papel relevante atuar como mediador no processo de ensino aprendizagem também bem como na evolução do processo criativo do aluno quando o influencia e motiva com intervenções positivas, encorajadoras e desafiadoras. No entanto deve ser precavido para não ultrapassar as barreiras da criação, pois mesmo sendo específico e objetivo deve deixar espaço para fluir a criatividade individual.

Para que se tenha um aprendizado relevante torna-se fundamental a utilização de diferentes estratégias como recursos metodológicos. Assim, pode-se garantir maior interesse e em consequência melhor assimilação dos conteúdos que se pretende abordar. Neste caso a diversidade de materiais disponibilizados para esta área de ensino pode oferecer ao professor um leque de possibilidades para elaborar aulas mais atrativas, assegurando maior êxito no processo de aprendizado. Sobre essa temática, Camargo assim define a arte:

Arte é fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando a consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971, p.11)

Mas, ainda hoje há os que ainda acreditam que a arte se resume apenas naquilo que está exposto nos museus, ou associado a obras de esculturas, pinturas e similares. Além disso, existe uma imagem preconcebida

de “artista”, que é aquele que produz obras primas, sendo estas caracterizadas por uma categoria muito específica: a beleza, do ponto de vista esteticamente valorizado. Entretanto, Duarte Jr. desmistifica esse pensamento quando defende a arte no seu sentido mais amplo, onde são valorizados os sentimentos e os pensamentos ideológicos:

Pela arte o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por esta pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (DUARTE JR. 1991, p.73).

Se olhar à volta pode-se constatar a presença da arte nas mais diversas e variadas criações, sejam no lar, no trabalho, na escola ou nos mais infinitos espaços de convivência. Examinando esses objetos pode-se verificar que todos foram construídos para um determinado fim. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho, dos mobiliários dos acessórios, enfim, um grande número de instrumentos que facilitam o cotidiano de todos os indivíduos.

Diante do exposto deve-se assegurar aos estudantes o direito de dispor de professores preparados, que privilegiem sua prática de forma multidisciplinar. No caso do ensino através das artes este deve ter consciência da importância de sua ação profissional, ou seja, além de preparar seus alunos para que consiga promover o seu desenvolvimento cultural com clareza, criatividade e autonomia, valorizar sua produção criadora.

Segundo Vieira, ser professor é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos aspectos mais significativos de sua cultura, em suas diversas manifestações. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico.

Em se tratando da promoção do desenvolvimento cultural dos alunos o professor é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, quando ajuda seus alunos motivando-os com atividades que contribuem para despertar suas sensibilidades nos saberes teóricos e práticos sobre a cultura.

Para Smith (1991), não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto integrante do currículo escolar, o compromisso com a qualidade no ensino de arte e a excelência na educação é considerado fundamental.

Essa excelência deve ser garantida nos objetivos e propósitos com que essas aulas são preparadas e ministradas. Desta forma é importante que se respeite as limitações individuais, porém sem perder o foco; de forma sequencial, estimulando a criatividade, o senso crítico e o interesse pelo mundo artístico e estético.

Para ensinar artes, o fator de maior importância é o professor. “O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização”. (LOWENFELD & BRTTAN, 1997, p. 78).

Como é então ser professor de arte e atuar como um verdadeiro educador? Trata-se de tarefa de relevante responsabilidade, e que exige conhecimento aprofundado, não só dos conteúdos, mas também da realidade onde seu aluno está inserido: sua cultura, seus anseios, suas habilidades e suas deficiências. O professor deve conhecer as diferentes leituras de seus alunos para que possa avaliar suas releituras e objetivar suas propostas em arte. O papel do educador também de mediador de conhecimentos existentes para propiciar aos seus alunos condições para novas criações, num processo construtivo e transformador.

Para Barbosa (2003), o professor de artes precisa sempre estar se atualizando, pois quem se atualiza pode ser considerado capaz, e aquele que não busca algo novo será apenas um mero repetidor de formas e apostilas.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte são importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir nossa história. (FUSARI E FERRAZ, 2001).

Pesquisas apontam que ainda existem instituições onde professores mantém uma postura tradicionalista na abordagem do ensino da arte, privilegiando a estética em detrimento da criação. Nesta concepção de ensino o aluno é relegado à mera passividade sendo impedido de expor suas próprias ideias. Felizmente são práticas pedagógicas já desgastadas e que tendem a desaparecer do contexto histórico do ensino da arte.

Observa-se então que a área de arte educação ainda carece passar por um processo de grandes transformações, sofrendo mudanças expressivas em seu processo de ensino, com atividades que possibilitem ao aluno *“expressar os sentimentos e sentidos oriundos da vida concretamente vivida e não a imitação dos valores alheios”*.

A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo... Assim, é possível atingir um

conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os”. (FUSARI)

Será que nos sistemas educacionais tradicionalistas são respeitados os princípios de singularidade individual, onde os alunos tem liberdade de expressarem-se livremente? Ou são ofuscados pelas imposições e cobranças que contradizem os verdadeiros conceitos de democracia e liberdade de expressão?

Nos moldes da pedagogia construtiva, a aula de arte deve se voltada para a busca constante do prazer e da criação, do contrário ficará reduzida às atividades de recreação, treino de habilidades motoras, equilíbrio, passa tempo e de conotação decorativa.

Ao atuar como professor de artes o educador deve saber desvincular-se da aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, ou na prática de atividades que exijam memorização e repetição, focando seu trabalho em atividades que estimulem a inteligência e contribuam para a formação da personalidade do indivíduo e para o desenvolvimento motor e biopsicossocial, afetando positivamente no seu intelectual e percepção para instimulando sua capacidade criativa.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____, Ana Mae Bastos. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital **Art&** - Nº 0, São Paulo: Out/2003. disponível em <http://www.revista.art.br/>
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Volume 6. Brasília: MEC/SEF, 1997,
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola.** 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.
- FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte,** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte.** São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora.** 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a Educação do Educador.** São Paulo: Loyola, 1998.
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação.** 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.
- SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte.** 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SÃO PAULO, Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos.** São Paulo: SEE, 2011.
- VIEIRA, S. L.(org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Autor(a): **Andressa Sampaio dos Santos**

Resumo

Este trabalho teve como propósito refletir sobre a importância da arte como área de conhecimento e disciplina obrigatória no currículo da educação básica focando no seu princípio norteador que defende desenvolvimento integral do aluno. A pesquisa discorre sobre a trajetória histórica do ensino da arte na educação brasileira em diferentes momentos políticos, suas características e seus objetivos. Avalia a relevância do ensino através da arte a partir de propostas metodológicas que valorizem a liberdade expressão e a capacidade de criação do aluno. Analisa a integração da Arte na educação escolar brasileira como componente do currículo por meio da análise de documentos legais pertinentes. Explicita a trajetória da prática educacional com arte na escola formal desde a LDB de 1971 até a LDB de 1996.

Palavras-chave: ludicidade; educação infantil; desenvolvimento educacional.

INTRODUÇÃO

A institucionalização do ensino da arte no Brasil ocorreu com a chamada Missão Francesa no início do século XIX num modelo bem atualizado no país de origem à época de sua exportação. Os integrantes dessa missão eram membros do Instituto de França, fundado em 1795 sob a supervisão do neoclássico Jacques Louis David, para ocupar o lugar das antigas academias de artes que foram extintas pela Revolução Francesa.

Entretanto, os projetos apresentados para o Brasil eram de cunho mais populares do que a orientação seguida pela escola francesa. D. João VI em 1816 cria através de Decreto a Escola de Ciências Artes e Ofícios para desenvolver projetos que seguem os moldes do ensino de atividades ligadas aos ofícios mecânicos empregados na França e muito aplaudidos em toda Europa.

Apesar de sua importância a missão francesa no Brasil foi considerada uma invasão cultural de cunho elitista. Em contraposição, no final do século XIX, no contexto republicano, os liberais introduziram o ensino

do desenho na educação numa perspectiva antielitista como preparação de mão de obra para o trabalho nas indústrias, com base no modelo norte americano.

Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. (SÃO PAULO, 2011, p 11)

Ou seja, o início do ensino do desenho industrial nas instituições de ensino é atribuído aos liberais republicanos. Por volta de 1870, com a criação do partido republicano iniciou uma fase de duras críticas contra o sistema educacional imperialista. Nesta mesma época, os então abolicionistas também defendiam mudanças no sistema educacional evidenciando a necessidade de se estabelecer uma educação popular que preparasse os escravos libertos para serem inseridos no mercado de trabalho. Em seus discursos as principais preocupações eram com a alfabetização e a preparação para o trabalho, daí a necessidade da implantação de um ensino de desenho que fosse próprio para a preparação para o trabalho industrial.

Na busca de um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, isto é, entre arte e sua aplicação a indústria, os intelectuais e políticos (especialmente os liberais) brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos de Walter Smith para o ensino da arte nos Estados Unidos que passaram a divulgar no Brasil. (são paulo, 2011, p 12)

As concepções de Walter Smith eram voltadas à democratização da arte nas escolas com o objetivo de preparar os alunos das classes populares para o acesso à mão de obra industrial. É, portanto o modelo de Walter Smith, cujos conteúdos já haviam entrado no circuito da educação brasileira através de Abílio César Pereira Borges, que a partir de então teríamos imperando nos ginásios brasileiros.

Em 1980 os liberais ganharam a corrente positivista durante as lutas pela Reforma Republicana na Escola Nacional de Belas Artes e através de uma reforma educacional em 1901 conseguindo impor suas diretrizes ao ensino do desenho nas escolas secundárias.

A partir de 1927 com a modernização do ensino a arte volta a ser objeto de discussões, sendo introduzidas nas escolas brasileiras de forma extracurricular no início da década de 1930, com a criação das primeiras escolas especializadas em arte onde crianças e adolescentes podiam estudar música, pintura e desenho gratuitamente.

Na década seguinte a política ditatorial implantada no Brasil pelo então presidente Getúlio Vargas impediu o desenvolvimento da Arte-Educação e instituiu alguns procedimentos com características mais

técnicas como o desenho geométrico. Quanto ao desenho pedagógico, este foi resumido a gravuras estampas em murais que eram utilizadas nas aulas de produções de textos nas disciplinas de língua portuguesa.

Para Barbosa esse período marca o *início da pedagogização da arte na escola*. Foi uma época marcada pelo surgimento das Escolas de Artes, espaços que tinham como objetivo possibilitar à criança expressar livremente e liberar suas emoções. É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional. (BARBOSA, p. 38, 2003)

No período pós “Estado Novo”, na segunda metade da década de 1940, a partir de 1947, começaram a aparecer ateliers para crianças em várias cidades brasileiras, geralmente orientados por artistas plásticos que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto.

Com a tomada do país pela ditadura militar em 1964, os professores passaram a ser perseguidos e gradualmente as escolas experimentais deixaram de atender seus alunos. A partir daí, a arte nas escolas públicas primárias passou a ser dominada por sugestões de temas e por desenhos alusivos a datas comemorativas, que segundo Barbosa ainda hoje reflete nas práticas escolares.

Ainda hoje existem reflexos dessa época. Nas escolas sem orientação de um especialista, os professores continuam repetindo aqueles modelos horrorosos em Xerox. São coelhinhos da Páscoa, índios que fazem alusão ao Dia do Índio, imagens de péssima qualidade estética. (BARBOSA, p. 38, 2003)

Como afirma Barbosa, trata-se de uma prática que permanece enraizada na cultura escolar, especialmente naquelas escolas que ainda não adequaram seus currículos à pedagogia construtivista.

Na contemporaneidade, as diversas formas e estilos de arte utilizadas no passado são valorizados e utilizados para as diferentes formas de produções artísticas. A arte continua causando a mesma emoção que seus precursores empregaram em suas obras como forma de expressão estritamente humana. Através da arte o homem consegue transmitir seus anseios, suas frustrações, características próprias de sua personalidade, pois seu inconsciente encontra na arte uma forma de interagir com o meio sem sofrer discriminações.

A expressão "educação através da arte", criada por Herbert Read em 1948 e, posteriormente denominada de “Arte-Educação” foi uma das ideias mais utilizada sobre o ensino de Arte tendo

posteriormente a contribuição de outros autores, como Viktor Lowenfeld que tratava da potencialidade criadora da criança. Com o novo conceito de ensino onde não só o letramento e a aritmética são valorizados, a arte passa a ser considerada como área do conhecimento e assim, indicada como uma ferramenta para ensinar os mais diversos conteúdos.

Todavia, se analisarmos os registros históricos observaremos que o ensino da Arte nem sempre foi interpretado desta maneira. No Brasil, na primeira metade do século XX, algumas disciplinas relacionadas com a Arte, tais como Desenho, Trabalhos Manuais, Música, entre outras, compunham o currículo das escolas primárias e secundárias, mas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, 1997 p. 22: *O ensino de Arte era voltado essencialmente para domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele transmitir aos alunos os conceitos ligados aos padrões estéticos.*

Um grande marco na nossa história ocorreu na década de 1920 em relação à Arte: a “Semana de Arte Moderna”, precisamente no ano de 1922. Isso provocou um considerável aumento de criações de museus de arte moderna e contemporânea, conjugados com um grande o número de peças teatrais, e uma elevação da música brasileira, tanto a erudita, quanto a popular.

No final da década de 1960, início de 1970, tentou-se aproximar as manifestações artísticas que ocorreriam fora do espaço escolar com as que se ensinavam dentro dele. Verifica-se nesta época a existência de um grande número de alunos que participavam de peças de teatrais e festivais de canção realizados dentro e fora do ambiente escolar.

Nesta época apareceram também algumas escolas especializadas em artes plásticas como a Escola de Arte Brasil em São Paulo, a Escolinha de Arte do Brasil no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte de São Paulo em São Paulo, o Centro de Educação e Arte em São Paulo e o Núcleo de Arte e Cultura (NAC) no Rio de Janeiro. Essas escolas tiveram ação multiplicadora nos fins da década de 1960, influenciando professores que iriam atuar ativamente nas escolas oficiais a partir de 1971, quando a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículo de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

Em 1971, após a promulgação da LDB 5692, a Arte passa a ser incluída no currículo escolar com a denominação de “Educação Artística”. Entretanto, era considerada uma atividade educativa e não uma disciplina como as demais. Consequentemente, nas duas décadas seguintes (1970 e 1980), professores das disciplinas de Desenho, Artes Plásticas, Música, Artes Industriais e Artes Cênicas, deixaram suas áreas específicas para atuarem nesse proposto “conjunto de artes”.

Observa-se que a Arte vem sendo tratada, na maioria das escolas brasileiras, como suporte para as demais disciplinas que compõe o quadro curricular, fato que acaba negando o seu caráter específico enquanto área do conhecimento humano. Fusari (1992, p. 16)

Com isso, as especificidades de cada tipo de Arte foram sendo disseminadas e os professores passaram a investir apenas nas propostas do ensino de Arte como atividades espontâneas que acreditavam serem suficientes para o aprendizado dos alunos.

A LEI 9394/96 na Arte Educação

Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, no artigo 26 § 2º, a Arte passa a ser componente curricular obrigatório *em todos os níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*. Para atender as determinações dessa LDB, em 1998 foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o propósito de auxiliar o professor na realização do seu trabalho diário com a educação infantil, agora considerada como primeira etapa da educação básica.

