ISSN 2675-6757

CEQ EVOLUÇÃO FUNCIONAL

EDUCAÇÃO CONTINUADA

N.6 EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SUAS TECNOLOGIAS

CEQ EDUCACIONAL

Revista Educação Continuada

São Paulo, SP, Educação, Ciências e suas Tecnologias, V.4 n.6, Junho 2022.

(cc) BY

CEQ Educacional

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

Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.6, Junho 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.6 (Junho 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

144p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <http://www.educont.periodikos.com.br/article/62bdb707a9539542dd708c22>

ISSN 2675-6757 (On-line)
Data de publicação: 30/06/2022

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

(cc) BY

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

SUMÁRIO

p.05-13
A IMPORTÂNCIA DO AUTISTA COMO SUJEITO SOCIAL
Autor(a): **Elisete Maria Reis**

p.14-23
AS DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTISTICA
Autor(a): **Elisete Maria Reis**

p.24-31
OS ELEMENTOS DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO
Autor(a): **Claudia Bonamini**

p.32-39
A LINGUAGEM ARTISTICA COMO BASE EDUCACIONAL
Autor(a): **Claudia Bonamini**

p.40-49
HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
Autor(a): **Claudia Bonamini**

p.50-60
A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

p.61-68
JOGOS QUE ENSINAM. BRINCANDO SE APRENDE. EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

p.69-80
AS MULHERES E SUAS CONQUISTAS NA HISTÓRIA MUNDIAL
Autor(a): **Jane Mara Crespilho**

p.81-90
UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SIGNIFICATIVA
Autor(a): **Jane Mara Crespilho**

p.91-99
A ARTE E O TEMPO: MIDIAS SOCIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NA ARTE APRESENTAÇÃO
Autor(a): **Elisete Maria Reis**

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

p.100-106
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/LINGUISTICO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA MUSICA
Autor(a): **Lincoln Rogério Rabelo Rosa**

p.107-118
O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

p.119-127
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
Autor(a): **Michelly Maria Alves Calado**

p.128-144
A DANÇA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
Autor(a): **Michelly Maria Alves Calado**

p.145-155
MÚSICA E EDUCAÇÃO: MÉTODOS PARA EDUCAR
Autor(a): **Ana Maria Gomes Santana Dias**

p. 156 – 162
JOGOS E MEDIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA
Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

p. 163 – 167
O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: TEORIAS E VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS DOS JOGOS
Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

p. 168 – 178
A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS
Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

p. 179 – 187
CONCEITO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
Autor(a): **Flavia Rabêlo Silva**

p. 188 – 198
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO EDUCAIONAL
Autor(a): **Flavia Rabêlo Silva**

p. 199 – 209
FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTETÁVEL
Autor(a): **Maria de Lourdes Defina Ferro**

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A IMPORTÂNCIA DO AUTISTA COMO SUJEITO SOCIAL

Autor(a): **Elisete Maria Reis**

Resumo

Tratando-se de um processo social adquirido por diversas partes do mundo, por meio das Conferencias Mundiais sobre Deficiência, abrangendo a diversos segmentos da sociedade e assim determinando sua amplitude, não se tem como deixar de ressalvar a inclusão social. Assim, pode-se determinar a inclusão social como aquela onde a sociedade se adapta ao deficiente, com o intuito de incluir este ao meio que todos sejam visto igualmente. É importante que a escola saiba diferenciar e encaminhar para um profissional capaz de realizar o diagnóstico. Diante do diagnóstico e o resultado do PEP-R, o professor poderá criar um plano de ensino para aquela criança, com conteúdos próximos a idade global do autista. Não devemos pensar no autismo como algo distante e condenado ao isolamento em escolas especializadas. Existem muitas coisas que podem ser feitas pelo autista, a principal é acreditar que ele tem potencial para aprender, é preciso saber que ele enxerga o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo, e cabe a nós não o deixar ficar fora da escola e privado do convívio social.

Palavras-chave: autismo; educação inclusiva; sociedade.

INTRODUÇÃO

Portanto, compreende-se que a inclusão social é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, no ambiente físico e na mentalidade de todas as pessoas.

> A inclusão educacional trata-se de "processos essenciais à vida humana ou à vida em sociedade". Tendo a escola como uma base para a socialização de uma criança, esta deve ser exposta de maneira a conseguir sucesso em sua apresentação (MAZZOTTA, 1998, p. 48).

Por outro lado, não há condições de se revelar a inclusão social sem citar a importância da inclusão escolar, ou seja, um fator que colabora para a socialização é a inclusão escolar.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> O uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e fazer parte integrante dela. Condição que assegurará a inteireza da escola, a completará e a transformará, então, em uma escola integrada/inclusiva (AMIRALIAN, 2005, P. 61).

Cientes de que a escolarização das crianças trata-se de um processo mais complexo que simplesmente 'tomar conta' de crianças, sua função parte do ensinamento de ser um cidadão, além de mostrar os caminhos para definir suas habilidades e capacidades educacionais.

INCLUSÃO DO AUTISTA

Como acompanhado pelo decorrer da pesquisa, a inclusão revela-se mais complexa que o simples pensamento de inserir uma PcD em um âmbito escolar regular. Esta afirmação vale também como ponto de partida da inclusão de um autista em sala de aula.

Para tanto, incluir uma criança autista no ensino regular almejando que esta plagie os demais alunos; considerados como 'normais' pela escola, família e sociedade; não se remetendo às atitudes de outras PcD com características mais graves. Observam-se assim duas ações que podem ser tomadas pelo autista, o caminho que irá melhorar ou piorar suas atitudes.

> Neste método a programação individual de cada aluno é uma das ferramentas essenciais, pois possibilita o entendimento do que está ocorrendo, propicia confiança e segurança. As dificuldades de generalização indicam a necessidade de rotina clara e previsível. Indica visualmente ao estudante quais tarefas serão realizadas, além de instrumento de apoio para ensinar o que vem antes, o que acontece depois, proporcionando o planejamento de ações e seu encadeamento numa seqüência de trabalhos (GOMES e SILVA, 2007, p. 03).

Desta forma, compreende-se que, observar, individualmente, a todos os alunos pode favorecer ao professor, obtendo a ciência do que se encontra de irregular com o aluno dentro das atividades, bem como para o aluno, que neste caso autista, transfere a segurança necessária para realização das atividades pré-determinadas pelo planejamento educacional.

Assim, ressalta-se que a criança autista, não se espelha em outras crianças antes de ser instruída para tal atuação. Esta instrução possui o intuito de desenvolver a consciência interna para entender as causas e efeitos do âmbito de suas próprias ações.

Destaca-se que alguns altistas podem demorar a atingir este desenvolvimento, sendo assim não há um período concreto em para definir o desenvolvimento interno, dependendo de cada criança em se interar

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

socialmente.

> Por causa de sua desvantagem nas habilidades sociais, é necessário proporcionar períodos de interação nos quais devam ser envidados esforços especiais para favorecer a reciprocidade da criança autista, facilitando, assim, a comunicação social afirma (LAMÔNICA, 1992, p. 05).

Reforços e ambientes naturais para atuação de ensino-aprendizagem com o autista são fatores que favorece o estímulo para o desenvolvimento, como Nilsson (2004, p. 52-53) apresenta, "pessoas com autismo pensam de sua própria maneira associativa, e isto torna difícil de manter uma conversação, mesmo quando eles têm a habilidade de usar a linguagem". Para tanto linguagem e métodos específicos podem ser utilizados no planejamento de atividades.

Torna-se conveniente enfatizar que métodos que abordam a visualização são de aproveitamento maior que a comunicação direta, sendo que esta ainda não esta desenvolvida na criança, contudo estes podem ser expressos por métodos de intervenção comunicativa.

DIREITO A INCLUSÃO

Neste capítulo afirma-se que o direito para inclusão do autista na educação, refere-se ao direito de educação para todos, como a inclusão de deficientes físicos, mentais e intelectuais.

Para tanto, aborda-se as normas e princípios legais que assumem a responsabilidade e compromisso de garantir a inclusão educacional, na qual as pessoas com autismo têm os mesmos direitos, previstos na Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9.394/96; Estatuto da Criança e Adolescente – ECA na Lei 8.069/90; Declaração de Salamanca e outras leis do país, que são garantidos para todas as pessoas, bem como, todos os direitos previstos em leis específicas para pessoas com deficiência sendo estas as Leis 7.853/89; 10.048/2000; 10.098/2000; entre outras.

Temos ainda as normas internacionais assinadas pelo Brasil, constituídas pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Referente à Lei Federal nº. 7.853, estipulada em 24 de outubro de 1989, estabelece os direitos básicos das pessoas portadoras de deficiência. Em seu artigo 2, revela que:

> Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.
> I - na área da educação:
> a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação própria; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. (BRASIL, 1989)
> b)

Nesta lei observa-se a inclusão como Educação Especial, garantindo sua igualdade com os demais alunos desde sua matrícula, ao recebimento de material, bolsa de estudo, merenda escolar e, principalmente, a educação com qualidade, a qual é efetuada de forma obrigatória e gratuita.

Além disto, nesta lei, encontra-se a garantia de atendimento à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros, para assim adaptar o deficiente, seja ela qual for, neste caso o autista, jamais deverá ser uma barreira para que as pessoas com deficiência tenham acesso ao serviço de qualidade e à socialização completa. (BRASIL, 1989)

Ressalta-se que o não cumprimento desta lei, possui punição prevista no artigo 8, incisos de I a VI desta lei, revelando que

> Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:
> I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta; II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência; III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho; IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência; V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei; VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civis objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público. (BRASIL, 1989)

Torna-se ainda mais assegurado sua inclusão ao fundamentar a punição daqueles que não cumprirem ou recusarem o aluno deficiente em sua instituição de ensino, abordando estas atitudes como crime punível.

Revela-se que toda a legislação destinada ao assunto de deficiência surge de resultados de Conferencias Mundiais, as quais o Brasil permanece signatário, pode-se citar como exemplo, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, em Jontien; Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca; Conferência Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, em Guatemala.

Segundo Resende, Vital e autores (2008) em sua versão comentada da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirmam que:

> A inclusão escolar é o processo de adequação da escola para que todos os alunos possam receber uma educação de qualidade, cada um a partir da realidade com que ele chega à escola, independentemente de raça, etnia, gênero, situação socioeconômica, **deficiências.** (REZENDE E VITAL, 2008, p. 101).

Para este comentário, compreende-se que a deficiência possui a oportunidade de educação por meio da inclusão escolar, esta assegurada ainda com qualidade de ensino.

Logo, para a realização deste direito, os Estados deverão assegurar que: [...] as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação. (CONVENÇÃO..., 2006, artigo 24, inciso 2). Como complementação à Lei Federal nº. 7.853/89, pode-se acompanhar a imposição de profissionais que trabalhem com qualidade e de maneira individual com alunos deficientes, com o intuito de favorecer seu desenvolvimento em diversos pontos educacionais.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA é a norma aplicável a todos com idade de até 18 anos e, em casos de deficientes, até os 21 anos. Segundo esta norma, ainda que estabelecida por meio da lei º8.069 de 13 de julho de 1990, poucos são os responsáveis por deficientes – crianças ou adolescentes – que possuem sua informação por completo.

Revela-se que por falta ou omissão destas informações, trata-se de milhares de deficientes que permanecem em seus lares por não conhecer que a escola também se trata de um local para deficientes.

Conforme assegura o artigo 54, torna-se obrigação do Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, já que toda a criança e/ou adolescente possui o direito à educação para garantir seu pleno desenvolvimento como cidadão. (BRASIL, 1990).

Como prioridade, o ECA (1990) revela as crianças e os adolescentes, estabelecendo a estes o direito e os deveres do Estado, estipulando em seu artigo 5 que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão" (BRASIL, 1990)

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

Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver, apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas limitações. Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de obter seu espaço dentro da comunidade.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido. Há falta de incentivo das autoridades com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, vemos o "buraco" existente na vida de autistas e de seus familiares que se vêem presos nessa situação.

Finaliza-se este trabalho com a esperança de ver futuros estudos acerca do autismo e professores executando trabalhos efetivos nas escolas amparados por cursos e profissionais experientes e capacitados, trazendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os autistas são pessoas difíceis de trabalhar e desenvolver, apresentando inúmeras desordens em seus comportamentos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias eficazes a fim de alcançá-los em suas limitações. Por outro lado, os autistas também apresentam inúmeras habilidades que devem ser também estimuladas e trabalhadas por meio de estratégias, para que tenham a chance de obter seu espaço dentro da comunidade.

Fala-se muito da educação especial e inclusiva de alunos deficientes visuais, auditivos, físicos, mentais, entre outros, porém o autista muitas vezes tem sido esquecido. Há falta de incentivo das autoridades com relação à formação de profissionais capacitados e habilitados para atuarem com esse alunado e como consequência, vemos o "buraco" existente na vida de autistas e de seus familiares que se vêem presos nessa situação.

Finaliza-se este trabalho com a esperança de ver futuros estudos acerca do autismo e professores executando trabalhos efetivos nas escolas amparados por cursos e profissionais experientes e capacitados, trazendo sentido e nova realidade à vida dos autistas.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. **Desmistificando a inclusão**. Revista de Saúde Pública. São Paulo, 2005.

AMIRALIAN, M. L. T M. **Psicologia do Excepcional**. São Paulo: Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

BANKS, L. L. (Org.). **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez. 2002.

BORALLI, E. R. Coordenadora do Curso: **Autismo: Das questões teóricas à prática**, 2007.

BARON-COHEN S, ALLEN J, GILLBERG C. **Can autism be detected at 18 months?** British J Psychiatr;161:839-43, 1992.

BOSSA, C. **Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo**. Psicol. Reflex. Crit., v.15, no.1, 2002, p.77.

BOSSA, C. **As relações entre autismo, comportamento social e função executiva**. Psicol. Reflex. Crit. v.14, no.2, 2001, p.281-287.

BOSSA, C. CALLIAS, M. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicol. Reflex. Crit., v.13, no.1, 2000, p.167.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 3 ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/htm>. Acesso em: 28/Jan/2016.

BRASIL. CNIP. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, Corde, 1994.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: MEC. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 20/Fev./2016.

BRASIL. **Lei Federal nº. 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989

BRASIL. CF. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 29/Jan./2016.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e educação.** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COUTINHO, M. T. C.; MOREIRA, M. **Psicologia da educação:** um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para educação. Belo Horizonte: Lê, 2001.

DUNCAN, J. **Disorganization of behavior after frontal lobe damage**. Cognitive Neuropsychology, 3, 271-290, 1986.

GAUDERER, E. C. **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**. São Paulo: Almed, 1987.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento** – Uma atualização para os que atuam na

área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

GIARDINETTO, A. R. S. B. **Comparando a interação social das crianças autistas**: as contribuições do programa TEACCH e do currículo funcional natural. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2005.

GRACIANO, M. I. G.; FIGUEIRA, E. **A deficiência:** aspectos sociais da reabilitação e trabalho interdisciplinar. São Paulo: Memnon, 2001.

HOBSON, P. **Autism and the development of mind**. UK: Lawrence Erlbaum, 1993.

HUGHES, C. & RUSSELL, J. **Autistic children's difficulty with disengagement from an object: Its implications for theories of autism.** Developmental Psychology, 29, 498 510, 1993.

HUTT, C. & HUTT, S. J. **Stereotypy, arousal and autism.** Human Development, 11, 277-286, 1968.

LAMÔNICA, D. A. C. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. (tese) Bauru: USC, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 2007.

MAZZOTA, M. J. **Educação especial no Brasil:** história e política pública. 5 ed. São Paulo: Summus, 2005.

MAZZOTA, M. J. **Inclusão, integração ou chaves da vida humana**. Brasília: SEESP/MEC, 1998

MONTEIRO, E. M. **Tentativa de compreensão do autismo na infância**. Disponível em: http://pedagogiaaopedaletra.com/tentativa-de-compreensao-do-autismo-na-infancia-2/. Acesso em: 29/Fev/2016.

MOREIRA, P. S. T. **Autismo: a difícil arte de educar**. Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.

MUKERJEE, M. **Revista Educação**, Setembro de 2004.

NILSSON, I. **Introdução a educação especial para pessoas com transtornos de espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem**. 2004. Disponível em <http://www.ama.org.br/download/Autismo-IntrodEducEspecial.pdf> Acesso em: 25/ Fev./2016.

OLSON, D. R., TORRANCE, N. (Org.). **Educação e Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEETERS, T. **Autismo: Entendimento Teórico e Intervenção Educacional.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000.

PULASKI, M. A. S. Tradução Vera Ribeiro, **Compreendendo Piaget, Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança,** 2. ed – Rio de Janeiro, 1980

RESENDE, A. P. C; VITAL, F. M. P. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília:

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008

RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RONCON, P. **Abordagens familiares face ao autismo**. Aná. Psicológica [online]. 2003, v. 21, n.1, p. 53-57.

VATAVUK , M. C. AMA- **Associação dos direitos autistas**, 2005. Parte de cursos e treinamento. Disponível em < www.ama.org.br>. Acesso em: 20/Jan./2016.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

AS DIFERENTES LINGUAGENS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO ARTISTICA

Autor(a): **Elisete Maria Reis**

Resumo

O artigo promove reflexões de como é importante trabalhar as linguagens artísticas na educação infantil. A arte ajuda a criança a descobrir como é seu mundo imaginário, abre a porta para novos conhecimentos, estimula a aprender imaginar e fazer. Selma Moura diz que "o contato com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz". A arte representa ideias através de linguagens particulares como a literatura, a dança, a música, o teatro, a arquitetura, a fotografia, o desenho, a pintura, entre outras formas expressivas. Trata-se de um conhecimento que não é evidente para a criança, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, mas precisam ser ensinados.

Palavras-chave: linguagem; educação artística; arte-educação.

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) definem, em seu art. 9º:

> [...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plásticas, dramática e musical, bem como [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças nas diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, CNE/CEB, 2009, art. 9º, incisos II e IX)

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas, e com obras elaboradas por artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano.

A expressividade pressupõe, acima de tudo, muita pesquisa e experimentação, e uma grande familiaridade com os materiais e processos que estão implicados nos diferentes fazeres artísticos. Deve-se

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

reconhecer o que as crianças já sabem, como se expressam, o que gostam de produzir, olhar, escutar, e propor desafios que façam sentido para elas. É fundamental que o professor incentive expressões em linguagens diferentes.

Alguns pontos importantes: o interesse, a curiosidade e a sensibilidade podem ser desenvolvidos pelas crianças a partir de sua própria ação, sua pré-disposição para solucionar problemas que ela mesma se impõe. A curiosidade infantil deve ser permanentemente alimentada e incentivada. Os processos de criação têm absoluta prioridade na atenção dos professores, e não o produto final. As crianças trabalham a partir das proposições externas e de predisposições pessoais.

Tão importante quanto fazer, é ver, apreciar, fruir. O tempo de fazer deve ser equilibrado com o tempo de observar, pensar, imaginar. Pode ser organizado no cotidiano de diferentes modos:

- ✓ Como parte de uma sequência organizada de propostas – é importante lembrar que, para além da intencionalidade do professor, as crianças também têm suas próprias iniciativas para trabalhar. A sequência apresenta problemas que as crianças deverão resolver de diferentes modos: fazendo, pensando, experimentando etc. As propostas são organizadas seguindo uma lógica do ponto de vista do que se quer ensinar em relação ao como a criança aprende. Levantados os avanços e desafios, o professor pode propor novas sequencias.

- ✓ Como situações vividas de modo permanente – aquela que acontece com regularidade ao longo de anos. Elas asseguram que as crianças tenham mais de uma oportunidade de vivenciar certas experiências que necessitam de mais tempo.

- ✓ Como projetos compartilhados em grupo – conjunto de várias propostas planejadas coletivamente em torno de um objetivo comum.

Faz-se necessário, também, selecionar certos tipos de materiais e planejar os usos dos mesmos pela criança. Sabe-se que os usos dos mesmos pela criança. Sabe-se que muito do desejo e do impulso de criação não provém de ideias previamente organizadas, mas nascem a partir do contato com os materiais e das possibilidades que são sugeridos. Por isso, a escolha e a apresentação sistemática, organizada e contextualizada de matérias são fundamentais no processo criativo.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

É importante apresentar os materiais antes da atividade, sobretudo para crianças de 2 e 3 anos, que recorrem à imitação do adulto para aprender os procedimentos utilizados; ritualizar o primeiro contato e assegurar tempo para elas se apropriarem de suas possibilidades. Igualmente se faz preciso a organização do ambiente de trabalho sob pontos de vista: o coletivo e o individual. Do mesmo modo, é importante incorporar a limpeza do ambiente ao trabalho das crianças, também oportuniza explorações variadas: mistura de cores, textura das esponjas.

LINGUAGEM VISUAL

Em geral, os momentos de criação visual são vistos como recreação, entretenimento, passatempo, relaxamento entre uma ou outra atividade, mas desgastante e, não raro observamos a repetição da mesma atividade inúmeras vezes ao longo do ano, como pintar desenhos prontos, por exemplo.

Nesse contexto, defende-se o cultivo da expressão infantil no campo da visualidade que deve ser vivida em experiências que se iniciam de modo exploratório e que se organizam pouco a pouco ajudando as crianças a se apropriarem de procedimentos específicos como arranhar, escorrer, borrifar etc., e também alguns fundamentos das linguagens visuais tais como ritmo, contraste, tamanho, cor etc.

Podem ser propostas atividades como desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia, instalações e outras manifestações contemporâneas. Também pesquisa em livros, visitas a museus espaços de produção e de divulgação da arte.

Entre as atividades mais importantes para a aprendizagem da linguagem plástica, está a oficina de criação. Nela as crianças dedicam-se ao desenvolvimento de suas próprias ideias, motivações, pesquisas. Portanto, deve ser espaço para conhecer a diversidade de materiais, meios e suportes, de testá-los, de explorar suas possibilidades plásticas, processo fundamental para aprender a escolher materiais que melhor resolvam os problemas colocados por seus projetos.

Após o momento da produção orienta-se a organização de uma roda para que todas as produções sejam expostas, condição necessária para que as crianças observem e comentem os resultados, além de fortalecer o desejo de novos projetos, mantendo aceso o interesse, a vontade e a curiosidade pela criação visual.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A CURIOSIDADE E A CRIATIVIDADE VISUAL

Todas as crianças manifestam uma curiosidade própria de quem está desvendando o mundo. A manutenção da curiosidade e o desenvolvimento da criatividade são consequências de um ambiente mais interativo, problematizador, diversificado e aberto às explorações infantis.

As crianças desenvolvem ao longo de sua experiência plástica e visual, preferências e até mesmo estilos próprios para criar. Por isso é importante acompanhar a produção infantil e procurar entender o que se passa entre uma produção e outra. Muitas vezes, uma característica que é visto como um estilo da criança é, na verdade, sinal da cristalização de uma única forma aprendida por ela.

A atitude de deixar que as crianças sempre façam tudo sem nenhum tipo de intervenção, em vez de valorizar o potencial expressivo e criador, ao contrário, o empobrece e o aprisiona nas mesmas fórmulas. Um olhar curioso e atento às crianças, seguido de planejamentos sistemático, pode ser de grande ajuda para preservar e ao mesmo tempo alimentar o que há de mais genuíno no fazer, pensar e apreciar deles.

O acompanhamento e a intervenção do professor são bastante delicados. As propostas de interferência gráfica, por exemplo, devem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem ser planejadas para que apresentem um desafio significativo, importante para o percurso das crianças, que podem não atender exatamente à expectativa do professor. Deve-se sempre considerar a possibilidade da criança transgredir e planejar propostas que deem espaço para a surpresa.

O DESENHO

Desenhar não é representar algo. Muitos professores que desconhecem o valor estético de toda a produção gráfica infantil que precede a figuração tendem a valorizar desenhos mais acabados e realistas. Por traz do que parece não ter valor, há um grande investimento na pesquisa gráfica, na busca de formas de riscar a superfície, combinar cores, ocupar o espaço com garatujas mais ou menos ordenadas.

Ao brincar desenhando, as crianças vão descobrindo novos prazeres e desafios dessa experiência, novas formas de se relacionar com o mundo e, percebem que seus gestos produzem marcas estáveis. Então, aquilo que já fora puro fazer, gesto no espaço, um movimento tão característico das crianças menores, vai se constituindo como desenho.

Dada a importância do desenho para a criança, orienta-se que ele seja planejado e trabalhado desde

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

muito cedo, consolidando essa atividade como um dos fazeres permanentes no dia-a-dia da criança, parte de sua rotina diária. Desenhar deve ser vivenciado em diferentes situações: por iniciativa própria da criança ou como proposta do professor.

Deve se evitar que se fortaleçam ideias estereotipadas sobre o desenho, a começar pelos padrões de representação. Também com o uso das linhas e da cor: nem sempre as cores são empregadas de forma realista, nem sempre se confinam dentro das linhas.

Além disso, apresentar e discutir outras possibilidades não representativas do desenho é trabalho do professor que investe na promoção de uma nova sensibilidade e experiência visual.

ESPACIALIDADES

Observamos que a criança toma consciência da superfície do papel enquanto produz. O desenho, sem dúvida, colabora para o desenvolvimento de novas percepções espaciais, no entanto, ele não é a única situação privilegiada para uso.

A partir dos quatro meses, as crianças se lançam na conquista do espaço por meio das primeiras explorações dos objetos que se dispõem ali. A partir de um ano deve-se esperar que as crianças explorem suficientemente o espaço de seu entorno e o dominem, podendo movimentar-se nele com autonomia e independência.

No minigrupo espera-se que elas possuam explorar relações de peso, tamanho, volume e direção das formas bidimensionais ou tridimensionais ao construir formas planas e volumosas, entre outros. Um percurso rico em experiências de exploração possibilita que as crianças até os 5 anos e daí em diante possam ser mais autônomas e independentes para construir formas planas e volumosas, pensar sobre as relações dessas formas com os espaços tridimensionais.

Para que possam ampliar sua percepção do espaço é importante que elas tenham a oportunidade de observar o ambiente externo e não só espaços e circunscritos. Além da observação, a discussão e o registro dos diferentes espaços são atividades que colaboram na construção de novas referências visuais.

O professor pode explorar o espaço físico da instituição com as crianças, conferindo-lhes marcas significativas e contextualizadas. É importante considerar que cada produção visual pede um lugar singular. A sequência uniforme e linear que é adotada como padrão maioria das exposições de desenhos ou pinturas

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

infantis, por exemplo, em vez de igualá-las, as anula pela competição ou pela massificação exaustiva que visualmente acabem provocando.

A organização de uma pequena exposição ou mostra de trabalho coloca para as crianças importantes problemas visuais: a escolha dos locais de exposição em função dos espectadores que se quer provocar; a seleção do que expor e o planejamento do modo de exposição.

A COR

É esperado que a criança conviva em ambiente visualmente interessante o suficiente para despertar-lhe interesse e curiosidade em relação ao fenômeno da cor da natureza e nos meios artificiais, isto é, a pintura, fotografia.

Para evitar a construção de um olhar estereotipado da cor desde tão cedo, espera-se que o ambiente a que as crianças têm aceso seja visualmente muito diversificado de modo que elas possam ter contato com diversos padrões de uso das cores nas diferentes culturas e contextos de produção e expressar, por meio de sorrisos, gestos, fala, etc., suas impressões e preferências pelas cores e seus usos tão diversificados.

A PRÁTICA EDUCATIVA

Em entrevista à Revista Avisá-la, em outubro de 2006, a artista paranaense Denise Roman[1] cita um trecho do seu livro *O Mundo Imaginário de Denise Roman*:

> "Aprendi a gostar de desenhar nas mesinhas do Nosso Jardim. Minha primeira professora, Karimi Abdalla, na época uma jovem artista recém-formada na Empab (Escola de Música e Belas-Artes do Paraná), nos deixava mergulhar livremente num paraíso de cores e cheiros regado com muito pó xadrez e folhas de papel jornal. O desenho funcionava como uma gostosa brincadeira, em que eu podia, por exemplo, construir, mobiliar e povoar minhas casas que ficavam no interior de imensas árvores habitadas por numerosas famílias de coelho. Hoje continuo desenhando, explorando um mundo mágico onde tudo pode acontecer... Contínuo brincando com o papel, mexendo com figuras e texturas. Gosto de dar ao meu trabalho um sabor ilustrativo. Meus amigos me chamam de Denise romântica." (Trecho do livro *O Mundo Imaginário de Denise Roman – Minha professora*)

[1]Denise Roman, Formadora do Instituto Avisá-la e coordenadora da Caleidoscópio Brincadeira e Arte, edição nº 28 de outubro de 2006.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Denise Roman iniciou sua trajetória nas Artes Plásticas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, suas gravuras revelam um universo lúdico, povoado de personagens que flutuam, cenários de fábulas e imagens sobrepostas, sua obra é um inspirador ponto de partida para trabalhar o desenho de imaginação na sala de aula.

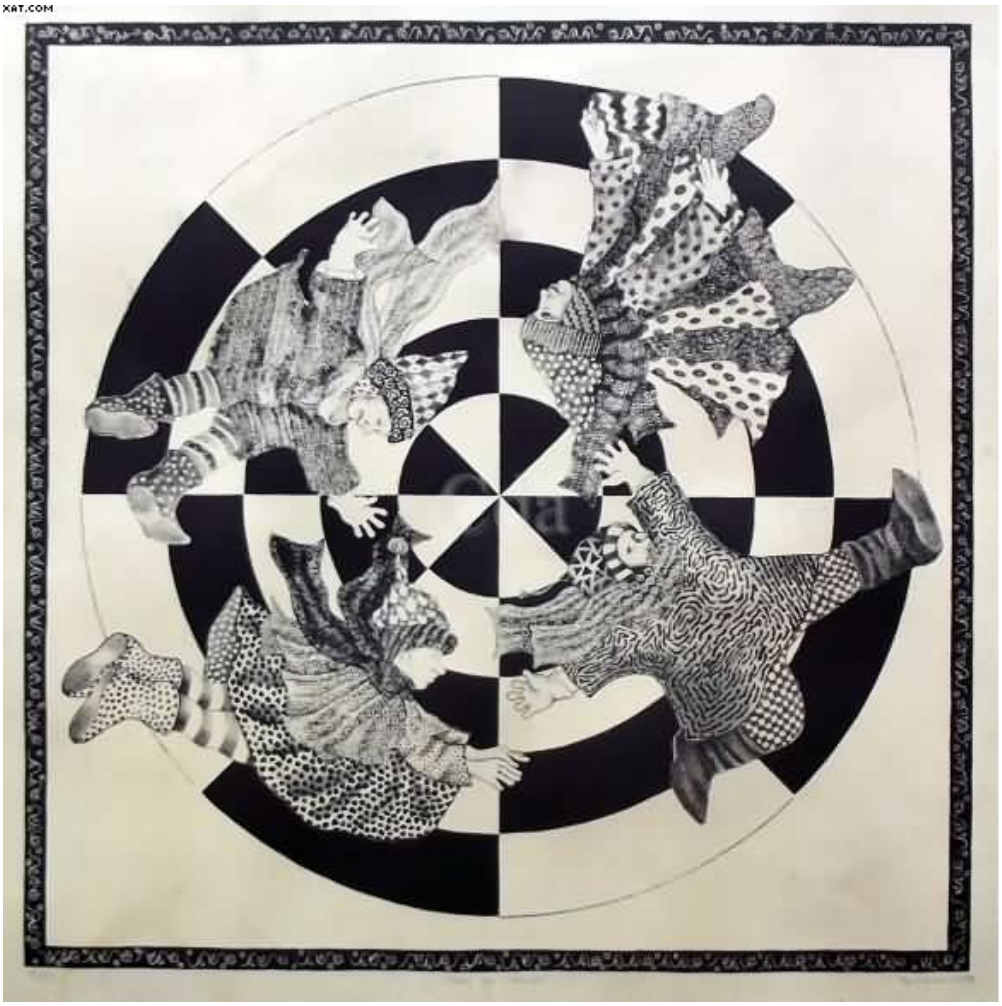

Figura 1 - Jogos de inverno – DENISE ROMAN
(Fonte: http://www.catalogodasartes.com.br)

O trabalho realizado por artistas como Denise Roman é uma fonte de inspiração para as práticas educativas, principalmente na Educação Infantil, onde as crianças estão ingressando no mundo da fantasia, da criatividade, do desenho.