Seus conteúdos foram distribuídos em três volumes sendo que no terceiro foi incluído um capítulo sobre o Movimento e outro sobre as Artes Visuais. Esses capítulos destacaram em suas introduções a importância das atividades dos jogos, brincadeiras e da criação artística como forma de comunicação e expressão humana, o que justifica, porque o homem mantém a necessidade de produzir obras apesar de não terem nenhuma utilidade aparente.

A partir de 2010 a Arte considerada área de conhecimento e incorporada ao currículo da educação básica como disciplina obrigatória conforme o artigo 26 da LDB 9394/96, modificado pela Lei 12.287/10:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Com esse pensamento, pode-se entender que a arte retrata não só o memento histórico de cada povo pelas suas tendências contemporâneas, mas também suas crenças e suas aspirações políticas. Dessa forma, as obras artísticas não podem ser encaradas apenas como criações talentosas de beleza e estética de um determinado artista, mas como verdadeiros registros da cultura humana, pois a arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça, cor, aspiração política e religiosa.

CONCLUSÃO

A arte pela estética, pelo prazer ou pela necessidade de sobrevivência, sempre esteve presente nas culturas milenares. Na evolução humana ela só foi tomando proporção e propósitos diferenciados conforme a natureza de sua utilização. Na educação, no entanto, na mesma proporção se desenvolveu de modos a atender as necessidades mais primárias do ser humano, além de ser instrumento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem propiciando ao indivíduo um contato interior, bem como com o universo a sua volta.

Em se tratando de arte como área de conhecimento do currículo educacional, percebe-se uma relação de cumplicidade indissociável, pois são dois conceitos que se conjugam de forma tão harmoniosa ao ponto de se tornarem partes da mesma unidade: O ato de Educar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____, Ana Mae Bastos. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital **Art&** - N° 0, São Paulo: Out/2003. disponível em <http://www.revista.art.br/>
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**, Volume 6. Brasília: MEC/SEF, 1997,
- _____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____, Ministério da Educação e Desportos. Secretária da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Volume 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papirus, 1991.
- FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**, 2ª

- ed. São Paulo: Cortez, 1999 FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a Educação do Educador**. São Paulo: Loyola, 1998.
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: Educação e Reeducação num Enfoque Psicopedagógico**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação**. 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.
- SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- SÃO PAULO, Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. São Paulo: SEE, 2011.
- VIEIRA, S. L.(org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

NEUROCIÊNCIA E EDUCAÇÃO – INTERVENÇÃO PRECOCE EM SALA DE AULA

Autor(a): **Helena Aparecida Ferreira Duarte de Paula**

Resumo

Nosso cérebro é o grande responsável pela elaboração, entendimento, fixação das informações recebidas e o comportamento que apresentamos. Ele não é imóvel, fixo. O questionamento levantado por esse trabalho é se, ao nos apoderarmos do conhecimento ligado a Neurociência na Educação podemos melhorar o aproveitamento de nossos alunos. “No entanto, nem sempre há familiaridade dos educadores com os fundamentos da Neurociência, um campo de conhecimento em fantástica evolução.” (Ramon M. Cosenza e Leonor B. Guerra, 2011). Ou seja, entendendo um pouco mais sobre as descobertas da neurociência podemos incentivar os professores a potencializar funções mentais como a memória, a aprendizagem, a atenção e as funções executivas, trazendo uma grande mudança na prática da docência.

Palavras-chave: neurociências; educação infantil; educadores.

INTRODUÇÃO

Segundo Fernandez e Pain, “Para aprender são necessários dois personagens, o ensinante e o aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos”.

“Desenvolver pessoas não é apenas dar-lhe informação para que elas aprendam novos conhecimentos, habilidades e destrezas e se tornem mais eficientes naquilo que fazem. É sobretudo, dar-lhes a formação básica para que elas aprendam novas atitudes, soluções, ideias, conceitos e que modifiquem seus hábitos e comportamentos e se tornem mais eficazes naquilo que fazem. Formar é muito mais do que simplesmente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana”. (Chiavenato, PG 28/45, 1999)

O foco da educação tem sido o conhecimento a ser ensinado de maneira mecânica e igual a todos os alunos, sem a devida atenção à individualidade, numa demonstração de total falta de consciência da força que possuem os modelos mentais e da influência que eles exercem sobre o comportamento.

Por sua vez os alunos, acostumados a perceber o mundo a partir da visão do docente, aceitam passivamente essa proposta pedagógica, desempenhando um papel de receptor de informações, as quais nem sempre são compreendidas e geram conhecimento. Muitas pesquisas no campo educativo apontam o professor como um dos principais protagonistas da educação (DEMO, 2001; ASSMANN, 2001; MORIN, P, 172, 2002).

Considerando que alunos diferentes lembram e integram informações com diferentes modalidades sensoriais, analisar como as pessoas se relacionam, atuam e solucionam problemas, identificar os estilos específicos da aprendizagem, torna-se bastante útil (WILLIAMS, apud MARKOVA, 2000).

No cérebro humano existem aproximadamente cem bilhões de neurônios (unidade básica que processa a informação no cérebro) e, cada um destes pode se conectar a milhares de outros, fazendo com que os sinais de informação fluam maciçamente em várias direções simultaneamente, as chamadas conexões neurais ou sinapses (BEAR, CONNORS, PARADISO, 2002, p. 704).

Devemos enxergar o aluno como um ser neuropsicobiológico. O professor como agente de mudança tem a possibilidade de estimular as conexões neurais, fornecendo um ambiente de aprendizado onde as diferenças pessoais são respeitadas, onde proponham aos alunos aprender a aprender (mostrando a eles o comprometimento individual necessário com o próprio aprendizado), onde abordem um mesmo assunto de diversas maneiras incentivando o aprendizado em diferentes níveis e maneiras.

“A Neurociência traz para a sala de aula o conhecimento sobre a memória, o esquecimento, o tempo, o sono, a atenção, o medo, o humor, a afetividade, o movimento, os sentidos, a linguagem, as interpretações das imagens que fazemos mentalmente, o “como” o conhecimento é incorporado em representações dispositivas, as imagens que formam o pensamento, o próprio desenvolvimento infantil e diferenças básicas nos processos cerebrais da infância, e tudo isto se torna subsídio interessante e imprescindível para nossa compreensão e ação pedagógica. Os neurônios espelho, que possibilitam a espécie humana progressos na comunicação, compreensão e no aprendizado. A plasticidade cerebral, ou seja, o conhecimento de que o cérebro continua a desenvolver-se, a aprender e a mudar, até à senilidade ou à morte também altera nossa visão de aprendizagem e educação. Ela nos faz rever o fracasso e as dificuldades de aprendizagem, pois existem inúmeras possibilidades de aprendizagem para o ser humano, do nascimento até a morte.” (Fátima Noronha, 2012),

PLASTICIDADE SINÁPTICA

Faz-se necessário explicar que: “A organização do cérebro de todos os vertebrados obedece a um plano comum.

Na espécie humana, temos cérebros semelhantes, mas não existem cérebros iguais, pois os detalhes das conexões entre os neurônios são fruto da história pessoal de cada um”

“O sistema nervoso tem uma grande plasticidade, ou seja, uma grande capacidade de fazer e desfazer ligações entre células nervosas como consequência das interações permanentes com o ambiente externo e interno do organismo. A plasticidade é maior nos primeiros anos de vida, mas que permanece, ainda que diminuída, por toda a existência.”

A plasticidade sináptica consiste na capacidade de rearranjo por parte das redes neuronais, a cada nova experiência do indivíduo as sinapses (que são conexões especializadas que permitem transmitir informações entre os neurônios) são reforçadas, permitindo a aquisição de novas respostas ao meio ambiente.

Sendo ela um dos mecanismos mais importantes da plasticidade cerebral. A falta de estímulos ou o excesso deles pode ser prejudicial ao desenvolvimento do cérebro e o conhecimento destes mecanismos ajuda a reconhecer que a aprendizagem de certas habilidades em certos períodos pode ser mais fácil. A plasticidade sináptica passa pela habituação e pela sensibilização.

Exemplo: Jogo de desafio mental onde após alguns desafios apresenta novas resoluções com maior rapidez

MEMÓRIA

Memórias consistem em modificações de determinadas sinapses de diferentes vias, que incluem o hipocampo e suas principais conexões.

(Ramón y Cajal, P. 911883)

Existem dois tipos de memória:

A memória de curto prazo, estoque temporário de informações que serão utilizadas em um período curto de tempo, chamada também de memória de trabalho.

Exemplo: Lembrar o telefone da pizzaria no momento em que faz algumas tentativas para ligar e fazer seu pedido e o telefone está dando sinal de ocupado. No outro dia, não lembrará mais deste telefone.

A memória de longo prazo, sendo dividida entre: explícita episódica – memória para fatos e eventos inseridos no tempo e no espaço (subdividida em anterógrada que são as novas memórias e retrograda as velhas memórias), explícita semântica – conhecimento geral, formação de conceitos adquiridos ao longo da vida, implícita (habilidades) – processos automáticos adquiridos com a repetição e prática com ou sem condicionamentos

envolvidos e implícita (priming) pré-ativação, maior facilidade de detectar um estímulo previamente apresentado sem consciência da pré-exposição.

Moduladores de memória

Atenção é um modulador do processo mnemônico, sendo subdividido em: atenção voluntária - está diretamente relacionada ao contexto e às expectativas do indivíduo, às características dos estímulos, à relevância da tarefa executada, à motivação e às experiências anteriores e atenção sustentada - prolongar a atenção durante períodos maiores de tempo, o engajamento em uma tarefa muda com o tempo, podendo levar à fadiga ou à desmotivação e varia de acordo com a faixa etária, treino e as características individuais e culturais. A ativação da atenção pode ser feita através de novidade que acessa estímulos não familiares e através de recompensa onde relaciona sensações de prazer com emoção bem como ativa o sistema límbico.

Sono é um componente muito importante para a consolidação da memória declarativa ou não declarativa, ainda os períodos de sono noturno são tão importantes quanto os períodos de sono durante o dia. Não dormir ou dormir mal acarreta dificuldades para realizar tarefas cognitivas. É um fator importante para pais e professores, respeitarem as peculiaridades dos adolescentes (se são vespertinos ou matutinos). Segundo Louzada: dormir pouco reduz a capacidade de manter a atenção em uma tarefa, afetando o desempenho acadêmico e no trabalho, aumentando a sonolência diurna e alterando o humor.

APRENDIZAGEM

“A arte de aprender acompanha o homem desde o início de sua jornada terrestre até seus últimos dias como ser vivente, e é explorando esta incrível capacidade que as pessoas buscam o conhecimento, aperfeiçoando assim cada aspecto que envolve suas vidas. Esta capacidade da qual o homem é dotado pode ser inata ou desenvolvida, pois “em qualquer disciplina - de tocar piano à engenharia elétrica -, há pessoas que nascem com um “dom”, mas todos podem ter proficiência através da prática” ”.(SENGE, 2009, p.37).

Através da educação o homem se desenvolve e coloca para fora todas suas potencialidades interiores, além do que assegura ao ser humano a oportunidade de exteriorizar seu talento criador e explorar suas potencialidades, sejam elas inatas ou adquiridas, num constante processo educacional, que pode ser apresentado de maneira “institucionalizada e exercido não só de modo organizado e sistêmico,

[...] como pode ser desenvolvido de modo difuso, desorganizado e assistemático, como no lar e nos grupos sociais a que o indivíduo é pertencente”(CHIAVENATO, 2003, p.28), nos levando a acreditar que a “educação é o preparo para a vida e pela vida”(CHIAVENATO, 2003, p.28).

FUNÇÕES EXECUTIVAS

As funções executivas são as habilidades cognitivas necessárias para controlar e regular nossos pensamentos, emoções e ações. Alguns estudiosos fazem uma distinção entre o componente "frio" das funções executivas, que envolve estritamente as habilidades cognitivas (por exemplo, a capacidade de fazer cálculos apenas com a mente), e o componente "quente", que reflete a capacidade de regular as emoções (por exemplo, a capacidade de controlar a raiva).

Podendo ser divididas em três grandes competências:

Autocontrole: A capacidade de resistir à uma tentação para poder fazer aquilo que é certo. Essa capacidade ajuda as crianças a prestar atenção, agir menos impulsivamente e a manter a concentração numa tarefa.

Memória de trabalho: A capacidade de manter as informações na mente, onde elas podem ser manipuladas. Essa habilidade é necessária para realizar tarefas cognitivas, tais como estabelecer uma relação entre dois assuntos, fazer cálculos apenas com a mente e estabelecer uma ordem de prioridade entre várias tarefas.

Flexibilidade cognitiva: A capacidade de usar o pensamento criativo e ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças. Essa habilidade auxilia as crianças a utilizar sua imaginação e criatividade para resolver problemas.

A NEUROCIÊNCIA NA SALA DE AULA

“Cognição refere-se a um conjunto de habilidades cerebrais / mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. Tais habilidades envolvem pensamento, raciocínio, abstração, linguagem, memória, atenção, criatividade, capacidade de resolução de problemas, entre outras funções.”

Se apropriando do conhecimento mais aprofundado dessas habilidades que estão ligadas a atividades do nosso cérebro, entendendo que os comportamentos dependem deles, o profissional do ensino conseguirá facilitar a aquisição de novos comportamentos, de novo aprendizado.

Com o estudo é possível parametrizar quais são as barreiras biológicas e o que pode ser incentivado ou treinado para melhorar o desempenho em sala de aula.

As neurociências e a educação são áreas autônomas do conhecimento, ainda que possam ter interfaces em

comum.

As neurociências não propõem uma nova pedagogia e nem prometem solução para as dificuldades da aprendizagem, mas ajudam a fundamentar a prática pedagógica que já se realiza com sucesso e orientam ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes.

CONCLUSÃO

De acordo com Vera Lucia de Siqueira Mietto e Lana Cristina de Paula Bianchi, surge um novo professor (neuroeducador), a buscar conhecimento sobre como se processam a linguagem, memória, esquecimento, humor, sono, medo, como interagimos com esse conhecimento e conscientemente envolvido na aprendizagem formal acadêmica. Em posse desses novos conhecimentos é imprescindível desenvolver uma pedagogia moderna, ativa, contemporânea, que capacite novos professores, para formar novos alunos às exigências do aprendizado em nosso mundo globalizado, veloz, complexo e cada vez mais exigente.

Conceitos como neurônios, sinapses, sistemas atencionais, (que viabilizam o gerenciamento da aprendizagem), mecanismos mnemônicos (consolidação das memórias), neurônios espelho (que possibilitam na espécie humana progressos na comunicação e compreensão no aprendizado), plasticidade cerebral (ou seja, o domínio de como o cérebro continua a desenvolver-se e a sofrer mudanças) serão discutidos por neurocientistas, neuropedagogos e família. A sala de aula será palco da ciência e neurociência, onde o educador domina os processos do cérebro para Aprender, e assim possibilita criar novas estratégias para Ensinar.

Através desta neurociência, os transtornos comportamentais e de aprendizagem passam a ser vistos e compreendidos com clareza pelos educadores, que aliados a esta novidade educacional encontram subsídios para a elaboração de estratégias mais adequadas a cada caso. Um professor qualificado e capacitado, com método de ensino adequado e uma família facilitadora dessa aprendizagem são fatores para que todo o conhecimento que a neurociência nos viabiliza seja efetivo, interagindo com as características do cérebro de nosso aluno e do professor. Esta nova aliada habilita o educador a ampliar suas atividades educacionais, abrindo uma nova rota no campo do aprendizado e da transmissão do saber, cria novas faces do Aprender, consolida o papel do educador, como um mediador e o aluno como participante ativo do pensar e aprender.

Concluo que todas as competências desenvolvidas em sala de aula podem ter uma abordagem inovadora quando os docentes se despirem de preconceitos e buscarem conhecer a Neurociência. Ao incentivarem o desenvolvimento de diversas habilidades abordadas neste trabalho ganharão em qualidade e perpetuação dos conhecimentos agregados no dia a dia. Respeitando as diferenças entre os alunos, diversificando os métodos de trabalho e criando um ambiente propício a grandes conquistas.

REFERÊNCIAS

- Manual de Normas de ABNT. Disponível em www.abnt.org.br
- AFECHÉ Solange Castro. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências Desvendando o Sistema Nervoso**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- FONSECA, V. da. **Aprender a Aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CAPOVILLA, F. C. (2002). **Neuropsicologia e Aprendizagem**: Uma abordagem multidisciplinar. São Paulo, SP: SBNp, Scortecci.
- CAPOVILLA, A. G. S., & CAPOVILLA, F. C. (2000). **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo, SP: Memnon-Fapesp.
- CAPOVILLA, F. C., & CAPOVILLA, A. G. S. (2001). **Compreendendo a natureza dos problemas de aquisição de leitura e escrita**: Mapeando o envolvimento de distúrbios cognitivos de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica. *Cadernos de Psicopedagogia*, 1(1), 14-37.
- CAPOVILLA, F. C., & CAPOVILLA, A. G. S. (no prelo). **Avaliação de cognição e linguagem da criança**.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole et AL. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. pp. 3-19.
- COSENZA, R. M. & GUERRA L. B. **Neurociência e Educação Como o Cérebro Aprende** Porto Alegre, Artmed, 2011
- DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DEMO, P. **Saber Pensar**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- D'EUS, Caravansarai,. Rio de Janeiro. 2003.

- FERNÁNDEZ, A. **A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre. Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, Vitor (2004). **Dificuldades de Aprendizagem**, Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar. Editora Âncora. Lisboa
- FONSECA, V. da. **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FRASSON, M.A. - **Programa de Prevenção e Identificação Precoce dos Distúrbios da Audição.** In SCHOCHAT, E. - In: In: SCHOCHAT, E. (org.) - In: Processamento Auditivo - Série Atualidades em Fonoaudiologia, Vol II. São Paulo, LOVISE, 1996. p. 65-105.
- JOHNSON, D J e MYKLEBUST, H. R. **O cérebro e a aprendizagem.** São Paulo: Pioneira, 1987.
- JOHNSON, D. & MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de Aprendizagem.** Tradução do inglês de Maria Zanella Sanvicentes. S. Paulo: Pioneira. 1983.
- KANDEL, E.R. **Princípio da Neurociência.** Ed. Manole. 2002.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios.** São Paulo: Ed Atheneu-2006
- LENT, Roberto **Neurociência da Mente e do Comportamento.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan-2013
- LURIA, A. R. (1974). EL CEREBRO EN ACCIÓN. (P.127-140). Barcelona: Fontanella. Marcilio, L. F. (no prelo) **Relações entre Processamento Auditivo, Consciência Fonológica, Vocabulário, Leitura e Escrita.**
- MARKOVA D. **O natural é ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação.** São Paulo: Summus, 2000.
- MIETTO, Vera e BIANCHI, Lana. <http://www.projetogatodebotas.org.br/-artigo>: “Dislexia: Como Suspeitar e Identificar Precocemente o Transtorno na Escola”, 2010 acesso em 03-01-2010
- MORIN, E. Palestra em dezembro/2007. Disponível em <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12337>. Acesso em 30.dez.2007.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PANTANO, Telma e Zorzi, Jaime Luiz. **Neurociência Aplicada á aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, 2009.
- PEREIRA, L. D., NAVAS, A. L. G. P., & SANTOS, M. T. M. (2002). **Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem.** Em M. T. M. Santos, & A. L. G. P. Navas (Ed.), Distúrbios de Leitura e Escrita: teoria e prática. São Paulo, SP: Ed. Manole.

- PEREIRA, L.D. - **Processamento Auditivo Central:** Abordagem Passo a Passo. In: PEREIRA,L.D., SCHOCHAT, E. - In: Processamento Auditivo Central - manual de avaliação, São Paulo, LOVISE, 1997. p. 49-59.
- ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender.** Belo Horizonte: Inter Livros, 1967.
- ROTTA, Newra Tellecha...[et al.] **Transtornos da Aprendizagem:** Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed,2006
- SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, D. **Os Vínculos como passaporte da Aprendizagem:** Um encontro, 2003.
- STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. **Inteligência Plena** : ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica:** Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- VYGOTSKY, L.S.**A Formação social da mente.** Trad. José Cipólio Neto et al. São Paulo: 1991.
- ZORZI,J.L. - **Aprendizagem e Distúrbios da Linguagem escrita** – questões clínicas e educacionais. Porto Alegre, Artmed, 2003
- Revista Cérebro & Mente – **O livro do cérebro** – no 1 e 2 – São Paulo-SP: Dueto, 2009

MUSICA E EDUCAÇÃO: MÉTODOS PARA EDUCAR

Autor(a): **Helena Aparecida Ferreira Duarte de Paula**

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso TCC traz com tema em seu contexto a importância do trabalho pedagógico desenvolvido nos CEIs, mas precisamente no CEI Parque Santa Amélia no desenvolvimento das crianças nas séries iniciais, a escolha deste tema pode dar suporte para conhecer melhor o trabalho pedagógico desenvolvido nestas instituições e percebe de que forma este estabelece um apoio de base para as crianças em sua formação. Considerei muito importante para minha formação profissional que é na área de educação infantil para obter conhecimentos e renovar minha prática pedagógica.

Palavras-chave: neurociências; educação infantil; educadores.

INTRODUÇÃO

“A importância da educação infantil na formação acadêmica do indivíduo” A história da educação infantil, no Brasil ora vista no início apenas como ato de cuidar e dar assistência aos pais trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos neste período não existia uma preocupação com o aspecto pedagógico apenas o cuidar.

Só a partir do final do século XX são criadas no Brasil as primeiras instituições com as funções de educar e cuidar de crianças abaixo de seis anos, mas este modelo satisfaz apenas a elite da época deixando de atender a população menos favorecida.

Entre 1.890 e 1.920 com o crescimento acelerados das cidades com o aparecimento de fábricas e com eles os movimentos sociais e sindicais que reivindicavam creches para os filhos de operários então entre 1.922 a 1.932 com o (Lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova) que começaram a pensar em política educacional que influenciaram profundamente inclusive na educação infantil.

A procura as creches e os parques que foram instituídos neste período são crescentes não apenas por

empregadas domésticas e operárias, mas também por trabalhadoras do setor público e comercial, mas a grande maioria dessas instituições não se aprofundava em garantir um ambiente estimulador para o desenvolvimento das crianças.

Na promulgação da LDB de 1.961 (Lei 4024/61) ocorreu uma importante mudança na educação infantil, que prevê incluir as escolas maternais e os jardins de infância no sistema de ensino desde então passa a observar um trabalho de cunho educativo, mas oferecido muitas vezes por instituições filantrópicas e empresas e o poder público, mas uma vez não cumpriu seu papel de fiscalizar e ofertar seu trabalho a esta necessidade.

Neste período pensa-se novamente em políticas públicas educacionais para a educação infantil, pois ver-se a necessidade de atender estas crianças uma vez que os espaços como: quintais, praças teriam sido reduzidos e a preocupação com a segurança destas é crescente é instituída a LDB 1.971 (Lei 5.692/71) que estabelece para a área de ensino: os sistemas velarão para as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou algumas instituições equivalentes. Nesse período surgem discussões em defesa de atendimento pré-escolar público para que pudessem remediar as carências das populações mais pobres diante deste quadro foram elaboradas propostas de educação que inseriria uma estimulação à alfabetização, mas mantinham-se práticas educativas assistencialistas.

A preocupação com a educação infantil em um foco educativo e de responsabilidade do poder público passou a expandir a mais de uma década em nosso país muitas discussões, integrações e interpretações de novas definições legais que favoreceram a criação de políticas públicas educacionais para a educação infantil o primeiro passo foi a Constituição de 1.988 que incluiu as creches no sistema de ensino, colocando-as com pré-escola e logo em seguida o Estatuto da Criança e Adolescente 1.990 que traz em seu capítulo IV: atendimento em creches e pré-escola as crianças de zero a seis anos de idade, e para sustentabilizar e amparar foi promulgada a LDB 1.996 (Lei 9394/96) que define em sua seção II artigo 29: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade.

Tal expansão e avanço nas políticas públicas educacional para a educação infantil mostrou-se definitivamente imprescindível para o nosso sistema educacional, pois estas foram influenciadas não apenas pela conjuntura educacional que se seguia naquela época mas também por estudos da psicologia do desenvolvimento humano, da psicolinguística e da sociologia da infância.

Hoje é possível considerar por meio de pesquisas pautadas neste assunto que os primeiros anos de vida são verdadeiramente de educação são nestes que ocorrem a construção da inteligência a aquisição de aprendizagem, habilidades, de valores e de atitudes que são desenvolvidas nesta fase que servirá para a vida toda. Este período

que vai da gestação até o sexto ano de vida é mais importante na organização das bases para as competências e habilidades desenvolvidas ao longo desta.

O desenvolvimento humano se dá de forma psicológica, ou seja, a maturidade é um dos aspectos que favorecem o desenvolvimento então a importância de estimular as crianças desde o nascimento, pois em sua maturidade vai buscando a cada novo estímulo adequar-se e criar seu conceito sobre o que foi lhe apresentado, pois através deste adapta-se ao meio em que vive criando seu conceito e desenvolvendo-os. Piaget (1.996.p.11) afirma que: *"Desenvolvimento humano significa adaptação psicológica ao meio em uma constante busca de equilíbrio"*

Segundo autor o desenvolvimento se dá por estímulos e adaptação ao meio destes Vygotsk (2.002) diz que: "A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer se o indivíduo interage com outras pessoas"

De acordo com autor o meio de convívio é outro aspecto que favorecerá o desenvolvimento desta em seu cognitivo, pois através da convivência e interações que ocorrem muitas das vezes na escola, creches por ser o primeiro veículo social, destas, lugar onde podem por em prática seu pré-conhecimento atribuídos pela família e outros que durante esta etapa de sua formação serão construídos.

A qualidade destas experiências oferecidas pode contribuir para o exercício da cidadania, respeitando suas diferenças afetivas, emocionais sociais e cognitivas todo este acesso sócio-cultural proporcionando à criança amplo desenvolvimento de suas capacidades relativas à expressão a comunicação, a interação, ao pensamento e sua sociabilização, pois a criança é um sujeito competente que possibilitará a esta apropriação de múltiplos símbolos criados pelos adultos para dar sentido as suas relações com o mundo da natureza e o da cultura que incluem a técnica da ciência, das artes dentre outras áreas de produção humana e a si mesma.

Esse desenvolvimento não se dá de forma gradual é acumulativa, como muita gente supõe. Ele se processa como salto um momento de ruptura ou desequilíbrio, que cria oportunidade para uma nova organização do comportamento da criança.

Diante deste quadro notamos que a educação infantil possa ser um alicerce de toda uma formação cognitiva intelectual da educação básica, pois nela a criança dá os primeiros passos ao mundo da construção e aquisição de conhecimento permitira a esta a integração aos diferentes seguimentos curriculares nas especificidades de sua faixa etária de acordo com seu desenvolvimento.

Acreditamos que as políticas educacionais na educação infantil têm buscado concretizar dentro de sua proposta de forma, ampla conscientizar que esta vai além do ato de cuidar puro e simplesmente, mas que a importância do desenvolvimento nesta faixa etária que aqui foi apresentado, argumentado e fundamentado segundo os autores e documentos legais que este processo é rico e faz se necessário cada vez mais propor metas

na busca da tão sonhada educação de qualidade “Como as políticas públicas educacional tem fortalecido as propostas curriculares trabalhadas nos CEIs diretos”

Historicamente é comprovado que as primeiras discussões e preocupações em se ter políticas públicas educacionais para educação infantil no Brasil iniciou-se no final do século XX, mas propriamente nas décadas de 1.920 e 1.930.

É possível notar que não existia uma preocupação ou qualquer base legal para sustentabilizar e desenvolver um trabalho pedagógico para a faixa etária, pois as creches em primeira mão foram criadas para dar assistência: a saúde e ao bem estar da criança ao lado desta preocupação sanitária em relação às creches, neste período também ocorriam no país muitos debates para transformação radical das escolas e com estas a questão educacional, ao centro das discussões que era a criação de políticas nacionais para a educação infantil visando à prática pedagógica.

A renovação desses pensamentos educacionais defendia a educação pré-escolar, apresentada como base do sistema escolar; alguns educadores como Mário de Andrade defendia a criação de parques infantis e jardins de infância, então se cria um dualismo e desigualdade na questão educacional, mas necessariamente na educação infantil, pois a renovação pedagógica direcionou-se aos jardins da infância onde as crianças que estudavam faziam parte da elite, e aos parques infantis onde as crianças de classes populares estudavam estas eram submetidas a propostas que pouco tinha em comum com o pensamento do Movimento das Escolas Novas que influenciaram as demais propostas pedagógicas.

A educação e o desenvolvimento intelectual das crianças eram pouco valorizados então o atendimento a esta faixa etária se dava de forma desintegrada, ou seja, em instituições como creches, parques infantis, escolas maternais, jardins da infância e outros; embora os textos oficiais do período defendessem que também as creches, além dos jardins de infância deveriam contar com material apropriado, mas na prática isso não ocorria.

Durante os governos militares que mantinham o poder em todos os seguimentos educacionais e culturais o dualismo e a desigualdade em relação à prática o pedagógica continuou, apenas o número de creches aumentou e estabeleceram-se propostas educativas pedagógica não de acordo com a faixa etária mais sim com a renda familiar, a superação desta desigualdade de acessos ao benefício da educação da criança pequena continuava a ser uma tarefa difícil a ser resolvida.

Com o término dos governos militares em 1.985, novas políticas de educação passam a refletir não apenas que as creches diziam respeito às mulheres ou a família, mas também ao estado. E aliados a estes fatores sociais surgem discussões que apontam a importância dos primeiros anos de vida e o seu desenvolvimento pedagógico, começa-se a valorizar as atividades pedagógicas mais sistematizadas, embora a preocupação com o

assistencialismo continuasse, mas os questionamentos sobre a verdadeira função da creche e da pré-escola foi retomada e novas programações pedagógicas foram elaboradas que buscavam romper com as concepções de creches e pré-escola como instituições meramente assistencialistas, propondo uma função pedagógica que enfatiza o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança.

Dá se a primeira grande conquista da educação infantil em relação à política pública educacional que deu embasamento legal para a função da creche foi à promulgação da Constituição de 1.988 com o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito das crianças e um dever do estado, mas não era o bastante para que a renovação desta fosse efetivamente, concretizada era necessário que leis mais fundamentadas dando orientação á Educação Nacional para os diferentes setores, mas principalmente na defesa de um novo modelo de educação infantil este ambiente preparou para a aprovação da nova LDB1. 996 (Lei 9394/96) que prevê na sua seção III artigo29... "desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social"...