Ao conhecer o artista, sua fonte de inspiração, teremos condições de fazer uma transposição do trabalho do artista para a sala de aula e realizar um trabalho diferenciado, com novas fontes inspiradoras e não

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

trazer o mesmo "desenhe e pinte" de sempre.

Para Denise Roman (2006), *"a imaginação é ótima companheira, não tem limite, assim como a brincadeira que amplia as possibilidades da criação humana".*

O trabalho do professor faz toda diferença. Ele precisa estar atento aos desenhos e criações de cada criança, respeitar suas preferências, trazer para o dia-a-dia material de pesquisa diversificado, fazer leituras interessantes, explorar as imagens, oferecer a criança a oportunidade de conhecer mais do que ela mais gosta.

Segundo Denise Roman (2006), *"poder explorar este universo que já é familiar às crianças no seu faz-de-conta e no jogo simbólico é uma forma de considerar o rico potencial que elas têm e inseri-las num contexto educativo instigante".* Segue algumas propostas para instigar as crianças e provocar desenhos de imaginação:

- ✓ Desenhar seres fantásticos – A leitura de trechos dos contos de fadas e histórias que tragam a descrição de cavalos alados, dragões, seres mitológicos é muito bem-vinda para a proposta de desenhá-los. É interessante que se leiam textos sem ilustrações para as crianças. Assim, cada um pode imaginar e desenhar seu próprio personagem, apoiado na descrição dada pelo livro.

- ✓ Brincar com os sentidos – Desenhar cheiros: o cheiro delicioso do brigadeiro, chulé de bruxa, perfume suave de fada, ou ainda brincar com as distorções da visão: desenhar óculos especiais que fazem enxergar tudo colorido, esfumaçado, torto, pontilhado etc. Quem sabe até tentar desenhar sons: rugido de leão, canto de baleias ou então o som de músicas diversas.

- ✓ Viajar com as nuvens – Propor a gostosa brincadeira de observar as nuvens, imaginar formas e desenhá-las. Este exercício torna-se mais rico ao ser repetido ao longe de um tempo, observando transformações, criando familiaridade.

- ✓ Rabiscos livres – Rabiscar aleatoriamente uma folha a partir deste pretexto criar algo com base no que foi riscado.
- ✓ Figuras distorcidas – Desenhar as figuras refletidas em bolas de natal, colheres, superfícies arredondadas, que distorcem a realidade.

- ✓ Artistas inusitados – Observar a obra de artistas que tenham temáticas inusitadas, seja na pintura, desenho, escultura. Fazer com as crianças uma lista de possibilidades de desenhos malucos.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

- ✓ Temas sugestivos – Sugerir desenhos temáticos, que façam as crianças usar a imaginação para criá-los.

- ✓ Batizar as obras – Criar títulos para os trabalhos.

Figura 2 - Ventará assim que comece a ventar – Denise Roman
(Fonte: http://avisala.org.br/index.php/assunto/sustanca/desenhando-a-imaginacao)

Como educadores, precisamos aprender para ensinar melhor. Temos que valorizar o momento histórico da educação, a importância da arte na educação e semear práticas, que acreditamos que darão bons frutos.

CONCLUSÃO

Entre as diversas experiências que o educando vivenciará durante o seu aprendizado temos a Arte e suas diversas formas de linguagens que despertam na criança sua mais pura forma de expressão, criatividade e imaginação.

Artes Visuais, ou as artes, por tratarem de atividades que integram a função simbólica e a emoção

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

através do desenho, da música, da dança, do teatro têm grande significado no processo de desenvolvimento da infância.

O papel do professor é fundamental para que o ensino da Arte proporcione momentos de interação. Ele é uma espécie de artista visando desenvolver um trabalho dinâmico, interativo e que sensibilize seu aluno e o estimule a participar do processo de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento. Quanto mais estímulos maior a riqueza de sua expressividade e criatividade.

É preciso proporcionar condições para que as crianças possam ser o que são e para que sejam protagonistas da sua própria história de transformação de si e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICOS

AVISA LÁ. **Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental**. nº 8 – Outubro/2006.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, ANA MAE. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes** – São Paulo : SME/DOT, 2007.

http://www.overmundo.com.br/overblog/arte-educacao-para-que-razoes-ensinar-arte – acesso em 05.01.2017

https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil - acesso em 05.01.2017

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

OS ELEMENTOS DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Autor(a): **Claudia Bonamini**

Resumo

A informática oferece-nos tecnologias que expandem a inteligência humana, mas computadores não têm o "bom senso" e nem o sentimento humano, apesar de que existem cientistas pesquisando para que isso aconteça. Para o próximo milênio, a pesquisa se esforça para que órgão humano seja conectado às máquinas, assim o ser humano se tornará híbrido. Parte máquina e parte biológica. Mas, já não somos assim? Meio gente, meio celular; meio olho-no-olho, meio internet; cheios de próteses para o ouvido, pernas, braços. Ferramentas são objetos que ajudam nos movimentos físico-musculares dos humanos, sendo assim a máquina é uma ferramenta de alto nível, devido a sua rapidez, agilidade e precisão. Alguns têm receio que este movimento escape ao controle dos humanos. Daí a importância de se entender nossos limites biológicos. Para Mc Luhan, só o artista pode enfrentar impunemente a tecnologia porque ele é um especialista em notar as trocas de percepção sensorial.

Palavras-chave: educação; corpo; tecnologia; teatro

INTRODUÇÃO

Hans-Thies Lehmann é teórico que lançou as bases de discussão sobre o teatro pós-dramático. Seus escritos foram traduzidos para diversas línguas, inclusive para o português. Assim, tomaremos como base a sua discussão e apresentaremos seus conceitos adotando a divisão, estabelecida por ele mesmo, no livro "Teatro pós-dramático". Neste texto, Lehmann apresenta-nos os elementos que consideraimportante para o entendimento das transformações que o teatro tem sofrido na contemporaneidade.

Dentro do senso comum, existe um significado para a palavra drama, do qual a sociedade se utiliza para significar algo sério, por exemplo, como na expressão "Eu estou vivendo um drama". Entretanto, Drama é um termo que vem recebendo significações e sendo objetivo de estudo de grandes pensadores ao longo da história. Para Aristóteles o drama é uma estrutura que traz para o caráter desconcertantemente caótico e

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

profuso do ser um ordenamento lógico. Peter Szondi desenvolveu uma "teoria do drama moderno" contestada por Lehmann que acha este discursovago, principalmente, quando se trata do teatro épico. O que Brecht realizou não pode mais ser entendido como contra ponto revolucionário a tradição.

> A partir da perspectiva do desenvolvimento mais recente, fica cada vez mais claro que na teoria do teatro épico havia uma renovação e um aperfeiçoamento da dramaturgia clássica. Na teoria de Brecht se aloja uma tese extremamente tradicionalista: o enredo continuou sendo para ele o alfa e ômega do teatro. (LEHMANN,2005,p.51)

Lehmann acredita que o teatro épico ofusca tudo a sua volta trazendo bloqueio de percepção e um consentimento apressado daquilo que entendemos do teatro moderno. Lehmann entende que o teatro épico não possui todas as características necessárias para ser denominado de pós-dramático. O épico ainda é dramático, pois para Lehmann ele, ainda, mantém a estrutura interna de um cosmos organizado, apesar dos cortes e distanciamentos, o teatro de Brecht ainda mantém um enredo estruturado e lógico.

Szondi propõe um teatro quenão tem drama e sim ação. Mas, será possível ao espectador sair do universo imaginário? Ora a palavra "drama", vinda do grego, designa "ação". Sendo assim, não há como desassociar ação do drama. Para Andrzej Wirth, o discurso do drama é breve e está fundamentado no agrupamento de vários teóricos. Kristeva acredita que o caminho é a criação coletiva, que a organização coletiva é fundamental para o desenvolvimento do drama. Jean-François Lyotard propõe um teatro que vai além do dramático e esse novo teatro receberia o nome de "teatro energético", onde o foco é dar intensidade às ações. Artaud compartilha desta teoria. Para Lehmann o teatro dramático se aproxima da teoria do "teatro energético."

PRÉ-HISTÓRIA

O pós-dramático tem inicio a partir da diferenciação entre o teatro e o drama. Assim, o pós-dramático se diferencia do drama em vários aspectos e não só no texto como se imagina. O dramático contribuiu para o aparecimento de nomes como: Shakespeare, Racine, Schiller, Lenz, Büchner, Hebbel, Ibsen e Strindberg. Já o teatro pós-dramático surgiu devido às vanguardas históricas que, pelos anos de 1950 e 60, aproveitaram a crise do drama. Georg Fuchs afirma em "Revolução do teatro" [Die Revolution dês Theaters]:

> "Em sua forma mais simples, o drama. É movimento rítmico do corpo no espaço". Aqui se atribui ao termo "drama" o sentido de ação cênica e desse modo, no fundo, de "teatro". Para Fuchs, todos os elementos que podem aparecer no teatro de variedades – dança, acrobacia, malabarismo, corda bamba, prestidigitação, luta e boxe, cenas com animais fantasiados, declamação musicada, jogo de máscaras – são igualmente formas simples do drama (LEHMANN, 2005, p.76)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A partir de 1880, o drama entra em crise, pois o texto em forma de diálogo, carregado de tensões de decisões não fazem mais tanto sucesso. Pessoas como Edward Gordon Craig se questionam a respeito do texto teatral e até afirmam que o texto deve ser suprimido do teatro. Brecht contribuiu de uma forma indireta pois:

> O desafio de descobrir novas potências da arte teatral se tornou uma dimensão essencial do exercício de escrever para o teatro. A exigência de Brecht de que os atores não deveriam "sustentar" o aparecimento teatral, mas transformá-lo, foi cumprida muito além do que Brecht pretendia. Heiner Muller pôde declarar simplesmente que um texto teatral só é bom quando não é de modo algum viável para o teatro existente. (LEHMANN, 2005, p.81)

Perceberam que a expressão artística era independente de qualquer elemento teatral. Surgiu a performance para mostrar essa nova lógica, assim como outros meios de expressão e a figura do diretor tornou-se indispensável para o produto final.

PANORAMA DO TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

Na montagem "Os veranistas no Shaubuhn de Berlim", Botho Strauss notou que todos os personagens apareciam ao mesmo tempo no espaço cênico. Assim, percebemos que o novo teatro é preenchido por estado e situação. Desta forma, surge o pós-dramático que rejeita a ação abrindo espaço para um cerimonial onde não há referências. Criando para Heiner Muller um "diálogo com os mortos". Um exemplo é o teatro de Kantor no qual a história da peça fala dainfância e da morte, sem nenhuma fantasia, ilusão. O teatro de Kantor segue a linha pós-dramática onde o ator tem a mesma função que um elemento cênico, diálogos verbais são substituído por diálogos dos atores com os objetos, além da forte presença de imagens. Gruber questiona o drama, descrevendo que para o pós-dramático representa uma atmosfera de um estado de coisas e não uma história falsa que vemos no drama. Para criar esse efeito no pós-dramático utilizam o corpo do ator e não somente as palavras verbais.

Outro que traz seus questionamentos é Wilson, ele traduziu a seguinte linha de raciocínio: a ação está relacionada com a transformação, assim não podemos afirmar que o teatro é somente ação. Nessa linha Wilson transforma o seu teatro em uma metamorfose. O seu ritmo é em câmera lenta no movimento dos atores, produzindo um efeito no qual parece que não há movimentação. Outra característica do teatro de Wilson é a não existência de personagens psicológicos, pois, no seu teatro, a incoerência é a principal característica. Logo, o seu espaço acompanha essa característica, há muita variação iluminação e surgimento de várias imagens.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Diversos questionamentos levaram a discussão da significação da "ideia estética" desse novo teatro. Kantor afirma que "é suficiente que se deva conceder aos signos teatrais a possibilidade de atuar justamente por meio da eliminação da significação" (LEHMANN, 2005, p.138).

Assim sendo, a percepção do espectador seria aberta e fragmentada devido à presença de vários signos apresentados de forma incoerente do cotidiano real. O que abrange a estética giraria no conceito coletivo, possibilitando a liberdade da hierarquia. Liberdade essa que lembra o sonho, onde há várias leitura do mesmo sonho. Lembra também o surrealismo e a performance, porém:

> Para o teatro pós dramático, o que vale é que o texto teatral predeterminado por escrito e/ou oralmente e o "texto" – no sentido mais amplo do termo – da encenação (com atores, suas contribuições" paralinguisticas", reduções e deformações do material linguístico, com figurino, luz, espaço, temporalidade própria etc.) são postos sob uma perspectiva por uma compreensão diversa do texto da performance. (LEHMANN, 2005, p.142)

O "texto" abre espaço no teatro pós-dramático para os elementos teatrais, onde a iluminação será tão forte que roubará olhares especificamente para ela, deixariam de ser um complemento do produto artístico como um todo para ser o próprio produto estético. Essa é a linha de raciocínio de Heiner Goebbels, pois para ele, o espectador não consegue assimilar tudo ao mesmo tempo.

Assim o pós-dramático escolhe um ritmo lento ou rápido, enfim, opta pelo extremo para facilitar a compreensão do espectador. Como exemplos têm os "teatros" de Jan Fabre, Saburo Teshigawara, Michael Laub e outros que além da lentidão utilizam o silêncio, repetição e a duração. Enfim, o pós-dramático renova os conceitos de musicalidade (onde a fala do ator produz uma musicalidade, assim como os recursos tecnológicos proporcionam escolhas de variação), de corpo (um novo dialogo sem usar as palavras e sim a movimentação do corpo), de um teatro concreto (utilizando uma"dramaturgia visual" e concreta), do que é real (a forma de colocar o que é "real" no palco, os acontecimentos), da narração (ganha como auxílio as mídias), recebe um toque do cinema ("teatro cinematográfico), do espaço (espaço partilhado com os espectador onde ele se torna co-atuante), do monólogo (não da aplicação do monologo, mas, sim a "monologias"), do coro (aproveitando a estrutura do coro), finalmente, o pós-dramático se caracteriza pela quebra de vários conceitos.

PERFORMANCE

Lehman considera a arte performática como uma experiência do real, englobando o tempo, o espaço e o corpo. Na luz das artes plásticas, a "arte performática" se afirma como expansão da representação da

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

realidade em imagem ou objeto por meio da dimensão temporal. Fazendo com que espectador participe do produto estético. Michael Kirley faz distinção de formas de atuação, Para ele, atuação simples é "quando se acrescenta uma participação emocional claro, uma vontade de comunicar" e é essa atuação que o performer utiliza. Pois, "para o performance, assim como para o teatro pós dramático, o que está em primeiro plano não é a encarnação é um personagem, mas a vividez, presença provocante do homem. Lehman acredita que a performance está preocupado com as críticas de valor.

Sendo assim, o valor está ligado com a experiência individual do participante. Com isso, o público contribui para o produto artístico. No pós-dramático o performer sujeita o seu corpo a ações perigosas, como o exemplo de Chris Burden que se deixa ser atingido por um tiro. Já no teatro não ocorre esse tipo de ação,pois faz parte do trabalho do ator reproduzir várias vezes a mesma cena. A performance não só traz à tona momentos ao vivo inauditos, como também modificou perenemente o modo de se pensar a arte. Questões éticas diferenciam a auto transformação virtualmente radical. Os artistas performáticos são responsáveis pelo seu produto estético. Surgem novos questionamento com a performance contemporânea. A pintora Bobby Baker produz uma performance que questiona a escravidão da mulher e Orlan discutia a cirurgia plástica. A performance de 60 e 70 questionava normas sociais que oprimiam. Na performance tudo é imprevisível devido ao fato de ser o público quem "controla" o jogo.

Segundo Gumbrecht, o teatro contemporâneo se diferencia do teatro moderno, devido à preocupação do ator com o público de maneira que haja a "produção de presença" , elemento esclarecedor para o teatro pós- dramático. No entanto, para o teatro é essencial não apenas a consideração do modo de ser virtual da presença, mas, também sobre determinada qualidade de presença de desafio mútuo. Basta estar no espaço para que assim surjam vários questionamentos. Bohrer circunscreve "o tempo estético" utilizado na presença que se dá na performance. A manifestação estética se situa para além da representação do terror empírico real sobre a arte e o teatro que oscila entre uma categoria psicológica.

TEXTO

Bernard DORT afirma: "que a união de texto e cena nunca se realiza plenamente, havendo sempre uma relação de subordinação e de compromisso" (apud LEHMANN, 2005, p.245). Isto reflete as dificuldades de se colocar em harmonia elementos tão díspares.

> No teatro pós-dramático, a respiração, o ritmo e o agora da presença carnal do corpo tomam a frente do logos. Chega-se a uma abertura e a uma dispersão do logos de tal maneira que não mais necessariamente se comunica um significado de A (palco) para B (espectador), mas, se dá por meio

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> da linguagem uma transmissão e uma ligação "mágica", especificamente teatral. (LEHMANN, 2005, p.246)

Artaud já trazia esse conceito, com uma pequena diferença, pois não se tratava da simples alternativa "a favor do teatro", mas da mudança de hierarquia. Brecht também questionou a relação do teatro com o texto, principalmente o aspecto da presença do texto escrito como interrupção das imagens cênicas auto suficientes.

Assim, a palavra acrescenta como sonoridade, com isso o sentido não é por sua vez destituído de sentido. Para obter esses efeitos utilizam colagem juntamente com mídia. Beckett , Cage, Henry Chopin e Mayrocker, entre outros utilizam técnicas de rádio em cena. Existem outras técnicas como dublagem e playback, estas foram usadas por John Jesurun para reproduzir várias palavras gravadas em velocidade rápida.

Se procura um conceito que apreenda as novas formas de representação do texto, ele precisa englobar a noção de "espaçamento" no sentido em que a concebe Derrida: a materialidade, o decurso temporal, a extensão espacial, a perda da tecnologia e da identidade própria. Optamos pelo conceito de paisagem textual, porque ele designa a conexão da linguagem teatral pós- dramática com as novas dramaturgias do visual e ao tempo mantém o ponto de referência da "peça-paisagem".

Texto, voz e ruído se misturam na ideia de uma paisagem sonora- evidentemente em um sentido diferente daquele do realismo cênico clássico (LEHMANN, 2005, p.255)

ESPAÇO

O espaço ideal para o teatro dramático é o mediano devido este funcionar mais na estrutura de espelhamento, onde há a necessidade de isolamento entre o mundo real e o fictício.

O espaço reduzido é utilizado nas montagens de Jerzy grotowski, onde o foco está na percepção do espectador, assim a energia ganha lugar em vez dos signos transmitidos. Isto faz com que o espectador se aproxime muito do espaço cênico, efeito esse indesejável no teatro dramático. Já o espaço prolongado foi utilizado na montagem de Orlando Furioso por Luca Ronconi, neste tipo de espaço muito grande, no caso o estádio Olímpico de Berlim, os elementos cênicos sumiam.

O "novo" teatro buscava um espaço onde não ocorria o isolamento entre os mundos real e fictício e que proporcionasse ao público uma aproximação mais íntima ao ponto dele ser um co-ator, criando assim uma relação metonímica.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> No sentido dessa relação metonímica ou de contiguidade, podemos chamar de metonímico o espaço cênico cuja determinação principal não é servir de suporte simbólico para um outro mundo fictício, mas ocupado e enfatizado como parte e continuação do espaço real do teatro. (LEHMANN, 2005, p.267).

Onde a relação de molduramendo do espaço seja visto de um ângulo diferenciado do dramático, no qual a moldura é indispensável para dar sentido aos gestos. Nesse sentido, o espaço cênico se organizacomo um quadro. Cada quadro é específico para cada montagem, por exemplo, o diretor Wilson criou sua moldura de iluminação. Já na montagem do Wooster Group, os atores se aproximam muito da "quarta parede", criando outro efeito de moldura.

Outras formas de espaço surgem através das novas mídias inseridas no espaço cênico, aqui o produto artístico pode estar acontecendo em outro lugar sendo transmitido para o espaço em que o espectador se encontra. Vários diretores como: John Jesurun, Pina Bausch, Elke Lang, Klaus Michael entre outros usaram esse efeito ou efeitos utilizando a tecnologia no teatro.

O espaço do teatro pós-dramático é um espaço livre tanto no que tange ao espaço físico (pode ocorrer encenação na igreja, fábrica junto com os equipamentos e etc.), mas também na caixa italiana convencional. O espaço do pós-dramático é definido em relação ao tempo da seguinte maneira:

> Os espaço temporais do teatro pós-dramático abrem um tempo de várias camadas, que não apenas o tempo do que é representado ou da representação, mas o tempo dos artistas que fazem o teatro, a sua biografia. Assim o espaço temporal homogêneo do teatro dramático se estilhaça em aspectos heterogêneos. A questão que se põe ao olhar do espectador é a de alternar entre eles para ver, lembrar e refletir não a de sintetizá-los com violência. (LEHMANN, 2005, p.279)

No pós-dramático, a moldura é vista como modulagem onde o particular é arrancado do campo unitário que a moldura constitui ao circunscrevê-lo. Nessa definição temos o exemplo de Jan Lauwers, no qual o espaço de encenação é definido no momento da encenação. Desta maneira, o espectador em determinado tempo torna-se co-ator e o ator torna-se espectador.

CONCLUSÃO

Nessa relação, homem e máquina modificam a estética artística, ocorrem mudanças na forma de sentir, numa relação de vida na qual os dispositivos sentem e devolvem a energia do corpo. Mas sempre por traz dessa "maquinaria" está um homem. Isso foi possível, pois a partir da segunda guerra mundial, os pesquisadores desenvolveram a cibernética. A cibernética é uma ciência preocupada em

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

produzir máquinas com circuitos eletrônicos simples que reconhecem alguns padrões elementares. Hoje artistas convivem no meio desses pesquisadores um bom exemplo é o Massachusset Institut of Technology (MIT) em Boston. Neste instituto, inúmeras experiências com tecnologias são implementadas, inclusive com tele-robôs que imitam as articulações humanas e são controlados à longa distância, são utilizados até no espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Ênio.História e Formação do ator. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

CHEKOV, Michael. Para o Ator. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002

DOMINGUES, Diana (Org). A arte no século XXI: humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOMINGUES, Diana (Org). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In:Sala Preta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, 2008.

LEHMAN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo, Cosac&Naify, 2007

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. Disponível em: . PLAZA, Julio e Tavares Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo, 1998.

RUSH, Michael: Novas Mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006. http://www.ies.ufscar.br/geminis/Lev.Manovich

novas.midias.como.tecnologia.e.ideia..dez.definicoes~OCR.pdf. Acessado em agosto de 2017.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A LINGUAGEM ARTISTICA COMO BASE EDUCACIONAL

Autor(a): **Claudia Bonamini**

Resumo

A pesquisa tem como tema "A importância das Linguagens Artísticas na Educação Infantil" e como objetivo abordar experiências relacionadas ao ensino da arte no Brasil. A criança tem sido valorizada pelas novas configurações sociais historicamente criadas para promover a educação das novas gerações. Desde que nasce, até mesmo durante a gestação ela já faz parte de um grupo social e interage com o mesmo. Ao interagir, a criança constrói seu próprio conhecimento, se transforma. Daí a importância da convivência com outras crianças e com outras linguagens que serão promovidas pelas instituições de educação infantil. As linguagens artísticas fazem parte do desenvolvimento da criança e de um processo de transformação. Além da artista plástica Denise Roman (2006) e da pesquisadora Selma Moura (2008) os estudos estão embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) entre outros documentos.

Palavras-chave: educação; linguagem; base educacional

INTRODUÇÃO

A educação é uma das ações que definem nossa humanidade – o ser humano transcende seu status animal, pois vai além dos instintos. O homem reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina. A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade.

O conhecimento da arte, assunto em foco, amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. As linguagens artísticas devem ser ensinadas na escola, mas a responsabilidade não cabe apenas a ela.

O que é "Arte", segundo a pesquisa:

> Arte (do latim ars, significando técnica e/ou habilidade) pode ser entendida como a atividade humana ligada às manifestações de ordem estética ou comunicativa, realizada por meio

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> de uma grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, desenho, escultura, pintura, escrita, música, dança e cinema, em suas variadas combinações. O processo criativo se dá a partir da percepção com o intuito de expressar emoções e ideias, objetivando um significado único diferente para cada obra[1].

As linguagens artísticas foram criadas pela humanidade para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada, e como linguagens que são, têm suas próprias estruturas simbólicas que envolvem elementos tais como espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros elementos inerentes a outras linguagens da arte.

O século XIX foi muito significativo para o contexto do desenvolvimento das artes visuais no Brasil, tendo em vista a fundação da Academia Imperial de Belas Artes em 1826, no Rio de Janeiro; que mais tarde se tornou a Escola Nacional de Belas Artes.

> Arte brasileira é o termo utilizado para designar toda e qualquer forma de expressão artística produzida no Brasil, desde a época pré-colonial até os dias de hoje. Dentro desta ampla definição, estão compreendidas as primeiras produções artísticas da pré-história brasileira e as diversas formas de manifestações culturais indígenas, bem como a arte do período colonial, de inspiração barroca, e os registros pictóricos de viajantes estrangeiros em terras brasileiras. Com a chegada da Missão Artística Francesa no século XIX, ensaia-se pela primeira vez a criação de uma escola nacional de arte consolidada por meio do estabelecimento da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Posteriormente, sob a influência do expressionismo, do cubismo e do surrealismo europeus, junto com uma valorização do primitivismo, o Brasil assistirá ao desenvolvimento do mpdernismo, que será progressivamente incorporado ao gosto da sociedade da arte oficial, até que a assimilação das novas tendências surgidas no pós-guerra contribua para o floresacimento da arte contenporânea brasileira[2].

O século XIX foi determinante para o desenvolvimento das artes visuais e da cultura no Brasil, tendo em vista todas as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas neste período a partir da vinda da família real portuguesa para o país.

> As Artes Visuais são as formas de arte como a cerâmica, desenho, pintura, escultura, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, produçãocinematográfica e arquitetura. Muitas disciplinas artísticas (artes cênicas, arte conceitual, artes têxteis) envolvem aspectos das artes visuais, bem como artes de outros tipos. Também incluído no campo das artes visuais são as artes aplicadas tais como desenho industrial, desenho gráfico, design de moda, design de interiores e arte decorativa[3].

O contato com a arte de diversos períodos e de outros lugares e regiões amplia a visão de mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e assim propícia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura

[1] Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Arte
[2] Idem, ibdem
[3] Idem, ibdem

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

de paz.

> Arte-educação, ensino de arte ou educação artística é uma disciplina educativa que oportuniza, ao indivíduo, o acesso à arte como linguagem expressiva e forma de conhecimento[4].

O ensino da arte não está restrito apenas aos conteúdos de uma área do conhecimento. A arte parte de um contexto cultural e inter-relaciona todas as outras linguagens.

Fundamentação Teórica

De acordo com a Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e suas emendas, os currículos do ensino fundamental devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, deve ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda, a Lei no 10.639/03 introduz no currículo a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", que incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil[6].

As finalidades do ensino de Artes (quando se trata da área curricular, grafa-se Artes) no ensino fundamental no Brasil apresentam variações devido à ressignificações teóricas e práticas que ocorreram em diferentes contextos da história da educação brasileira. Mas podemos afirmar que a década de 80 caracterizou-se como um período em que importantes questionamentos acerca das finalidades das Artes para a educação começaram a surgir.

Foi no contexto da abertura democrática, da promessa de redemocratização política do País e da elaboração de uma nova constituição que as pesquisas artísticas e educacionais passaram a verificar de que forma as Artes colaboram, não só para o desenvolvimento da capacidade criadora e expressiva dos estudantes, mas também para a sua autonomia e participação na sociedade, ou seja, para a sua cidadania consciente e crítica.

[4] Idem, ibdem.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

O objetivo dessas pesquisas era situar as Artes como componente curricular tão importante quanto qualquer outro, já que elas passaram a ser entendidas como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético. Entre as várias propostas disseminadas no Brasil à época, destacaram-se aquelas que, de acordo com uma abordagem do ensino de arte concebida nos Estados Unidos, tratavam de forma integrada a história da arte, a crítica, a estética e a produção. Essa concepção previa superação da auto-expressão criativa e do tecnicismo, resgatando um conteúdo específico em artes, com foco no desenvolvimento do pensamento artístico e estético, e por isso foi chamada de Discipline Based Art-Education (Arte-educação baseada na disciplina).

> No Brasil, essa proposta sofreu uma adaptação: uniram-se as vertentes da crítica e da estética na dimensão "leitura da imagem". Essa concepção de ensino-aprendizagem em Artes foi denominada Proposta Triangular, pois orienta que o processo ensino aprendizagem se dê em três eixos: leitura, produção e contextualização. Também nesse período, para atender[5]

necessidade crescente de formação dos professores de Artes que ocorreu desde meados dos anos 70, novos cursos de graduação - com maior duração e com ênfase em uma única linguagem – passaram a ser criados, assim como também foram criados cursos de especialização, mestrado e doutorado em arte-educação. Conseqüentemente, o conhecimento produzido através de pesquisas realizadas nesses cursos conduziu à autonomia intelectual dos profissionais da arte-educação.

Por conta de toda essa reflexão, e da união dos arte-educadores brasileiros, na Lei nº 9.394/96 (LDB) a Arte foi reconhecida como componente curricular obrigatório.

Em 1995, iniciaram-se discussões no âmbito nacional visando à elaboração de parâmetros curriculares para a educação do Brasil. E, de acordo com as idéias da época, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a Arte é compreendida como uma forma de conhecimento, o conhecimento estético, que se dá nas experiências estéticas. Esses aprendizados envolvem tanto a produção quanto a fruição de obras de arte e, também, uma negociação de sentidos.