De acordo com estes documentos oficiais podemos dizer que a educação infantil deve favorecer todos os aspectos citados estabelecendo por meio de atividades que possam estar vinculadas ao educar e cuidar. Essa vinculação pode ser incorporada ao cotidiano da educação infantil por meio de campo de experiência favorecendo o incentivo e estimular o desenvolvimento destes.

No esforço de avaliar os melhores caminhos para promover o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos de idade como um todo foram definidos pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) os RCNEIs (Referencial Curricular para a Educação Infantil) 1.998 que estabelece as diretrizes que enfatizam as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil que proponham práticas de educação e cuidado que tratem de modo integrado os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüístico e social da criança. Buscando interações das diversas áreas de conhecimento e os aspectos da vida cidadã a partir de atividades ora estruturadas, ora espontânea e livres contribuindo com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores, dentro de orientações específicas de acordo com a faixa etária.

A criança com todo ser humano é sujeito social e histórico em sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico

As crianças possuem uma natureza como seres que sentem, pensam o mundo de um jeito muito próprio
“(RCNEI v1, 1.998 p.2)

De acordo com os RCNEIs (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil), a criança é um ser que participa de toda uma vivência cultural independente de classe social, racial ou situação financeira, pois

esta se insere a sociedade de acordo com suas necessidades culturais, buscando conceitos que irão favorecer o seu desenvolvimento; é durante este processo de formação que a criança procura entender, interpretar e realizar releituras de sua realidade por meio destes conceitos, então ver se a necessidade de ter e criar metas que priorizaram estes aspectos em conteúdos á serem seguidos em propostas pedagógicas de acordo com a faixa etária, em decorrência disso, espera-se que as situações criadas cotidianamente nas instituições de educação infantil ampliem as possibilidades das crianças vierem a infância.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky 2.005, p.118)

Segundo o autor o aprendizado não ocorre apenas em apresentações de símbolos mas é necessário apenas em apresentações de símbolos, que este ocorra de forma sistemática para que estabeleça a assimilação e adequação destes ocorrendo assim o aprendizado seguido do desenvolvimento que faz parte das funções psicológicas e desempenho destas.

Observando estes aspectos citados e os textos legais apresentados podemos dizer que faz se necessário o planejamento de propostas pedagógicas e diretrizes curriculares propiciando os campos de aprendizagens e o desenvolvimento integral das crianças.

O Conselho Nacional de Educação e o Conselho de Educação Básica dão o parecer 22/98 que propõem as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) que defendem que as práticas culturais a serem trabalhadas sejam elaboradas á partir de projetos pedagógicos, que deverão ser criados com vivências que façam parte do cotidiano da unidade educacional nas diferentes faixas etária que estes favoreçam atividades estimuladoras para o desenvolvimento das crianças.

No compromisso de garantir ás crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis desafiadoras que possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade.

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pelas crianças ao conhecimento mais amplo da realidade social e cultural” (RCNEI 1.998, p 23)

Segundo o que relata este documento oficial o significado de “educar” vai além do que pensamos estar relacionado a normas e disciplinas e outros conceitos ligados ao termo. Dentro dos CEIs o trabalho pedagógico não se dá em apenas um foco, mas podemos compreender hoje que o “cuidar da criança” é atender suas necessidades físicas oferecendo condições de se sentir confortável a diversas reações que estas possam apresentar, além destes inclui: acolher, garantir a segurança e alimentar a curiosidade e expressividade infantis. Nesse sentido o “cuidar e educar” são dimensões indissociáveis de toda ação educacional que dão condições para as crianças explorarem e construir sentidos pessoais para Oliveira (1.990 p.10) “O lúdico não esta nas coisas nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças,ou melhor,dizendo,no homem que as imagina ,organiza e constrói”.

Segundo o autor criar condições para brincar é algo que favorece e estimula o aspecto social que esta oferece, mas um todo que engloba situações diferenciadas que possibilita ao professor uma avaliação em uma esfera mais ampla do desenvolvimento destes. O brincar dentro deste processo de aprendizagem é um aspecto de suma importância apesar de ser visto muita das vezes como uma atividade livre sem função pedagógica, mas estudos realizados na Sociologia, Psicologia, Lingüística e outras áreas do conhecimento têm apontado que o “brincar” é o principal modo de expressão da infância, por meio desta a criança tem a oportunidade para usar seus recursos para explorar o mundo e ampliar sua percepção, organizar seu pensamento trabalhar seus afetos, sua capacidade de ter iniciativa e ser sensível a cada situação e esta pode ser realizada individualmente, em duplas e grupos que podem ser dirigidas ou orientadas pelo educador ou livres.

Em especial o brincar de faz-de-conta é apontado á promoção da capacidade de imaginar e ao mesmo tempo desenvolver importantes habilidades e seu repertório das diversas linguagens, como desenho, a fala, a música e a dança, e trabalha alguns valores em relação á sua comunidade e verificam aspectos da vida cotidiana. Desafiadas pelas situações novas ou incongruentes construídas nas diferentes formas de brincadeiras as crianças exploram encaminhamentos inovadores que têm de ser disputados e negociados com diferentes parceiros e passam a fazer parte daquele grupo infantil e estas possibilitam o espaço de poder que as crianças ocupam para o controle não só sobre si mesmas, mas para se diferenciar e confrontar os adultos e a cultura do mundo destes.

Tais propostas propiciadas e realizadas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências vividas nas outras dimensões, como a linguagem verbal e contagem de histórias, a dimensão artística e também dos saberes que a criança vai construindo enquanto pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporção e quantidades.

A cultura e a linguagem assumem um papel fundamental; ás condutas psicológicas superiores dependem das interações que estabelecemos ao longo de nossa vida. Pensando assim, não há como

definirmos um limite para o nosso desenvolvimento. Nós nunca paramos de especializar e sofisticar as nossas funções psíquicas mesmo que já tenhamos atingindo a maturação orgânica completa. (Wallon. 1.995, pág 96)

Por isso é necessário compor um conjunto de atividades lúdicas dentro da proposta curricular que promovam as culturas infantis. O currículo, nessa perspectiva, não está dado pronto; ao contrário, ele vai se construindo, no dia-a-dia, impulsionado pelo movimento das próprias crianças na sua busca de significação e compreensão do mundo. Essa forma de trabalhar exige planejar e replanejar constantes, um registro sistemático e uma leitura perspicaz que permitirão aos educadores envolvidos descobrir o que a criança já sabe e os conhecimentos que precisa desenvolver. Comunicar-se, construir sua identidade, situar-se no tempo e no espaço, compreender os fenômenos da natureza e os fatos sociais faz parte dos conteúdos a serem trabalhados na construção do conhecimento pela criança.

Ao analisar todas estas políticas públicas educacionais citadas e os argumentos dos pensadores em relação à educação infantil nota-se que nas duas últimas décadas as políticas educacionais nesta área têm favorecido e sustentado um trabalho de cunho pedagógico favorecendo este seguimento da educação e principalmente nos CEIs, em sua identificação de sua verdadeira função educacional como estrutura da educação básica. A conjuntura educacional atual juntamente com pensadores, educadores e o governo não tem deixado de lado a questão propondo cada vez mais aprimorar e aperfeiçoar toda e qualquer proposta pedagógica curricular referente à educação infantil neste intuito podemos citar outras políticas públicas educacionais para educação infantil que tem fortalecido tal seguimento para o sistema educacional.

O plano de metas Compromisso Todos pela Educação que foi instituído pelo decreto n 6.094 de 24 de abril, este estabelece em seu artigo X: “promover a educação infantil” propor como meta este aspecto é muito importante principalmente para a história da educação e das políticas públicas de nosso país que até o século passado não havia embasamento legal para uma proposta de formação intelecto-cognitivo desta faixa etária. Além deste decreto foi sancionado na lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) em junho de 2.007, este novo fundo atende desde a creche até o ensino médio e possui o Programa Pró-Infância este tem objetivo promover e garantir ensino publico de qualidade aos estudantes da educação infantil.

Este visa ampliar e melhorar as instalações oferecidas á educação infantil dando apoio financeiro para construção e manutenção de creches que estejam assegurados dentro do que é proposto a estes pelo programa e promover o acesso a acervos de literatura inovadores e diversificado além dos recursos já proviniados pelo

FUNDEB o Programa Pró-Infância vai suprir a carência da construção de creches e aquisição de equipamentos caso estes não seja supridos pelos municípios. Atualmente de acordo com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) 2.009 dos 448 municípios que celebraram o convênio em 2.007 com o Pró-Infância 110 já utilizaram os recursos.

A educação Infantil que estamos delineando deve ser um espaço onde se trabalhe com a criança, em função do seu desenvolvimento e aprendizagem, assegurando-lhe a possibilidade de viver um processo rico em interações e construção de conhecimentos significativos. Pois esta em seu aspecto curricular pedagógico e desenvolvimento integral da faixa etária, mas propriamente nos CEIs têm avançado e melhorado muito e estabelecido e provado por meio das próprias crianças, que seu trabalho é de suma importância não só para o desenvolvimento cognitivo. Dessa perspectiva, não há uma essência humana, mas uma construção do homem em sua permanente atividade de adaptação a um ambiente. Ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele. Em outras palavras ao construir seu meio atribuindo-lhe a cada momento determinado significado, a criança é por ele constituída; adota formas culturais que transformam sua maneira de expressar-se, pensar, agir e sentir dando alicerce de vivências para a vida toda.

Considerações Finais

A educação infantil hoje considerada como primeira etapa da educação básica e a inserção das creches no sistema de ensino principalmente, vem mostrando o quanto esta fase da vida é importante para formação intelectual e acadêmico do indivíduo, atenuando com as diretrizes curriculares e as propostas pedagógicas propiciadas a esta faixa etária que quanto mais cedo estimuladas e incentivadas nas diferentes esferas do desenvolvimento cognitivo dão alicerce para que estas possam desenvolver e aperfeiçoar suas habilidades e potencialidades nas séries iniciais favorecendo seu desenvolvimento integral.

Ao basear-se na importância desta fase e as práticas pedagógicas desenvolvidas no objetivo com o intuito de trabalhar e desenvolver estas. Buscamos realizar um trabalho de pesquisa que pudesse nos dar eixos na possibilidade de conhecer como este segmento educacional tem se desenvolvido e aperfeiçoado em nossa realidade escolar.

Nesse trabalho abordamos uma reflexão da importância da educação infantil para formação acadêmica do indivíduo e estabelecemos um breve histórico de como as políticas públicas tem efetivamente favorecido este

segmento educacional instituindo por meio destas, parâmetros e diretrizes que evidenciam a verdadeira função educacional destas instituições propondo um trabalho pedagógico que enfatize o desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança levando em consideração todos os aspectos diferenciados e variados que nos campos de aprendizagem podem estas realizar suas interações construindo e adquirindo novos conhecimentos.

Referências Bibliográficas

- Brasil. Constituição (1.988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1.988
- _____. Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1.990, Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. DOU 16.07.1.990
- _____. Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. DOU 23. 12.1.996
- _____. Ministério da educação e do desporto secretária de educação fundamental. Referencial para a educação infantil. Brasília: MEC, SET.1.998
- _____. Ministério da educação e cultura conselho nacional de educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil; Resolução nº1, de 07.04.1.999, Brasília: MEC, 1.999
- Evolução Funcional CONAE 2[PDF]:2.008.Disponível em <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/...supervisão/.../procedimentosevolu.pdf>>acesso em 26.mar.2011.
- Formação de Professores [PDF]: 1.994/2.003. Disponível em <http://www.pucminas.br/.../prograd_seminário_documentos_juliana.pdf>. acesso em 24.mar.2.011.
- Intervenções disciplinares [PDF]:2.009.Disponível em <http://www.artigos.psicologado.com/...intervenções_disciplinares_os_efeitos_da_relacao_professor_aluno>.acesso em 20.mar.2.011.
- Macedo, L: ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do psicólogo, 1.994.
- Nova escola: revista mensal de educação. São Paulo: ed.abril,nº17,11/2.008 p.50
- Oliveira, Z de Moraes ramos. Educação infantil muitos olhares. 4ed. São Paulo: Cortez 1.990
- Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didática para educação infantil secretária municipal de educação. São Paulo. SME/DOT, 2.007.
- Piaget, J.aspectos da teoria do desenvolvimento. [PDF]: Jr da Silva Bretãs 2.002. Disponível em <<http://www.unifesp.br/derf/acta/2.002/15-3/pdf/art10.pdf>>acesso em 18 de mar.2011.

Revista nova escola. O ministro Fernando Haddad revela planos para melhorar a qualificação docente, São Paulo, nº216, out.2008

São Paulo (Município) secretária municipal de educação/fundação Vanzolini. São Paulo: magnun, 2.002(coleção ADI magistério módulo I e II. série políticas públicas em educação infantil)

Vygotsky, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2.002.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo. Fontes, 2.005.

Wallon, H. As origens do caráter na criança. São Paulo: Alexandria, 1.995.

OS BENEFÍCIOS QUE A SALA REGULAR PROPORCIONA PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.

Autor(a): **Ligiane Paccanhela de Paula**

Resumo

O presente artigo vem contribuir para o entendimento de que toda criança com deficiência é sujeito de aprendizagem contínua. E a partir desta perspectiva, compreender os vários benefícios da sala de aula regular, em relação à aprendizagem que pode propiciar ao aluno com deficiência. Há muito tempo a organização era feita de forma paralela à educação comum, pois acreditavam que este formato era o mais viável. As salas deveriam ser homogêneas, e isso durou por muitos anos, causando um grande impacto na história da educação especial. Este conceito ultrapassado, em relação a Educação Especial, tornou-se incoerente, quando visamos um desenvolvimento pleno desses alunos.

Palavras-chave: deficiência; aprendizagem; educação especial;

INTRODUÇÃO

Buscamos uma sistematização, com o intuito de compreender a relação entre professor e aluno com deficiência, dentro da escola regular. Visamos analisar a interferência do impacto de políticas e práticas educacionais inclusivas dentro do ambiente escolar regular e inclusivo.

Dessa forma, pretendemos analisar as relações construídas neste movimento do ensino e aprendizagem, dentro da sala de aula, baseando-se em documentos publicados que exploram assuntos sobre a educação inclusiva e a metodologia de trabalho no contexto educacional.

A Educação Especial, há muito, vem estruturando seus conceitos e apontando a importância das relações entre os indivíduos, na sala regular de ensino. Como isto é muito significativo, o MEC aponta para uma escola, que acolha a todos, independente de suas necessidades ou limitações. Com isso poderemos organizar uma escola que tenha um processo permanente de reflexões e ressignificações do cotidiano escolar, para sempre poder revisitar suas práticas pedagógicas.

OS BENEFÍCIOS QUE A SALA REGULAR PROPORCIONA PARA A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.

A leitura do artigo “A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma “Visão Vygotskyana” da autora Marilda, demonstra como as camadas mais populares foram desfavorecidas, pois crianças com ou sem deficiência não tiveram um aprendizado significativo nessa trajetória de tantas mudanças do cenário histórico da Educação.