Por essa via, nos PCNs, o desenvolvimento do conhecimento estético nas crianças e nos jovens é compreendido como o resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que eles crescem: é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução. Para tanto, o trabalho desse profissional de Artes é fazer a mediação do conhecimento estético em

[5] Fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME /DOT, 2007.

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

sala de aula e o processo ensino-aprendizagem das linguagens artísticas, além da alfabetização, deve incluir o estudo da pragmática dessas linguagens. Esse estudo leva os estudantes a perceberem que os usos e significados das obras de arte mudam conforme a época e o lugar, ou seja, conforme o contexto histórico-sociocultural.

Desse modo, ao conhecer obras de arte de vários contextos, o repertório de imagens dos estudantes é ampliado e, conseqüentemente, sua imaginação também. Ao ampliar seu repertório de imagens, os estudantes ampliam a sua capacidade de expressão, que se torna cultivada. Além disso, os PCNs orientam que o processo ensino-aprendizagem em Artes deve respeitar a cultura de origem dos estudantes e seu conhecimento prévio, mas, ao mesmo tempo, deve buscar desafiá-los e fazê-losconhecer outras formas de cultura e de produção de arte que não apenas a do seu meio cultural.

Agora, no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados. Nesse viés, o ensino de Artes pode ser compreendido como uma sistematização do processo ensino-aprendizagem do conhecimento estético e das linguagens artísticas, relacionado diretamente ao estudo das produções e manifestações culturais presentes nas diversas culturas que compõem a sociedade contemporânea e de outros tempos. Entretanto, compreende a cultura não só como uma multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas – definição de cultura contida nos PCNs -, mas também como um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados às essas manifestações e produções.

Esses conflitos, negociações e validações acontecem tanto no âmbito das linguagens quanto das práticas sociais, ou seja, os seres humanos agem, pensam ese expressam de forma a validar, ou até mesmo impor, significados preconcebidos para modos de pensar, agir, desejar. A isso chamamos de controle das subjetividades.

Esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas, engendradas em jogos de poder e de linguagem.

Por tudo isso, compreendemos que, mais do que proporcionar experiências estéticas, as manifestações e produções artísticas oferecem também experiências culturais que formam e modelam desejos, sonhos, atitudes, atos, ou seja, formam e modelam subjetividades. Assim, podemos chamá-las de objetos culturais.

Quando entendemos as manifestações e produções artísticas como objetos culturais, compreendemos que seu estudo inclui conhecer toda uma rede de significados, relações, processos de criação, fabricação,

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

trocas, comercialização e usos diferenciados que dão sentido a esses objetos culturais e nos informam sobre o modo de vida das pessoas no passado e no presente, em um ciclo constante de continuidade, transformação e reutilização. Assim, podemos afirmar que um ensino de Artes baseado na cultura visa a fazer os estudantes olharem para os objetos culturais como objeto de estudo, desvelando os objetos culturais que fazem parte de sua cultura e conhecendo os objetos culturais que fazem parte de outras culturas, levando-os, aos poucos, a perceber a arte de forma sensível e consciente, ou seja, de forma crítica.

Nesse sentido, as aulas de Artes devem fazer com que os estudantes estabeleçam relações entre o mundo e a maneira como o homem o percebe e expressa ao longo do tempo, conhecendo e lendo objetos culturais produzidos em diferentes períodos, mas que tratem do mesmo assunto, por exemplo. A leitura desses objetos os fará desenvolver um olhar cultural, um olhar que penetra as aparências, estabelece relações no tempo e no espaço e produz uma compreensão mais universal dos modos historicamente construídos do homem ver, pensar, fazer e dizer.

Além disso, considera-se que a leitura é uma prática escolar que desfaz as divisões entre as diferentes áreas de conhecimento. Um conceito fundamental para a promoção da leitura nas aulas de Artes é o da intertextualidade. Ela refere-se às relações que estabelecemos com outros textos, durante uma leitura. Os significados de uns textos não se restringem ao que apenas está nele, mas resultam da conversa e dos cruzamentos com outros.

A principal finalidade de um ensino multi e intercultural de Artes, como o que é proposto neste documento, é desenvolver nos estudantes do ciclo II do ensino fundamental esse olhar mais apurado, que os faça perceber as características expressivas e os diversos sentidos embutidos nos objetos culturais, tanto naqueles que fazem parte da sua cultura de origem quanto nas outras formas de cultura. Esse conhecimento em Artes, sensível e consciente, por promover uma leitura intertextual, uma produção inventora e uma crítica respeitosa, forma criadores de novos sentidos para a vida.

Por isso, o ensino de Artes afirma seu compromisso com a democratização de acesso à produção cultural, com a valorização e o respeito pela diversidade cultural e com a livre expressão, aceitando o conflito, a desconstrução e reconstrução de identidades, a insegurança e a identificação com o outro como algo positivo, algo que faz parte do processo ensino-aprendizagem[6].

[6] fonte: Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo ii – artes/2007.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

CONCLUSÃO

O ensino e a aprendizagem da arte fazem parte do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos, desde do início da história da humanidade. A criança desde que nasce, nas suas primeiras manifestações de interação com o mundo.

O que nos propomos inicialmente será comprovado, pois demonstraremos através deste estudo, que o trabalhar metodos diferentes permite, ao educador a desenvolver suas ações em sala de aula, seja em qualquer grau de escolaridade, a concretizar seus objetivos no seu dia a dia. Assim, o professor ou educador que oportuniza o acesso a criatividade propicia o desenvolvimento do pensamento e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana. Isto leva o educando a protagonizar o desenvolvimento de sua sensibilidade, percepção, criação e imaginação, tanto ao realizar as diversas linguagens de artes, quanto na ação de apreciar e conhecer as artes produzidas por ele, pelos que praticam as artes nas diferentes culturas e pela natureza. Afinal, a natureza e todo o universo, a cada dia se transforma em uma espécie de arte, em suas diferentes linguagens, que lemos continuamente, não só com nossos olhos, mas com os cinco sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVISA LÁ. **Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries do Ensino Fundamental**. nº 8 – Outubro/2006.

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BARBOSA, ANA MAE. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL . MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 5.692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** V. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

SALLES, Fátima; FARIA, Vitória. **Currículo na Educação Infantil – Diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica.** São Paulo: Ática, 2012.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil.** São Paulo: SME/DOT, 2007.

____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental : ciclo II : Artes** – São Paulo : SME/DOT, 2007.

http://www.overmundo.com.br/overblog/arte-educacao-para-que-razoes-ensinar-arte – acesso em 05.01.2017

https://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_do_Brasil - acesso em 05.01.2017

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

HISTÓRIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Autor(a): **Claudia Bonamini**

Resumo

Este estudo objetiva apresentar a música, explicar e discutir de que forma ela pode contribuir na aprendizagem, favorecer positivamente o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo da criança. O estudo traz a história da utilização da música na educação de forma geral e, em especial no Brasil. Aborda a sua contribuição nos aspectos legais, no contexto social, afetivo e cognitivo, de apreciação e do fazer musical como o exercício na prática com as crianças em sala de aula. O artigo traz uma breve conceituação da expressão musical, a história da música na educação brasileira, enfoca desde a educação jesuíta aos avanços legais da modernidade. As contribuições da música na aprendizagem das crianças nos seus aspectos cognitivo, social e afetivo, bem como caminhos para sua apropriação e (re) significação no contexto escolar, enfocando a dimensão lúdica do ensino e a apreciação musical.

Palavras-chave: história da música; educação.

INTRODUÇÃO

Conforme Loureiro (2003), todos os povos trazem consigo a sua história musical e no Brasil a história musical iniciou com a chegada da ordem religiosa dos jesuítas em 1549. Esta ordem religiosa surgiu na Europa, em meio às lutas originadas pela Reforma Protestante, os jesuítas elegeram a educação como uma arma que poderia combater a heresia, ao se estabeleceram em terras brasileiras abriram as primeiras escolas. E por dois séculos foram os detentores do sistema educacional vigente na Colônia, a primeira missão dos jesuítas, em solo brasileiro, foi a de catequizar os índios, com isto tiveram que agir de forma diferente das aplicadas nas escolas europeias, entre os recursos utilizados pelos jesuítas destacou-se o uso da música, tendo em vista a forte ligação dos indígenas com esta manifestação artística. E os índios, por estarem em contato com a natureza, eram músicos natos, cantavam e dançavam em louvores aos deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração à casamentos, morte ou nascimentos.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Os padres jesuítas também se apropriaram dos sons e ritmos produzidos pelos índios, eles usavam a música para se comunicaram e aproximarem-se dos habitantes nativos. De acordo,

(...) os jesuítas "trouxeram aos elementos indígenas um repertório vigente naquela época na Europa, ou seja, os jesuítas educaram os índios para o desempenho musical destes nas missas", para eles as manifestações artísticas dos indígenas, nada mais eram do que rituais de magia, por isso, começaram um intenso trabalho no sentido de eliminar

> estes rituais, com os autos que eram pequenas peças teatrais onde os índios cantavam e dançavam acompanhados de instrumentos musicais, mas aos pouco os jesuítas conseguiram eliminar a música espontânea e natural dos nativos com isto perdendo suas características. (Bayer ,1994, p.102)

A grande importância da música nas catequeses fez com ela integrasse currículo das "Escolas de ler e escrever."

Segundo Leite,

> os jesuítas ensinavam além da gramática e do latim, música e cantochão e para isto criaram uma cartilha denominada Artinha que era usada pelos mestres nas aulas de educação musical, ao mesmo tempo em que se processava a alfabetização. (apud Loureiro p. 44),

Segundo Loureiro (2003) música se faz presente também nas escolas e nas festividades desenvolvidas pelos jesuítas, os autos. Na inauguração do Colégio dos Meninos em 1553, foi levado o auto Mistérios de Jesus, cujo autor José de Anchieta recém chegado ao Brasil, viaja por todo o território nacional e criando nas aldeias, por onde passou as Escolas de Ler, contar e tocar alguns instrumentos aprendeu a falar a língua dos índios, escreveu uma gramática em tupi-guarani, traduziu para este dialeto as orações os textos usados nas catequeses, além de escrever e musicalizar peças teatrais para serem representadas pelos índios, na medida em que a uma elite de brancos e mestiços ia se formando, os jesuítas iniciaram um novo modelo de educação espelhado nos modelos desenvolvidos na sociedade Europeia, os colégios passam a funcionar em

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

regime de internato, onde os alunos são rigorosamente controlados e em todas as festividades, a música sempre estava presente, eles usavam o canto para cativar os alunos e fortalecer lhes a fé.

De acordo com a autora devido a expulsão dos jesuítas em 1759, grandes mudanças ocorrem no sistema escolar brasileiro, e ao lado da escola religiosa, mantida por outras ordens (carmelitas, franciscanos, capuchinhos, etc.), surge então a escola leiga, que continuam a preservar as tradições jesuíticas, nelas a música contínua sendo presente e com forte conotação religiosa. A música brasileira sofreu influência dos negros, que chegaram ao Brasil como escravos, eles trouxeram instrumentos de percussão, entre eles, a cuíca, o atabaque, eles dançavam embebidos pelos sons e ritmos da terra distante. Ao entrarem em contato com os índios e portugueses, os negros começam a criar músicas bem características, no Rio de Janeiro é criada uma escola de música para os filhos dos escravos.

Conforme a autora com a Proclamação da Independência em 1822, a educação ocupa lugar de grande relevância no contexto político da época. A implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores, a função da música na formação destes professores revelava-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados.

Com o objetivo de integrar o jovem a sociedade. Funks ao analisar o universo destas escolas, encontrou:

> Uma prática musical que ocorre paralelamente às aulas de música, da qual toda a comunidade participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc. isto integra a preparação da futura professora que executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. (1998, apud LOUREIRO, 2003 p. 164)

O repertório musical e a sua simplicidade transmitiam de forma subentendida ideias, valores e comportamentos para a escola, o importante era utilizar o canto como forma de controlar, integrar e socializar os alunos. Ainda neste período, a música era encontrada também nos educandários masculinos e femininos,

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

onde exercia papel de grande relevância na aquisição de hábitos sociais e no preparo para os cultos religiosos.

> Com a Proclamação da República, a vida musical amplia-se, diversifica-se, surgem os clubes, que promoviam concertos musicais, nessa época o conservatório é transformado no Instituto Nacional da Música, que passa a oferecer ensino profissionalizante aos profissionais na área de música. (ALMEIDA, apud, LOUREIRO 2003)

Conforme Loureiro (2003 p.48) com a Semana da Arte Moderna, surge a figura de Heitor Villa-Lobos, que entre outros estilos introduziu a músicas funções folclórica e cívica, fundamentava o canto orfeônico1 em todas as escolas públicas do país.

O clima de nacionalismo no país, a partir da Revolução de 1930, fez com que o ensino da música, em virtude do seu potencial formador, crescesse em importância nas escolas, e passou a ser um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade.

O canto orfeônico é introduzido nas escolas primárias e o governo apoia o projeto de Villa Lobos. O então presidente Getúlio Vargas assina o Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932, que torna obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas públicas do Rio de Janeiro, entretanto o canto orfeônico passa a ser um dos principais veículos de divulgação regime de Vargas, no mesmo ano criou-se o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, possibilitando aos professores do magistério público a prática da teoria musical, este projeto político musical, tem suas bases comprometidas com o nacionalismo da era Vargas.

Para a autora outros projetos que objetivavam a organização do ensino e a disseminação da música, em todas as formas e níveis foram apresentados na época. De todos estes projetos o que mais se destacou foi o projeto de Mário de Andrade (1938 e 1939), que segundo ele onde se encontravam

> "(...) as bases para uma entidade federal destinada a estudar o folclore musical brasileiro, propagar a música como elemento de cultura cívica e desenvolver a música erudita nacional: ensino da música usando partituras), Sendo que este projeto justificativa": (Loureiro 2003 p.59)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A música é universalmente conhecida como a coletividadora-mor entre as artes. Só o teatro se aproxima como função pragmática. É uma questão especialmente de ritmo, mas este por si não tem tamanho poder como quando auxiliado pelo som das melodias. [...] E todas as partes do mundo cantava-se durante o trabalho, canções de remar, de colheita, de fias, etc. É também a música que entra nos trabalhos militares da guerra. Pelo menos até este se tornar mecânico. Os hinários de religião, política, de civismo.

Segundo Loureiro para evitar que o canto desaparecesse das escolas, e numa tentativa de incentivar a prática do canto nas escolas, criou-se então a Comissão Consultiva Musical, tendo como objetivo manter em bom nível o material pedagógico adotado pelas escolas. Com o fim do Estado Novo e a era do governo de Vargas, o canto orfeônico nas escolas também entra em declínio.

A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve ao reconhecimento do seu potencial formador. A presença de escolares em cerimônias públicas, com cânticos de hinos e músicas celebravam a grandeza do país, contribuíram com isto para a formação da ideia de que o povo era saudável e disciplinado, de um povo unido e voltado para o projeto de reconstrução nacional, conduzido pelo Estado Novo.

O ensino da música no Brasil percorreu vários caminhos em busca da solidificação de seu espaço e, por um percurso de democratização, alcançou o interior das escolas no país. Na década de 1970, o ensino de música nas escolas sofreu um novo abalo, com o processo de redemocratização que reinava; que foi rompido pelo Golpe Militar de 1964, como acontece em todos os regimes autoritários, a escola é alvo de atenção especial, e é a primeira que sofre com as transformações.

Conforme Loureiro em 1971, o governo militar promulgou a Lei de Ensino, onde se organizava a educação escolar de níveis primário e médio do país, cria- se a Lei n° 5.692/71, que de acordo com esta nova política, a escola consiste apenas na formação de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Entre essas modificações, a disciplina de música passou a integrar, juntamente com o teatro e as artes plásticas, a disciplina de Educação Artística estabelecida pela Lei n° 5.692/71, em seu Art. 7º, que diz: Art.7°: Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenas dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Segundo Santos (1994 apud LOUREIRO, 2003. P.69) “Embutida no currículo pleno das escolas

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

como linguagens de Educação Artística[...] a música

passou a atuar como "pano de fundo" para a expressão cênica e plástica, esvaziou-se como linguagem auto expressiva.

Neste sentido, embora não sejam obrigatórios, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) têm por objetivo:

> (...) "estabelecer uma política de ensino para o país e favorecer estruturações de propostas educacionais que preservem as especialidades locais e a autonomia das diferentes estâncias do governo". LOUREIRO, afirma que a menção da música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação. LOUREIRO (2003. p.77),

Envolve desde políticas públicas, até mesmo um entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem.

Com isto levar ao entendimento do que seja educação musical. Segundo a autora o fim da ditadura, no início da década de 1980, e com os movimentos em prol da redemocratização, trazem a questão da escola, e após 8 anos de tramitação, em meio de acirradas polêmicas, finalmente é promulgada em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a Lei nº 9.394/96.Estabelecendo que:

> A educação, é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nas ideais solidariedades humanas, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PCNs, BRASIL, 1996a)

Esta Lei declara e reafirma o dever que o Estado tem para com a educação, possibilitando ao educando o seu desenvolvimento, prepara-o para exercer sua cidadania, bem como o de qualificá-lo para o

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

trabalho. E em cumprimento a essa determinação, o MEC organizou então por meio de consultas prévias, realizadas nas comunidades escolares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), submetendo-os ao Conselho Nacional da Educação.

O novo estatuto, além de reafirmar os compromissos do Estado com a escola, organiza o sistema escolar, visando ampliar o tempo de escolaridade obrigatória. Sendo assim, o ensino de 1º e 2º graus, previsto na legislação anterior, cede espaço para a educação básica, que inclui a educação infantil, o

ensino fundamental (antigo 1º grau) e ensino médio (2º grau), estes cursos são etapas progressivas do processo de escolarização do cidadão brasileiro. Para isso o Art. 9º, inciso IV, da Lei 9.394/96, confere a União poder para:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

Para a autora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) trazem orientação que compõe obrigatoriamente nas oito séries do Ensino Fundamental, língua portuguesa, matemática, conhecimentos históricos e geográficos, ciências, língua estrangeira, educação física artes, nas linguagens música, teatro dança e artes visuais. A arte nas escolas tem função tão importante quanto as outras disciplinas, pois está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades. De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Para que aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores improvisadores dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora com o enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos da localidade a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode propiciar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve na história. (Referencial Curricular Nacional,1997)

Conforme a autora, do ponto de vista filosófico, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), orientam-se pela preocupação de imprimir caráter mais democrático, propiciando ao aluno um conjunto de práticas pedagógicas planejadas, possibilitando-os apropriar-se de forma crítica e construtiva, de conteúdos

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

sociais e culturais indispensáveis ao seu desenvolvimento, sua finalidade é de fazer com que a escola venha a colaborar na construção de uma sociedade mais humana, justa e feliz.

No que se refere ao ensino das artes, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais\), explicitam a concepção de arte e cultura, reconstituem a história da arte na educação brasileira e caracterizam o fazer artístico. Considerando a arte como objeto de conhecimento, o documento indica os objetivos gerais, conteúdos e critérios para a sua seleção, com relação aos conteúdos da música três eixos norteadores são indicados: experiência do fazer artístico (produção), experiência de fruição (apreciação) e reflexão.

Loureiro (2003), ressalta ainda que a alusão da música como componente curricular não garante uma mudança na atual situação, envolve políticas públicas, até mesmo um entendimento melhor do papel da música na formação da criança e do jovem, tudo isto requer uma retomada profunda da questão, levando-se em conta que se faz necessário o entendimento do que seja educação musical. Mesmo com tantas dificuldades o momento é de mudanças, sendo ideal a retomada da música na escola.

A escola e a sociedade exercem papel de grande importância na formação do indivíduo. Segundo a autora na década de 90 várias iniciativas se desenvolveram com vistas à inclusão de jovens marginalizados aos direitos inerentes à cidadania, o potencial das artes é inegável, como atestam os desenvolvidos nas cidades de Salvador, Recife, e nas escolas municipais do Rio de Janeiro e na cidade de Ibirité- Minas Gerais. Para tanto é necessário, procurar saber como a educação musical vendo sendo vista pelos estudiosos e pelos educadores musicais nas escolas.

Compete aos professores de educação musical conscientizar a sociedade sobre a importância da prática musical, como qualquer outra área de conhecimento, entendida como linguagem artística organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, e nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e à sociedade que a constrói e que dela se ocupam. De acordo com Fonterrada,

> O aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem da música. (1994 apud Loureiro, 2003 p. 114)

O uso dessa linguagem irá transpor esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos.

Em consequência, transformará também o mundo deste sujeito, que adquirirá novos sentidos e significados, modificando também a própria linguagem musical.

Conforme o Art. 26 § 6º da Lei nº11.769, de 2008, garante que:

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Ensino da Arte o § 2º deste artigo. Este projeto Lei foi proposto pela Senadora Roseana Sarney, tornando-se, então, obrigatório o ensino da música nas escolas, abrangendo o Ensino Fundamental e Médio de todas as escolas brasileiras, que terão três anos para se adaptar ao seu Currículo a área de Artes, a presente Lei altera a LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que determina o aprendizado de Artes, mas não específica o conteúdo.

> O ano de 2011 é data limite para que toda escola pública e privada do Brasil inclua o ensino de música em sua grade curricular. A exigência surgiu com a lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica. "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos", diz a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação).

CONCLUSÃO

As diversas áreas do conhecimento podem ser estimuladas através da prática musical em sala de aula, trata-se de uma forma universal, pois varia de cultura para cultura, desperta no indivíduo a expressão de seus sentimentos, ideias, valores culturais, estimula a memória e a inteligência, relacionando-se ainda com habilidades linguísticas e lógico matemáticas. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, a música contribui para diferentes aspectos do desenvolvimento humano: físico, mental, social, emocional e cognitivo, sendo ela considerada um agente facilitador do processo educacional. O estudo em si pode apresentar como pode ser usada de maneira interdisciplinar, contribuindo de forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. Pedagogia da música: Experiências de apreciação musical. Porto Alegre:

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

Mediação, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ArtesBrasilia: MEC/SEF, 1997. . Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno, Educação Musical, bases psicológicas e ação preventiva, São Paulo. Átomo, 2003. LEITE, Serafim. Cantos, músicas e danças

Constituição Federal, Brasília, 1988. In http://portal. MEC.gov.br- acesso 07, Nov, 2010. . Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

HOWARD, Walter. A música e a Criança: tradução Norberto Abreu e Silva Neto. SP: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música, São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO,Alice Maria Almeida. O ensino da música na Escola Fundamental. Campinas.SP; Papirus.2003.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, vol. 1. 2004. . Parâmetros Curriculares, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. MEC/SEF, 1997.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e educação infantil (Pesquisa). In: Revista da Universidade Federal de Goiás,UFG, 2004.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da Música ? São Paulo: Cortez, 1992.

Nas aldeias do Brasil. In: Neto, Dionisio Machado . O canto e as letras: educação em música sob o compasso dos mestres-de-capela no Brasil Colônia. Acessado em: WWW.musimid.mus.br.pdf, 22, Março ,2018

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

Resumo

Esta Pesquisa traz como tema as contribuições da ludicidade para a Educação Infantil. O ato de brincar é inerente à infância, é através da brincadeira, dos jogos e do faz de conta que a criança se desenvolve e experimenta novas descobertas. A ludicidade traz esta contribuição para a Educação Infantil, a legislação educacional vigente prevê que, na educação infantil a criança deve aprender de forma lúdica, através de atividades elaboradas com o objetivo de promover o desenvolvimento pleno da criança, trazendo noções de cidadania, convivência com o outro e demais conceitos necessários para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Ludicidade; Infância; Educação Infantil; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A educação infantil corresponde a uma importante fase do desenvolvimento da criança, é nesta fase que a criança passa a desenvolver importantes conceitos sobre a vida em sociedade e sobre sua própria identidade, durante este período, do nascimento aos seis anos de idade a criança passa a vivenciar as fases do desenvolvimento descritas por Vygotsky.

O objetivo deste trabalho é entender como a ludicidade atua no desenvolvimento infantil, como se da o desenvolvimento cognitivo da criança na faixa etária correspondente a educação infantil através da ludicidade.

Para atingir este objetivo, a metodologia escolhida foi a Pesquisa Bibliográfica, em que constam importantes autores como Queiroz (2006); Maciel; Branco (2006), que tratam sobre as brincadeiras e o desenvolvimento infantil. J. A. Barrela (1999), que traz informações a cerca do desenvolvimento motor da criança através de atividades lúdicas e Vygotsky (1991) que trata diretamente sobre o desenvolvimento infantil e suas particularidades.

O trabalho está estruturado em três capítulos em que abordaremos o tema especificando as referencias

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

bibliográficas citadas, discutindo a temática segundo as contribuições dos autores.

No capítulo um, verifica-se a influência da ludicidade no desenvolvimento infantil, no segundo busca-se verificar o jogo enquanto promotor do desenvolvimento infantil e por fim no terceiro capítulo nota-se a investigação sobre o papel do professor enquanto mediador dos processos que envolvem a ludicidade no ambiente escolar.

A criança tem naturalmente a capacidade de aprender brincando. Através das diversas brincadeiras e brinquedos, a criança extrai para si as vertentes do aprendizado, daí a importância da Ludicidade na Educação Infantil.

Na perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1996), o fato de a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem estar diretamente ligada ao aspecto da convivência com o outro, mostra que o meio social, é o ponto de partida para o sucesso do processo educacional. Assim as atividades propostas pelo currículo da Educação Infantil devem contemplar a ludicidade como uma forma importante da apropriação do conhecimento na vida da criança.

A educação infantil é permeada pela ludicidade. Mais para que as atividades lúdicas possam cumprir seu papel é necessário que o professor esteja preparado para aplicá-las de modo que sejam significativas para o desenvolvimento infantil, alcançando assim seu objetivo maior.

A ludicidade promove a interação ente o imaginário e o real, fazendo com que a criança a partir desse ponto construa o conhecimento significativo, uma vez que a ação de brincar é própria da infância.

Entender como se da o processo de aquisição de conhecimento pelo educando da Educação Infantil através da ludicidade.

Este artigo tem como objetivo principal, verificar e entender a importância da ludicidade na educação infantil, bem como a sua aplicação eficaz.

A LUDICIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A criança é um ser humano em desenvolvimento, membro de uma sociedade permeada pela pluralidade cultural, composta pelos setores sociais, históricos, econômicos, político e a religiosos, é neste contexto cultural que vive a criança que frequenta a educação infantil.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Rodeada pelos mais variados tipos de informações. Atualmente a criança inicia a frequência na escola já com conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, tendo em vista que o advento da internet traz a informação com uma velocidade imensamente maior que no passado.

O termo Ludicidade pode ser definido como: Forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico, e pretende ensinar e aprender se divertindo.

Explorar o ambiente que a cerca através das brincadeiras, dos jogos e do faz de conta, são ações próprias da natureza infantil, é sabido que a criança prende através das experimentações. É por meio das atividades lúdicas que a criança demonstra sentimentos expressa emoções e vivencia a descoberta das informações que a cerca.

Entendendo o brincar como atividade lúdica, em que se entra em uma situação imaginária, como atividade que possui regras e ao mesmo tempo é livre e social, em que a criança, através da sua emoção e imaginação se desenvolve e se apropria do mundo ao seu redor, percebemos a relevância da brincadeira para as crianças e, consequentemente, para as escolas de educação infantil. (NAVARRO, p.17).

Assim, a ludicidade é tida como umas das principais fontes de desenvolvimento e aquisição de conhecimento infantil, por este motivo o ato de brincar, de jogar, de experimentar manualmente diferentes materiais, cores e texturas é o caminho que leva ao desenvolvimento cognitivo.

Para Barrela, a ludicidade é uma maneira eficiente de envolver o aluno nas atividades escolares, para o autor o autor:

A Ludicidade como uma das maneiras mais eficazes para envolver os alunos nas atividades da Educação Infantil, pois o brincar está intimamente ligado à criança e seu desenvolvimento motor. O lúdico tem sua origem na palavra “ludos” que quer dizer “jogo”. Se achasse confinado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo.

É muito importante aprender com alegria. Enquanto se divertem, as crianças se conhecem, aprendem e descobrem o mundo. Os jogos e brincadeiras propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio, da atividade lúdica (BARELA, 1999, pg.53).

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Quando a criança é adequadamente estimulada na educação infantil através de atividades lúdicas, levada a explorar o meio e interagir de forma significativa, tende a desenvolver as habilidades motoras e consequentemente assimilar com facilidade a proposta inicial da atividade.

O ambiente destinado a Educação Infantil deve ser acolhedor, tranquilo e estimulador, promovendo a qualidade da aprendizagem lúdica, favorecendo a interação, o contato visual, estimulando a curiosidade da criança e promovendo descobertas.

O repertório motor do ser humano passa por transformações ao longo de seu desenvolvimento na vida. Tradicionalmente, este processo de transformação tem se dividido em estágios, por exemplo, de aquisição e de refinamento das habilidades motoras, e as alterações cognitivas envolvidas neste fenômeno.

O elemento principal da aprendizagem é a transmissão de informação do conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem de valores, habilidades, atitudes em geral, e de padrões de comportamentos determinados culturalmente ocorre muitas vezes a partir de processos de modelagem e imitação (MIRANDA, 2009, p.31).

).

A dimensão procedimental é referente ao saber fazer, trata-se de dominar uma variedade de atividades motoras ascendentes e complexas, essas atividades podem ser alcançadas por diferentes meios lúdicos, cabe ao educador selecionar e direcionar as atividades para que sejam cumpridos todos os procedimentos necessários à execução eficaz da atividade, só assim a criança poderá se apoderar cognitivamente dos benefícios promovidos pela ludicidade.

Habilidades motoras passam pelo longo caminho do “inexperiente ao habilidoso”. Raramente pensa-se na movimentação cotidiana executada por pessoas comuns como andar, correr, pular, tocar piano etc. Então, performances habilidosas não são restritas a apenas algumas pessoas “superdotadas”, mas estão presentes nas ações dos seres humanos nas mais variadas manifestações motoras (BARELA, 1999, pg.57)

A criança tende a aprende pela convivência com o outro, observando as habilidades já adquiridas pela criança com quem convive até que tais habilidades passem de parciais a totais e comuns a ambos, cabe ao educador então trabalhar e estimular as potencialidades da criança, estimulando-as em contato com a ludicidade, fazendo com que a criança se desenvolva em toda sua potencialidade.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente (na interação entre) pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente. (Vygotsky, 1994, p. 101).

Dessa forma o desenvolvimento Infantil esta indissociavelmente ligada às relações internas que a criança adquire na relação com o outro e com o meio social do qual faz parte. Conclui-se que, portanto, que há uma relação entre e o tipo de situações de aprendizagem escolhido e as habilidades que se espera que a criança desenvolva.

O JOGO COMO PROMOTOR DE DESENVOLVIMETO INFANTIL.

Na visão histórico-cultural do desenvolvimento infantil, está explicitamente claro que há uma relação entre a educação e o comportamento próprio da infância que é o jogar o brincar, a ludicidade em si, dessa forma através do jogo a criança é motivada por necessidades que não podem ser supridas por outros se não o próprio ato, a brincadeira em si.

Jogando, a criança explicita seus sentimentos, demostra o que está internalizada em si, além de aprender de maneira prática a entender as regras, Vygotsky afirma que, O jogo favorece a criação de ZDP porque, nele, "a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, é como se ela fosse maior do que é na realidade" (Vygotsky, 1994, p117).

Desse modo, como ocorre nas atividades de aprendizagem, o jogo cria situações de aprendizagem, pois faz com que a criança se sinta estimulada a participar de forma ativa da atividade do que lhe é proposto, desenvolvendo habilidades ainda não estabelecidas em seu repertório de aprendizagem, trabalhando mentalmente, descobrindo formas de agir frente à situação proposta.

O jogo como promotor de aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como aliado importante para o ensino, já que coloca o aluno diante de situações lúdicas como o jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem vinculados na escola. (KISHIMOTO 2003, p. 13).

O educador tem papel fundamental na adaptação e apresentação das regras da organização dos

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

espaços e dos materiais e dos objetivos que se pretende alcançar ao final do jogo, mediando à situação lúdica. No momento da realização da atividade, o educador poderá relembrar o cumprimento das regras combinadas. O jogo é de grande importância para o desenvolvimento infantil, a infância é uma fase em que a criança desenvolve aprendizagens que vão perdurar até a fase adulta. Vygotsky assegura que:

...ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky, 1991, p156).

A criança tende a imitar situações utilizando-se do fazer de conta, criando situações imaginárias, se comporta de forma semelhante ao adulto, simula o comportamento de pessoas que a cerca, substituindo a sua realidade por aquela que para ela ainda não é comum.

"os jogos de construção ganham espaço na busca do conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade. Assim, a criança terá elementos para estabelecer relações e desenvolver seu raciocínio lógico-matemático, o que é importante para o desenvolvimento da capacidade de calcular, de ler e de escrever. Sendo assim, o lúdico é um recurso do qual o mediador pode fazer uso para ajudar as crianças na aprendizagem a se tornarem sujeitos pensantes, participativos e felizes". (KISHIMOTO 1997, p. 104)

O jogo vai além do desenvolvimento real porque nele se estabelece um campo de aprendizagem relativo à formação de situações nas quais a criança se espelha para a criação de soluções e aperfeiçoamento dos processos de assimilação das informações adquiridas.

No jogo são utilizadas ações organizadas, direcionadas a um objetivo e por isso, devem ser antecipadas para a criança, propiciando um desenvolvimento intelectual significativo, levando a apropriação do pensamento subjetivo.

"Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetivos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola,

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

desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo" KISHIMOTO (1997p. 90).

O jogo é a atividade principal da educação Infantil, assim, é um importante caminho para as transformações mais importantes de seu desenvolvimento. Estabelecer a educação infantil na prática da Ludicidade representa um saber muito mais significativo. O interesse pela brincadeira decorrente do jogo se mantém pelo ato de brincar, o que não representa a ausência de um objetivo definido.

O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. Os brinquedos são atividades imitativas livres, e os jogos, atividades livres com o emprego dos dons. (1912, apud FRIEDMANN, 2006, p.36).

Assim é possível entender que jogo é importante na vida da criança, através das atividades envolvendo jogos é que a criança se expresse e se desenvolva de forma plena. Ao jogar a criança assimila informações através da representação da realidade em que vive.

Segundo Moyles (2006), o brincar promove muitas possibilidades de aprendizagem, e através destas possibilidades a criança se sente feliz e satisfeita, o que torna a aprendizagem mais fácil e prazerosa para a criança, dessa forma o processo de desenvolvimento infantil tende a acontecer de forma eficiente, abrangendo o desenvolvimento físico, motor e psicológico da criança.

O PROFESSOR COMO MEDIADOR DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL ATRAVÉS DA LUDICIDADE.

O professor deve ser o mediador atividades lúdicas na Educação Infantil, alguém que ajude as crianças a desfrutarem de um espaço no qual a criança desenvolva suas experiências lúdicas e tenham a oportunidade de desenvolvê-las plenamente. Para Almeida:

"Cabe ao professor conhecer o seu aluno, as dificuldades e fatores que o cercam, para poder dispensar sobre ele um olhar diferente, crítico e amigo, um olhar que enxergue as reais possibilidades de aprendizagem e possa adotar metodologias também diferenciadas de ensino, oportunizando a todos chegarem ao seu objetivo" (Almeida, 1998, p. 28).

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

O Jogo e a brincadeira são atividades pertencentes à realidade da criança, por isso deve estar presente na rotina escolar da Educação Infantil, e um importante instrumento utilizado para perguntar, explicar e representar.

Durante a brincadeira, a criança exerce sua liberdade física e mental, toma decisões, atua de maneira abrangente sobre assuntos significativos para ela, expõe suas fantasias, seus medos, encontrando-se no mundo e percebendo-se no ambiente em que vive.

O professor deve "[...] ser o mediador entre o aluno e o processo de conhecimento, atuando como orientador facilitador e aconselhador da aprendizagem, e deve integrar, no desenvolvimento de atividades, os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais"). Esse mediador não precisa ser o professor: pode ser alguém que possui conhecimento sobre determinado assunto ou situação e possa auxiliar a criança a vivenciá- la. (SOLER, 2003, p.40)

Ao professor cabe a ação de desenvolver possibilidades para que a criança desenvolva seu próprio conhecimento. Assim, ao propor um jogo, o professor deve estar seguro sobre o objetivo que pretende alcançar com a atividade proposta. Ao professor cabe também saber se é possível desenvolver determinada atividade conforme a faixa etária de seus alunos.

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhe são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou as aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta nas Instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998, p. 27, v.1)

O professor deve orientar e estimular a atividade favorecendo a aprendizagem, proporcionado um ambiente estimulante e instigador durante a atividade. É importante também, passar de forma verbal conceitos importantes e estimulantes para a criança para que ela se sinta capaz de realizar a atividade com sucesso.

[...] no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais. (KISHIMOTO 2003, p.13)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Ao professor compete incentivar a criança para que ela mesma compreenda as etapas que compõe o processo da brincadeira e atribua significados às suas descobertas. Então, o professor deve estimular entendimento das regras do jogo, fazendo com que a criança explore todos os aspectos da brincadeira, deixando para a criança a resolução final da atividade.

Nós agora sabemos que o brincar - 'no sentido de fazer alguma coisa', quer seja com objetos materiais quer com outras crianças, e de criar fantasias - é vital para a aprendizagem das crianças e, portando vital na escola. Os adultos que criticam os professores por permitir que as crianças brinquem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. (MOYLES, 2006, p.29).

Como defende a autora, o brincar é o caminho para a aprendizagem e desenvolvimento infantil, e especialmente nas instituições de educação infantil esta prática deve ser valorizada e estimulada pelo professor, que deve elaborar atividades lúdicas e ser o mediador desta atividade a fim de organizar a metodologia, para que a atividade não seja vazia e sem sentido para a criança, o planejamento do professor é indispensável.

A oportunidade de a criança expressar seus afetos e emoções através do brincar só é possível num ambiente e espaço que facilitem a expressão. A tarefa de criar essas condições, no entanto, é de professor. (FRIEDMANN 2006, p.68)

Um ambiente que promova a sensação de conforto, e deixe a criança a vontade para brincar é o passo inicial para que a criança se sinta à vontade para demostrar seus sentimentos por meio do brincar e assim ocorra seu desenvolvimento e esta é uma atividade inerente ao professor.

Para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir no interior de um determinado tema e enredo, cujos desenvolvimentos dependem unicamente da vontade de quem brinca. Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular. Sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.28, v.1).

O professor pode permitir que durante as atividades a criança escolha seu par por afinidade no momento de brincar, essa autonomia confere a criança a internalização do sentimento de liberdade, tornado o

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

momento do brincar muito mais prazeroso e criativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa foi possível constatar a importância da ludicidade para a Educação Infantil, e observou-se que o brincar é intrínseco ao desenvolvimento infantil. As atividades envolvendo o lúdico tornam o processo de aprendizagem, simples e significativo para a criança e através destas atividades a criança se desenvolve, ou seja, a criança aprende brincando.

Por meio do brincar, a criança vivencia as regras, desenvolve conceitos e experimenta vivências próprias da situação, como conviver com o outro, lidar com frustrações e felicidades proporcionadas pelo fato de ganhar ou perder na brincadeira.

Notou-se também que, o brinquedo sozinho é apenas um brinquedo, porém no contexto de uma atividade direcionada ou livre, porém mediada pelo educador torna-se um instrumento de aprendizagem e promotor da aprendizagem e desenvolvimento infantil, assim é importante que a criança disponha de ambientes voltados para a brincadeira.

Este ambiente deve ser acolhedor e estimular a vontade de brincar, deve dispor de materiais, jogos, brinquedos e adaptação para a faixa etária da criança atendida.

Ao educador cabe o planejamento das atividades, onde deve estar claro e definido a que se destina, ou o que se pretende alcançar através de determinada atividade.

O momento destinado à brincadeira não deve ser encarado como um tempo para o descanso para o professor, onde a criança brincará por brincar, essa visão torna o momento vazio sem sentido ou embasamento, abrindo espaço para a desorganização do trabalho em sala de aula.

Notou-se que, os jogos e as brincadeiras contribuem ativamente para o desenvolvimento, apropriação e posterior acomodação de conhecimento da criança, e devem ser explorados de maneira organizada e prazerosa.

O jogo desempenha papel especial no contexto lúdico, pois através das regras próprias da atividade, a criança vivencia regras, e aprende noções de cidadania e respeito ao outro, além de ser uma excelente ferramenta na aprendizagem matemática e no processo de alfabetização.

Assim conclui-se que a ludicidade é à base da Educação Infantil, através dos jogos da brincadeira e do brinquedo a criança aprende e desenvolve conceitos preparatórios para sua vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. P. Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1998. p.28.

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. *Motriz* (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BARELA, J. A. Aquisição de habilidades motoras: do inexperiente ao habilidoso. *Motriz* (Rio Claro), Rio Claro - SP, v. 5, n. 1, p. 53-57, 1999.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998, V.I.

FRIEDMANN, Adriana. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna, 2006.

KHISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1997. p104 e 90. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, brinquedo e brincadeira. São Paulo: Cortez, 2003.

QUEIROZ, Norma Lucia Neri de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Ângela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, agosto. 2006.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. Reflexões Acerca do Brincar na Educação Infantil. 2009. 147f. Dissertação (mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.p.39.

MOYLES, Janet R. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOLER, Reinaldo. Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

Vygotsky, L. S; Luria, A. R. (1996). "A criança e seu comportamento". In: todos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre, Artes Médicas, pp.151-238.

Vygotsky, L. S. (2001). Psicologia Pedagógica. São Paulo, Martins Fontes. Artes Médicas, 1994. p.101.

Vygotsky, L. S. (1991). Obras Escogidas. Madrid: Visor. Tomo II [Conferências sobre psicologia].

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

JOGOS QUE ENSINAM. BRINCANDO SE APRENDE. EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

Resumo

O presente Artigo tem como finalidade estudar a função e a importância dos jogos educativos para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, bem como observar os critérios indicados para a seleção dos jogos específicos para cada etapa do processo educativo. Verificaremos como a aplicação dessas atividades colabora para o desenvolvimento da criança. Anteriormente aos estudos desenvolvidos por Friedrich Fröbel, educação e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras não eram considerados uma boa combinação por considerar se que escola cabia apenas o papel de transmissor de conteúdo sem distrações. Com o surgimento do movimento Escolanovista em meados de 1882 novos métodos de ensino passaram a ser pensados para que a escola pudesse acompanhar o desenvolvimento da sociedade da época. A partir de então a ludicidade passou a ser observada pelos grandes educadores da época como agente promotor de socialização para a criança.

Palavras-chave: Jogos; Ludicidade; Educação Infantil

INTRODUÇÃO

Atualmente a ludicidade é a ferramenta padrão utilizada na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental como prática promotora do desenvolvimento infantil. A ludicidade torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais prazeroso e significativo, o que favorece o desenvolvimento integral da criança. Sabe se que acriançar aprende e se desenvolve enquanto brinca, e constrói sua visão de mundo a partir do faz de conta. Levando em consideração estes dados, abordaremos os aspectos que envolvem a elaboração e o direcionamento das atividades que tem o jogo como componente principal para sua realização. Investigaremos os tipos de jogos e brincadeiras disponíveis para a Educação Infantil, suas características e aplicações. A análise das referências bibliográficas constantes neste estudo tem a finalidade central de pesquisar os aspectos metodológicos e os benefícios decorrentes da aplicação de atividades envolvendo jogos

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

educativos para o desenvolvimento integral da criança.

ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, PROCESSOS DE MUDANÇAS.

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB)

As políticas educacionais e sua organização tal como observamos hoje, passou por um significativo processo de reestruturação, associadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam a sociedade atual. Como exemplo deste processo disso podemos citar as reformas educacionais realizadas nos países da Europa e América nas décadas passadas. Essas mudanças refletem a recomposição do sistema capitalista mundial que trouxe consigo o neoliberalismo, que caracteriza se por três características particulares: mudanças no processo de produção (avanços científicos e tecnológicos), superioridade do livre funcionamento do mercado e redução do papel do Estado o que, atinge diretamente a educação.

A reforma que ocorreu nos sistemas educacionais tem quatro pontos principais: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. No Brasil, por sua vez também houve algumas transformações significativas no sistema educacional a partir dos anos 90 anos da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde se numeraram prioridades para a educação, das quais, a universalização do ensino fundamental, e a elaboração e promulgação da [1]LDB , do [2]PNE, das diretrizes curriculares.

Essas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e documentos norteadores específicos para a educação infantil que passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, classificada como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade, fazendo com que a Educação infantil passasse por profundo processo de mudança passando a ser responsabilidade da Secretaria de Educação, e tratada como um nível de ensino. No ano de 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, trazendo mudanças na Educação Infantil, e mudando a concepção de Infância. A criança passa a ser vista como um ser em processo de construção de identidade.

A orientação e que na Educação Infantil desenvolva se a linguagem, movimentos e exploração do

[1] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996)
[2] Plano Nacional de Educação

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

ambiente para que se tenha um desenvolvimento integral da criança. Embora com o passar do tempo muitas mudanças tenham ocorrido na Educação Infantil ainda se faz necessário muitas melhorias, como a melhor formação e qualificação dos educadores; melhorar as condições de infraestrutura material das unidades escolares bem como aumentar os investimentos em educação.

O PAPEL DO JOGO NA EDUCAÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2007, p. 33)

Durante muito tempo o jogo não era visto como potencial instrumento da ação educativa, sendo visto apenas como passatempo ou atividade de pouca importância, praticada por adultos e crianças, mas esta visão foi sendo desconstruída ao ponto que ia percebendo se que no momento do jogo, do brincar, das atividades lúdicas a criança demonstrava prazer e ao mesmo tempo desenvolvia melhor as atividades propostas. Existem diversos tipos de jogos, direcionados as práticas educativas, dente eles destacam se.

JOGOS COOPERATIVOS - São atividades realizadas em grupo onde requer a cooperação dos companheiros, onde todos deverão buscar estratégias para vencer o grupo adversário. Neste tipo de jogo a cooperação exigida estimula a integração, favorecendo a socialização. (Ex: futebol, vôlei,).

JOGOS EDUCATIVOS - Caracterizam-se pela presença de elementos formativos que através da ação lúdica facilitam e estimulam a aprendizagem a partir da interação do professor. São ferramentas educacionais importantes para os profissionais que buscam alternativas de aprendizagem, promovendo o interesse comum dos alunos. (Ex: boliche, jogo da memória).

JOGOS MOTORES - São aqueles que exigem movimentos corporais, favorecendo as atividades físicas. Exemplos desses jogos são a corrida, pula-corda etc.

JOGOS POPULARES INFANTIS - São aqueles desenvolvidos em quintais, ruas, terrenos baldios, pátios de escolas. Este tipo de jogo também é chamado de jogos tradicionais. (Ex: amarelinha, boca de forno, três

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

Marias).

JOGOS PSICOMOTORES - São aqueles que estimulam o desenvolvimento do corpo e da mente. A criança desenvolve sua organização espacial, lateralidade e a orientação temporal. Quando se realiza este jogo criança é colocada em constante ação e reflexão da sua ação.

JOGOS DE "VOLTA CALMA" - São dinâmicas que são realizadas a fim de manter as crianças mais calmas, quando vem de outra atividade mais agitada, como o futebol. Exemplos: mímicas, roda de conversa, história etc.

JOGOS NA NATUREZA - Termo recente, relacionado às atividades realizadas ao ar livre, onde a criança tem o contato direto com a natureza. Também é uma forma de conscientizar as crianças quanto à preservação do meio ambiente.

JOGOS SENSORIAIS - Os "jogos sensoriais" são brincadeiras que estimulam a percepção dos sentidos: visão, audição, tato, paladar, olfato. O cérebro tem papel fundamental no processo perceptivo das crianças, uma vez que atribui significados aos estímulos sensoriais a partir das experiências direcionadas às crianças.

JOGOS SIMBÓLICOS - Também chamado de *faz de conta.* Caracteriza-se por atividades sem regras definidas onde a criança representa suas vivências através de símbolos, fazendo o papel do seu professor, de ser a mamãe ou o papai, transformando objetos em algo que ela gostaria que fosse. Os jogos simbólicos estimulam a imaginação e a fantasia da criança favorecendo a interpretação do mundo real, além de explorar as noções de espaço, tempo e causalidade.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem,

hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas. Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico. A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

O PAPEL DO EDUCADOR

O adulto batizou de brincadeira todos os comportamentos de descoberta da criança. Os adultos brincam com as crianças e é ele inicialmente o brinquedo, o expectador ativo e depois o real parceiro. Ela aprende, a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica distinta de outras situações. (2004.p.98)

O educador tem papel fundamental na aplicação dos jogos e brincadeiras, é ele quem vai propor e mediar à atividade, selecionar o jogo conforme a faixa etária o estagia de desenvolvimento da criança. Ao educador cabe a função de propor as regras do jogo sem impor de forma inflexível, para que a criança possa assimilá-las do seu modo, tendo a propriedade de tomar decisões, trabalhando assim o desenvolvimento político e social da criança. Essa autonomia proporciona o pensar em si e no grupo em que está inserido.

Cabe ao educador mediar à situação de aprendizagem levando a criança a compreender as regras gerais as quais inicialmente ela não tem acesso direto. Cabe ao educador também ter um planejamento claro acerca dos resultados a serem obtidos ao final da atividade proposta para que o jogo não seja apenas uma brincadeira vazia, e sim, um caminho de desenvolvimento e aprendizagem efetivo para a criança, visando seu pleno desenvolvimento, sempre permitindo a criança seguir o caminho da construção própria do conhecimento e assimilação dos objetivos da proposta.

> O sexto objetivo contemplado no RCNEI[3] (1998, p. 28) é: "brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades". É a parte que mais chama atenção das crianças, pois elas adoram brincar sem se preocupar com as tarefas.

Pode se perceber, portanto, que o desenvolvimento infantil é peculiar a faixa etária em que se encontra a criança, e cada fase devem respeitada e levada em consideração no momento da elaboração e escolha dos materiais a serem utilizados no momento educativo, critérios estes contemplados nos documentos oficiais que regem a Educação infantil.

O sexto objetivo expresso no RCNEI, deixa claro que através do brincar as crianças expressam suas emoções, seus sentimentos, desejos e necessidades de maneira livre e espontânea sem preocupações. Este aspecto deve ser sempre trabalhado no ambiente educacional. Favorecendo o desenvolvimento integral da criança, para que ela se torne um adulto, cidadão, consciente de seu lugar na sociedade, dos seus direitos e deveres, para que possa refletir a cerca de sua realidade, e da sociedade da qual faz parte, construindo para si e para o outro um ambiente social de convivência saudável, consciente e crítico, livre de alienação e imposição da sociedade dominante.

[3] Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Artigo foi elaborado com base nas bibliografias citadas, e teve como objetivo principal demonstrar a importância dos jogos e brincadeiras como auxiliares do processo de ensino e aprendizagem como foco na Educação Infantil. Verificamos a contribuição de diversos educadores, filósofos e pensadores da educação acerca do assunto.

Durante a pesquisa podemos verificar que a ludicidade e hoje a palavra-chave quando o assunto e educação infantil, pois sabe se que a criança aprende brincando, desenvolve se física e intelectualmente quando e direcionada a explorar o mundo que a cerca de forma lúdica, espontânea e prazerosa.

Vimos que após estudos científicos foi constatado que o brincar faz parte do universo infantil e contribui para o desenvolvimento integral da criança levando a se tornar um adulto pensante, crítico e que sabe se posicionar frente à sociedade em que estão inseridas. Observamos que existem diversos tipos de jogos e brincadeiras e que os mesmos devem ser selecionados pelo educador adequando os a fase de desenvolvimento da criança.

Vimos que o professor deve exercer um papel mediador, hora direcionado a brincadeira e mostrando as regras, hora deixando a criança livre para vivenciar o momento do jogo e da brincadeira. Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil (cerca de 5 anos de idade) e indispensável o uso de diversas atividades lúdicas,(jogos, dança, teatro etc.) como práticas essenciais promotoras de desenvolvimento da criança. Pode se considerar que os jogos no ambiente educacional ultrapassam a Educação Infantil, principalmente hoje com a reformulação do Ensino Fundamental, que passou a ter duração de nove anos, inserindo a criança mais cedo no Ensino Fundamental, o que demanda uma preocupação maior em sequenciar o desenvolvimento infantil em sua plenitude.

Sendo assim e importante que a Instituição Escolar e o Educador devem preocupar se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento dessas crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil, e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria história.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a alcançar seu potencial máximo, aproveitando todos os benefícios educativos que os recursos lúdicos podem oferecer, o jogo, é um grande aliado da ação pedagógica, já que está diretamente ligado ao conceito de lazer. Desse modo, o professor traz para a sala de aula um elemento da realidade do aluno, fugindo da linguagem tradicional da escola, que é normalmente o padrão escrito.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Dinâmica lúdica jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola. 1978.

AWAD, Hani. Brinque, Jogue, Cante e Encante com a Recreação. 3ª Ed. São Paulo: Fontoura, 2011.

BASSEDAS, Eulália. Aprender e ensinar na educação infantil / Eulália Bassedas, Tereza Huguet e Isabel Sole; Tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999 BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BATLLORI, Jorge; ESCANDELL, Víctor. 150 jogos para estimulação infantil. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. PLT 214 – Estrutura e Organização da Educação Brasileira. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo da criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. Jogos em Grupo na educação infantil. São Paulo, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.

Disponível Em: <http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/brincadeiras-na-educacao-infantil. > Acesso em: 01 de jun. de 2022

Disponível Em:<http://deacoordenacao.blogspot.com.br/2013/08/libaneo-jose-carlos-oliveira-joao.html> Acesso em: 04 de jun. de 2022.

Disponível Em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-educacao-infantil/116440> Acesso em: 05 de junho de 2022.

Disponível Em: <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm> Acesso em: 07 de jun de 2022

Disponível Em: <http://www.significados.com.br/jogo/> Acesso em: 09 de junho de 2022

Disponível Em:<http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm> Acesso em: 11 de junho de 2022

Disponível Em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/53362/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-na-educacao-infantil> Acesso em: 12 de junho de 2022

Disponível Em <http://serra.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2013/04/jogos_educacao_infantil.pdf> Acesso em: 13 de junho de 2022

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

AS MULHERES E SUAS CONQUISTAS NA HISTÓRIA MUNDIAL

Autor(a): **Jane Mara Crespilho**[1]

Resumo

Este artigo apresenta uma revisão panorâmica da história da mulher - incluindo a compreensão das diversas características e suas várias etapas historiográficas - e do gênero. A teoria de gênero é entendida em sua estreita relação com poder, dominação e subordinação. A maneira como a economia capitalista organiza e estrutura o trabalho de homens e mulheres na sociedade deve ser entendida como divisão sexual do trabalho. A história das mulheres contém aspectos específicos e gerais da ciência histórica. No século XXI, não é mais possível escrever histórias que não incluam referências à existência das mulheres como agentes de mudança histórica e como objeto de considerações políticas; na busca encontramos interpretações que apontam para sua invisibilidade. É importante compreender como a diferença sexual afeta a política e a escrita da ciência em questão; conceituar e escrever histórias de mulheres não acaba com o problema da invisibilidade, mas marca o início para novas reflexões teóricas e metodológicas.

Palavras-chave: Histórias. Sociedade. Trabalho

INTRODUÇÃO

Durante décadas, o paradigma positivista que tornava as mulheres invisíveis prevaleceu na ciência histórica. A história positivista dos séculos 19 e 20 teve como objetivo resgatar o mundo público, nitidamente separado do privado. Esse movimento respondeu ao momento político de seu tempo: a construção simbólica das nações e a ênfase no desenvolvimento da ciência e da tecnologia como motores do progresso.

A mulher era considerada herdeira de pecados da carne e da cobiça, monstro portador de suores úmidos, um ser capaz de loucuras e atrocidades quando não regulado (no sentido biológico e social). Por isso,

[1] Graduação em Ciências, pela Faculdade Osvaldo Cruz, em 1988. Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, em 2020. Pós-Graduação em Educação – Concentração Didática do Ensino Superior, pela Universidade São Judas, em 1996. Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2019. Mestrado em Ciências da Educação em Valores Humanos, pelo Centro Universitário Capital, em 2011. Professora de Ciências, Física, Química e Matemática do Ensino Fundamental II e Médio pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

ela deveria ser vigiada de perto; sua sexualidade, seus anseios e seus desejos deveriam ser convertidos a uma só meta: a maternidade. A maternidade, destino biológico do ser mulher, passa a ser domínio das culturas que ditam as regras sob as quais deve ser exercida, pelas próprias mulheres, mas também pelos homens e instituições (GALVÃO; LOPES, 2010, p.62).

O surgimento da história das mulheres, como disciplina específica, esteve relacionado ao grande desenvolvimento que a história social teve no século XX. Num primeiro momento, a formação da Escola Francesa dos Annales (1929), as contribuições do marxismo e o desenvolvimento das ciências sociais permitiram uma abertura para novos métodos, temas e questões que vão além do estreito positivismo político e reconhecidas como campos da historiografia. à economia, sociedade e cultura (Aguirre, 1986 ; Aguirre, 1991 ; Bianchi, 1992). Num segundo momento, por volta dos anos 60, surgiu a chamada *nova história*, que utilizou, de forma multidisciplinar, os métodos e técnicas das ciências sociais, focou também o seu interesse nos processos sociais das massas -mais do que na elite- e procurou a experiência histórica de grupos subalternos (camponeses, operários, professores, mulheres, etc.). A definição da história como uma "totalidade", com interesse no estudo das mentalidades, do quotidiano, da demografia, da ciência, da história urbana e familiar, para além dos temas tradicionais, bem como a expansão da *fonte* do conceito (não só a documento de arquivo, mas as séries estatísticas, vestígios materiais, literatura, folclore, tradições, arquitetura, iconografia, entre outros) prepararam as bases para a incorporação das mulheres na história (Braudel, 1986; Braudel, 1989).

Na construção e na obtenção de um espaço para a história das mulheres convergiram não só o desenvolvimento da história social, mas também as mudanças em sua condição e as indagações que as feministas dos anos setenta começaram a se fazer: Quem somos nós? Ao longo dos tempos, houve uma identidade comum das mulheres como um grupo? De onde viemos? Aonde vamos?" (Perrot, 1992, p. 68). A crise económica e social deu uma nova dimensão ao trabalho feminino, ao mesmo tempo que criou novos tipos de participação económica e política das mulheres.

As primeiras tentativas de trabalhar a historiografia das mulheres falavam de dúvidas e inseguranças, prova disso é a série de conferências dirigidas pelo historiador Michel Perrot (1992, p. 69) em 1973, que diziam: "As mulheres têm história?", Temerosa de afirmar que o referido conhecimento histórico era alcançável. Porém, nas décadas seguintes, os historiadores começaram a ganhar espaço em muitos países.

Um processo fundamental que se desenvolveu na historiografia das mulheres foi encontrar explicações convincentes sobre a origem da subordinação feminina, um debate ligado à dualidade público-doméstico e ao conjunto de dispositivos pelos quais as sociedades transformaram a diferença sexual em produtos de gênero (Nicholson, 1992). Como Linda Nicholson aponta, trata-se de construir uma teoria que explique a opressão

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

das mulheres em sua infinita variedade e semelhança monótona.

Essas abordagens dão lugar a uma história com um alicerce maior que não busca mais apenas reivindicar a história da maioria, mas também reformular as abordagens teórico-metodológicas da ciência histórica em busca de uma interpretação global da história humana, vista como o todo da as experiências de mulheres e homens no passado.

Em alguns campos acadêmicos, a legitimidade da história das mulheres continua sendo questionada, mas não há dúvida de que nas últimas décadas houve uma extraordinária expansão dela pelo mundo. Mesmo historiadores como Eric Hobsbawm (1987, p. 117) aceitam a lamentável negligência em que se deu a história das mulheres: "As mulheres frequentemente apontam que os historiadores, inclusive os marxistas, sempre se esqueceram da metade feminina da raça humana. Essa crítica é justa e reconheço que se aplica ao meu próprio trabalho ".

Esse artigo procura destacar reflexões a respeito da História das Mulheres e suas conquistas no Mundo. Em sua fase inicial, a história das mulheres foi desenvolvida com o objetivo de resgatar suas experiências coletivas e históricas e tornar visível seu papel de agente social. No início, a história de mulheres notáveis foi conceituada, uma história de exceção; a segunda se refere à história contributiva que considera as mulheres como apêndice ou elemento acessório dos movimentos sociais. Esses dois níveis de conceituação oscilam entre a vitimização ou o protagonismo, ou seja, enxergar as mulheres como eternas vítimas de uma sociedade patriarcal ou como lutadoras constantes pela transformação social e feminista. Ambas as visões são limitadas, uma vez que se restringem a estudar a opressão das mulheres, ou sua resistência, sem tentar mergulhar nas complexas relações e mudanças que vivenciaram nas sociedades do passado. Não se trata de escrever uma história linear dos supostos avanços e retrocessos da condição feminina, mas de uma história social da mulher em toda a sua complexidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para elaboração desse artigo procurou-se obter informações pertinentes ao tema "As Mulheres e suas conquistas na História Mundial".