O Professor enfrenta diversas dificuldades e indagações com relação ao aprendizado das crianças com necessidades especiais, incluídas nas salas regulares de ensino. As dúvidas surgem quanto ao que ensinar, como ensinar, quando ensinar. E quando adentramos questões relacionada a avaliação, ficam mais desorientados, pois barram nas questões cruciais do que avaliar e como avaliar. Todos são unânimes em esperar que a escola os ensine segundo (Facci, 2010).

Esse trabalho de problematizar a realidade dos alunos da educação especial no ensino e a relação do professor como o ensino e aprendizagem dos mesmos, tornaram-se temas recentes nos documentos das políticas educacionais. Com isso, a presença desta interface, nos documentos oficiais da educação especial, propiciou-se a criação de projetos de grandes pesquisas a serem conquistadas com o decorrer do tempo.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos, dos quais a experiência social e aprendizagem vêm mediadas por instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

A Educação Especial, há muito, vem estruturando seus conceitos e apontando a importância das relações entre os indivíduos, na sala regular de ensino. Como isto é muito significativo, o MEC aponta para uma escola, que acolha a todos, independente de suas necessidades ou limitações. Com isso poderemos organizar uma escola que tenha um processo permanente de reflexões e ressignificações do cotidiano escolar, para sempre poder revisitar suas práticas pedagógicas.

A escola, historicamente, se caracterizou por uma visão de uma educação, que delimita somente a escolarização.

Era privilégio somente de uma classe com maior poder aquisitivo. Essa exclusão foi legitimada nas políticas e práticas educacionais, reprodutoras da ordem social.

Com a instauração da nossa Carta Magna a Constituição Federal de 1988, fundamentou-se objetivos que promoveram o bem de todos, sem preconceitos relacionados à origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art.3, inciso IV). Definiu-se, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na regular de ensino. (art. 208).

Sendo ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei nº 8.069/90, na mesma década, documento como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação, inclusive, que ocorreram em 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial no MEC esclarece que:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organizamos específicos para atender as suas necessidades [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (art. 37).

A leitura do artigo “A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma “Visão Vygotskyana” da autora Marilda, demonstra como as camadas mais populares foram desfavorecidas, pois crianças com ou sem deficiência não tiveram um aprendizado significativo nessa trajetória de tantas mudanças do cenário histórico da Educação.

O Professor enfrenta diversas dificuldades e indagações com relação ao aprendizado das crianças com necessidades especiais, incluídas nas salas regulares de ensino. As dúvidas surgem quanto ao que ensinar, como ensinar, quando ensinar. E quando adentrarmos questões relacionadas a avaliação, ficam mais desorientados, pois barram nas questões cruciais do que avaliar e como avaliar. Todos são unânimes em esperar que a escola os ensine segundo (Facci, 2010).

Esse trabalho de problematizar a realidade dos alunos da educação especial no ensino e a relação do professor como o ensino e aprendizagem dos mesmos, tornaram-se temas recentes nos documentos das políticas educacionais. Com isso, a presença desta interface, nos documentos oficiais da educação especial, propiciou-se a criação de projetos de grandes pesquisas a serem conquistadas com o decorrer do tempo.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de

sua interação com outros indivíduos. A interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos, dos quais a experiência social e aprendizagem vêm mediadas por instrumentos e signos, de acordo com os conceitos utilizados pelo próprio autor. Um signo, dessa forma, seria algo que significaria alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada e a escrita.

Mantoan (2001), aborda, em uma pesquisa de mestrado e doutorado, sobre a implementação da inclusão na escola na rede municipal, observando não só a dificuldade dos professores em sala com alunos deficientes, mas também com a falta de formação específica e continua, que esses profissionais necessitam para trabalhar com esses alunos.

Diversos fatores como histórico, sociais, políticos, educacionais e filosóficos, refletem na prática, fazendo com que percebemos maneiras distintas de lidar com as diferenças dentro e fora da escola, exigindo que o professor reflita sobre seus conceitos e paradigmas, buscando uma metodologia que proporcione um aprendizado significativo e inclusivo.

O olhar dos educadores em relação ao processo de ensinar e aprender, é a base fundamental para propiciar condições ao protagonismo das crianças. Percebe-se que este processo contínuo de aprendizagem, que se inicia na infância, pendura ao longo da vida deste indivíduo, sendo ele resultado de uma ação/relação entre a criança e o adulto.

O fazer docente baseia-se, primeiramente, na etapa de formação acadêmica, dando continuidade na formação continuada, que acontece na unidade educacional, através de cursos oferecidos pelos órgãos responsáveis pela área da educação. Abrange-se todos os seguimentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Nível Superior.

Esse processo de formação ajuda muito o fazer docente, porém sabemos que as vivências, a docência em sala o convívio, entre professor e alunos, e estabelecimento de vínculos com as crianças, tem o maior peso nessa formação.

A disseminação dos princípios inclusivos suscita a reflexão dos documentos já implementados como Declaração de Jomtiem (1990), e a Declaração de Salamanca (1994) e outros. Sua assimilação na escola, sobre como vão se impondo e sobrepondo, como fundamento de um modelo de atendimento pedagógico, no qual a referência ao papel desempenhado pelos fatores sociais nos processos de educação e desenvolvimento de pessoas com deficiência, ganha relevância e centralidade.

Para o professor, diante do aluno com deficiência, exige-se a consideração de diversos aspectos de ordem jurídica e pedagógica, que são definidores de condições e modos diversos de realização do trabalho educacional, junto aos alunos com deficiência, maneira de lidar e trabalhar com esses alunos na escola, no âmbito do ensino

comum ou especializado, restringindo ou ampliando as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento tanto de quem ensina como de quem aprende.

Precisamos de pretensão, intenção e condições para dar conta de todos os aspectos que alimentam debates em relação a inclusão. Destacamos o que considera-se essencial à compreensão de como, no momento atual, a escola e seus professores interagem com esses alunos, construindo uma ação educativa, nomeada e ensejada inclusiva, no contexto não apenas escolar, mas social também, onde os avanços, retrocessos e ajustes legais são feitos emergidos de novas preconizações mais formuladas.

Precisamos buscar apreender a dimensão social, histórica e cultural definida de nossas formas de lidar com esses alunos e nelas, a sua constituição como tal que tomaremos como desencadeadores da reflexão pretendida relatos de acontecimentos de vivências escolares que apontam para o caráter social da relação educação/escola/professor/aluno com deficiência, para os problemas, os questionamentos, as dúvidas os preceitos e os modos de conceber e fazer que a perpassam na construção do trabalho escolar com esse aluno.

Na relação escola e professor se implicam e se definem a partir da posição assumida frente a esses alunos, modo de concebê-los e o trabalho desenvolvido com eles.

Desde 2001, tendo como aporte a Resolução CNE/CEB n.02, de 2001, a qual prevê que "os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos" e especifica que "o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular em qualquer etapa ou modalidade da educação básica".

A Educação Inclusiva é benéfica para todos os envolvidos, e em particular os alunos com deficiência, pois apreendem:

- Melhor e mais rapidamente, pois encontram modelos positivos nos colegas;
- Podem contar com ajuda e também podem ajudar os colegas;
- Lidam melhor com suas dificuldades em conviver com as demais crianças;

A Escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com a sua característica individual. É a base da sociedade para todos, acolhe todos os cidadãos e se modifica para garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

CONCLUSÃO

Neste contexto podemos acreditar no projeto pedagógico do compromisso com a educação de qualidade, onde todos pensam em conjunto e esta “qualidade”, seja efetivada, conforme o artigo 13 LDBEN em seus incisos I e II ressalta – se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletivo do projeto pedagógico implicando muitas ações e parcerias que possam envolver a comunidade local. Segundo Mantoan:

O currículo, a formação das turmas, as práticas de ensino, a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto é impossível elaborar currículos que reflitam o meio social e cultural do alunado. (MANTOAN, p. 106, 2006).

Penso que a educação só pode ser concretizada a partir da formação integral do educando dentro de uma ação acolhedora, ensino participativo e humanista. Temos um longo caminho a percorrer e buscamos sempre ter um ensino com qualidade, mas também como sujeitos participativos neste processo, que sejamos éticos, trabalhando em uma mudança no coletivo. A inclusão, é uma oportunidade de realização e vitórias aos alunos com ou sem deficiência propiciando trocas valores e enriquecendo não apenas a aprendizagem mas o respeito as diferenças.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.

BRASIL.. **Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. [Anais...]. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – Lei 9394/96 – **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na**

Perspectiva da Educação Inclusiva.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

_____. Resolução 2/01 – **Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica** – Brasília: MEC, 2001.

MANTONA, M.T.E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar.** Campinas: Laboratórios de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Unicamp, [2001] .Disponível em

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 15/08/2016

FACCI, Marilda G. D. & TULESKI, Silvana. C. (2006). Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Em Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Curitiba, Brasil.

FACCI, Marilda G. D (2010). A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. Psicologia Política, Psicologia Política. vol. 10. nº 20. pp. 315-328. jul. – dez. 2010

SOARES, M.A O; CARVALHO F.C. O professor e o aluno com deficiência - São Paulo: Cortez, 2012 v.5.

Organizado por: BIZELLI. J.L. Caminhos para a Escola Inclusiva – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V1, n.1 (2005), - Brasília: Secretaria de Educação Especial , 2005

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

COMO A SALA REGULAR BENEFICIA A CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Autor(a): **Ligiane Pacanhela de Paula**

Resumo

Com a revisão das legislações, buscando melhores práticas educacionais e mudando os paradigmas, tratando o ensino regular e educação especial como um todo, temos uma Política Nacional de Educação Especial com uma Perspectiva de Educação Inclusiva, que assegura o acesso ao ensino regular dos alunos com deficiência (mental, física, surdos e cegos), com transtornos globais do desenvolvimento e dos alunos com altas habilidades superdotação. Isso deve ocorrer desde a educação infantil até à educação superior, pois verificamos que a participação inclusiva dos alunos com deficiência, facilita o aprendizado de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. A “Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência”, relata que as pessoas com deficiência são como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades, e que a deficiência é tratada apenas como mais uma característica da condição humana.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Educação Especial, Atuação de Professores.

INTRODUÇÃO

Os aprendizados mobilizam transformações, a linguagem tem um papel fundamental, nossa relação com o mundo não é uma relação direta, mas sim uma relação mediada pela linguagem e pelo outro. É a nossa capacidade de criar e usar a linguagem como representações do real, e de compreendê-las como um mecanismo de interação entre os indivíduos, ajuda também a humanizar nossa relação com o mundo.

Devemos valorizar a interação com essas crianças, pois através desse movimento podemos conhecer o mundo de ideias, de conceitos e preconceitos, da mesma e com isso elaborar um planejamento com conteúdos significativos, visualizando o que ensinar, o que desenvolver, qual linguagem abordar, ser um profissional da educação em uma escola pública, em um momento histórico da inclusão escolar. "Nós nos tornamos nós, através dos outros", diz Vygotsky (200, p. 56), enfatizando o papel mediador da linguagem e do outro na história da

construção social de cada sujeito.

Dessa perspectiva, as possibilidades de construção da vida mental, de atividade subjetiva da pessoa, resultam da sua possibilidade de pertencer e participar das práticas sociais. A aprendizagem pode ser compreendida como um processo essencialmente partilhado de significações. Nesse contexto, as necessidades e possibilidades de aprendizagem são definidas pelas condições de participação no contexto interativo, não devem ser compreendidas e avaliadas como inerentes à criança. Segundo Cunha “Compreendemos que tão importante, quanto vivenciar uma pedagogia inclusiva na escola, é reconhecer que a inclusão não se refere tão somente a pessoa com deficiência”.

A questão da aprendizagem da apropriação de modos de ser, conhecer e fazer, está relacionada aos diferentes modos de participação nas interações sociais, às condições de produção de sentidos, de construção "do próprio (seu mesmo) e/ou pertinente (adequando ao outro)", definindo-se assim como uma construção relacional. Portanto, nas interações, no movimento das relações intersubjetivas, na ação recíproca do eu sobre o outro, que vão se constituindo as possibilidades de apropriação das formas sociais de ação e, as ideias, os conhecimentos vão sendo apropriados em processos de interpretação, de significação, e não numa transposição de elementos externos, para o campo do sujeito.

(...) Existe e ainda uma ambiguidade na direção dos atendimentos da educação especial. As principais tendências de nossas políticas nacionais de educação especial até 1990 foram o atendimento terapêutico e assistencial, em detrimento do educacional, propriamente dito. A ênfase no apoio do governo às ações das instituições particulares especializadas nas deficiências continua acontecendo, o que marca a visão segregativa da educação especial no Brasil. Infelizmente, ainda não se tem uma clara definição das nossas autoridades educacionais sobre a adoção de uma política verdadeiramente inclusiva em nossas escolas regulares. Se a educação especial se protege, ao se mostrar temerosa por uma mudança radical da escola, a educação regular se omite totalmente, passando pela questão muito rapidamente, mas protegendo-se da mesma forma de toda e qualquer transformação de seu trabalho nas escolas, alegando falta de preparo dos professores e de condições funcionais para atender a todas as crianças, inclusive as que têm deficiências. Nesse jogo político-institucional, quem perde são sempre as crianças, e a nação brasileira que tem suas novas gerações mais uma vez privada dos benefícios de uma escola que ensinaria justiça, democracia e abertura às diferenças, pelo método mais eficiente a convivência entre pares. (MANTOAN, p.79, 2001).

Quando os primeiros alunos com deficiência chegaram às escolas regulares, o apoio era concebido de forma individual. Professores (normalmente) com formação especializada retiravam estes alunos da sala de aula e os atendiam em salas de apoio. Era como se a responsabilidade pela educação destes alunos continuasse a não pertencer à escola e nem ao professor de ensino regular, sendo esta assumida pelo professor de Educação Especial. Posteriormente, evoluiu-se para um modelo já não centrado no aluno, mas no professor: os professores especializados trabalhavam preferencialmente com os seus colegas do ensino regular, de forma a os apoiar na seleção de estratégias e objetivos adequados à diversidade de situações que atendiam.

A permanência do aluno com deficiência no ensino regular abrange não apenas a sua condição física, rompendo paradigmas e concepções com intuito de desenvolver o potencial do sujeito.

O olhar da escola, quanto respeito e valorização da diversidade, faz com que busquem mecanismos de criar espaços inclusivos. Este convívio permite oportunizar a igualdade e direito à educação para todos e traz esta discussão na função social da escola.

Neste contexto podemos acreditar no projeto pedagógico do compromisso com a educação de qualidade, onde todos pensam em conjunto e esta “qualidade”, seja efetivada, conforme o artigo 13 LDBEN em seus incisos I e II ressalta – se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletivo do projeto pedagógico implicando muitas ações e parcerias que possam envolver a comunidade local. Segundo Mantoan:

O currículo, a formação das turmas, as práticas de ensino, a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto é impossível elaborar currículos que reflitam o meio social e cultural do alunado. (MANTOAN, p. 79, 2006).

Penso que a educação só pode ser concretizada a partir da formação integral do educando dentro de uma ação acolhedora, ensino participativo e humanista. Temos um longo caminho a percorrer e busquemos sempre ter um ensino com qualidade, mas também como sujeitos participativos neste processo, que sejamos éticos, trabalhando em uma mudança no coletivo. A inclusão, é uma oportunidade de realização e vitórias aos alunos com ou sem deficiência propiciando trocas valores e enriquecendo não apenas a aprendizagem mas o respeito às diferenças.