Esse artigo baseia-se em uma pesquisa bibliográfica, com a corroboração de autores que denotam a respeito das Mulheres ao longo da História Mundial e suas conquistas, como: Pierre Bourdieu (2000), em seu livro "Dominação masculina", Theodore Levit (1995), em seu livro: "A miopia do marketing", entre outros que descrevem a História e as Conquistas das Mulheres no Mundo.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

O GÊNERO E A BELEZA

A beleza não pode ser compreendida sem levar em conta o gênero e o poder (Bordo, 1987). Focar a análise feminista nas práticas de beleza, como alimentação, exercícios e, em particular, cirurgia estética, incluindo imagens de revistas, filmes, televisão, espetáculos ..., nos permitirá explorar as formas como a relação se estabelece entre os gêneros, poder e corporeidade na cultura ocidental e colocar novamente no centro da reflexão a relação "natureza" - cultura tão cativante para o pensamento moderno e tão fundamental para a conformação da feminilidade.

Simultaneamente, poderemos estabelecer uma discussão com o construtivismo a partir da qual se pretende observar o corpo como superfície de inscrição ou concebê-lo como anterior aos discursos e, ao contrário, retornar às propostas de Butler (2002), quando rejeita a ideia do corpo como o biológico ao qual a cultura se impõe e assume que o corpo é o resultado dos efeitos da potência produtiva.

O corpo feminino, nesse sentido, expressa justamente esses efeitos de práticas e discursos sobre a feminilidade como aquele que sustenta a propaganda e toda aquela parafernália comercial que cerca a cirurgia estética. As diversas formas pelas quais as mulheres devem adornar ou alterar seus corpos funcionam para apagar as diferenças entre eles, produzindo uma homogeneização como efeito contraditório à singularidade pretendida. A supressão de significados específicos priva as práticas de beleza de seu significado político e as torna ideais para a normalização da feminilidade em todas as suas formas.

As práticas voltadas para a manutenção e melhoria do corpo são percebidas como meio para a realização do projeto pessoal, bem como para vencer a morte e a decadência individual. As práticas de beleza, principalmente a cirurgia estética, consolidaram a ideia da instrumentalidade do corpo; a noção do corpo da máquina modificável e reparável é alimentada pela convicção de que essas práticas comprovam a tomada do corpo pelas próprias mãos, pelas mulheres. A partir dessa abordagem, podemos compreender que uma das principais discussões geradas a partir da popularização da cirurgia estética, é aquela que coloca em centro a agência dos sujeitos, herdeira da demanda feminista pelo direito da mulher de "decidir sobre o próprio corpo ".

A ideia de que o corpo pode ser controlado por meio do poder, ou seja, o poder da mente sobre a matéria, reforça as relações de poder entre os sexos. As mulheres acreditam que, controlando ou restringindo seus corpos, podem escapar do ciclo pernicioso que surge da sensação de nunca serem tão boas quanto o necessário ou bonitas o suficiente. Assim, as mulheres, paradoxalmente, se sentem fortalecidas ou liberadas por meio de normas e práticas de beleza que, em vez disso, as restringem e escravizam.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Bordo (2003) aponta a importância de se considerar a historicidade das práticas de beleza para vincular a individualidade a um contexto mais amplo de hierarquias de poder e gênero, mas analisando o complexo e contraditório trabalho dos discursos sobre corpo, controle e gênero. Bordo mostra porque as mulheres são especialmente suscetíveis aos atrativos do sistema de beleza. As práticas de beleza não são simplesmente um artefato do consumo capitalista, da feminização da cultura ou das contradições da modernidade, são centrais para a reprodução das relações de dominação e subordinação, perpetuando as limitações e os efeitos disciplinares da feminilidade.

A análise das práticas culturais e dos discursos sobre a beleza fornecem significados inestimáveis para compreender não só os processos pelos quais se dá a materialização dos corpos, mas também nos permite conhecer os motivos pelos quais as mulheres persistem em valorizar ou alterar seus corpos, apesar dos perigos e inconvenientes de a maioria das práticas de beleza.

A MÍDIA E SUA INFLUENCIA NOS PADRÕES DE BELEZA FEMININO

O corpo, no Ocidente, torna-se um mediador cultural que faz parte do nosso cotidiano e responde aos padrões de consumo e disciplina.

A mídia medeia a imagem do corpo das pessoas, especialmente das mulheres. A violência simbólica que exercem provoca controle direto sobre o corpo das mulheres, influenciando o comportamento de suas consumidoras. Imagens de corpos normativos distantes do cotidiano dos corpos femininos são expostas e exibidas, contribuindo para perpetuar os estereótipos de gênero.

Segundo Pierre Bourdieu, “tudo, na gênese do hábito feminino e nas condições sociais de sua atualização, contribui para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-outro, incessantemente exposto ao a objetividade operada pelo olhar e discurso dos outros ”(Bourdieu, 2000, p. 83). Essa construção, a princípio alheia a qualquer capacidade decisória na formação da própria identidade, nos mostra o corpo objetificado, e despolitizado da mulher.

A vitrine, voltada para a rua e a criação do manequim de papelão prensado disponibilizaram para o grande público aquilo que estava sendo ou iria ser utilizado, facilitando a disseminação das últimas tendências por todos os segmentos sociais. (BARBOSA, 2008, p.27).

Laura Mulvey, em Prazer visual e cinema narrativo, reflete sobre o tratamento que o cinema dá às

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

mulheres e as consequências que traz para a sociedade. Mulvey instaura um mundo ordenado pelo desequilíbrio sexual no qual o olhar determinante do masculino projeta sua fantasia sobre a figura feminina, em uma sociedade onde o prazer de olhar se baseia na dicotomia ativo / masculino e passivo / feminino. As mulheres são tratadas como objetos sexuais (ser-olhar), sendo ao mesmo tempo o fio condutor do espetáculo erótico: ela é o desejo masculino, sustenta seu olhar e age por ele. Por isso, o homem é o ângulo de visão, a perspectiva através da qual se define o ser-mulher (Mulvey, 2001, p. 370).

A mídia usa essa "lógica" da diferença sexual para (re) apresentar o corpo "feminino". Os meios de comunicação mostram "a cultura dos corpos femininos disponíveis" para o consumo, legitimando o domínio sobre eles: são portadoras do olhar.

O olhar não é um ato e um processo casual, mas também se constrói. Muitos fatores intervêm na construção do olhar, sendo a cultura um dos principais, sem esquecer as experiências individuais. Marián López F. Cao e Juan Carlos Gauli Pérez afirmam que "a interpretação é o resultado de nossos anos de aprendizagem, de nossa memória e da convenção cultural da sociedade em que vivemos. Não há olhar inocente, nem olhar objetivo. Toda percepção é cultural e é afetada por nossa própria experiência individual. Nela, a cultura e, por meio dela, os meios de comunicação são um elemento formador dos comportamentos perceptivos "(López F. Cao e Gauli Pérez, 2000, p. 44).

A análise das relações de poder entre a indústria da corpolatria, a mídia e o indivíduo, como atores que produzem discursos acerca da importância da atratividade física apresenta uma atuação complexa, por se basear em interesses diversos. Cada ator exerce poder dentro de sua área ao mesmo tempo em que recebe influência de outro. Percebemos aí uma manipulação do indivíduo pela mídia e pela indústria, que se reforçam mutuamente, re-siginificando os discursos desses atores e assumindo também o seu poder na medida em que toma para si a responsabilidade de cuidar do próprio corpo, construindo uma individualidade distintiva. (KNOPP 2008, p. 10)

A mídia, como portadora do olhar, medeia estereótipos de gênero. Esses estereótipos são imagens "a serem imitadas" por vários motivos. Por um lado, e olhando novamente para López F. Cao e Gauli Pérez, a sociedade olha através daqueles que constroem o mundo e, além disso, eles criam um sujeito global e unitário que é, portanto, homogêneo e desindividualizado. Por outro lado, o referente do sujeito consumidor é branco, heterossexual, masculino e ocidental (López F. Cao e Gauli Pérez, 2000, p. 44). Isso cria uma imaginação coletiva que não responde à comunidade.

Nesse panorama, lugar da virtualidade, dos ícones e imagens globais, uma trama plural com múltiplos eixos problemáticos, não há tempo para lidar com a nossa grande e única certeza – a finitude humana;

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

desviamo-nos da ideia de morte com a supervalorização do corpo e das sensações, para não refletir sobre o fim do tradicionalismo, da espontaneidade e da liberdade criadora, abortados por este projeto da contemporaneidade; deparamonos então, com a perda da identidade. (COSTA, apud Andrade, Bosi, 2003, p. 119).

Junto com esses argumentos, devemos trazer para este exercício a definição que a Real Academia da Língua da palavra "estereótipo". De acordo com a RAE, um estereótipo é "uma imagem ou ideia comumente aceita por um grupo ou sociedade com um caráter imutável". É esse caráter de imutabilidade que dá força aos estereótipos. No entanto, não podemos assumir um estereótipo como algo imutável se forem principalmente construções. O simples fato de assumir que o estereótipo é uma construção já oferece a possibilidade de mudança.

Como se pode ver, a resistência aos estereótipos pode ser gerada e respondida a partir dos corpos, pois eles podem querer ser um reflexo de estereótipos: "o corpo deve responder às demandas de um sistema: deve ser uma força produtiva. Deve ser maximizada até mesmo como instrumento de consumo: agora é exposta, vendida e consumida como mais uma mercadoria "(Bernárdez, 2000, p. 69) ou podem se tornar o lugar de resistência e contestação, tornando os corpos" campos de batalha ".

A SOCIEDADE DE CONSUMO E AS MULHERES

A expansão e aceleração do consumo e sua posição como articulador das relações sociais de convivência é um fenômeno do século XX. A sociedade de consumo e a cultura de consumo são o meio mental e o modelo civilizador que passa a abarcar o mundo a partir da produção em massa possibilitada pela segunda revolução industrial. No período que vai da Grande Depressão (1873) à Primeira Guerra Mundial (1914), começa a se desenvolver o modelo de produção-consumo, emblemático do fordismo, que foi o modo de regulação que no longo prazo conferiu estabilidade social ao capitalismo. O fordismo envolve uma combinação de linhas de montagem, maquinários especializados, altos salários e grande número de trabalhadores na folha de pagamento, cuja rentabilidade é baseada nas vendas em massa.

A primeira revolução industrial (final de 18-1760 e início de 19-1870), impulsionada pelo carvão, trouxe uma mudança nos sistemas de trabalho e deu origem à organização social capitalista. Embora não tenha produzido e não tenha implicado mudanças imediatas nos padrões de consumo, já continha essa tendência no germe, uma vez que acarreta modificação nos padrões de troca, que configuram novas formações sociais. A industrialização trouxe uma transformação cada vez mais acelerada da natureza em bens que precisam ser

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

consumidos. O taylorismo, o fordismo e as políticas keynesianas são as grandes inovações econômicas que, junto com as contribuições tecnológicas (eletricidade, petróleo, motor de combustão interna) da segunda revolução industrial, lançaram as bases do capitalismo durante o século XX.

Os métodos de racionalização e organização científica da obra de FW Taylor e da produção em cadeia de Henry Ford deram um giro ao próprio processo de produção de commodities, pelo desenvolvimento da produção em larga escala, caracterizada pela generalização dos bens de baixo valor por unidade. Embora Ford tome o essencial do taylorismo, ele o supera em visão, pois incorpora a noção de consumo:

O reconhecimento explícito de que a produção em massa significava o consumo em massa, de um novo sistema de reprodução da força de trabalho, de uma nova política de controle e gestão do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo democrático, racionalizado, modernista e sociedade populista (HARVEY, 1998, p. 120).

Ford mostrou que pagar bons salários permitia aos trabalhadores comprar os mesmos carros que produziam e isso era bom para a economia; a indústria automobilística foi a chave para a transformação econômica baseada na padronização. Essa organização capitalista era apoiada pelos Estados: as políticas keynesianas estabelecidas para superar a crise de 1929 e que se mantiveram até o início dos anos 1970, nos países desenvolvidos, serviram para a consolidação do consumo como modo de regulação de todas as relações sociais.

A necessidade comercial de uma demanda crescente ficou evidente na crise de 1928–1929 que deu início à Grande Depressão. A renda da população não aumentou e o consumo continuou crescendo. Os armazéns estavam cheios de mercadorias que não podiam ser vendidas e muitas fábricas começaram a despedir trabalhadores. A crise econômica nos Estados Unidos atingiu níveis catastróficos. A produção industrial caiu para 50%, as vendas de automóveis caíram 65% e o desemprego aumentou de 1,5 milhão para 13 milhões. A necessidade de uma ampliação social, generalização e real socialização da norma de consumo era então claramente percebida: a partir de 1933, o *New Deal*("embaralhar novamente") foi a resposta à grande depressão e significou uma série de medidas para reativar a demanda por meio da ação do Estado; Assim surgiu o Estado do Bem-Estar, como um conjunto de instituições executoras de políticas sociais que permitem a criação de uma forte infraestrutura de consumo coletivo, de forma a garantir a estabilidade econômica.

O "casamento" do fordismo com o keynesianismo é fortalecido com sucesso a partir de 1945 e forma a base de um longo período de expansão capitalista que durou até 1973. Durante esses "trinta anos gloriosos", o capitalismo nos países avançados conseguiu sustentar fortes taxas de crescimento econômico, acompanhado

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

pelo aumento do consumo da sociedade como um todo. E assim, setores como o automotivo, de eletrodomésticos e de transporte se expandiram, que eram vistos como os grandes impulsionadores do crescimento.

Paralelamente a esse esquema de relações de produção, os Estados Unidos, que tiveram avanços consideráveis em termos de produtividade industrial, conseguiram impor seu modelo de desenvolvimento. Eles exportaram seu modelo de vida culturalmente por meio do consumo e institucionalmente por meio de acordos internacionais. Os acordos de Breton Woods (1944) transformaram o dólar em moeda de reserva mundial.

Acompanhando este processo de desenvolvimento industrial, apoiando-o e colaborando com ele, desenvolvem-se técnicas de gestão, entre as quais se destaca o *marketing* 3 ou gestão de marketing, que se define como um conjunto de técnicas para influenciar o nível, a oportunidade e o carácter da procura de forma que ajude a organização a atingir seus objetivos (Kotler, 1989). A partir de 1950, a abordagem de marketing se tornou o centro da estratégia gerencial. Entendida como sistema de pensamento (quadro de reflexão estratégica) e sistema de ação (conjunto de meios táticos), tornou-se a principal força motriz da gestão das empresas e desenvolveu um corpo de teorias e conhecimentos profundamente influente.

Peter Drucker (1909-2005), considerado por unanimidade o "pai da *gestão* " , afirmou em 1950 que não há negócios sem consumidores e também que a melhor forma de prever o futuro é criá-lo. Um dos parágrafos mais famosos de toda a sua produção bibliográfica encontra-se em *The Practice of Management* , publicado pela primeira vez em 1954, e pode ser considerado o primeiro manifesto moderno sobre *marketing* :

Existe apenas uma definição válida do propósito da empresa: *criar um cliente*. Os mercados não são criados por Deus, pela natureza ou pelas forças econômicas, mas por empresários. A falta que satisfazem pode até ter sido sentida pelo cliente antes de serem oferecidos os meios para satisfazê-la. Na verdade, pode ter dominado a vida do cliente e preenchido todos os seus momentos de vigília. Mas antes era uma falta teórica; somente quando a ação dos empresários a converte em uma demanda efetiva, existe um cliente, um mercado (DRUCKER, 1957, p. 59).

A partir deste momento, as empresas vão dedicar esforços para descobrir as necessidades dos clientes e propor produtos que os satisfaçam; essa é a única direção estratégica razoável. A gestão estratégica tenta desenvolver preferências, mas na prática gera novas necessidades, que se renovam sempre e constituem a condição indispensável do crescimento industrial. Postula-se que o marketing eficiente facilita a entrega de bens e serviços que o público deseja, integra a oferta e a demanda para atender aos objetivos da sociedade e ajuda a superar as discrepâncias entre a produção e o consumo.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Após a Segunda Guerra Mundial, a nova lógica sustentada por técnicas de gestão, pesquisas de mercado e publicidade fez com que a norma do consumo penetrasse em todas as áreas da vida. O consumo rompe com a tradição e passa a depender de publicidade e promoção de vendas. A norma de consumo de massa supõe uma extensão dos padrões de consumo, bem como uma padronização dos produtos, mas também dos próprios consumidores. Vários conceitos, como conforto e moda, tornaram-se formas de codificação social, e a publicidade construiu um sistema social de aspirações. Assim, começa a se constituir um conjunto de demandas típicas dos domicílios, um *"pacote padrão"* ou equipamentos domésticos básicos, que constituem um conjunto de demandas associadas cada vez mais amplas (ALONSO, 2004, p.19).

O modelo de consumo organizado a partir da oferta gerou um consumidor idealizado, percebido como homogêneo e vivido com otimismo. Nesse modelo social, o Estado atua como fiador e promotor da racionalização coletiva. Para sobreviver e se expandir, a grande empresa busca programar os consumidores: "A organização deve aprender que sua função não é produzir bens ou serviços, mas comprar clientes, fazer o que quer que induza as pessoas a fazer negócios com ela". (LEVITT. 1995, p. 40).

A potente indústria da persuasão publicitária utiliza elementos sociológicos, psicossociais, cognitivos e culturais, com elevado grau de tecnicidade e profissionalismo, colocando-os a serviço da construção de um universo simbólico apelativo. Ele aciona motivações e instintos primários dos consumidores, o interesse é despertado, os desejos são racionalizados para culminar em uma atitude de consumo, convencendo sobre a ação de compra, mas apresentando-a como se fosse derivada de uma decisão pessoal e voluntária.

A época de ouro do fordismo permitiu que a situação preferencial dos Estados Unidos se tornasse hegemônica, de modo que se criou um padrão idealizado de vida e cultura de consumo: o *American way of life* (automóvel + conforto + produtos descartáveis), que se tornou a norma do comportamento de compra. Assim começou a era do "conforto" (conforto) como objetivo vital e como manifestação de qualidade de vida. As casas passaram a ser equipadas com aparelhos que facilitavam as tarefas domésticas e a diversão doméstica.

Nesse contexto, surge então a figura feminina da consumidora; ou seja, a caracterização das mulheres como tomadoras de decisão nas compras domésticas e como objetivo principal das estratégias de *marketing* das empresas de produção de consumo em massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a pré-história, identificam-se diferenças entre homens e mulheres, não só físicas, mas também de

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

gênero, que determinam a supremacia e o poder exercido por um sexo sobre o outro.

Uma das contribuições fundamentais da teoria de gênero é como a abordagem macroestrutural do social e de suas instituições pode ser articulada com a microestrutural e as construções de identidades subjetivas por meio da mudança na análise do discurso, da simbolização e de suas particularidades históricas. Trata-se de vincular o institucional e o normativo às experiências cotidianas que moldam a consciência e definem as identidades individuais.

O feminismo defende uma mudança nas relações sociais que leve à libertação das mulheres - e também dos homens - por meio da eliminação de hierarquias e desigualdades entre os sexos. Pode-se dizer também que o feminismo é um sistema de ideias que, a partir do estudo e da análise da condição da mulher em todas as ordens - família, educação, política, trabalho, etc, visa transformar relações baseadas na assimetria e opressão sexual, por meio da ação mobilizadora. A teoria feminista se refere ao estudo sistemático da condição da mulher, seu papel na sociedade e as formas de alcançar sua emancipação. Ele difere dos Estudos da Mulher por causa de sua perspectiva estratégica. Além de analisar e / ou diagnosticar a população feminina.

Embora o feminismo não seja homogêneo, nem constitua um corpo fechado de ideias - já que as mesmas posições políticas e ideológicas que abrangem toda a sociedade se cruzam em suas diferentes correntes internas - podemos dizer que este é um movimento político abrangente contra o sexismo em todos os âmbitos (jurídico, ideológico e socioeconômico), o que expressa a luta das mulheres contra qualquer forma de discriminação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEAUVIOR, Simone. **The second sex. Os fatos e os mitos.** Disponível em: users.dsic.upv.es/~pperis/El%20segundo%20sexo.pdf. Acesso em 17 jun. 2022.

BERNÁRDEZ Rodal, A. **Corpos imaginários, exposição ou encobrimento de mulheres na publicidade?** Cadernos de informação e comunicação, (5), 67-78. 2000.

BORDO, S. **Feminismo, cultura ocidental e o corpo. A janela,** (14). 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação masculina**. Barcelona, Anagrama, 159 pp. 2000)

BRAUDEL, Fernand. **À guisa de conclusão.** Cadernos Políticos , n. 48, México, outubro-dezembro, pp. 33-44. 1986.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em história da educação**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

HARVEY, David. **A condição da pós-modernidade: pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Amorrortu, Buenos Aires, 1998.

HOBSBAWM, Eric. **O homem e a mulher, imagens à esquerda, em O mundo do trabalho. Estudos históricos sobre a formação e evolução da classe trabalhadora.** Barcelona, Crítica, 332 pp. 1987.

LEVITT, Theodore. **"A miopia do marketing",** em LEVITT *et al* . (eds.). A essência do marketing. Norma, Bogotá, 1995.

LIPOVESTKY, Gilles; ROUX Elyette. **O luxo eterno: Da idade do sagrado ao tempo das marcas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010. p. 65-80.

LÓPEZ Fdz. Cao, M., GAULI Pérez, JC. **O corpo imaginado.** Complutense Journal of Education, (11), 43-57. 2000.

NASH, Mary. **Novas dimensões na história das mulheres, em Presença e protagonismo: aspectos da história das mulheres.** Barcelona, Serbal, pp. 9-50. 1984.

NASH, Mary. **Repensando a história: mulheres e gênero na história contemporânea, in Cristina Bernis (coord.), Estudos sobre as mulheres: da pesquisa ao ensino: Anais da VIII Conferência Interdisciplinar de Pesquisa,** Madrid, Universidade Autônoma de Madrid , pp. 599-621. 1991.

OKIN, Susan Moller. **O multiculturalismo é ruim para as mulheres?** Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, nº 4, p. 355-374, julho-dezembro de 2010.

PERROT, Michel. **Fazendo história: as mulheres na França, in Carmen Ramos Escandón (comp.) Gênero e história, a historiografia das mulheres**. México, Instituto Mora, pp. 66-85. 1992.

SCOTT, Joan. **O problema da invisibilidade,** in Carmen Ramos Escandón (comp.), **Gênero e história, historiografia sobre as mulheres.** México, Instituto Mora, pp. 38-66. 1992.

SMITH-Rosenberg, Carroll. **A escrita da história: linguagem, classe e gênero", in Carmen Ramos (comp.), Gênero em perspectiva.** México, UAM-I, pp. 195-227. 1991

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E SIGNIFICATIVA

Autor(a): **Jane Mara Crespilho**[1]

Resumo

Não há dúvida de que todos os esforços que podem ser feitos em um país para a educação serão sempre poucos são considerados a magnitude da tarefa. Por isso, é preciso saber onde está colocada a maior parte do esforço para que o resultado esteja de acordo com as expectativas, que surgem de um projeto consensual. São inúmeras as variáveis que podem ser acionadas e implementadas para melhorar a assistência educacional e, principalmente, vincular as conquistas da instituição escolar com a família e a sociedade. Todas essas iniciativas podem encontrar defensores ferozes e argumentos razoáveis. O objetivo que move esse artigo é entrar em três tópicos intimamente ligados no campo educacional, a saber: qualidade, equidade e valores, que são as condições necessárias e transcendentais que acompanham qualquer mudança ou processo de transformação educacional. Não considerá-los ou não calibrá-los adequadamente seria um lamentável erro óptico, que mais cedo ou mais tarde comprometeria qualquer tentativa séria de transformação educacional. Portanto, as três questões essenciais que acompanham e orientam qualquer processo de transformação educacional não devem ser ignoradas: A que qualidade educacional aspiramos? Que equidade educacional defenderemos? Que valores vão permear nossa tarefa docente? As respostas que dermos a essas perguntas moldarão um novo conceito de qualidade educacional que integra tanto a equidade quanto os valores do nosso propósito educacional. Esse novo conceito pode ser chamado de "qualidade integral". Qualidade essa que muitas vezes percebe - se nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Dessa forma é importante salientar que os CEUs possuem uma gama de cursos de formação continuada, além de todas as fases educacionais necessárias para formação do cidadão.

Palavras-chave: Expectativas; Família; Instituição Educacional; Resultados.

[1] Graduação em Ciências, pela Faculdade Osvaldo Cruz, em 1988. Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação e Tecnologia Iracema, em 2020. Pós-Graduação em Educação – Concentração Didática do Ensino Superior, pela Universidade São Judas, em 1996. Pós-Graduação em Educação Ambiental, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2019. Mestrado em Ciências da Educação em Valores Humanos, pelo Centro Universitário Capital, em 2011. Professora de Ciências, Física, Química e Matemática do Ensino Fundamental II e Médio pela Prefeitura Municipal de São Paulo.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

INTRODUÇÃO

Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da educação integral e significativa, tendo como abordagem uma leitura a respeito dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Desde o século XVIII, sem olhar para trás, as melhorias na educação vêm ocorrendo sem solução de continuidade, em grande parte graças às políticas educacionais implementadas e à variedade de métodos pedagógicos utilizados. Em tudo isto, procura-se apenas ou quantitativamente, criar mais escolas e facilitar ou o acesso a novas populações escolares.

A metodologia desse artigo foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, contando com a corroboração de autores que decorrem a respeito do tema da formação integral e significativa, tendo como relevância denotar a respeito dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

Esse artigo traz reflexões sobre a educação integral e significativa em três seções. Em um primeiro momento, refere-se ao conceito que costuma-se utilizar de "qualidade educativa", ponderando assim as suas conquistas e os seus limites. Em segundo lugar, desacredita os novos avanços no conceito de qualidade educacional baseado na ideia de "qualidade total", baseada em um contexto socioeconômico.

Aqui também considera-se suas contribuições e seus limites. Por fim, esse artigo vem desvendar a noção de "qualidade abrangente", que introduz os conceitos de "equidade" e "valores" na "qualidade" educativa. Isso permitirá apreciar melhor a continuidade da educação com a família, a sociedade e os meios de comunicação de massa, uma vez que constitui o contexto do sistema educacional formal, também visto nos Centros Educacionais Unificados (CEUs).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para elaboração desse artigo procurou-se obter informações pertinentes ao tema Educação Integral e Significativa, por meio de referenciais teóricos e autores como: Base Nacional Comum Curricular (2018); Constituição de 1988 e Souza (2006), por meio do livro: Políticas Públicas.

O CONCEITO TRADICIONAL DE QUALIDADE EDUCACTIVA

Após a Segunda Guerra Mundial, houve um movimento para promover a melhoria qualitativa da educação nos países centrais, que passaram a contar com uma boa infraestrutura educacional para toda a

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

população, considerando os novos desafios da sociedade. Isso fez com que o tema "qualidade educacional" prevaleça na literatura pedagógica e nas políticas científicas.

> [...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Se o tema prevalece, ou o conceito não. Daí o problema que ainda é debatido. Ou o que entendemos por «qualidade educativa»? Uma extensa bibliografia à qual não podemos nos referir aqui se dedica a esclarecer este problema. Para nós, como argumentaremos neste ensaio, o conceito de «qualidade educativa» é complexo e envolve várias dimensões que articulam uma unidade verdadeiramente abrangente. Vamos nos referir a essa integridade mais tarde. Agora interessa-nos a noção mais tradicional de qualidade educativa, que consideramos ser o resultado da introdução de conteúdos mais extensos e atualizados e de melhores métodos de ensino. Foi o "reformismo pedagógico", que assume tão ingenuamente que com uma simples «modificação de planos» ou «práticas pedagógicas» se obteriam melhores resultados. Na realidade, essa orientação estava vinculada a avaliações com fortes conotações redutoras, visando obter resultados relacionados apenas à esfera cognitiva.

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Um exemplo de tal perspectiva pode ser visto entre nós nas avaliações que se regulam periodicamente ou no Sistema Nacional de Avaliação, para controlar a eficácia e eficiência do processo educacional brasileiro. Em geral, em nosso meio, essas avaliações têm consistido em testes de desempenho realizados nas áreas de matemática-ciências e linguagem. Nos últimos anos, tecnologias modernas foram introduzidas sem avaliações que não mudariam substancialmente sua perspectiva, que permanece vinculada a avaliar apenas os resultados cognitivos da aprendizagem. Por isso, para privilegiar esses aspectos, outras formas menos importantes são deixadas de lado, como as pertencentes a outras áreas do conhecimento, e, o que é mais grave, são desconsideradas outras dimensões do ser humano ligadas ao conhecimento, como o saber como valorizar,

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

saber decidir, saber fazer, saber agir, e isso afeta também os pilares da educação.

Esse reducionismo da avaliação tradicional permitiu estabelecer correlações rápidas entre a aprendizagem e a origem socioeconômica dos alunos. Com isso, e sem examinar outras correlações, o sucesso ou insucesso escolar foi atribuído a causas socioeconômicas, condições que certamente afetam o nível de qualidade educacional que esses centros podem oferecer, mas que em nada determinam se outras causas.

O Relatório Delors da UNESCO de 1996 sublinha que a educação se baseia em quatro pilares principais ou aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser. Tudo isso significa que a qualidade educacional não resulta das conquistas de excelência em apenas uma de suas áreas. Tal viés nas provas avaliativas afeta o resultado, ainda que a escola tenha um espectro mais amplo de expectativas em relação à sua qualidade, e ainda que esses indicadores limitados possam dar uma ideia de níveis objetivos de qualidade e dar origem a correlações com outros índices educacionais ou com causas que a produzem.

Isso significa que, sem deixar de lado por enquanto esses procedimentos tradicionais, deve-se avançar para estratégias mais "integrais", em correspondência com uma "qualidade" mais integradora dos aspectos fundamentais que afetam o fenômeno educacional.

EUDCAÇÃO – QUALIDADE TOTAL E OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUs)

Nos últimos anos, um novo conceito de qualidade chamado qualidade total foi introduzido no mundo dos negócios e da educação. Este conceito de qualidade total surgiu no pós-guerra como um requisito para elevar os valores de qualidade padronizados que regiam a produção de bens e serviços na década de 1930, de forma a satisfazer uma maior procura. Essa ideia, desenvolvida primeiro por americanos e japoneses, e depois, a partir da década de 1980, por europeus, foi sendo enriquecida ao longo do tempo. Nos CEUs basta sintetizá-lo com a enumeração das quatro características ou condições que devem ser satisfeitas para poder falar propriamente de gestão da qualidade total, visto que esses Centros Educacionais há uma série de atividades desenvolvidas visando a formação total do cidadão.

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 13).

Sua primeira característica enfatiza a satisfação do "cliente", este pode ser o estudante, com suas demandas explícitas e ocultas, que podem ser descobertas e satisfeitas por uma oferta inteligente. A qualidade total exige, em segundo lugar, a melhoria contínua da gestão e dos seus processos. Associada a esta exigência está, em terceiro lugar, a necessidade de uma participação gratificante de todos os agentes envolvidos, tais como na escola: funcionários, professores, quadro de apoio, merendeiras, entre outros. Já não é, como era antes, uma gestão específica do "departamento de qualidade". Agora todos, do diretor ao último funcionário, estão envolvidos na melhoria da qualidade, pelo que devem assumir um papel de liderança crescente baseada na competência e motivação, que não estão isentas de valores. Por último, exige-se um nível de inter-relação entre as escolas, que transforme a competitividade tradicional em acordos cada vez mais abertos, que garantam a máxima qualidade da oferta e o acesso justo ao cidadão.