CONCLUSÃO

Os benefícios propostos pela educação inclusiva pode alternar de um estudo para outro, embora em sua grande maioria apresentem benefícios significativos para os docentes que são alfabetizados ao lado de alunos sem deficiência – em alguns momentos e na pior das hipóteses, não identificam diferenças entre os estudantes incluídos e não incluídos”,apontam estudos.

Tal proporção, identifica por que a educação inclusiva diz respeito a diferentes comportamentos humanos presentes em cada um dos alunos e que precisam ser atendidas. “A cada dia identificamos novos comportamento serem discutidos quando abordamos essa diversidade”, assinala Rodrigo Hübner Mendes, diretor do Instituto Rodrigo Mendes.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, 1998.

BRASIL.. **Declaração de Salamanca. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. [Anais...]. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação – Lei 9394/96 – **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

UNESCO. Declaração de Jomtien. **Conferência de mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

_____. Resolução 2/01 – **Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica** – Brasília: MEC, 2001.

MANTONA, M.T.E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Campinas: Laboratórios

de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade da Unicamp, [2001] .Disponível em

<http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em 15/08/2016

FACCI, Marilda G. D. & TULESKI, Silvana. C. (2006). Da Apropriação da Cultura ao Processo de Humanização: o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Em Anais do II Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Curitiba, Brasil.

FACCI, Marilda G. D (2010). A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. Psicologia Política, Psicologia Política. vol. 10. nº 20. pp. 315-328. jul. - dez. 2010

SOARES, M.A O; CARVALHO F.C. O professor e o aluno com deficiência - São Paulo: Cortez, 2012 v.5.

Organizado por: BIZELLI. J.L. Caminhos para a Escola Inclusiva - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/ Secretaria de Educação Especial. V1, n.1 (2005), - Brasília: Secretaria de Educação Especial , 2005

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Editora Moderna, 2006.

PEDAGOGIA HOSPITALAR E AS BRINQUEDOTECAS

Autor(a): **Claudia Aparecida Diez Araujo**

Resumo

Com esse trabalho buscamos mostrar um pouco da atuação do pedagogo em classes hospitalares, tendo como foco principal os objetivos dessa modalidade de atendimento educacional destinados à aprendizagem das crianças e adolescentes hospitalizados. Como ferramenta de contribuição para o ensino aprendizagem nessas instituições abordamos o papel das brinquedotecas hospitalares instaladas nesses espaços. A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a bibliográfica a partir de diversos autores que dissertaram sobre essa temática.

Palavras-chave: pedagogia hospitalar; criança; adolescente; brinquedoteca.

INTRODUÇÃO

A educação sempre desempenhou um papel importante na formação do homem, seja na forma de educação formal, comunitária ou domiciliar. Ao longo da história pudemos perceber que sofreu grandes transformações, tanto na sua estrutura e organização quanto no modo de escolarizar.

Um dos modelos que vem sendo desenvolvido ultimamente é a Pedagogia Hospitalar. Trata-se de um seguimento educacional ministrado em classes hospitalares com o objetivo de atender crianças e adolescentes que se encontram internadas por um longo período de tempo devido à gravidade de sua doença. Esses pacientes são atendidos durante seu período de permanência no hospital por pedagogos devidamente preparados e com o propósito de que não sofram interrupção no seu desenvolvimento educacional de modos que não sejam prejudicados quando retornarem a escola convencional em relação aos conteúdos curriculares.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

A educação exerce papel fundamental nas sociedades ao contribuir para a formação do sujeito. A Pedagogia é uma ciência que trata da educação, contribuindo com a formação educativa de crianças e adultos, baseada em análises científicas, culturais e reflexivas. Nesse contexto vem se firmando em diversos seguimentos da sociedade, abrindo novos leques de atuação, não se restringindo apenas ao espaço de sala de aula. Dentre essas modalidades podemos citar como exemplo, a Pedagogia hospitalar.

A Pedagogia Hospitalar é o atendimento educacional aplicado ao paciente que se encontra hospitalizado por longo período de tempo. Trata-se de uma modalidade da Educação Especial, cujas ações são desenvolvidas a partir de atividades aplicadas em classes hospitalares, bem como em atendimento domiciliar para crianças e adolescentes em contínuo tratamento de saúde.

Essa modalidade de educação tem ganhado espaço em diversos países do mundo inclusive no Brasil, mas apesar deste crescimento, a literatura sobre este tema não é muito vasta. Contudo a atuação do pedagogo no ambiente hospitalar tem agregado grandes esforços para o desenvolvimento da aprendizagem e da saúde da criança hospitalizada.

Porém, é importante ressaltar que as classes hospitalares e a Pedagogia Hospitalar, não buscam somente o atendimento educacional, mas e, sobretudo, através de um processo de inclusão que visa trazer de volta a socialização da criança e do adolescente impedidos de frequentar os espaços escolares por conta de se encontrarem internados ou em tratamento de saúde. É uma maneira de garantir a continuidade de sua escolarização e a manutenção do seu desenvolvimento cognitivo e de construção de aprendizagem, além de estimular e elevar sua autoestima.

Historicamente, o quadro de pessoal que atuam em hospitais sempre foi composto por médicos, enfermeiros e colaboradores ligados à manutenção da saúde dos pacientes, dos ambientes e dos equipamentos hospitalares. Com a humanização da sociedade a partir do século XX outros profissionais também foram ganhando espaço nestes ambientes. Assim, psicólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, foram gradativamente sendo inseridos nos quadros de colaboradores hospitalares, auxiliando para uma melhor recuperação do paciente.

Porém não parou por aí. Outros profissionais também foram inseridos neste ambiente com o objetivo não só da recuperação física e psicológica dos pacientes, mas, sobretudo como garantia do direito de crianças e adolescentes internados por longos períodos terem continuidade de seus estudos com menos prejuízo no desempenho de sua aprendizagem escolar.

A PEDAGOGIA HOSPITALAR NO BRASIL

No Brasil existem vários registros de atendimento educacional em hospitais, sendo que os primeiros deles são do Estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná. Porém, cada Estado ofereceu esse tipo de atendimento em épocas distintas e características diferentes.

No Estado de São Paulo, registros mostram que o atendimento educacional em hospitais deu início em 1931 na Santa Casa de Misericórdia. Esses registros atestam que o atendimento pedagógico especializado nesta instituição era direcionado a deficientes físicos, sendo que as classes que prestavam atendimento pedagógico para essa clientela foram denominadas *classes hospitalares*.

Segundo Matos (2011) o termo *Classe Hospitalar* surgiu em 1914 a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial, quando foi inserida como modalidade de atendimento educacional, possibilitando assim o atendimento educacional das crianças e adolescentes internados em hospitais.

Porém, somente a partir de 1995, por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado e da Resolução n. 41 de 13 de outubro, que dispõe sobre a atuação dos profissionais da educação para o atendimento da criança e adolescente em hospitais que essas crianças de fato tiveram seus direitos garantidos. Em seu artigo 7º essa Resolução estabelece que toda criança e adolescente hospitalizado tem o direito de *desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde e acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar*.

Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) o atendimento pedagógico hospitalar ganhou novas diretrizes. Essa importante contribuição se dá quando a LDB assegura que é responsabilidade do Poder Público criar formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5º), podendo ainda, este ensino ser organizado de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23).

Em 1999, o Decreto Federal n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, em seu artigo 24, inciso V, determina a obrigatoriedade de serviços de Educação Especial em hospitais e congêneres.

Vale ressaltar que existe um conjunto de deliberações, leis e pareceres que buscam assegurar os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados. Para Assis (2009) *a hospitalização pode ser considerada como uma contribuição para a exclusão escolar, por consequência da doença e/ou internação do aluno*. A autora afirma ainda que em alguns casos o processo educacional deste paciente inicia-se no hospital ou em seu domicílio, sendo, necessário então criar mecanismos que amenizem essa situação por meio de pesquisas ou novas propostas como orienta o artigo 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA – (1990).

CLASSES HOSPITALARES: PRÁTICAS E OBJETIVOS

Ao abordamos o tema da educação hospitalar, é necessário conhecermos como se dá o trabalho educativo, e, sobretudo como se estrutura a classe hospitalar.

Quando falamos de classe, geralmente em nossas mentes surge a imagem tradicional de uma classe dentro de uma escola formada por outras classes e composta por professores e alunos. Ou seja, o local propício no qual ocorre a prática educativa. Esse é um pensamento conservador que permeia nosso imaginário, já que durante séculos a escola foi o lugar do saber sistematizado.

Mas, ao falarmos de *classes hospitalares*, não podemos apenas fazer uma transposição da sala de aula tradicional para o âmbito hospitalar. Precisamos nos desprender dessa visão tradicional e conhecer esse trabalho, seus objetivos, sua prática e a quem é destinado.

Vale ressaltar que as classes hospitalares não são implantadas com o propósito de preencher os “espaços” vazios que a ausência de comparecimento à escolar traz. As práticas pedagógicas neste ambiente têm como propósito facilitar a reintegração do sujeito ao seu meio social e escolar, tão logo seja possível, servindo como ponte entre a escola e o hospital enquanto o aluno está impedido de frequentar as classes escolares por conta de seu tratamento médico.

Contudo, apesar de suas características peculiaridades, as classes hospitalares, assim como no modelo da escola regular, deve elaborar um planejamento que servirá como norte educacional, focado no aluno internado e sempre respeitando suas necessidades educacionais e o tratamento ao qual esta sendo submetido.

Para atingir tais propostas as classes hospitalares devem estar em espaços devidamente adequados e com estrutura mínima para sua utilização. Além do mobiliário e a condição básica de recursos humanos para seu funcionamento, o Ministério da Educação recomenda sempre que possível o hospital dispor de recursos audiovisuais como computador, televisão, máquina fotográfica, DVD, etc.

Por outro lado, em decorrência do estado físico de saúde ou de problemas de locomoção do aluno paciente, as aulas poderão ser ministradas no próprio quarto ou em ambulatórios, tendo sempre esse espaço adequadamente organizado para melhor atendê-lo.

O PEDAGOGO NO AMBIENTE HOSPITALAR

No ambiente hospitalar o pedagogo deve ter um olhar mais abrangente sobre a criança. Além dos aspectos cognitivos, psicológicos, emocionais e afetivos, deve também considerar seu estado clínico e físico, respeitando suas características individuais a fim de favorecer seu desenvolvimento educacional no contexto onde está inserido.

Uma forma que pode ser apontada como fator de contribuição para a atuação do pedagogo no atendimento da criança hospitalizada é a brinquedoteca hospitalar. Segundo Kishimoto (apud Assis, 2009) a brinquedoteca hospitalar exerce um papel importante, pois através de sua conotação lúdica contribui para que seja amenizado o trauma psicológico provocado pela internação, bem como para o seu desenvolvimento sócio cognitivo e psicomotor.

Para Piaget (apud Kishimoto 2003), *quando a criança brinca assimila o mundo à sua maneira [...], pois a interação com o objeto não depende de sua natureza, mas da função que a criança lhe atribui*. Este ato, para Piaget, é considerado como o *período simbólico* ou *jogo do faz-de-conta*, em que a criança representa papéis.

Kishimoto (2003) faz grande relevância ao brinquedo e ao brincar, salientando que é através destes que a criança reproduz seu cotidiano, pois o brinquedo é utilizado como suporte para as brincadeiras que consequentemente auxiliam no seu desenvolvimento integral. Aborda a infância e a função da brinquedoteca, onde esta última configura-se como um espaço destinado à brincadeira, onde *a criança brinca sossegada, sem cobrança e sem sentir que está perdendo tempo, estimulando sua autoestima e o processo sócio-cognitivo*.

Viegas (2007) frisa a brinquedoteca em diferentes contextos, dentre os quais, encontra-se a hospitalar, cujo real objetivo é atender a criança hospitalizada através da terapia, com atividades lúdicas e de estimulação psicomotora, visando atenuar as sequelas emocionais decorrentes da hospitalização.

O SURGIMENTO DAS BRINQUEDOTECAS

Segundo Macedo (2008 p.63) a primeira brinquedoteca propriamente dita surge no ano de 1934 na cidade de Los Angeles, quando o dono de uma loja de brinquedos, reclama com o diretor da escola vizinha seus alunos estavam furtando brinquedos de sua loja. Assim, o proprietário da referida loja concluiu que esses roubos deviam-se à falta de recursos materiais oferecidos para essas crianças, e por isso as mesmas investiam nos seus brinquedos. Diante desses ocorridos ele criou um serviço chamado *Los Angeles Toy Loan*, cuja finalidade era realizar empréstimos dos brinquedos para esses alunos.

Desta certa forma, após o surgimento desse serviço, pode-se notar um grande benefício social. As crianças que furtavam, agora realizavam empréstimos para utilizá-los, gerando desta forma mais responsabilidade e compromisso, além de garantir um de seus direitos fundamentais que é o de brincar.

Ainda segundo Macedo (2005 p.63), em 1956, um hospital universitário localizado na Suécia começou a desenvolver atividades lúdicas para crianças ali internadas. Anos mais tarde, em 1963, na cidade de Estocolmo duas professoras e mães de filhos excepcionais criaram a primeira Ludoteca, com a finalidade de realizar empréstimos de brinquedos para as famílias de excepcionais e fornecer orientações de como utilizá-los.

A ideia se expandiu para a Inglaterra, sendo que em 1967 foram criadas as Toys Libraries. Nesse sentido surgem as brinquedotecas que gradativamente vão tomando maior dimensão e diversos rumos mundo afora, até chegar ao Brasil em 1982 onde os pioneiros a instalar em seus espaços foram as Associações de Pais de Alunos Excepcionais (APAEs).

BRINQUEDOTECAS HOSPITALARES

A iniciativa surgiu com a intenção de humanizar o tratamento pediátrico hospitalar através de atividades lúdicas que tornem o período de internação mais agradável para esses pacientes.

Considerando que brincar é uma atividade saudável para pessoas de qualquer faixa etária, o mesmo acontece com crianças doentes e hospitalizadas por longos períodos. Para Matos (2011) *por ser o brincar uma atividade fundamental na infância, é por meio da brincadeira que se conhece o mundo da criança, que, mesmo doente, continua exercendo a sua natureza lúdica.*

Diante dessas constatações, e para garantir o direito da criança hospitalizada ao acesso à brincadeira, foi que o Ministério da Saúde, através da Lei 11.104/2005, artigo 1º, determinou a obrigatoriedade de os hospitais implantarem em suas dependências as brinquedotecas hospitalares.

Com o propósito de tornar a permanência da criança mais agradável enquanto hospitalizada, sendo ela “um parceiro ativo em seu processo de tratamento”, essa Lei estabeleceu critérios e objetivos para a utilização desse espaço. Dentre eles disponibilizar brinquedos e livros variados e proporcionar entretenimento como jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem educacional, de desenvolvimento e de estímulos positivos na recuperação da saúde da criança.

Esses equipamentos, quando instalados nos ambientes hospitalares, devem também estar ao alcance dos acompanhantes e familiares das crianças internadas para facilitar sua integração com todos os envolvidos no processo de sua recuperação e aprendizagem.