Este conceito de qualidade total teve a sua versão ou versões na área educativa. Para isso, precisou passar por profundas transformações tanto em sua nomenclatura técnica quanto em seus conceitos. Mas sua nova versão não foi capaz de dissipar a desconfiança que ainda surge no campo educacional devido à sua origem empresarial. Por mais contribuições que um modelo de gestão empresarial possa proporcionar ao campo educacional, ele não pode de forma alguma conter os princípios últimos que inspiram um modelo de gestão educacional personalizado, como vem ocorrendo nos CEUs.

> A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14).

No modelo de qualidade educativa total, o foco também é colocado no destinatário da tarefa educativa, que é sobretudo o educando, denominado beneficiário, que ocupa o lugar do cliente na área empresarial. Tal posição central do aprendiz coincide com os avanços da nova pedagogia, que deslocou a importância que outrora os professores tinham e agora tem a mesma disciplina de educação que é o educando, mas sem descuidar do papel do professor ou do conteúdo educacional.

Mas para centralizar o ato educativo na disciplina é necessário, em segundo lugar, melhorar e otimizar a gestão educativa de forma contínua. Para isso, a escola precisa ter muita clareza sobre seu projeto educacional,

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

suas propostas didático-pedagógicas, suas estruturas institucionais e seus próprios processos de gestão. As reformas na qualidade total são de natureza contínua e devem ser realizadas de forma consistente por toda a comunidade educativa. Uma ação contínua é melhor do que muitas esporádicas. Por fim, também é necessário arbitrar os meios para que as instituições escolares não entrem em um concurso escolar para ganhar matrículas, prática que infelizmente já está instalada entre nós nos mais diversos níveis. A situação educacional é tão grave que exige uma grande concordância de todos.

As vantagens que as análises de qualidade total introduzem na prática educativa são incontornáveis. Sua atitude sistêmica possibilita ver a escola como um todo vinculada ao seu ambiente socioeconômico. Mas esse estreito parentesco com a cultura da globalidade vigente faz com que a qualidade total divinize eficácia e eficiência como categorias supremas do correto funcionamento escolar. Dessa forma, o projeto educacional se reduz a uma simples correspondência funcional entre objetivos planejados e desempenho verificado dado em um processo de adaptação contínua.

Precisamos ver equidade na educação, em geral, com igualdade de oportunidades e respeito à diversidade. Mas essa equidade educacional, mais do que igualdade aritmética, é igualdade proporcional, uma vez que leva em conta a atribuição de dois de seus recursos aos mais desprotegidos e devedores do Sistema Educacional, que só os setores pobres e marginalizados dá a sociedade. Nesse sentido, buscar qualidade educacional implica justiça. Esta justiça, para ser completa, deve enfocar os anos em favor de pessoas mais pobres em duas linhas complementares. Em primeiro lugar, é aquele que fornece recursos materiais para viabilizar ou ensinar-aprender a setores empobrecidos da população, como recursos de infraestrutura, materiais didáticos, suplementos alimentares, vestuário, saúde, etc. A segunda é a que fornece recursos formais, ainda mais importantes que as anteriores, pois dizemos respeito ou apoio direto às práticas pedagógicas que ocorrem na praça. De nada adiantaria enviar livros de leitura ("recursos materiais") para esses setores, se os professores não dispusessem de dois meios didático-pedagógicos ("recursos formais") que são essenciais para que os alunos proporcionem uma leitura abrangente desses textos. Se este último não ajudar, as estatísticas mentem, porque a ajuda material não é suficiente para elevar o nível cultural da população. E também seria totalmente irracional promover escolas de “alta qualidade” com base em sua alta renda, como fazem alguns, se vemos ou queremos ver que existem escolas que não conseguem atingir um mínimo de qualidade por falta de educação, ou que não apenas Não basta pagar decentemente seus professores, pois eles não podem fornecer o mínimo necessário para seus equipamentos tecnológicos. Uma exigência é, portanto, aspirar a uma escola abrangente e de qualidade para todos.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

QUALIDADE INTEGRAL EDUCATIVA

A ideia de qualidade educacional integral incorpora a equidade, que é um valor, mas também outros valores em toda a sua amplitude e profundidade. Não se deve sublinhar que os valores são ao mesmo tempo extensivos, ou seja, tendo os mais diversos aspectos da realidade, e intensivos, ou seja, têm um grau de profundidade que depende da compreensão e da preferência humana que o constituído.

Os valores também estão presentes de forma dupla em todos aqueles conteúdos que devem ser validados. Na atual reforma educacional, reconhece-se que os conteúdos da educação não são, como eram no passado, meramente cognitivos. Olhando para qualquer currículo da Educação Básica Geral, por exemplo, os conteúdos são de tríplice natureza: cognitivo, procedimental e atitudinal, em plena concordância com os quatro fundamentos da educação preconizados pelo Relatório Delors.

Os valores permeiam não são apenas o conteúdo atitudinal, entre os quais estão os valores morais, que são essenciais para entender ou o conceito das pessoas, mas também cognitivos e anos de procedimentos.

A formação em valores tem uma transcendência que vai além da escola. Uma educação de qualidade em valores deve moldar a vida de crianças, adolescentes, jovens, homens e mulheres, assumindo-os sempre como pessoas sem um sentido mais profundo do seu significado espiritual, ou seja, dotadas da dignidade de ser. Livres e cobertos interiormente pelas mais ilustres virtudes.

Essa formação convida, também, a entrar no tecido humano das relações sociais, que se entrelaçam na família, nas sociedades intermediárias, e depois, com novas competências, no trabalho e vida política. Essa formação também deixa sua marca com um sujeito aberto a valores e realidades transcendentes e, portanto, absolutas.

Cada instituição de ensino deve estar muito atenta aos valores que assumem como seus e os valores negativos aos quais está exposta.

Tudo isso leva a suspeitar que essa "excelente qualidade" não será fácil de avaliar pelos métodos atuais. Uma avaliação de qualidade sensível apenas aos modelos econômicos de educação favorecerá determinados perfis que respondem a esse tipo de demanda. Por exemplo, a gestão educacional será valorizada na medida em que for capaz de formar sujeitos com habilidades para resolver problemas ou com habilidades agora solicitadas pelas empresas para inovar em um mercado altamente competitivo. Seus resultados tenderão a melhorar o desempenho da instituição de ensino nesse ramo de negócios. Uma qualidade integral não se recusa a enfrentar esses desafios, mas se recusa a se submeter à lógica meramente econômica que lhe é oferecida.

A avaliação, assim como a qualidade educacional, é uma realidade complexa. Depende de vários fatores e

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

não se limita apenas ao indicador de um único resultado. Sem querer descrevê-la exaustivamente, poderíamos dizer que a qualidade educacional de uma instituição escolar – para tomar uma referência específica – pode ser avaliada de forma abrangente se houver menos de três "fatores" do que os efeitos primeiro levantados na conta, sua conformação: seja sociocultural, seja institucional-organizacional ou didático-pedagógica, que formam seu "contexto" concomitante. Um estudo mais aprofundado deve elencar e especificar os diversos indicadores de excelente qualidade, a fim de avaliar de forma mais objetiva possível a excelente qualidade de uma instituição escolar.

O CONTEXTO SOCIOCULTURAL

O primeiro fator é o "contexto sociocultural" em que a instituição escolar vive e se desenvolve. Requer um "habitat" ou um quadro cultural-axiológico e socioeconômico que não está registrado e como mantém um fluxo e refluxo permanente de dar e receber. É neste ambiente que se descobrem as aspirações e necessidades mais básicas da família e da comunidade. Os alunos serão portadores vivos de um imaginário social rico em determinações tradicionais, modernas e pós-modernas que serão introduzidas em sala de aula, e que caberá ao professor descobrir, reconstituir e estimular a retrabalhá-lo com novos e significativos conhecimentos. Desta forma, criar um "clima" inculturado, propício ao reconhecimento das identidades pessoais e à melhoria da qualidade educativa.

A realidade complexa do «contexto sociocultural» abre toda uma série de novos indicadores, não reduzidos ao meramente económico, e que serão de vital importância para compreender de forma mais abrangente as correlações que existem entre o «contexto sociocultural» e a escola instituição em termos de qualidade educacional, tanto quanto o impacto da sociedade na escola, tanto quanto ela tem sobre ela.

O segundo fator que afeta a qualidade educativa de uma escola é proporcionado pelo seu próprio «contexto institucional-organizacional», que a suporta num quadro complexo onde se cruzam vários processos articulados pelo Projeto Educativo ou que lhe é conferido pela sua forma institucional. É no vértice que situamos os grandes princípios orientadores da instituição e sua base axiológica, dos quais dependerão intrinsecamente ou devem de sua qualidade educacional, tais como diretores e professores, funcionários administrativos e de serviço, os pais e, em geral, toda a comunidade educativa.

Os indicadores usuais tendem a medir apenas eficácia e eficiência em um nível puramente pragmático. Indicadores de qualidade abrangentes são mais exigentes, pois são calibrados em valores e não em atividades pragmáticas. É aqui que a liderança dos gestores tem ampla margem para crescer indefinidamente e

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

evitar qualquer gentrificação prematura. Outros indicadores podem traduzir-se na competência profissional dos docentes, na sua atualização permanente, na relação com outros colegas para partilhar com eles o desenvolvimento e implementação do currículo anual, etc.

Da mesma forma, outros indicadores podem ser projetados para refletir muitas outras funções que o professor pode desempenhar para elevar a qualidade educacional do centro. Um indicador muito pertinente é o significado do grau de afiliação e dedicação que o professor tem com a escola a que pertence. No entanto, devido à sua situação económica precária, muitos professores têm de ser atribuídos a várias instituições em simultâneo, desempenhando funções a tempo parcial em cada uma delas, mas estaremos intimamente ligados às crianças em particular. Esta situação lamentável, sem dúvida, afeta a qualidade educacional. Outros indicadores devem refletir o uso adequado de novos recursos tecnológicos na escola. A mera existência de um recurso, digamos uma sala de informática, não é garantia de qualidade educacional. O indicador não deve refletir nenhum recurso isolado e isso também está ligado aos valores e metas e objetivos do processo educacional.

O terceiro fator que afeta a qualidade educacional é fornecido pelo próprio "contexto didático-pedagógico" imediato. Aqui está a arte de todo o processo educativo, porque não é um imediatismo irrepetível, tanto como professor como como aluno, por toda a prática, ou que está prevista para os níveis anteriores e que está mais distante tanto do «contexto sociocultural» » «contexto institucional-organizacional». Aqui são indicadas abordagens didático-pedagógicas que tendem a apresentar o novo papel do professor, que cede a função tradicional de mero transmissor de conhecimento para se tornar um companheiro de seus alunos, que agora tem a tarefa de construir com sua liderança, com a ajuda de toda a comunidade educativa e a disponibilidade de meios tecnológicos adequados.

Vários indicadores devem refletir as diferentes potencialidades de professores e alunos, bem como o currículo, para alcançar a excelência educacional. Alguns indicadores tinham que apontar para o conteúdo, outros para a metodologia. Os conteúdos devem estar abertos aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, conforme se desenrolam as atividades da sala de aula, da escola e em seu contexto sociocultural. Esta triplicidade de conteúdos garante uma compreensão abrangente da qualidade educativa que se pretende implementar. Outras iniciativas educativas, como temas transversais, da mesma forma, as modernas pedagogias de pessoas e construção do conhecimento, que atingem amplamente a iniciativa do aluno sob a liderança do professor, também são um forte incentivo para crescer na qualidade educacional dos resultados e valores. Tudo isso para forjar novos indicadores que reflitam qualitativa e quantitativamente essas novas possibilidades de qualidade educacional.

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

Então, percebe-se que avançar na direção da qualidade integral será, sem dúvida, um dos maiores desafios da educação no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de descentralização dos sistemas educacionais iniciados em diferentes países no final do século XX buscaram, por meio da figura de projetos, transformar a organização e o funcionamento pedagógico das escolas primárias e secundárias. Por meio dessa ferramenta, as políticas educacionais na Brasil concedem à comunidade docente e, em sua extensão, à comunidade educativa o direito de desenvolver estratégias para regular o funcionamento da escola.

Os usos da noção de projeto revelam a intenção humana de controlar o inédito, de reduzir as vicissitudes da vida na busca de um ou mais objetivos. O desdobramento de significados, estratégias e artefatos que mobilizam um projeto nos fala de um objeto dinâmico e complexo, como os que são realizados nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), aos quais são direcionados desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e cursos de formação.

Portanto, a educação possibilita a mobilidade socioeconômica ascendente e é essencial para sair da pobreza. Na última década, grandes avanços foram feitos na expansão do acesso à educação e nas taxas de matrícula nas escolas em todos os níveis.

REFERÊNCIAS

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

_____Ministério da Educação e Cultura. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

Souza, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n.16, 2006. 20-45

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A ARTE E O TEMPO: MIDIAS SOCIAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NA ARTE APRESENTAÇÃO

Autor(a): **Elisete Maria Reis**

Resumo

Falamos muito em "estética da comunicação", das "artes da comunicação" e a "arte interativa". Onde artistas reproduzem as teorias de origem duchampiana, retomadas intensamente por John Cage, pelo Grupo Fluxus, pelos happenings, no Brasil temos Lygia Clark e Hélio Oiticica, e suas produções que se inserem nessa nova estética. Na arte interativa (AI) o público irá interagir através de sensores que mandam informações para o computador, onde a máquina desenvolve uma série de operações imprevisíveis para o participante da experiência. Deparamo-nos com um pós-biológico, onde o participante interage com a máquina através de aparelhos sensoriais que manipulam dados biológicos como calor, movimento, sopro, sons. Nessa relação, homem e máquina modificam a estética artística, ocorrem mudanças na forma de sentir, numa relação de vida na qual os dispositivos sentem e devolvem a energia do corpo. Mas sempre por traz dessa "maquinaria" está um homem. Isso foi possível, pois a partir da segunda guerra mundial, os pesquisadores desenvolveram a cibernética. A cibernética é uma ciência preocupada em produzir máquinas com circuitos eletrônicos simples que reconhecem alguns padrões elementares. Hoje artistas convivem no meio desses pesquisadores um bom exemplo é o Massachusset Institut of Technology (MIT) em Boston. Neste instituto, inúmeras experiências com tecnologias são implementadas, inclusive com tele-robôs que imitam as articulações humanas e são controlados à longa distância, são utilizados até no espaço.

Palavras-chave: arte; tempo; espaço; novas mídias.

INTRODUÇÃO

O texto através de sua pontuação cria um ritmo, ao qual é agregado o tempo. Assim o leitor tem a opção de ler um texto lento ou rápido, isso depende do tempo vivenciado em comum por vários sujeitos. O encenador também faz essa leitura para poder encenar o texto e assim ele organiza as cenas, criando uma relação de temporalidade, este recebe o nome de "tempo dramático". Porém o tempo do drama

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

pode ser diferente do tempo do teatro.

> Essa dimensão temporal (incluindo suas possíveis rupturas temporais internas; cruzamento e duplicação de tramas, períodos intermitentes, etc.) deve ser pensada independentemente do tempo de sua representação no texto dramático e também independentemente do tempo efetivo da montagem teatral. (LEHMANN, 2005, p.289)

Lapsos afirma que o tempo narrado é diferente do tempo narrativo. No teatro tradicional, os elementos teatrais indicam o tempo através de uma mudança na iluminação, ou no tipo de roupa.

O tempo de vivência no teatro é fundamental, tanto para os atores como para os espectadores. Bergson denomina esse tempo com o nome de "duração". No teatro pós dramático, a duração aparece consciente do seu papel, onde a dilatação temporal é um traço predominante. E ao lado da estética da duração, desenvolveu-se uma autêntica estética da repetição.

Essa vivência do ator tem que contribuir para a intersubjetividade, onde o tempo do personagem tem que estar inserido no mesmo tempo do tempo dramático. Porém, com a crise do drama essa intersubjetividade saiu de moda. Agora é o sujeito quem segura e assegura o seu próprio tempo.

No teatro pós-dramático, outra noção de tempo é estabelecida, nele o tempo está inserido na experiência nascendo um implacável fluxo do tempo ou topologia do tempo, onde a repetição obsessiva cria o efeito de prolongamento ou de aceleração e saltos temporais. Um exemplo é o espetáculo Salomé de Oscar Wilde, em 1997 encenado por Einar schleef, no qual doze atores ficavam parados durante dez minutos em cena.

Outra técnica usada no teatro pós-dramático (a mesma usada no cinema) se refere à imagem onde essa aparece no estado puro do seu tempo, porém no teatro pós-dramático a sua função é de ser um pano de fundo.

CORPO

O corpo humano é o passaporte para a individualidade do homem e está associado à hybris (significando estar exposto ao perigo).

> Assim, o homem da hybris é o mesmo que se distancia do seu próprio "eu". O

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> corpo vivo é uma complexa rede de pulsões, intensidades, pontos de energia e fluxos, na qual processos sensório-motores coexistem com lembranças corporais acumuladas, codificações e choques, Todo corpo é diverso: corpo de trabalho, corpo de prazer, corpo de esporte, corpo público e privado. A concepção cultural sobre o que é "o" corpo está sujeita a flutuações "dramáticas", e o teatro articula e reflete essas concepções. (LEHMANN, 2005, p. 332)

Com a implantação de um novo modo de vida, em que temos contato com mídias, tecnologia, informações, imagens, ritmo acelerado, o corpo cria mecanismos para se adaptar criando signos e vários significados.

E é nesse meio que o corpo produz a sua própria arte, portanto, o processo no pós dramático está no corpo. A presença do corpo já é suficiente para o pós-dramático, não tendo a necessidade de se elaborar um corpo para o personagem.

Uma forma de presença no pós-moderno é tomar o objeto-homem, através de uma escultura viva. Temos como exemplo os trabalhos de Jan Lauwers no qual os atores ficavam em forma de escultura durante a peça. Já nos trabalhos de Teshigwara, a presença do corpo é apresentada através da escultura em movimento. Porém, esse movimento no pós-moderno acontece em câmera lenta para produzir um efeito visual que gera uma tensão tanto no ator quanto no espectador.

Esse corpo pós-moderno é dotado de energia, isso é percebido na dança. A fascinação com o corpo surge com a ideia de um corpo "espiritualizado". O que é explicado por Herbert Blau da seguinte forma:

Por meio da disciplina, seu corpo se torna quase espírito, manifestação corporal do incorpóreo.

> Essa disciplina é auxiliada pelo treinamento, e dada à credibilidade já metafísica que ultimamente se liga ás dimensões de experiência do treinamento corporal impõe-se o pensamento de que aqui retorna a ideia primordial dos exercícios religiosos. Assim como estes, o treinamento corporal e o controle disciplinado prometem um contato com nível de espiritualização mais elevada. (LEHMANN, 2005, p.360)

Além de um corpo espiritualizado, o pós-moderno busca um corpo semelhante ao corpo esportivo, então, a busca pela força e a beleza dos corpos tornam-se um fetiche. Essa busca inserida no contexto histórico (Auge da Aids e da sexualidade aflorada) surge como um novo corpo que transmite dor. E essa dor faz com que o artista se aproxime do teatro, pois o teatro é fascinado pela dor.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Outra novidade que o pós-moderno acrescenta é o corpo do animal em cena. Jan Fabre defende que os animais se encontram no mesmo nível do ator. Um exemplo é a montagem de Heiner Goebbels de Paisagem narrativa, de Michael Simon, em que aparecem cavalos na cena.

TEXTO E MÍDIA

O presente "pós- moderno" não é um afrontamento da história, mas sim o começo de um novo momento, onde a imagem se apresenta como signo poderoso. O imaginário e a imagem técnica ganharam visibilidade com o surgimento da imagem fotográfica e da imagem em movimento. Depois dessas tecnologias, surgiu ainda um leque de produtos eletrônicos, para o Lehmann, isso se tornou um problema, por ter "tomado conta" do mundo contemporâneo.

Estas tecnologias criam um campo de intersubjetividade, onde o corpo do indivíduo interage com esses novos aparelhos tecnológicos. Essa interação é bastante individualizada como no caso da internet onde um usuário não interfere no espaço do outro.

A interação pode até acontecer coletivamente, mas os dados são individuais. É possível, através da internet, comunicar-se com um grupo de pessoas, entretanto, sem que eles tenham acesso aos dados pessoais da fonte inicial da comunicação.

Para Lehmann, surge um teatro high-tech, onde a tecnologia alarga a variedade da encenação. Nele a imagem é o cerne e o texto perde a importância. Porém, o mesmo autor questiona se é possível a homogeneização do limite entre virtual e realidade. O problema entre o teatro e a mídia é o falseamento, mas este não é tão polêmico quanto inserir um elemento cênico carregado de signo para não ocorrer a sua representação no palco.

Nas obras da arte high–tech as interações tecnológicas são exploradas em nível máximo. Pelo menos em sua manifestação elas contêm elementos da perfeição.

> *[...] Mas a essência da arte high-tech também pode se apresentar nas tentativas de artistas de incluir os espectadores no processo criativo. (LEHMANN, 2005, p.370)*

Na relação da tecnologia com o corpo, surge um corpo híbrido, meio máquina e meio orgânico. Para o performer Stelarc, o corpo do ator tem que se adaptar à tecnologia do computador. Ele

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

entende que, atualmente, é natural que conceitos formais e tradicionais sejam substituídos por algoritmos de computador e pela tecnologia.

Lembramos que o teatro, desde o início já usufruía da maquinaria cênica (mechané / deus ex machina); truques de luz como no teatro de Bauhaus. O importante é que a tecnologia se insira no palco visando atingir as necessidades do encenador.

Assim, usar tecnologias, no corpo ou no palco, é uma prática que resistiu ao tempo dentro do teatro, pois representa uma contribuição importante para o fenômeno teatral. Da mesma forma, as mídias são utilizadas no teatro agregando valor ao espetáculo. Lepage declara:

> Eu estava desconcertado como o mundo do cinema levou adiante a dramaturgia do teatro, como bons roteiros são divididos em cinco atos, e era realmente possível sentir como o mundo do cinema parece ter aprendido ou continuado a tradição da construção dramática em Shakespeare ou nos gregos e assim por diante. Mas acredito que no teatro, no teatro norte-americano, a dramática e as estruturas dramáticas são marcadas pela televisão e pela representação televisiva. (apud LEHMAN, 2005, p.379)

No teatro pós-dramático, a utilização das mídias é ampla. Influencia a estética e resolve questões técnicas dos grupos. No trabalho do Wooster Group, usam-se vídeos, inclusive para a atriz que não pode viajar em turnê. Os equipamentos são expostos no palco.

Desta forma, artistas e técnicos são responsáveis pelo produto estético. Pude observar esta característica quando assisti a performances e espetáculos de dança dentro do IV Seminário de Poéticas Tecnológicas em outubro de 2010. Os técnicos, os equipamentos e os artistas compartilhavam o mesmo espaço.

A mistura dos elementos estéticos aproxima as diversas linguagens artísticas. Por exemplo, a videoinstalação se encontra no limite entre o teatro e as artes plásticas, nela a visualidade tende para as artes plásticas e o espaço, tempo e marcação para o teatro. Na videoinstalação do Studio Azzurro, vemos a projeção, no chão do local, de pessoas dormindo, porém, através da interatividade, quando o público pisa sobre as imagens, elas se mexem.

A imagem cria uma atmosfera mágica na qual o individuo pode viajar, ficar preso a esse momento, a essa representação. Estamos diante de um teatro formado por várias imagens. Isso é o que acontece quando um corpo está em cena, ele forma várias imagens. Sobre a imagem, Bernhard Waldenfels completa:

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> Mas talvez a imagem também seja uma forma de representação de alguma outra coisa, ou seja, o modelo de concepção de uma realidade que escapa a qualquer apreensão imediata ou definitiva, com base na qual esse modelo é interpretado como algo de visível, embora essa realidade não tenha nenhuma aparência visível. (apud LEHMANN, 2005, p.400)

Enfim, estamos diante de um teatro tecnológico, invadido por imagens que valoriza a presença artística e técnica dos equipamentos, visando à interatividade participativa do público. Um teatro que encontrou as novas mídias. No próximo item definiremos o conceito de novas mídias e apresentaremos aquelas que investigamos durante esta pesquisa.

.

ENCONTRO COM AS NOVAS MÍDIAS

> *As novas mídias são os "objetos culturais que usam a tecnologia computacional digital para distribuição e exposição" (MANOVICH, 2010, p.27).*

Elas aparecem como meios de expressão conseguidos através da utilização de computadores. São atividades artísticas que precisam dos computadores para ser executadas, mas não só na manipulação dos dados, como no caso do vídeo, mas na sua exposição e distribuição. Isto significa que o processo de distribuição deve ser feito pelas redes, seja internet ou rede telefônica. A outra característica se refere à exposição da produção estética, por exemplo, um vídeo que foi produzido para ser visto no celular ou na tela do computador é uma nova mídia, mas o cinema não é. Há ainda, aquelas produções que precisam de ambientes especiais para ser contemplada, tal como um ambiente gráfico em três dimensões, ou uma instalação com imagens geradas em tempo real.

Esses são exemplos de novas mídias, pois são distribuídos ou expostos para o público passando pelo uso de computadores.

INTERATIVIDADE

A interatividade se refere ao modo como o corpo do ator/performer vai se inserir

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

dentro do espaço controlado pelos computadores. As máquinas controlam os movimentos e as variações que ocorrem no espaço e, em seguida, tomam decisões a partir da interpretação dos dados que foram colhidos. Assim, a interatividade é o meio pelo qual os computadores recebem informações do mundo externo, partindo de elementos manipuláveis. Interagir é trocar informações, comunicar com as máquinas, através da presença no espaço ou de ações que os computadores possam compreender.

Em nossa pesquisa trabalhamos com dois recursos de interatividade: visão computacional e sensores ligados ao corpo. A primeira se caracteriza pela análise que o computador vai fazer do campo de visão de uma câmera digital; a segunda é conseguida através da manipulação de um controle de videogame (wiimote) capaz de reconhecer movimentos no espaço. Estes dois mecanismos utilizados que oferecem ao ator a possibilidade de inserir informações dentro do circuito computacional e a partir disso obter efeitos na cena.

Utilizando os recursos de visão computacional, os computadores são capazes de diferenciar blocos de cores dentro de uma imagem, com isto, eles podem seguir a movimentação de um determinado bloco dentro do espaço. Para usarmos este recurso, utilizamos uma cena onde as cores são mais claras combinadas ao uso de um figurino preto. Desta forma, o computador foi capaz de seguir a movimentação do corpo dentro do palco. A máquina nos oferece a figura da silhueta escura dentro da cena clara. Utilizamos o contorno da silhueta para interagir com um programa de testes, que simulava uma imagem, no qual algumas "bolinhas" coloridas caíam pelo espaço.

Com o programa de "bolinhas" sentia como se a energia produzida no meu corpo se transformasse em números que o computador recebia e traduzia em ações. Como se eu fosse uma parte máquina e outra humana em um mesmo aparelho. Porém as duas máquinas estavam sob meu controle.

Neste tipo de interação, encontramos várias possibilidades tanto para manipular com o cenário, quanto para controlar os diversos recursos cênicos disponíveis através das novas mídias. O ator/performer não precisa se adequar à marcação pré-estabelecida, pelo contrário, ele pode improvisar experimentar movimentos, enfim, interagir livremente com os programas computacionais.

A interatividade dá maior liberdade para o corpo, entretanto a liberdade não é total. Este recurso requer que o corpo esteja posicionado dentro do campo de ação da câmera. Além disso, há uma limitação quanto à utilização de cores e materiais para permitir a diferenciação entre o que são cena e o que é corpo em movimento. Apesar destas limitações, entendemos que a interatividade oferece um novo espaço de atuação para o ator/performer.

Por exemplo, na iluminação o ator busca uma marcação previamente definida, porém com o uso da

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

visão computacional, a máquina é capaz de determinar a posição do corpo na cena e direcionar um refletor para lá. A marca é móvel, sendo determinada pelo ator na hora da atuação. O computador é quem segue o ator na cena.

A segunda forma de interatividade que utilizamos foi realizada através mapeamento de movimentos do corpo do ator através dos sensores do controle Wiimote. Este dispositivo faz parte do game Wii da Nintendo e funciona como um controle remoto que transmite para o computador as alterações ocorridas nas inclinações dos três eixos geométricos X, Y e Z. Na figura podemos observar os eixos de movimentação que o controle é capaz gerenciar.

Com o uso dos sensores do controle Wiimote podem mapear as movimentações do ator e, a partir destas leituras, controlarem inúmeros elementos estéticos inseridos na cena. Este recurso é útil, porém como o controle lê as inclinações nos eixos, mas não lê os movimentos de rotação, percebe-se que este recurso ficou um pouco limitado. Mesmo assim, pode-se apontar como qualidade deste dispositivo a portabilidade e a autonomia, pois ele é pequeno, leve, funciona com baterias e não precisa de fios para se conectar ao computador.

Assim, ele pode ser escondido acoplado ao corpo, dentro do figurino, sob os cabelos ficam imperceptível ao público. Outra vantagem é a velocidade com que ele responde aos movimentos permitindo uma interatividade em tempo real.

CONCLUSÃO

Acredito que as novas mídias devam ficar em função da arte e não a arte em função das novas mídias, como algumas vezes presenciei no seminário.

Portanto o meu objetivo inicial, que era conhecer os mecanismos das novas mídias aplicadas ao teatro, mudou para defender um teatro humano com recursos tecnológicos. A tecnologia deve estar a serviço do homem e do teatro, à disposição do ator e do performer para que o público tenha, com como eu tive ao final do espetáculo Sin Sangre, uma vontade de apreender, de pesquisar, de me desenvolver. Assim como Sin Sangre me instigou, posso também estimular outras pessoas usando programas computacionais dentro do teatro.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Ênio. História e Formação do ator. São Paulo: Editora Ática S.A, 1989.

CHEKOV, Michael. Para o Ator. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COHEN, Renato. Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DOMINGUES, Diana (Org.). A arte no século XXI: humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DOMINGUES, Diana (Org.). Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2003.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. In: Sala Preta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Eca/USP, São Paulo, n. 08, 2008.

LEHMAN, Hans-Thies. O teatro pós-dramático. São Paulo, Cosac&Naify, 2007

MANOVICH, Lev. Novas mídias como tecnologia e idéia: dez definições. Disponível em: PLAZA, Julio e Tavares Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo, 1998.

RUSH, Michael: Novas Mídias na arte contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006. http://www.ies.ufscar.br/geminis/Lev.Manovich novas.mídias.como.tecnologia.e.ideia. dez.definicoes-OCR.pdf. Acessado em agosto de 2017.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/LINGUISTICO DA CRIANÇA ATRAVÉS DA MUSICA

Autor(a): **Lincoln Rogério Rabelo Rosa**

Resumo

O presente artigo tem por objetivo principal apresentar a influência da música, como elemento de contribuição para o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva e social, buscando a aprendizagem e desenvolvimento integração do ser. Para tanto prioriza-se o trabalho bibliográfico, o qual ressalta autores como: Bréscia (2003), Loureiro (2003),Jeandot (1997), Walter Howard (1984), Monique Nogueira (2004), Esther Beyer e Patrícia Kebach (2009), bem como o Referencial Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (1998). A música, neste contexto deverá ser compreendida como área de conhecimento, que prioriza o apreciar categorias a serem trabalhadas no contexto educacional. Este estudo é relevante por cumprir as novas determinações legais, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e Lei 11.769/2008.

Palavras-chave: música; cognição; aprendizagem; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Conforme Jeandot (1997), Piaget compreende a música como um processo de ajuda ao desenvolvimento da criança, e também uma atividade consequente do seu crescimento. Neste momento que ela constrói seu conhecimento e explora a descoberta do som. Segundo Loureiro (2003, p. 119)

> "Não podemos nos esquecer que a música é além da arte de combinar os sons, uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim a devemos compreendê-la [...]".

Ao usarmos a música, podemos estar cientes que de uma maneira prática a criança estará aguçando a aprendizagem, a compreensão, a interpretação e a fixação dos novos conceitos de uma maneira lúdica e criativa. Na antiguidade, já se sabia da importância da música no desenvolvimento integral do ser humano, o

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

grande filósofo Aristóteles classificou o homem em vários aspectos, dividiu-se em homo sapiens (o que conhece e aprende) homo faber (o que faz, produz) e homo ludens (o que brinca, cria), em nenhum momento, um destes aspectos sobrepujou ao outro por ser mais importante ou mais significativo, na sua imensa sabedoria os povos antigos sabiam que a mente, corpo e alma são indissolúveis, embora tenham suas próprias características. Jeandot (1997) traz o lúdico como um fator determinante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, o ensino utilizando-se da música como forma lúdica criaria ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Por esta razão a música integra o âmbito do universo lúdico e deve integrar as práticas pedagógicas com crianças. Segundo Piaget:

> A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática educativa, acreditamos que através da ludicidade, a criança constrói e reconstrói os seus conceitos e internaliza de maneira natural, ela consegue expandir os limites de seus entendimentos por meio da integração de símbolos elaborados nas músicas e nas atividades artísticas. (Piaget apud Jeandot, 1997, p.42)

A música na educação alia-se com o brincar, a vivência com a música desenvolve expressões de gestos e movimentos, o canto, a dança e em especial apreciação musical. O que favorece o processo de socialização, a aproximação com o saber artístico, o lazer, prazer em interagir e experimentar, encontrar significados para suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas e intelectuais, a música favorece na respiração, pois quando canta a criança desenvolve a linguagem verbal.

A APRECIAÇÃO E O FAZER MUSICAL

AQUARELA (Vinicius de Moraes e Toquinho) Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva E se faço chover com dois riscos tem um guarda-chuva. Se um pinguinho de tinta cai num pedacinho azul de papel. Num instante imagino uma linda gaivota voar no céu Vai voando contornando A imensa curva norte sul Vou com ela viajando. Havai, Pequim ou Istambul.

A música, dentro do contexto escolar, quando utilizada como motivação para a aprendizagem dos mais variados conteúdos, é uma forma de expressão. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a organização de conteúdos para a música na Educação Infantil deverá respeitar o nível de percepção

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

e desenvolvimento (musical e global) das crianças em cada fase, bem como as diferenças socioculturais entre os grupos de crianças das muitas regiões do país. Os conteúdos estarão organizados em dois blocos. “O fazer musical” e “Apreciação musical”. O fazer musical é uma forma de comunicação e expressão que acontece por meio da improvisação, da composição e da interpretação. Improvisação é criar orientando-se por alguns critérios pré-definidos.

Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete.

> Ainda de acordo com o,nos primeiros anos de vida, a prática musical poderá ocorrer por meio de atividades lúdicas, o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e a atenção dos bebes quando canta para eles: produz sons vocais diversos, por meio de imitação de vozes de animais, ruídos e etc. (Referencial Curricular para a Educação Infantil p.58).

O canto por integrar melodia, ritmo e harmonia, desempenha um papel de grande importância na Educação Infantil. Ao cantar ou imitar o que ouvem, as crianças desenvolvem condições necessárias à elaboração do repertório de informações que posteriormente lhe consentirá criar e se comunicar por intermédio dessa linguagem. nesta fase, os conteúdos já podem ser tratados em contextos que incluem a reflexão sobre aspectos referentes aos elementos da linguagem musical. O fazer musical requer atitudes de concentração e envolvimento com as atividades propostas, posturas estas que devem estar presentes no processo educativo e em suas diferentes fases.

Entender o fazer musical implica organizar e relacionar expressivamente sons e silêncio, a presença do silêncio como elemento complementar ao som é essencial à organização musical, pois ele valoriza o som, cria expectativas e é também música, deve ser experimentado em diferentes situações e contextos, o que importa é que todos os conteúdos sejam trabalhados em situações expressivas e significativas para as crianças. Para Bréscia (2003), a criança é motivada por jogos musicais, o jogo estimula a criança, a escrita e a discriminação dos sons, os jogos podem ser de três tipos, que correspondem a três fases: O Sensório Motor, que envolve os gestos para produzir sons e ouvir música, expressando-se corporalmente, a imitação é muito importante para o desenvolvimento sensório-motor.

O Simbólico, que consiste em jogos através dos quais a criança representa a expressão, o sentimento e o significado da música. O Analítico ou de regras, que são jogos que envolvem a estrutura e a organização da música. Segundo o autor os jogos coletivos que propiciam a socialização e são cada vez mais elaborados. A

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

criança se envolverá com o colega do lado, escutando a si mesma e ao outro, esperando sua vez de cantar com isto se expressa musicalmente. Em torno de dois anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, na maioria das vezes fora do tom, gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc. Com três anos de idade a criança já consegue reproduzir canções inteiras. Segundo Bayer e Kebach (2009), o currículo de música deve incluir atividades de execução, criação e apreciação, sendo que estes parâmetros são indispensáveis para o desenvolvimento dosconhecimentos musicais. Considerando-se execução, criação e apreciação como principais modos de interação com a música, a apreciação talvez encontre menor espaço nos dias atuais.

> *De acordo com Brito (2003 apud Bayer e Kebach 2009, p. 73), a apreciação ou a escuta sonora e musical possibilita o processo de formação de seres humanos, sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.*

A apreciação musical pode ser bem mais abrangente e significativa, se além de desenvolvermos o senso crítico e analítico do nosso aluno, possibilitamos que o mesmo também responda à música de formas diferenciadas, com aquilo que pensa, sente e vivencia na sua experiência pessoal com a música.

> Está é uma contribuição importante para a educação musical, na medida em que amplia o olhar do educador para o planejamento de atividades de apreciação de modo que ele possa focar tanto o senso crítico (estético) e analítico (forma, tonalidade, estilo, etc), quanto aos aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivência) a partir da obra apreciada. (BASTIÃO 2004, p.115 apud BAYER & KEBACH 2009, p. 29).

Para as autoras, ouvir de um modo novo, diferente é uma forma de enriquecer a compreensão musical, ouvir é uma atividade tanto criativa como receptiva entre a música. Ela está presente em todos os momentos do nosso dia- a- dia, nos rádios, na televisão, na natureza e nos ruídos, aos quais podemos atribuir ou não musicalidade, os sons invadem nosso cérebro seleciona a que queremos ouvir, temos a opção para ouvir aquilo que nos dá prazer, o que nos tranquiliza, podemos fazer nossas escolhas sonoras, de acordo com nossos gostos. A apreciação musical permitirá às crianças que construam esquemas mentais, que venham possibilitar novas produções sonoras, ou seja, organizações posteriores sobre forma, timbres, ritmos, intensidades e variações na dinâmica para obter determinados resultados em execuções ou

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

produções.

As autores salientam que educadores utilizam a música em sala de aula como recurso pedagógico; o gesto, o movimento corporal para trabalharem com

seus alunos, acreditando ser o gesto uma das formas de se vivenciar a música, podendo pensar no corpo como um instrumento musical, não somente pela voz, mas também pela manifestação do ritmo através do movimento corporal. A educação musicaldeve associar-se à arte do movimento, explorando amplamente as possibilidades corporais, utilizando-se da expressão corporal, dos esquemas motores básicos, da estruturação do tempo e do espaço e da expressão de significados, sentimentos e emoções através do gesto, a criança estabelece a interação com o mundo e com as demais crianças através do corpo.

> *A participação do educador é fundamental para a apreciação, é através de uma correta proposição que o aluno se sentirá envolvido afetiva e cognitivamente. Becker (2001 apud Bayer e Kebach, p. 73)*

Aponta-se duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído no ensino da música, destaca-se:

a) que o aluno aja (assimilação) sobre o material que o professor presume que tenha algo de cognitivamente interessante, ou melhor, significativo para o aluno.
b) que o aluno responda para i mesmo às perturbações (acomodação) provocadas pela assimilação do material, ou, que o aluno se aproprie, em um segundo momento, não mais do material, mas dos mecanismos íntimos de suas ações sobre esse material, tal processo far-se-á por reflexionamento e reflexão (Piaget, 1977), a partir das questões levantadas pelos próprios alunos e das perguntas levantadas pelo próprio professor, e de todos os desdobramentos que daí ocorrerem.

A música em sala de aula deve ser usada de forma lúdica, como possibilidade de ampliação da aprendizagem e desenvolvimento integral da criança. Na interação professor aluno, a música deve agir como mediadora com o propósito de intensificar características humanas como a imaginação, a criação e a comunicação. Conforme Loureiro,

> (...) a música ao ser usada em sala de aula, precisa ser além de um instrumento, assim capacitar o desenvolvimento do ser humano. "[...] torná-lo capaz de conhecer os elementos para intervir nele, transformando-o no sentido de ampliar a comunicação, a colaboração e a liberdade entre os seres. (LOUREIRO, 2003, p. 204).

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

Neste sentido, Snyders (1992, p.89 apud Loureiro. 2003, p.204) estabelece uma maneira simples de utilização da música. Para ele, a música proporciona experiências belas, que leva ao sentimento de alegria, mas uma alegria específica, que desperta o prazer, e com esta satisfação consegue aprender.

CONCLUSÃO

Essa afirmativa se firma nos teóricos estudados, que proporcionaram o entendimento da música como fonte de desenvolvimento da criança, pois ao ser ensinado através deste método lúdico, a criança consegue apreciar e adquirir conhecimento. Com a apropriação de seu conceito e seu processo histórico, já demonstrou que a música não surgiu por acaso, não é nenhuma metodologia da modernidade, mas sim tem contribuindo desde a antiguidade, favorecendo a aprendizagem das crianças.

Por tanto, o professor precisa adaptá-la em seus planos de aula, não de uma forma aleatória, sem pesquisa, mas que esteja contextualizada com os conteúdos do currículo, seguindo os preceitos de ensinar de forma lúdica e prazerosa, baseado em métodos que despertam a criança para a obtenção de sentidos, daquilo que está aprendendo em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. Pedagogia da música: Experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: ArtesBrasilia: MEC/SEF, 1997.__. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Constituição Federal, Brasília, 1988. In http://portal. MEC.gov.br- acesso 07, Nov, 2010.__. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, vol. 1. 2004._____.

Parâmetros Curriculares, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. MEC/SEF, 1997.

HOWARD, Walter. A música e a Criança: tradução Norberto Abreu e Silva Neto. SP: Summus, 1984.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música, São Paulo: Scipione, 1997.

LOUREIRO,Alice Maria Almeida. O ensino da música na Escola Fundamental. Campinas.SP; Papirus.2003.

NOGUEIRA, Monique Andries. A música e educação infantil (Pesquisa). In: Revista da Universidade Federal de Goiás,UFG, 2004.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da Música ? São Paulo: Cortez, 1992.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno, Educação Musical, bases psicológicas e ação preventiva, São Paulo. Átomo, 2003. LEITE, Serafim. Cantos, músicas e danças

nas aldeias do Brasil. In: Neto, Dionisio Machado . O canto e as letras: educação em música sob o compasso dos mestres-de-capela no Brasil Colônia. Acessado em: WWW.musimid.mus.br.pdf, 22, Março ,2018

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Claudia Menezes Araujo Pacheco**

Resumo

O ato de brincar é uma atividade própria da infância, é por meio da brincadeira que a criança explora o meio em que vive assim, o brincar é uma ferramenta fundamental para aprendizagem da criança. Na educação infantil a criança cria, imagina, e interage, por meio da brincadeira, dai a importância de priorizar as atividades lúdicas nesta fase da educação. A ludicidade é de extrema relevância, e deve ser a base das atividades propostas nesta fase escolar. É por meio da brincadeira que criança descobre o mundo comunica-se com o outro e interagem no contexto social em que vive. A brincadeira faz com que a criança se descubra e explore o que esta a seu redor. É possível perceber como a criança que brincar desenvolve-se de forma rápida e espontânea, assim temos a ludicidade e a brincadeira como ferramentas auxiliares do processo de ensino e aprendizagem infantil. E importante ressaltar que o ato de brincar para aprender, deve ser orientado e mediado pelo educador, para que a atividade não seja apenas um passatempo sem propósito pedagógico. Durante as atividades que envolvem a brincadeira é indispensável que o educador esteja direcionando e atento ao grupo, as ações da criança podem descrever o processo de aprendizagem, os conceitos absorvidos pela criança. A brincadeira na educação infantil pode ser por meio dos jogos, música, brincadeiras de roda e brinquedos propriamente ditos, estes instrumentos induzem a criança a socializar-se com o grupo e com o outro, aprendendo as regras para uma convivência saldável em sociedade. O brincar deve ser utilizado como recursos para tornar a infância mais prazerosa e instrutiva.

Palavras-chave: Ludicidade; desenvolvimento Infantil; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Durante a infância o ato de brincar é um meio no qual a criança adquiri experiências, vivenciando sensações de prazer. Desenvolvendo a visão sobre o mundo que a cerca.

A brincadeira é uma forma de humanizar a criança, possibilitando seu desenvolvimento saldável, proporcionado o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio logico e o autoconhecimento. Desta forma as

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar, de argumentar.

Para Vygotsky (1989, p. 108), a ação de brincar é muito importante na infância porque "cria uma zona de desenvolvimento próximo da criança". Quando brinca, a criança modifica os hábitos e comportamentos usuais, mostrando-se mais e em maiorgrandeza. "No brinquedo", é como se ela fosse maior do que é na realidade. Apenas da relação brinquedo-desenvolvimento pode ser comparada à relação instrução- desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência.

Segundo Piaget (1975) que destaca o faz-de-conta, atividade que denomina como jogo simbólico, nos mostra que, assim como a linguagem, o jogo simbólico pressupõe a representação de um objetivo ausente, visto ser a comparaçãoentre um elemento dado, o "significante" e um elemento imaginado, o "significado". Ojogo simbólico tem como característica fundamental, a assimilação do real ao eu, posso ser o bandido, posso ser morto e ressuscitar.

Outro aspecto importante apontado por Piaget (1975), quando explica a evolução das fases do brincar, é a passagem do brinquedo individual para a evoluçãodas fases do brincar no coletivo.

Pode se observar frequentemente nos bebes que embora reunidas num mesmo recinto brinquem individualmente com seus objetos, sem que haja interferência do outro, mantendo-se em atividades independentes.

Gradativamente elas vão se tornando capazes de partilhar entre si, a ficção que estão elaborando através do faz-de-conta, diferenciando e ajustando seus papéis.

Segundo Winnicot (1975) a brincadeira, e o jogo, constitui um espaço específico sendo da atividade humana. O ato de brincar situa-se exatamente no espaço entre esfera: fuga do imaginário (sonho) e ação efetiva visando transformar o mundo exterior, e, nessa medida, acaba tecendo vínculos entre a subjetividade e a objetividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

> "O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumemenquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos."

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Brincando, a criança desenvolve e pratica suas capacidades e se desenvolveradequadamente, pois, as atividades lúdicas oferecem um desafio que proporciona umpensamento e leva a criança a obterem níveis de desenvolvimento que só o brincar pode proporcionar.

A criança tende a realizar as atividades com energia, não ficam chateadas porque estão livres de exigências, prosseguem, arriscam, desvendam, atingem com alegria, sentindo-se mais capazes e, deste modo, mais confiantes em si mesmas e preparadas a aprender. Quando brinca a criança desenvolve o pensamento lógico e o cognitivo, pois jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar bem como as habilidades estratégicas.

Para Piaget o jogo é essência para o desenvolvimento infantil, a atividade lúdicaé o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à práticaeducativa.

Segundo Piaget, os jogos são admiráveis instituições sociais porque ao jogar as crianças desenvolvem suas habilidades sociais e criam um relacionamento grupal.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O relacionamento social desenvolve na vivencia de situações estratégicas de liderança e cooperação, onde a criança começa a perceber quais seus limites e os limites dos outros. Os jogos atuam também como redutores das tensões do grupo, permitindo a participação e integração negociada.

Segundo Piaget (1975), ao brincar a criança aprende a aceitar e submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, também aprende a conviver com frustrações e alegrias além de aprender a aceitar os outros e as suas atitudes ao criar soluções que lhes permitem a jogar, a criança toma consciência de sua potencialidade, pois ao jogar é necessário raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso.

No desenvolvimento motor, o jogo permite melhorar as aptidões motoras elevando a capacidade de força, velocidade, resistência flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço.

Os jogos infantis são caracterizados pela simplicidade de sua organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais físicos, mesmo assim levando a obtenção de resultados positivos.

O ato de planejar a atividade é fundamental, Os educadores não devem encarar o brincar como uma atividade meramente recreativa ou de distração, pois como Piaget cita a atividade lúdica é essencial para o

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

desenvolvimento integral das crianças, por isso os jogos e brincadeiras devem ser inseridos nas práticas educativas com objetivos bem definidos, os jogos e brincadeiras devem ser planejados, e os objetivosa serem alcançados, devem ser bem definidos.

Através desta ótica os processos de desenvolvimento infantil mostram que o brincar é um importante processo psicológico e uma rica fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

A criança tem a facilidade de aprender com o meio, e tudo que a cerca serve de estímulos para sua aprendizagem, segundo alguns autores elas aprendem brincando e cada fase uma nova descoberta sua curiosidade é impressionante.

Brinca com tudo que lhe chama a atenção suas mãos, seus pés e objetos a sua volta interage individualmente em seu primeiro estágio, para que se desenvolva sua coordenação e movimentos é fundamental estimular cada movimento e gesto, o brinquedo será um instrumento de muita importância em cada fase.

> O desenvolvimento motor está relacionado com experiências individuais de cada criança e o tipo de estímulo vivenciado poderá proporcionar melhor desempenho das habilidades motoras que são divididas em estágios inicial, elementar e maduro representado pelos movimentos fundamentais de engatinhar, caminhar, correr, pular arremessar, recepção e chute esses pelos quais são desenvolvidos pelas crianças com o decorrer dos anos (FREITAS,2006).

Durante toda nossa vida a melhor fase é a infância onde podemos brincar livremente sem nenhum tipo de preocupação, muitas brincadeiras agradáveis onde não é preciso de dinheiro para termos alegria, as melhores gargalhadas que até nostira o folego damos na nossa infância, brincadeiras como pega-pega esconde - esconde são inesquecíveis para muitas pessoas .Pena que muitos adultos se esquecem de como é maravilhoso ser criança e por um motivo ou outro acabam perdendo esta essência.

> A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo-da vida naturalinterna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverança, esquecendo sua fadiga física, pode certamente torna-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Froebel, 1912c, p.55)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

ser criança a fantasiar, o amor, a inocência, a criatividade e a essência do mundo magico que é ser criança, o livro nos traz a memória nossa infância e nos leva a uma reflexão de como estamos vivendo nossa fase adulta. De fato é primordial no decorrer de nossas vidas não deixamos de nos alegrar com muitas brincadeiras e sonhos como fazem as crianças, elas acreditam, são No livro o pequeno príncipe nos relata uma história maravilhosa sobre positivas e sempre imaginam o melhor.

> "é no brincar, e somente no brincar que o indivíduo, criança ou o adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu".(Winnicott ,1975 p. 12)

Através do brincar a criança se descobre, vence seus medos e resolve seus problemas sem sofrer nenhum tipo cobrança, brinquedos e jogos facilitam muito o desenvolvimento dos pequenos.

> "Brincar desenvolve as habilidades da criança de forma natural, pois brincando aprende a socializar-se com outras crianças, desenvolve a motricidade, a mente, a criatividade, sem cobrança ou medo, mas sim com prazer" (Cunha 2001, p.14).

Nossa sociedade em um contexto geral esta cobrando muito de nossas crianças, temos hoje mini adultos que tem um dia corrido com muitas cobranças e pouca tempo e espaço para brincar, as possibilidades são muitas então devemos envestir em cursos e mais cursos para nossas crianças este é um pensamento de muitos, claro que é importante proporcionar cursos e aulas diversificadas, mais sem tirar todo o tempo dessa criança porque a infância também estará sendo tirada a força dela algo que é sua por direito, um adulto mau resolvido é reflexo de uma criança frustrada e sem infância.

> As crianças estão com pouco tempo para brincar e consequentemente com poucas oportunidades para descobrir, criar e recriar experiências e saberes sobre si mesmo e o mundo. A diversidade dos espaços, das possibilidades de atividades motoras, bem como da frequência destas oferecidas as crianças tanto na escola como nos períodos que se encontram fora dela, não estão atendendo adequadamente as necessidades do brincar, do ter o tempo livre, do explorar, fundamental para o seu desenvolvimento (FALCÃO, 2002)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A brincadeira esta presente na vida da criança desde muito pequena , e durante a brincadeira ela descobre novas coisas, cria, imagina e aprende, muitos pessoas importântes em nossa história descobriu seu talento através da brincadeira.No momento lúdico acontecem muitas sensacões maravilhosas dentro de cada individuo e por esse motivo, é importane dar muita atenção a essa fase da criança sempre motivando e estimulando. E essa contará muitos momentos bons quando chegar a sua fase adulta.

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A infancia é marcada por fases, a cada fase a criança apresenta diferentes conceitos em reção ao brincar, as brincadeiras são marcantes para a infancia, promovendo seu desenvolvimento de forma simples e natural.

A brincadeira torna-se fundamental a medida em que se da o desenvolvimento da criança, ajudando-a a desenvolver o entendimento sobre as regras e conceitos presentes na sociedade.

Durante a infancia, os brinquedos desde os mais simples até os jogos que demandam o uso regra, os brinquedos e as brincadeiras são fonte de conhecimento e de persepção sobre os contextos da vida.

O brinquedo e a brincadeira são meios pelos quais se desenvolve a relação lúdica e de afetividade que contribuuem diretamante para uma aprendizagem significativa e completa, para tanto é necessário que o aluno desenvolva os conhecimentos aprendidos durante a atividade lúdica.

É brincando que a criança aprende o que são regras erespeita-las, ampliado o seu relacionamento social, respeitando a si e ao outro. Através da ludicidade a criança passa a expressar-se com mais facilidade, aprende também a ouvir, respeitar e discordar de opiniões, em alguns momentos exercendo liderança, e em outros sendo submetido a ela, tudo isso compartilhando a alegria de brincar.

Por outro lado, em um ambiente muito engessado, os educandos acabam não expressando-se ludicamente, daí a importância de estimular essa prática como atividade permante em sala de aula.

Para Vygotsky (1998) o ponto inicial da relação entre um nível de desenvolvimento e a capacidade deaprendizagem pode ser verificado pelo nível de desenvolvimento da criança.

O primeiro desses níveis, é o nível de desenvolvimento efetivo, que se dá através dos testes que determinam a idade mental do indivíduo, o segundo deles é referente a área de desenvolvimentopotencial referente ao que a criança é capaz de fazer com a ajuda do outro.

O que a criança pode desenvolver atualmente com a ajuda dos adultos ou dos colegas poderá da

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

mesma forma fazer no futuro de forma autonoma.

Para Vygotsky (1998): "A brincadeira e o jogo são atividades próprias da infância, e através delas a criança recria a realidade vivenciada usando sistemas simbólico.

Pra o autor, o jogo simbólico é como uma atividade própria da infância e essencial para seu desenvolvimento, que ocorre a partir da assimilação da representação simbólica. Assim, o jogo pode ser considerado uma ação relevante e importante para o desnvolvimentominfantil, pois através dele o educando desenvolve a zona de desenvolvimento proximal, com funções que ainda estão em desenvolvimento, masque desenvolverá processos de amadurecimento.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano estão ligados e ativos desde os primeiros momentos de vida, pode-se afirmar que o aprendizado da criança começa muito antes do período escolar, pois todas as situações de aprendizagem presentes na escola partem de vicencias prévias da criança

Vygotsky ainda afirma:

> "A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo dosignificado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. Essas relações irão permear toda a atividade lúdica da criança, serão também importantes indicadores do desenvolvimento da mesma, influenciando sua forma de encarar o mundo e suas ações futuras". Vygotsky (1998, p. 137)

Ao pensar sobre o papel do brinquedo, e neste momento sobre as brincadeiras de faz-de-conta, a criança faz referência a outros brinquedos estimelando a construção do pensamento e mobilizando a capacidade de criar.

> "No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê. No brincar, a criança consegue separar pensamento, ou seja, significado de uma palavra de objetos, e a ação surgedas ideias, não das coisas". Vygotsky (1998, p.127).

No momento da brincadeira a criança mobiliza suas capacidades e se desenvolve plenamente, pois as atividades oferecem desafios que proporcionam a formaçã de pensamentos e conduz os educandos a alcansarem níveis de desenvolvimento que só os atos por estímulos conseguem prorcionar.

As crianças passam a desenvolver as atividades com mais empenho e dedicação, poisestão livres de exigências, tornando-e aptos a receber e desenvolver o conhecimento.

Assim, a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança, promovendo a mobilização dos fatos

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

aprendidos, elas assumem comportamentos mais elaborado em relação aos fatos vivenciados no cotidiano, desenvolvendo o conhecimento a cerca das regulações da vida em sociedade.

A brincadeira promove o desenvolvimento do pensamento lógico e cognitivo, pois o jogo ajuda a elaborar os pensamentos operacionais, como, a criatividade, à capacidade de analisar habilidades e estratégias.

Segundo Piaget, o jogo é essêncial para o desenvolvimento infantil, pois as atividade lúdicas são a origem das atividades intelectuais, sendo por tanto, essencial à prática educativa.

Piaget afirma ainda que, os jogos são importantes instituições sociais porque ao praticálos as crianças são estimuladas a desenvolver habilidades sociais. A convivencia social promove experiencias que estimulam a elaboração de estratégias conjuntas e individuais, atráves das quais a criança passa a entender os limites estabelecios e que regem a convivência em sociedade.

Os jogos atuam também promovendo a integração do grupo em sala de aula, permitindo a participação e integração segundo as negociaçoes pré estabelecidas.

Para o autor, enquantom joga a criança submete-se a conter seus desejos em detrimento às regras estabelecidas pelo jogo, aprende a conviver com as frustrações.

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

> O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça importantíssima na sua formação. Seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói seu próprio mundo (SANTOS, 1995, p.4)

A utilização de brincadeiras e jogos como ferramenta auxiliar no processo de ensino e da aprendizagem, hoje já e parte da rotina nas escolas, principalmente na Educação Infantil. Segundo os educadores e pesquisadores da educação, os jogos e brincadeiras auxiliam o trabalho pedagógico e estimulam a criança a raciocinar fazendo ligação entre o conteúdo aplicado e os acontecimentos cotidianos em sua vida.

O jogo como ferramenta de ensino deve favorecer a construção do conhecimento, proporcionando a vivência de situações diversas, propondo à criança desafios e estimulando a buscar respostas para os problemas apresentados durante a atividade, levando a criança a raciocinar, buscando ela própria as respostas das situações apresentadas.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Quando em sala de aula o professor proporciona atividades lúdicas e oferece diversas opções de jogos e brincadeiras para seus alunos, as crianças encontrarão espaço para desenvolver sua criatividade, para pensar a cerca de sua realidade e entender melhor a convivência com o outro.

> Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de ser comportamento diário. No brinquedo é como, se ela fosse maior do que é na realidade. (Vygotsky, 1998, p. 134).

Quando por exemplo se propõe uma atividade com jogos de regras isso proporciona à criança a oportunidade de perceber que na sociedade e na convivência humana e necessário conviver com regras e que isso se aplica tanto para ele quanto para o colega.

O brincar proporciona alegria, estimula a criança a realizar a atividade com prazer e empenho, favorecendo o trabalho docente e proporcionando melhores resultados aos objetivos iniciais do trabalho. Através da brincadeira do jogo e das atividades lúdicas espontâneas a criança exerce sua liberdade de pensamento desenvolve seu corpo e sua mente explora o mundo que rodeia, expressa seus sentimentos, sua fantasia e ideias, relacionadas o mundo imaginário com o mundo real.

Dessa forma jogo e a brincadeira devem ser percebidos como estratégia indissociáveis do processo de compreensão e construção do conhecimento da perspectiva infantil e deve ter destaque no planejamento pedagógico.

A criança deve ser entendida como um ser em processo de desenvolvimento, e que deve ser atendida como tal, Isso inclui um sistema de ensino que proporcione meios para que seu desenvolvimento seja integral e diversificado, garantindo acesso à cultura e aos bens comuns a sociedade para que se possa garantir o desenvolvimento integral da criança, levando as a tornarem se cidadãos críticos, competentes e que possam expressar suas opiniões e exercer sua cidadania de forma consciente.

ESTRATÉGIAS LÚDICAS APLICADAS NA APRENDIZAGEM

No peíodo que compreende a Educação Infantil o lúdico é a principal estrtégia de aprendizagem, por meio do lúdico, a criança experimenta a aprendizagem como de forma natural e espontânea. A Ludicidade promove a alfabetização expontânea e de forma prazerosa, a aprendizagem ocorre por meio da vivência com sigo e com o outro

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Assim, compreender a relevância as práticas lúdicas na Educação Infantil possibilita aos educadores informaçoes rlevantes sobre prática e métodos de intervenção adequada, estimulando o prazer que brincar proporciona.

> "O jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzidos socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à firmação da personalidade, e o imprevisível". Vygotsky (1998 p.132).

Portanto, o brincar enquanto como recurso pedagógico não deve ser pensado de forma separada das atividade lúdicas que o pereiam.

A adoção de práticas que envolvem os jogos e as brincadeiras, na prática pedagógica promovem o desenvolviento de diferentes atividades que ajudam a construir a aprendizagens das crianças.