Atualmente existem muitas brinquedotecas espalhadas em hospitais e até mesmo em clínicas pediátricas. Segundo Assis (2009), no hospital Antônio Candido Camargo, pertencente a fundação Antônio Prudente, funciona desde 1987 a escola Especial Schwester Heine, pioneira em uma unidade de oncopediatra vinculada a Prefeitura Municipal de São Paulo. Há também neste hospital uma brinquedoteca considerada um espaço aberto, que pode ser acessada por adultos, crianças, voluntários, atendentes e professores enquanto se aguardam para atendimento médico.

O DESENVOLVIMENTO ESCOLAR DO HOSPITALIZADO ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

Uma das atividades mais saudáveis e divertidas que existem para todas as pessoas de qualquer faixa etária é o brincar. Segundo Macedo Pretty e & Passos (2005 p.13) *o brincar é envolvente, pois coloca a criança num dado momento do qual ela está interagindo com suas atividades físicas, fantasiosas e com seus objetos de apoio, dando suporte para unir todo esse contexto.*

Trata-se de uma atividade interessante, pois além de transformar a energia da criança em ocupação de forma divertida, estimulando sua capacidade de criação e imaginação, proporciona oportunidades de aquisição de conhecimento sobre seu desempenho físico, motor, intelectual e social.

Através do brincar ela pode aprender as características dos objetos com os quais brinca, transformando-os, criando e interagindo. Enfim, são situações que permitem inúmeras possibilidades de exploração de benefícios para o seu desenvolvimento integral.

Existem diversos tipos de brinquedos, sendo que quando se trata de estimular a aprendizagem, todos eles tem sua função. Os móveis, por exemplo, estimulam a visão, o tato e o som de crianças que ainda ficam deitadas; os chocalhos provocam sensações que estimulam a audição, os movimentos dos braços e a força das mãos dos bebês; as caixas, cubos e blocos que desenvolvem a percepção de crianças que já permanecem sentadas; as bolas estimulam crianças que engatinham a irem atrás do brinquedo; os carrinhos de empurrar estimulam os bebês a andarem com mais autonomia.

Há também os fantoches, as máscaras e as fantasias, que permitem às crianças que já falam compreender o mundo real e o mundo imaginário para desenvolver e aperfeiçoar sua linguagem. Isso sem falar dos livros que quando manuseados desenvolvem a capacidade das crianças que já falam a virarem páginas, assim como reconhecerem figuras e personagens.

Para Kishimoto (2008 p.7) o brinquedo em si remete a diversas finalidades quanto ao seu uso. Existem situações que para desenvolver uma brincadeira é necessário o suporte de brinquedos ou objetos. Entretanto, é importante lembrar que para a escolha do brinquedo mais adequado, deve-se sempre levar em consideração a idade da criança que irá utilizá-lo.

Até aqui, entendemos que a brincadeira é saudável, que brincar desenvolve habilidades e que para brincar precisamos de suportes como brinquedos e jogos. Mas, e a criança que se encontra hospitalizada? Qual o espaço mais adequado para o desenvolvimento de suas brincadeiras e fantasias?

Pensando nesse propósito e com a finalidade de garantir o direito de a criança realizar atividades comuns no seu dia-a-dia como o brincar, é que vem sendo instaladas brinquedotecas em diversos ambientes hospitalares.

São espaços que devem contar com brinquedos, livros e jogos educativos à disposição dos usuários.

CONCLUSÃO

A Pedagogia hospitalar visa atender as necessidades básicas do aluno internado por longo período, buscando promover o seu desenvolvimento cognitivo através da continuidade da escolarização. Trata-se de uma ação integrada entre a escola e os serviços de saúde que busca minimizar os impasses causados pela separação de seus familiares e do seu ambiente social e escolar. Essa prática mostra que a educação pode acontecer em todos os ambientes onde houver uma relação de ensinar/aprender, sendo um fenômeno social característico de todo ser humano.

Quanto ao pedagogo hospitalar, trata-se de um profissional que além de sua formação docente precisa adquirir competências específicas que aliadas a um olhar diferenciado possibilite uma prática responsável no exercício de suas atribuições em classes hospitalares.

Partindo desse pressuposto, práticas educativas promovidas a partir de brincadeiras, mesmo em ambientes diferenciados, são muito mais saudáveis e significativas, pois o aprendizado se constrói num cenário leve e divertido que possibilita um melhor desenvolvimento das relações de aprendizagem.

Dentro desse contexto, podemos verificar que as brinquedotecas que surgiram a partir de uma necessidade social e passaram por diversas transformações possuem hoje uma grande importância para o desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social da criança hospitalizada, pois atua como um recurso pedagógico de significativa grandeza.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar; Um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 1988.
- _____. Resolução n. 41, de 13\10\1995. **Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados**. Brasília (DF): Imprensa Oficial, 1995.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9394/96**. Brasília (DF): 1996.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 2 de

11/09/01. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

_____, Ministério da Saúde. **Lei nº 11.104**, de 21 de março de 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. 7 ed. Cortez, 2003.

_____, Tizuko Morchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2 ed. Pioneira. 2008.

MACEDO, Petty e Passos. **Os jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas, **Pedagogia Hospitalar: A humanização Integrando Educação e Saúde**. 4 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion, (Org) **Teoria e Prática na Pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios**. 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2011.

VIEGAS, Drauzio. **Brinquedoteca Hospitalar: Isso é humanização**. 1. Ed. Wak Editora, 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁTICA PSICOMOTORA

Autor(a): **Francisca Alves Coelho**

Resumo

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. Mas no início tinha característica assistencialista, sem considerar as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade. Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão além dos aspectos legais, envolve as especificidades da educação infantil e revê as concepções sobre infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças. Neste capítulo será apresentada a importância da prática psicomotora na Educação Infantil.

Palavras-chave: psicomotricidade; práticas educativas; ensino infantil.

INTRODUÇÃO

Segundo o Referencial curricular Nacional (1998), a expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhadas da intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. E por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de 0 a 6 anos.

Esses fatores causaram um movimento na sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido na Constituição Federal de 1988. Há um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, destaca também o direito da a este estabelecimento.

O Referencial Curricular Nacional (RCN), afirma que embora haja um consenso sobre a necessidade

de que a educação para as crianças deva promover a integração sobre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança, considerando que esta é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com um desses aspectos.

Antunes (2004), afirma que a educação infantil vive seu grande momento, e que as novas descobertas sobre a mente humana e a maneira pela qual ela se processa, a memória, a emoção, a linguagem, a atenção, a motivação, a ação e a aprendizagem, isolam de forma definitiva dois preconceitos tradicionais que reduziam o sentido do trabalho pedagógico com as crianças do nascimento até os seis anos de idade.

Para o autor primeiro preconceito é de que nessa idade a criança ainda não aprendia significativamente, e por isso para ela não era necessário frequentar uma escola, bastando apenas um espaço de aguardo, um depósito de esperança para o amadurecimento. O segundo preconceito era que a educação infantil necessitaria separar com rigidez a hora gostosa de brincar, da hora chatíssima de aprender. Assim, expressa seu espanto, pois mesmo com os novos estudos sobre a mente humana trazida pelos avanços das ciências cognitivas tenham abalado os postulados dessas ideias retrógradas, elas continuam muito fortes e tal como fantasmas, assumem proporções danosas e irreversíveis, prevalecendo em alguns lugares e ameaçando a educação da mais importante fase da vida humana para a construção da ternura e da sabedoria, da criatividade e do domínio sobre as conquistas dos conhecimentos.

A PRÁTICA PSICOMOTORA

Segundo Sánchez (2003), a psicomotricidade deve ser entendida como uma educação corporal básica na formação integral da criança. Pois na sua evolução a criança passa por duas etapas fundamentais, tal como estuda a teoria piagetiana.

Etapas do reconhecimento de si mesmo: a criança constrói a partir do contato e do vínculo com o outro a imagem de si, que reconhece diante do espelho e que testemunha a adequada relação que viveu com sua mãe ou figura materna.

Etapas da descentração: é nessa etapa que a criança vá quer se abrir para o mundo; (...) quer abraçá-lo com toda sua afetividade, suas emoções e suas pulsões o momento que corresponde ao processo de assimilação/ acomodação/ adaptação, descrito por Piaget, conforme citado por

Sanchez (p. 20152003).

Uma vez que a criança manifesta sua globalização. Todo seu potencial de expressividade motora, e põe em jogo suas capacidades de abertura ao mundo, considera-se este um ótimo período da psicomotricidade.

Segundo o autor, a expressividade motora pode ser situada a partir de três componentes básicos, que estão estreitamente ligados: o *aspecto neuromotor*, que facilita a observação das possibilidades motoras a partir da qualidade do movimento, do ajuste corporal, do tônus, da predominância lateral; o *aspecto afetivo-relacional*, que permite captar o que pertence à afetividade da criança, a emoção que acompanha suas vivências de prazer-desprazer no espaço, com os materiais e com relação ao outro; e a *dimensão cognitiva a partir dos aspectos perceptivo-motores*, que manifesta como a criança descobre o espaço e o integra em seu conhecimento, como se estrutura no tempo, como utiliza e opera com o material, como organiza os objetos e como estrutura seu esquema corporal e vai integrando aspectos de sua imagem.

A prática psicomotora na escola comum, conforme afirma a autora, tem um aspecto preventivo e educativo. Usa-se o termo preventivo, uma vez que pode ajudar a prevenir certo número de dificuldades de comportamento, de aprendizagem, por se tratar de uma prática não diretiva, em que o adulto que intervém pode observar, com suas estratégias pedagógicas, as crianças em momentos de expressão intensa e espontânea, vividos através do jogo em um ambiente que dá segurança, a partir da dinâmica imaginária que o acompanha.

Segundo Sánchez (2003), para desenvolver atividades da prática psicomotora, o espaço deve ser amplo ventilado, com possibilidade de acolher objetos de diversas qualidades e grupos de crianças de idades compreendidas entre 0 e 7 a 8 anos. Esse espaço pode ser específico para a atividade ou um espaço multiuso, deve ser organizado pelo educador (ou psicomotricista), antes da entrada das crianças, com uma ordem estável, que permita a antecipação do que vai ocorrer ali, e de maneira que se sintam acolhidas e seguras. Neste espaço acontecerão as diversas atividades, distinguindo-se duas situações consecutivas:

Situações de prazer sensório-motor: onde predominam as atividades de expressividade motora, o jogo e as ações facilitadoras da vivência e o prazer proprioceptivo que envolve a musculatura, as articulações e, portanto o tônus muscular; se acolhem também atividades sugeridas das necessidades e dos desejos inconscientes das crianças que, pela possibilidade de expressão que têm, podem se for compensando e elaborando, conduzindo-se a uma estabilidade emocional maior. Essa é a vivência psicomotora, que se facilita a primeira parte da sessão,

seguindo o processo de maturação das crianças.

Refere à autora que as atividades motoras e espontâneas adquirem o aspecto lúdico em sua realização e em sua dinâmica, convertendo-se em jogos facilitadores de experiências e de aprendizado para cada criança em seu grupo- classe.

Situações de representação: nesta privilegia-se a expressão através da plástica, do desenho, da modelagem, da construção, da palavra verbal e/ou escrita, dos jogos sociais, etc. Aqui a expressividade motora é menor, uma vez que a criança realiza atividades que levam à tomada de distância da atividade motora e lúdica para passá-la a outros níveis mais elaborados e cognitivos. Atividades essas que podem ser realizadas de forma individual, em pequeno grupo ou coletivamente, segundo os objetivos colocados, pois por meio da realização de construções, desenhos modelagens, elaboração de textos e diálogos, se favorecem as representações mentais, que são o resultado de toda a mobilização do imaginário que se produziu através do trabalho anterior por via do corpo e das emoções.

Por abranger um campo preventivo, na área da educação, o ideal seria que todos os educadores tivessem um conhecimento básico sobre a psicomotricidade.

O PROFESSOR E A PSICOMOTRICIDADE

Segundo Coelho (2001), o professor pode ajudar muito em todos os níveis, na estimulação para o desenvolvimento cognitivo e para o desenvolvimento de aptidões e habilidades, na formação de atitudes de uma relação afetiva saudável e estável (criando uma atmosfera de segurança e bem-estar para a criança) e, sobretudo, respeitando e aceitando a criança do jeito que ela é.

Para ela o desenvolvimento psicomotor tanto das crianças normais quanto das crianças portadoras de distúrbios, requer o auxílio constante do professor, através da estimulação na sala de aula e do encaminhamento quando se fizer necessário.

A autora afirma que, a ação educativa da escola consiste em desenvolver a espontaneidade adaptada ao ambiente, e para isso é necessário que o professor tenha conhecimento do ritmo de desenvolvimento de cada criança, criando condições para o seu progresso. O que só é possível quando o ambiente possa lhe beneficiar

no contato com outras crianças de mesma idade, oferecendo-lhe a participação e atividades coletivas alternadas com as tarefas mais individuais.

Para a autora na idade pré-escolar, a prioridade é a atividade motora global, a criança, nesse estágio, dirige intencionalmente as explorações a um fim específico, chegando a ele com segurança e sem dificuldade, pois ela dispõe de uma verdadeira memória do corpo, carregada de afetividade. Orientada também pelo afeto, ela depende de suas experiências vividas anteriormente com sucesso e valorizadas pelo adulto, a energia usada em seu movimento não é impulsiva.

Escreve Coelho (2001) que, *“o movimento da criança melhora através do pensamento enriquecido pela representação interna da habilidade melhor desenvolvida e executada, pois inteligência-pensamento-ação constituem um círculo fechado”*.

A educação psicomotora na idade pré-escolar deve ser uma experiência ativa de confrontação com o meio, afirma a autora, pois a ajuda educativa proveniente dos pais e do meio escolar tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas de permitir-lhe exercer a função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças.

O que não se deve esquecer em momento algum é que o papel do professor na educação infantil não é o de alfabetizar, mas sim de estimular funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal. O professor deve através de seu conhecimento e sensibilidade, dosar teoria e prática de maneira gradual, combinando os estímulos adequados para cada tipo de aluno.

CONCLUSÃO

Com essa preocupação, e por estar atuando na educação infantil há um bom tempo, esta pesquisa veio enriquecer nosso trabalho, possibilitando-nos desenvolvê-la na prática.

Este interesse motivou e direcionou este estudo que atinge seu objetivo maior; o de possibilitar uma leitura que educadores e outros leitores a reconhecerem sua responsabilidade diante do desenvolvimento da criança nos ambientes escolar, familiar e outros meios sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso – **Educação Infantil: prioridade imprescindível**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASÍLIA: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, Introdução, volume 1.
- COELHO, Maria Teresa; José, Elisabete da Assunção; **Problemas de Aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2001.
- COSTE, Jean-Claude – **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FONSECA, Vitor, **Manual de Observação Psicomotora – significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, Maria P. – **O Conceito de Distúrbios Psicomotor**. In oliveira, Vera B.; Bossa Nádia A. (orgs.) **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LE BOULCH, Jean, **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- NEGRINE, Airton, **O corpo na educação infantil**, Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; Martinez, Marta Rabadán; Peñalver, Iolanda vives – **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

O DESENVOLVIMENTO FÍSICO INFANTIL DE 0 A 6 ANOS

Autor(a): **Josmilia Salma da Silva**

Resumo

Este trabalho teve como objetivo a reflexão sobre a prática psicomotora. Atenta para a importância dessa prática na educação infantil, tendo em vista que toda criança em idade pré-escolar necessita de um ambiente favorável para seu desenvolvimento, pois do nascimento ao seis anos de idade ela depende de um adulto para lhe proporcionar situações que estimulem suas necessidades básicas para um crescimento saudável. Com essa preocupação, apresentam-se nesse estudo as fases do desenvolvimento físico e a importância da prática psicomotora, bem como seu caráter preventivo e de reeducação no processo ensino-aprendizagem. Considera que a prática psicomotora facilita o desenvolvimento, e previne o aparecimento de possíveis distúrbios, tornando o movimento cada vez mais harmonioso, e precioso. Enfatiza-se a questão do estímulo ao desenvolvimento global da criança, considerado aqui de extrema importância.

Palavras-chave: psicomotricidade; práticas educativas; ensino infantil.

INTRODUÇÃO

É muito importante conhecer como acontece o desenvolvimento físico infantil para entender melhor os limites e a capacidade física de uma criança.

“O comportamento do recém-nascido desenvolve-se como uma unidade, e as reações específicas são finalmente organizadas em função de um conjunto. A unidade não tem que conquistar, mas sim preservar. A integração depende do desenvolvimento, portanto a unidade do ser depende da evolução harmônica das principais funções.” (Le Boulch, 1992)

Le Boulch (1982), afirma que na vida intra-uterina a função muscular traduz o primeiro modo de expressão do embrião. Aparece bem antes de ser capaz de responder a um estímulo sensorial externo; portanto, o sistema motor é capaz de desencadear e de manter sua própria atividade sem necessidade de um estímulo

sensorial. O tono, manifestação palpável da energia biológica, caracteriza a cada instante o dinamismo do organismo.

Segundo o autor, durante a vida intra-uterina, as necessidades metabólicas do feto estão automaticamente satisfeitas. Sua atividade motora se traduz por um comportamento postural que se manifesta precocemente pelo equilíbrio no líquido amniótico a partir da estimulação labiríntica. Em torno da 16ª semana, os movimentos mais abundantes e mais fortes aparecem espontaneamente ou a partir de estímulos sensoriais. Então, no nascimento esta situação privilegiada cessa e, depois dorompimento do cordão umbilical, o jovem organismo, colocado num meio estranho, é totalmente importante a satisfazer suas necessidades vitais. A presença de um ambiente humano afetivo vai transformar este meio hostil em meio favorável ao desenvolvimento. A função metabólica: respiração, alimentação, excreção, junto às primeiras exigências afetivas do recém-nascido justificam a denominação de “*estádio narcisista*” dado por Freud a este período de vida do lactente.

Afirma o autor que o recém-nascido, quando submetido à gravidade, não tem tono suficiente para assegurar o equilíbrio de seu corpo; sua motricidade se limita a reações impulsivas essencialmente localizadas nos membros.

Segundo GOMES (1993), o desenvolvimento infantil somente ocorre quando estão presentes, na hora do nascimento, estruturas anatômicas e uma determinada organização fisiológica capazes de garantir o funcionamento biológico do organismo. Esses são os pontos de partida para que o recém-nascido prossiga vivendo, essa organização através da realização funcional e possibilita a evolução do ser humano.

Conforme explica a autora, o ser humano é uma unidade indissociável, formada pela inteligência pela afetividade, e pela motricidade. E seu desenvolvimento se processa através das influências mútuas entre esses três aspectos – cognitivos emocionais e corporais - e qualquer alteração que ocorra em um destes se refletirá nos demais.

Afirma a autora que, no desenvolvimento infantil, quando ocorrem mudanças morfológicas aparecem funções específicas, isso significa que a organização morfológica é responsável pela maturação do organismo. A maturação é um dos fatores que interfere no crescimento e no desenvolvimento físico da criança.

GOMES, citando GESELL (1958), escreve que o “*crescimento é um processo de estruturação que produz mudanças*

estruturadas nas células nervosas, que por sua vez originam as correspondentes mudanças nas estruturas do comportamento”.

Ainda que o ritmo de desenvolvimento varie de indivíduo para indivíduo, o aparecimento do conjunto de sinais internos que governa a maioria dos padrões de crescimento segue a mesma sequência para todas as crianças, inclusive para aquelas que apresentam deficiências físicas ou mentais.

O desenvolvimento motor da criança, especialmente durante os primeiros anos, acompanha duas tendências básicas da organização neuromotora: realiza-se da cabeça para a parte inferior do corpo – tendência acéfalo-caudal e do tronco para as extremidades – tendência próximo-distal.

As leis do desenvolvimento acéfalo-caudal e próximo-distal nos permite perceber a evolução significativa do controle do córtex cerebral, que assegura coordenação de vários grupos musculares. A evolução da motricidade está em diminuir o tônus nos membros e aumentar a do eixo corporal.

A criança à medida que se desenvolve, vai tornando-se capaz de realizar movimentos isolados e cada vez mais independentes, liberando seus membros superiores e utilizando-os como instrumento de exploração do meio externo, quando então seu movimento passa a adquirir significado e representatividade.

Além das características físicas e biológicas de herança genética o desenvolvimento infantil também sofre a interferência do ambiente. Essa intervenção deverá ter o objetivo de possibilitar condições para que a criança realize sua comunicação com o mundo de maneira segura, pois a criança deve ter disponibilidade para agir num meio ambiente material e relacional favoráveis. É extremamente importante que a criança tenha uma nutrição adequada e faça parte de um ambiente que possibilite sua ação corporal para que o seu desenvolvimento e crescimento infantil ocorra de forma positiva.

A criança entra em relação com o mundo das pessoas através da atividade, e é no plano tônico que a criança estabelece seu primeiro diálogo com o meio.

CARACTERÍSTICAS DO NASCIMENTO AOS SEIS ANOS DE IDADE

Gomes (1994) apresenta algumas anotações resumidas e adaptadas das características motoras da criança, com a finalidade de oferecer subsídios para uma observação motora significativa:

- *Características motoras de 4 semanas:* o bebê com 4 semanas quando está acordada, volta sua cabeça para um lado Preferido. Quase que invariavelmente, estende o braço do lado para o qual girou a cabeça. O outro braço é flexionado, descansando, a mão sobre ou perto da região céfalo-torácica. A combinação, cabeça virada, um braço estendido e o outro flexionado, é o que se chama de atitude de reflexo tônico-cervical (r.t.c.) que predomina na vigília da criança durante umas 12 semanas. Às vezes o bebê de 4 semanas prorrompe em reações bruscas, endireitando a cabeça momentaneamente, e estendendo as quatro extremidades. Outras vezes, agita-se com movimentos de molinete, mais ou menos simétricos, nos braços. Mas, a atitude simétrica de r.t.c. é à base da maior parte da sua condutapostural.

- *Características motoras de 16 semanas:* nessa fase o r.t.c. começa a perder sua preponderância. A cabeça, mais móvel, ocupa mais frequentemente o plano médio. O mesmo ocorre com os braços e mãos, já que seus movimentos se encontram, em grande parte, correlacionados com a posição da cabeça e olhos, e inclusive sob seu controle.

As pernas e os pés se encontram ainda numa situação muito subsidiária, já existindo antecipações de seus futuros deveres. Quando a criança sustenta-se na posição erguida, e estende as pernas reiteradamente, suportando uma fração desse peso.

A musculatura do tronco se faz em vias de organização, satisfazendo-se ao sentar apoiado em almofadas e levantar a cabeça, já que não necessita sustentar.

- *Características motoras de 4 meses:* a criança se acha cronologicamente em uma etapa intermediária no caminho para o completo domínio de uma posição erguida; senta-se sem ajuda, podendo manter erguido o tronco, talvez até por um minuto. Sua iniciativa de preensão frente aos objetos se torna menos bilateral. A acomodação ocular está mais avançada que a manual.

- *Características motoras de 10 meses:* os extremos mais distantes do centro de organismo começam a ser incorporados ao sistema nervoso em expansão: ponta da língua, pontas dos dedos, das mãos e dos pés.

As pernas já sustentam o peso total do corpo, mas o equilíbrio independente não chegará até finalizar o ano. O equilíbrio na posição sentada, sem dúvida, está perfeitamente dominado.

A preensão mostra novos refinamentos; o polegar e indicador revelam uma mobilidade e extensão especializadas para revolver e arrancar.

- *Características motoras de 1 ano:* a criança de 1 ano engatinha com grande presteza. Embora perito no engatinhar, não pode resistir ao impulso de levantar-se sobre os pés, e uma vez que adotou a atitude plantigrada já está quase pronto para permanecer parado por seus próprios meios.

A preensão fina é hábil e precisa, e já quase possui a faculdade de soltar as coisas voluntariamente.

- *Características motoras de 18 meses:* a diferença mais notável nos 18 meses é a postura: já conseguiu, pelo menos, um domínio parcial de suas pernas, enquanto que no primeiro ano dificilmente podia sustentar-se sem ajuda de algum apoio. Avança velozmente com passo tenso, estendido e impetuoso, que não é exatamente correr, mas que é superior ao caminhar. Manualmente é bastante hábil para colocar um cubo sobre outro na primeira tentativa. Seu soltar preensor é exagerado e necessita várias tentativas para construir uma torre de três. Consegue folhear um livro e bem que de duas ou três folhas por vez.

- *Características motoras dos 2 anos:* tem decididamente, mentalidade motora. A maior parte de sua satisfação e a mais característica é de ordem muscular, desfruta de atividades motoras grossas.

Aos 2 anos possui articulações mais flexíveis, um equilíbrio superior, e pode correr, não necessita ajuda para subir e descer escadas, mas se vê forçado a usaros dois pés subir e descer escadas, mas se veem forçados a usar os dois pés em cada degrau. Pode apressar o passo sem perder o equilíbrio, mas não pode correr e efetuar giros rápidos, ou deter-se subitamente. Tem tendência a expressar suas emoções de alegria dançando, saltando, aplaudindo, gritando ou rindo. Sente nos músculos fundamentais a sensação do movimento. Em seu controle manual ocorrem progressões.

- *Características motoras dos 3anos:* aos 3, como aos 2 anos, gosta da atividade motora grossa, se bem que menos exclusivamente.

Entretém-se com jogos sedentários, durante períodos mais longos se atrai pelos lápis se dá a uma manipulação mais fina do material de jogo. Tanto no desenho espontâneo como no imitativo, mostra maior capacidade de inibição e delimitação do movimento; seus traços estão melhor definidos e são menos difusos e repetidos.

Os pés estão mais seguros e velozes, seu correr é mais suave, aumenta e diminui a velocidade com maior facilidade, consegue dar fechadas e domina as freadas bruscas. Pode subir escalas sem ajuda, alterando os pés; pode saltar comos pés junto e pedalar triciclos, a razão dessas conquistas apoia se no sentido mais aperfeiçoado do equilíbrio e no progresso acéfalo caudal. O andar aos 3 anos tem menos balanceios e vacilações; já está muito mais próximo do domínio completo da posição erguida, e durante um segundo ou mais pode manter-se sobre um só pé.

- *Características motoras dos 4 anos:* aos 4 anos corre com mais facilidade, podendo alternar os ritmos regulares de seu passo. É capaz de realizar um bom salto em meio a uma corrida ou parado. Pode manter o equilíbrio sobre um pé durante vários segundos.

Gosta de realizar provas motoras sempre que não sejam muito difíceis, gosta de sair-se bem. Suas maiores proezas atléticas se baseiam na maior independência da musculatura das pernas. Como em todas as

partes, se vê a obra do princípio de individualização. Há menos totalidade em suas respostas corporais, e pernas, tronco, ombros e braços não reacionam tão em conjunto; isto faz com que suas articulações pareçam mais móveis.

Também lhe proporcionam prazer as provas que exigem uma coordenação fina. Na manipulação de objetos pequenos, a preferência unilateral da criança de 4 anos não é tão dominante; e o domínio motor na dimensão oblíqua é, todavia imperfeito.

- *Características motoras aos 5 anos:* a criança de 5 anos possui equilíbrio e controle, está bem orientada a respeito de si mesma. Mantém os braços próximos do corpo, para com os pés juntos. Ao chutar uma bola, pode chutar e arremessar simultaneamente.

O olho e a cabeça se movem quase simultaneamente ao dirigir olhar para algum objeto, é direto em seu enfoque, olha as coisas de frente.

A atividade motora grossa está bem desenvolvida, senta-se com o tronco perfeitamente erguido, com seu trabalho diretamente à sua frente. Sua aproximação,preensão e abandono são direitos, precisos e exatos em tarefas motoras sensíveis. Está adquirindo maior destreza com as mãos, sua habilidade manual está, em geral, bem estabelecida e pode reconhecer a mão que usa para escrever.

Quando é mantida em posição sentada a criança de 5 anos se inquieta, pois as descargas de tensão são rápidas.

- *Características motoras dos 6 anos:* essa é uma idade ativa, a criança está em atividade quase constante, seja de pé, seja sentada, parece manter, equilibrandoconscientemente, seu próprio corpo no espaço. Encara suas atividades com maior abandono e, ao mesmo tempo, com maior deliberação e talvez tropece e caia em seus esforços por dominar uma atividade. Aos 6 anos a criança avança mais quesua possibilidade motora salta mais alto do que pode, sem se preocupar com as quedas. Existe mudanças notáveis no comportamento óculo-manual, e parece ter maior consciência de sua mão como ferramenta e experimenta-a como tal.

Embora não execute com perfeição as tarefas motoras mais delicadas, experimenta novas ânsias por tais atividades, tem maior interesse a ferramentas e brinquedos de índole mecânica, talvez com maior interesse em manejá-las.Toca, manipula e explora todos os materiais. Frequentemente, a atividade é maior que a realização. Pode deslocar seu olhar com mais facilidade e o faz enquanto trabalha. O ambiente que o rodeia o distrai facilmente e suas mãos podemcontinuar trabalhando enquanto olha a atividade de outro.

CONCLUSÃO

A psicomotricidade precisa ser compreendida com uma prática não apenas preparatória da

alfabetização, mas como favorecedora do fortalecimento da criança enquanto sujeito, atuando no sentido de facilitar a construção de uma unidade corporal, a afirmação de sua identidade e a conquista de sua autonomia intelectual efetiva.

A educação psicomotora abrange todas as aprendizagens da criança, processando-se por etapas progressivas e específicas conforme o desenvolvimento de cada indivíduo. Ocorre em todos os momentos da vida por meio de percepções vivenciadas, com intervenção direta nas diferentes dimensões: cognitivas, motoras, emocionais e sociais, podendo acontecer na escola, em casa e em outros meios sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso – **Educação Infantil: prioridade imprescindível**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BRASÍLIA: MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998, Introdução, volume 1.
- COELHO, Maria Teresa; José, Elisabete da Assunção; **Problemas de Aprendizagem**, São Paulo: Ática, 2001.
- COSTE, Jean-Claude – **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FONSECA, Vitor, **Manual de Observação Psicomotora – significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOMES, Maria P. – **O Conceito de Distúrbios Psicomotor**. In oliveira, Vera B.; Bossa Nádia A. (orgs.) **Avaliação Psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- LE BOULCH, Jean, **O desenvolvimento psicomotor do nascimento aos 6 anos**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- NEGRINE, Airton, **O corpo na educação infantil**, Caxias do Sul: EDUCS, 2002.
- SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; Martinez, Marta Rabadán; Peñalver, Iolanda vives – **A Psicomotricidade na Educação Infantil: uma prática preventiva e educativa**, Porto Alegre: Artmed, 2003.