O professor poderá utilizar a ludicidade na forma de faz de conta, leitura de histórias com fantoches, construçao de brinquedos, entre outras diversas práticas para que de forma lúdica a crinça seja desafiada a mobiliozar os seus pensamentos a fim de solucionar diferentes situaçoes.

O ato de brincar não envolve apenas o ato de dispensar um tempo para deixar o aluno e atividades sem direcionamento, A atividade lúdica permite que a criança se prepare pare para definir-se enquanto menbro de uma sociedade, a qual faz parte e precisa conhecer as regras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos de pesquisa elaborados referentes ao brincar concluíram a fundamental importância dessa vivência na prática, sendo a forma mais natural de uma criança agir e expressar-se; preservar sua espontaneidade e colaborar para suasaúde emocional.

Através do brinquedo ela estabelece contato com o tudo que esta ao seu redor e se apropria dele dentro dos limites de suas responsabilidades: explora, descobre, transforma. Demonstra suas capacidades e constrói seu conhecimento.

As brincadeiras são tipo de atividade mais característica da infância, o brincar é também a forma mais correta de estimulação que se lhe pode oferecer. Os brinquedos, são usados como convites ao brincar, são facilitadores do processo.

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

Respeitar a escolha livre da criança também faz parte do ensino, para cultivar sua autonomia, e motivação.

Mas, os conhecimentos e a intuição do educador saberão fazer uma escolha prévia construir um contexto lúdico adequado e disponibilizar para ela uma variedadede oportunidades que possibilite um nível de operação satisfatório, dentro do qual elapossa, de forma criativa e prazerosa, evoluir e aprender.

As situações lúdicas de aprendizagem precisam ser preparadas por pessoas queconheçam os recursos que podem utilizar para saber se são adequados às suas propostas e se atendem às necessidades do nível de desempenho das crianças, ou seja, dar continuidade a arte de brincar e respeitar o desenvolvimento da criança é adequar à escola de hoje num parâmetro nacional de direitos ao resgate a infância eao brincar.

Concluímos então que da primeira infância, até a finalização do processo educacional estabelecido como Educação infantil é indispensável o uso de atividades lúdicas, como prá ticas essenciaise promotoras de desenvolvimento da criança.

Assim é importante que a Escolar e o Professor devem preocupar-se em selecionar material adequado à etapa de desenvolvimento da crianças, preservando a infância e seu desenvolvimento escolar, visando o pleno desenvolvimento infantil e a formação de cidadãos conscientes autônomos e autores de sua própria historia.

O papel do professor, é o de mediador, auxiliando o aluno a ampliar o seu potencial, lançando mão de todos os recursos educativos que a ludicidde pode oferecer.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luisa de Lara Uzun de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. Os aspectos cognitivo e afetivo da criança avaliados por meio das manifestações da função simbólica. *Revista Eletrônica Ciências & Cognição*. 2006.

FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. *A Importância dobrinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A6 anos.* Belém, 2002.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Psicomotricidade: Educação e Reeducação num enfoque Psicopedagógico. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Kleber Fernandes de; JANNUZZI, Paulo de Martino. Motivos para migração no Brasil e retorno ao nordeste: padrões etários, por sexo e origem/destino. São Paulo Perspec. São Paulo, v. 19, n. 4,

Dezembro. 2005.

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, L.S. A Formação Social da Mente. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins FontesEditora LTDA, 1998.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento eaprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

DISPONÍVEL EM: <Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, Acesso em:10 de jul. de 2022.

DISPONÍVEL EM: SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. ***O pequeno príncipe.*** Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009. Aquarelas do autor. 48ª edição / 49ª reimpressão. Tradução por Dom Marcos Barbosa.> Acesso em:10 de jul. de 2022.

DISPONÍVEL EM: <Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministérioda Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.> Acesso em: 15 de jul. de 2022.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Autor(a): **Michelly Maria Alves Calado**

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo, contribuir para o debate acerca da educação especial no Brasil e no mundo ao longo da história, principalmente no que diz respeito à deficiência intelectual, afirmando a necessidade de conhecer o indivíduo em sua diversidade, já que este é ao mesmo tempo físico, histórico, biológico, psíquico, cultural e social. Faz-se necessário nesta pesquisa, à discussão sobre a formação profissional do professor que atua nas classes de educação especial e suas práticas cotidianas, principalmente nas questões referentes ao currículo e a avaliação, tão importantes na construção de um ensino voltado para a inclusão no seu sentido mais pleno: uma educação para todos. Pensar o que significa a experiência em sala de aula desenvolve uma visão crítica que leva à reestruturação de conhecimentos e conseqüente mudanças nestas práticas, se necessário.

Palavras-chave: deficiência intelectual; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Qualquer criança ao nascer, nasce com uma capacidade cognitiva e motora (inata) a ser desenvolvida. Tratando-se de uma criança não deficiente, essa capacidade é imensamente grande. Tratando-se de uma criança com deficiência intelectual, por exemplo, ela é indefinida, nunca sabemos ao nascer, qual é a capacidade de desenvolvimento desta criança.

Segundo Rosemberg (1994) ao ingressar na escola, a criança já adquiriu grande parte de suas habilidades, apenas porque explorou o mundo. Teve a oportunidade de fazê-lo através das brincadeiras. Durante a exploração que faz de objetos, recebe informações quanto a formas, tamanhos, texturas, gosto, temperatura, peso, etc., adquirindo noções de conceitos relacionados também com força, velocidade e distância (ao arremessar os objetos, coisas que os bebês fazem constantemente).

Desenvolveu, assim, conceitos, controles e movimentos corporais e comportamentos dos mais diversos.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Através das brincadeiras, da convivência com as pessoas, objetos, lugares, e situações do ambiente escolar e de outros ambientes sociais, ela vai aprimorar tudo o que já havia desenvolvido anteriormente.

A criança com deficiência também deve ter as mesmas oportunidades. As brincadeiras são importantes para o desenvolvimento de qualquer criança, envolvendo todos os aspectos (afetivos, sensoriais, motores, cognitivos e culturais). Mas o que todos se perguntam é: Como a criança vai brincar se não anda, ou não controla os movimentos do seu corpo, ou mesmo não demonstra interesse por fazê-lo, devido às deficiências que apresenta?

A resposta é simples: a criança não deficiente dirige-se aos estímulos e interage com eles, o que muitas vezes não ocorre com a criança com deficiência, portanto, para que essa criança tenha oportunidade de brincar e explorar as coisas do mundo temos que levar os estímulos (no caso, os brinquedos e brincadeiras até ela, auxiliando-a na exploração, chamando sua atenção para eles, ajudando-a a manuseá-los quando necessário, etc.).

Através das brincadeiras em grupos, a criança também se socializa e isto é fundamental para a vivência em sociedade, pois proporcionam um desenvolvimento psicológico saudável. Desde alguns meses de idade até o fim de nossa vida, sentimos a necessidade de estar participando de grupos sociais e convivendo com outras pessoas. Precisamos ser aceitos pelos grupos dos quais fazemos parte.

O brincar nesse sentido, é terapêutico e pedagógico, pois facilita a aceitação e a aproximação entre os indivíduos, já que quando brinca junto, um clima de harmonia se estabelece o que facilita a comunicação, gerando alegria e contentamento nesta convivência. O lúdico pode despertar o desejo de estar na escola, fazendo o aluno se sentir o ator principal deste processo. Através do lúdico a vida tem mais sentido, havendo mais possibilidades de criança e aproximação com várias linguagens. Shevin coloca que,

> Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e às quais acham que podem dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar a vontade se acharem que o preço a pagar é a indiferença as suas próprias diferenças e ás de seus colegas. (SHEVIN, 1992. p.288)

Portanto, o brincar, o jogo, o brinquedo e a atividade lúdica planejada e organizada com objetivos claros, podem ser objetos de aprendizagem e criação de vínculos, nesse caso o lúdico,

> (...) é a brincadeira que é universal e que é a própria saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais, o

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> brincar pode ser a forma de comunicação na psicoterapia, finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. (WINNICOTT, 1975, p. 63)

Piaget diz que quando brincamos constantemente com a criança, incentivando-a e encorajando-a, a assimilação torna-se possível, e consequentemente há a evolução do progresso da inteligência. É importante então que toda a produção teórica em pesquisa sobre o brincar e seus aspectos pedagógicos, sejam segundo Fernandes:

> "uma racionalidade em que o conhecimento não seria assim privilégio de um, mas de vários". Infelizmente, a sala de aula vem perdendo dia-a-dia sua magia, tornando-se um espaço de angustia e clima tenso, por isso temos o desafio de "desfrutar o prazer de aprender, o brincar com as ideias e as palavras, com o sentido do humor com as perguntas dos alunos. (FERNANDES, 2001. p36).

O brincar para o ser humano, faz parte de sua essência, pois é através do brincar que exercitamos a convivência tolerante com as diferenças e garantimos a todas as crianças o acesso às oportunidades de educação de qualidade.

Como já pontuado no capítulo anterior, os seres humanos são diferentes em todos os aspectos: cultural, social, biológico. A heterogeneidade se manifesta em todos os momentos, seja na vida escolar ou na vida social das pessoas, sendo assim, a escola precisa estar preparada para lidar com essas diferenças, fazendo-as motivo de aprendizagem e evolução do grupo. O currículo, que é a base de todo o conhecimento escolar que será adquirido pelos alunos, deve ser flexível visando atender a todos, já que o mesmo conteúdo posto à disposição de todos, com a mesma linguagem e no mesmo momento, será assimilado de formas diferentes pelos alunos, pois estes possuem estruturas psicossociais diferentes, assim as ações do professor exigem interação contínua entre todos os sujeitos.

O currículo então é de suma importância, pois a construção de conhecimento se desenvolve num contexto de trocas sociais e culturais, permeados por fatores econômicos, políticos e psicológicos. Por isso, a escola deve ser um lugar planejado criticamente para a veiculação de conhecimentos, para que seja construtiva e vinculada ao aluno, ao que ele e a sociedade precisam.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO DOS PORTADORES DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Em primeiro lugar devemos nos perguntar o porquê avaliar: para determinar nossa prática ou para saber resultados desta prática com relação aos alunos? Para completar tarjetas e boletins? Para colaborar com estatísticas da Educação? Para detectar nossas dificuldades ou a de nossos alunos para buscar uma nova orientação nas mudanças teóricas e práticas? Para confirmar a eficiência da nossa prática de ensino?

Avaliar não pressupõe erros, falhas, defeitos, mas determina o valor da ação educadora e o desenvolvimento individual de cada um. Avaliar significa descobrir o aluno em relação a ele mesmo.

E, por assim ser, para que a avaliação realmente propicie uma aprendizagem significativa, é fundamental que o professor se sinta desafiado a repensar o tempo pedagógico, analisando o que ensina, verificando se os conteúdos, capacidades e habilidades selecionadas, são importantes para aqueles alunos, haja vista que estes apresentam características singulares de cada etapa do desenvolvimento.

Para superar as dificuldades que se fazem presentes no processo, é necessário avaliar sistematicamente o ensino e a aprendizagem, elaborando diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliar se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e da escola. Essa avaliação é importante, pois é através dela que as estratégicas didáticas podem ser mudadas, possibilitando o atendimento individualizado, assegurando a todos a possiblidade de aprendizagem evitando a evasão escolar e baixa autoestima. Por isso, estabelecer metas claras a serem alcançadas é um requisito básico para ensinar e avaliar, sendo a diversidade de instrumentos avaliativos um caminho para viabilizar informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos da aprendizagem.

Oliveira e Morais (2005) em seus estudos demonstram a necessidade dos professores terem oportunidades de discutir continuamente os objetivos e os instrumentos de avaliação que passaram a usar, a fim de se apropriarem daqueles novos recursos, e serem de fato, ajudados a reorganizar sua tarefa de ensino ao empregá-los.

Aspectos básicos da avaliação:

1. Antecedentes médicos: diz respeito às especificidades médicas deste aluno, ou seja, suas condições fisiológicas avaliadas e diagnosticadas por um especialista da saúde.
2. Antecedentes Familiares: refere-se à existência da deficiência, anomalia, etc. na família e como estes lidam com este fato.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

3. Registros/relatórios da escola: refere-se a toda a documentação avaliativa do aluno durante o tempo em que ele está na escola. Contém detalhes do seu processo de ensino-aprendizagem e adaptação.
4. Anotações do professor anterior: traz informações recentes sobre o que o aluno aprendeu, como aprendeu e o que ainda precisa aprender.
5. Conhecimentos e habilidades adquiridos: refere-se ao que o aluno já aprendeu, quais suas facilidades.
6. Exemplos de trabalho: todas as atividades e/ou trabalhos que o aluno realizou com fins avaliativos.
7. Resultados de testes de leitura: refere-se a leitura do aluno, suas facilidades e dificuldades na realização da mesma.
8. Observações em sala de aula: Toda a observação que o professor faz do aluno, suas habilidades, o que já sabe, o que ainda precisa aprender etc.
9. QI: teste que mede o nível de inteligência de um indivíduo.

Todas essas formas de avaliação só tem sentido se buscarem o efetivo aprendizado do aluno, ele deve ser o centro de todo o processo e a razão do trabalho da escola. Todos os tipos de avaliação devem ajudar a identificar os problemas de aprendizagem do aluno e servir para replanejamento de ações para alcançar efetivamente o objetivo pretendido.

A avaliação deve ser coerente com a diversidade predominante nas aulas e privilegiar a compreensão. Sendo assim, a avaliação ajuda o professor a panejar situações didáticas e a refletir sobre seus alunos, podendo enxergar de forma mais clara o desenvolvimento integral deles, e assim, contemplar as características culturais dos grupos a que pertencem e as características individuais, tanto no que se refere aos modos como interage na escola quanto as bagagens de saberes que dispõem.

Concordando com o princípio do atendimento à diversidade, Silva (2003, p.11) chama a atenção para o fato de que a avaliação, numa perspectiva formativa reguladora, deve reconhecer as diferentes trajetórias de vida dos estudantes e para isso, é preciso flexibilizar os objetivos, os conteúdos, as formas de ensinar e de avaliar, em outras palavras, contextualizar e recriar o currículo. É necessário dominar o que se ensina e saber qual é a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar material a ser avaliado.

É importante assegurar a todos a possibilidade de aprendizagem e perceber que a escola não deve se ater somente aos aspectos cognitivos do desenvolvimento, mas sim criar condições propícias de aprendizagem e reconhecer quando ela está em vias de consolidar os conhecimentos esperados ou quando não está conseguindo caminhar nessa direção, dentro do período previsto. Estabelecer metas claras a serem alcançadas é, portanto, um requisito básico para ensinar e para avaliar.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Com relação à avaliação assistida, no ponto de vista de Vygotsky, não se avalia somente os aspectos cognitivos do aluno, mas também suas possibilidades de aprendizagem. Sendo assim, a avaliação passa a ser um recurso para o aprendizado efetivo do aluno.

Segundo Vygotsky a evolução intelectual dos seres humanos é qualitativa, ou seja, evoluímos de um conhecimento para outro. Vygotsky desenvolveu (para compreensão deste processo) o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que diz respeito à "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes".

Quando um aluno está na Zona de desenvolvimento proximal, o professor deve ser o mediador do seu processo de aprendizagem para que ele alcance a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, alcance o conhecimento consolidado.

Por essa razão, a mediação do professor é essencial, pois é através dela que o desenvolvimento do aluno pode ser otimizado, levando a uma mudança de comportamento. O professor fornece as condições para que a criança progrida, sugere, traz instruções e dá oportunidades para correção do está sendo feito.

A avaliação assistida tem grande importância no desenvolvimento da aprendizagem, pois é através dela que o professor pode estruturar sua mediação com o aluno, identificando a sensibilidade que a criança tem à instrução que recebe e assim, reestruturar essa mediação se for necessário, e observar quais são os facilitadores de aprendizagem para este aluno, fazendo-o alcançar um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas.

A avaliação assistida costuma ser organizada em fases:

- Inicial, sem ajuda.
- Assistencial, com ajuda do examinador.
- Manutenção, sem ajuda.
- Transferência, para verificar a generalização da aprendizagem em novas situações similares.

Estudos apontam que quando um aluno recebe ajuda instrucional e ajustada às suas necessidades individuais, conseguem melhorar seu desempenho, e isso por si só, justifica a importância da avaliação assistida.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

CONCLUSÃO

Estudar a deficiência intelectual modificou o meu ser de dentro para fora, fazendo-me perceber o quanto cada vida que por mim é formada, enquanto profissional da educação, é importante e única. Esse sentimento de amor que cerca o profissional da educação é o que faz a grande diferença em meio à educação atual, tão fragilizada pelo desamor, pela falta de esperança e otimismo. Todos nós desejamos na vida, sermos felizes, mas só poderemos alcançar esses objetivos, se buscarmos o sentido da vida dentro de nós e isso só é possível quando aceitarmos o outro como participante importante nesta descoberta, já que ninguém nunca pode e nunca poderá viver sozinho.

A experiência de leitura e escrita deste trabalho de conclusão de curso fez nascer em mim otimismo e esperança, fazendo-me uma pessoa feliz com o que escolhi ser: educadora. Esse sentimento é importante para mudar a prática pedagógica, pois mostra que professor e alunos são pessoas que sentem medo, esperança e alegria, por isso devem caminhar juntos nesse processo de construção de conhecimentos.

Os educadores trabalham pela formação e crescimento de outras pessoas, por isso, é necessário que estes resgatem o prazer de ensinar e a alegria de seu trabalho, reconciliando-se com sua profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APAE. *Manual "Aprendendo e Ensinando a lidar com Deficiências na Comunidade"*: Deficiência Mental. Volume 5. São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Cultura e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Cultura e do Desporto. *Estratégias e Orientações Pedagógicas para Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*. SEESP, Brasília: MEC; SEESP, 2002

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira*: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

COLL, C. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1987.

DA ROS, S. Z. *Cultura e Mediação em Reuven Feuerstein:* relato de um Trabalho Pedagógico com Adultos que Apresentam História de Deficiência. Tese de Doutoramento. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

EDLER-CARVALHO, R. Avaliação e atendimento em educação especial. *Temas em Educação Especial.* São

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

Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 02, 1993, p. 65-74.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade:* História, Teoria e Pesquisa. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____(org*). Dicionário em Construção:* Interdisciplinaridade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____(org). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____(org). *A Academia Vai à Escola*. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção Práxis).

FERREIRA, J. R. *A construção escolar da deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRO, E. *Reflexões Sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1975. (Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Org.). *Os Intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.* Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

_____. *A Educação do Deficiente no Brasil:* dos Primórdios ao Início do Século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KUHLMANN JR. Moyses. *Infância e Educação Infantil:* uma abordagem histórica. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação,2001.

LINHARES, M. B. M. *A Avaliação Assistida*: Fundamentos, definição características e implicações para a Avaliação Psicológica. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília: DF, v. 1, n. 11, pp.23-31, jan./abr. 1995.

MANTOAN, M. T. É. *Educação Escolar de Deficientes Mentais:* Problemas para a pesquisa e o Desenvolvimento. Cad. CEDES, Set 1998, vol. 19, n. 46, p. 00-00. INSS 0101-3262.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil:* História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. *Deficiência mental:* a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

MIRANDA, A. A. B. A *Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental:* Tese de Doutoramento, Unimep, Minas Gerais, 2003.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental:* da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

RAMOS, R. *Passos para a Inclusão:* Algumas Orientações para o Trabalho em Classes Regulares com Crianças com Necessidades Especiais. Cortez: 2001.

RIOS, T. de A. *Ética e Competência*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões de Nossa Época).

ROSEMBERG, F. *Qualidade na educação infantil:* uma perspectiva internacional. In: BRASIL, I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais, Brasília, 1994. PP. 154-156.

SACRISTAN, J. G. *O Currículo:* Uma Reflexão sobre a Prática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANCHES, M. D. P. *Modificabilidade Cognitiva y P. E. I.* Madrid: Bruño, 1989.

SASSAKI, R. K. *Inclusão:* construindo uma sociedade para todos. Rio de janeiro: WVA, 1997.

SEESP/MEC. *Saberes e Práticas da Inclusão:* Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 2006.

SEESP/MEC. *Experiências Educacionais Inclusivas II:* Programa de Educação Inclusiva, direito à diversidade. Brasília, 2008.

VYGOTSKY, A. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep127/deficienciamental.htm

http://entreamigos.com.br/textos/defmenta/defment.htm

http://pedagopediamack.blogspot.com/2009/05/inclusao-escolar.html

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A DANÇA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Autor(a): **Michelly Maria Alves Calado**

Resumo

A dança é a arte expressiva do corpo, estando presente em diversas culturas no decorrer da história humana. No período pré-histórico, essa prática era uma ação natural e de caráter comunicativo, culminando no desenvolvimento do senso motor do homem, e também atuando sobre o campo cognitivo e o sócio afetivo. Com o passar do tempo, a dança passou a exercer diversos papéis na humanidade, sendo um deles de caráter sagrado, pois muitas vezes acompanhava ritos ou encontros místicos. Já na Grécia, a dança além de possuir a finalidade de busca da perfeição do corpo também auxiliava na concentração dos guerreiros gregos para a guerra.

Palavras-chave: dança; desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

No período da idade média, a dança não integrava a religião, pois não estava de acordo com os princípios do cristianismo, predominante naquele tempo. Por este motivo, essa expressão corporal ressurge somente no período do Renascimento.

Para Nanni (1998), a dança pode ser apreendida como uma ferramenta cultural, pois possui a habilidade de identificar a necessidade do corpo, de modo a fazer com que se expressem sentimentos e a comunicação com o próprio indivíduo e com o outro, também auxiliando a explorar a capacidade de criação.

Deste modo, a dança também possui função educacional, auxiliando no entendimento dos motivos pelos quais se realizam os movimentos, o que proporcionará o aprimoramento das capacidades e potencialidades e a estimulação à realização pessoal do indivíduo, desde criança.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e de acordo com a LDB, em seu artigo 29, essa etapa "tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. " (BRASIL,

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

1996).

É através desse processo básico que são permitidas novas experiências sensoriais, perceptivas e motoras, beneficiando a ação natural do ser humano de explorar, desenvolver, encontrar algo desconhecido, aprender, sentir e compreender.

Portanto, uma das finalidades da dança no espaço escolar é permitir ao aluno um enriquecimento do domínio corporal, isto é, desenvolver e aprimorar seu potencial em relação ao movimento, desse modo obtendo a oportunidade de manifestar algo desconhecido, e, por conseguinte, ultrapassar eventuais limitações que possam surgir durante o processo de maturação motora, cognitiva e sócio afetiva. (BARRETO, 2000)

A dança, dentro ou fora do espaço escolar, também se configura como um agente de inclusão social, visto que promove a relação da criança com outras crianças, e, portanto, deve ser utilizada na escola como ferramenta pedagógica de modo que promova o respeito, a socialização e a inclusão de crianças que possuam alguma limitação. Embora suas ações sejam benéficas, ainda se encontra muita resistência para o seu uso. Logo, cabe ao professor modificar a visão errônea que se tem sobre a dança, buscando desenvolver um trabalho sério e fundamentado, que permita que os alunos possam experimentar a dança profundamente sem julgá-la antecipadamente, favorecendo uma educação estética.

A Dança Através das Eras

O homem sempre possuiu a necessidade da comunicação, seja ela com seus semelhantes ou com o sobrenatural. Desse modo, antes mesmo de falar, o meio encontrado para se estabelecer essa comunicação foi através do próprio corpo.

Os primeiros movimentos corporais passaram a integrar as cerimonias ligadas às crenças e religiosidade de povos mais antigos. A dança é, portanto, uma das mais antigas formas de expressão, e empenhou papel significativo na formação e desenvolvimento de civilizações, como objeto de crenças místicas e mágicas, como um meio de demonstrar costumes e expressões, preocupações e saberes e como um modo de diversão para determinadas classes sociais e diferentes indivíduos.

No período paleolítico, a dança estava ligada à sobrevivência; os homens se agrupavam em tribos isoladas, e garantiam sua alimentação através da caça e da pesca e também de frutos que colhiam da natureza. Por isso, criaram rituais em forma de dança com a finalidade de impedir e aplacar as catástrofes naturais que poderiam prejudicar suas atividades e, por conseguinte, sua existência.

No período neolítico, o homem deixa o nomadismo e passa a se fixar em local determinado. Agora, ele

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

deixa de ser caçador-coletor e passa a plantar e a criar animais para seu consumo, surgindo, deste modo, a agricultura e a pecuária. Os ritos e oferendas em forma de dança tinham como objetivo festejar a terra e também o preparativo do plantio, celebrar a colheita e fertilidade dos rebanhos.

Já no Antigo Egito, as danças possuíam cunho sagrado e eram feitas para homenagear os deuses. Também eram consideradas sagradas as danças apresentadas em festas religiosas e nos funerais, sendo que os egípcios acreditavam que a movimentação dos dançarinos nos funerais certificaria ao falecido a ascensão para uma vida nova.

A dança na Índia possui sua gênese na oração para o deus Shiva. Era através dela e de suas músicas que os hindus almejavam unir-se com a natureza; o ritmo da dança estava sempre conectado à criação do mundo, à sua manutenção e à destruição de determinadas formas para o nascimento de outras. Estas danças seguiam a ideia de que todo o corpo deveria dançar, e, por este motivo, as danças indianas possuem como principal característica movimentos de todas as partes do corpo, e cada gesto é dotado um significado místico e espiritual. Suas danças são ensinadas de geração para geração, e não possui limites entre a vida material e espiritual; para os hindus o corpo e a alma são um só, e até hoje a dança está associada à religiosidade.

Na Grécia, a dança era parte de ritos religiosos, e posteriormente passou a integrar as manifestações teatrais. A dança era muito estimada para os gregos, pois para eles, a ideia da perfeição estava na total sintonia entre corpo e espírito, que se manifestava em um corpo bem moldado, adquirido através do esporte e da dança. As crianças eram educadas para a guerra e acreditava-se que a dança auxiliava não somente no equilíbrio entre mente e espírito, mas também no fornecimento da agilidade, tão primordial para a vida militar. A dança passa a fazer parte exclusivamente do campo do entretenimento com a decadência da cultura grega.

No período da Idade Média, a dança já não mais integrava a religião, passando a ser rejeitada e condenada pela Igreja Católica, que pretendia a purificar os costumes, e resultando em castigos para aqueles que se arriscavam a dançar. Nesse período, a Igreja era autoridade constituída, e qualquer manifestação corporal foi proibida, visto que a dança passou a ser entendida como uma prática pecaminosa. Contudo, a Igreja não obteve êxito ao tentar intervir nas danças populares dos camponeses, que por sua vez, permaneceram realizando suas comemorações em celebrações da colheita e ao início da primavera, passando a serem considerados pela Igreja como pagãos.

O período dos séculos XI e XII são marcados pela epidemia da peste negra e outras doenças que devastaram a Europa, causando inúmeras mortes. As pessoas dançavam alvoroçadas como uma tentativa de repelir a morte, e essa dança passou a ser conhecida como dança da morte. O teatro religioso medieval

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

abordava temas baseados nos testamentos da Bíblia, e suas peças possuíam cunho moralista. A dança da morte também possuía seu papel na história, geralmente em frente à "boca do inferno" do cenário, como representação do castigo para absolvição do pecado ou do flagelo da peste enviada por Deus.

Já nos séculos XIII e XIV, a arte dos trovadores, menestréis e jograis, que acontecia nas ruas, passa a integrar a vida da nobreza, participando de suas festividades e ensinando uma dança lenta, visto que as mulheres nobres trajavam vestimentas pesadas, sendo impossível executarem o mesmo estilo de dança das mulheres camponesas, que trajavam vestimentas leves.

No período do Renascimento, com a renovação de diferentes esferas da vida cultural e social, a realeza também se modificou. Com o intuito de exibir suas riquezas, as famílias reais passaram a comemorar, através de grandiosas festas, datas importantes como aniversários e casamentos, e nesse contexto a dança se desenvolve particularmente, na Itália, com a família Médici, onde eram apresentados nas festas espetáculos que simbolizavam riqueza e poder.

Por fim, o século XX se anuncia como o tempo do progresso, da rapidez, de ampliação de fronteiras e da modernidade; e transformações significativas nas tradições e valores aceitos até então estabelecem esse momento de início da era industrial. A sociedade se altera, e com isso, nascem outras aspirações e necessidades; idealiza-se o conceito de modernidade, e com ele a noção de rapidez e movimento — como os veículos, a tecnologia, o cinema, os corpos que são tendências de moda — e a dança, por participar dessa dinâmica, busca novos modos que podem ser percebidos em duas principais tendências: o apego aos códigos clássicos, e a contestação das antigas propostas através da dança moderna e contemporânea.

Para Nanni (2003, p.7),

"as danças, em todas as épocas da história e/ou espaço geográfico, para todos os povos é representação de suas manifestações, de seus 'estados de espírito', permeio de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais".

Portanto a dança não pode ser entendida apenas como um resultado artístico e religioso das mudanças decorrentes dentro dos mais diferentes contextos e povos; mas sim como uma identidade cultural e imbuída de expressividade, que permite que o homem se estabeleça como membro da sociedade.

Cada manifestação da dança possui um sentido e um significado, e está ligada aos acontecimentos e à ideologia referente ao contexto na qual está inserida. Ademais, existem conceitos para a dança.

Quando é pensada, isto é, quando apresenta uma forma e um padrão, pode ser classificada de quatro formas: teatral, social, folclórica e étnica.

A primeira forma, a dança teatral, teve início no século XVII, com a fundação da Academia Nacional

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

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

de Dança, hoje atual Escola da Ópera de Paris, e possui como objetivo o entretenimento, onde os bailarinos se preparam previamente com técnicas pertinentes e possuem prazer em apresentar os espetáculos. Dentro desta modalidade destacam-se o balé clássico, o jazz e o sapateado.

A dança social — ou de salão —, engloba todas as danças que faziam parte do cotidiano dos nobres europeus a partir do fim da idade média e, apesar de surgirem entre a nobreza, esta modalidade descendeu de danças populares, como por exemplo a valsa. Já no contexto contemporâneo, pode-se entender como dança social aquelas que são praticadas em festas, tais quais o forró, o pagode, etc., e também as danças sociais, em sua maioria, representam uma moda momentânea, determinada pela época de sucesso.

A dança folclórica é aquela que apresenta as tradições e costumes de povos da mesma nacionalidade, e usualmente não são elaboradas com a finalidade de serem apresentadas em palcos e grandes espetáculos, mas para serem apresentadas em festas típicas e eventos populares.

Por fim, a dança étnica é a manifestação expressiva de um povo, e suas características distinguem a nação e/ou religião, podendo ser aprendidas por outros povos que não os de origem. São consideradas identidade nacional, sendo que cada uma delas nasceu a partir da tradição e costume de seu povo.

A Dança e a Psicomotricidade na Educação Infantil

Segundo Silva (2005) a dança desde os tempos primitivos se configura como uma necessidade e uma característica particularmente humana e independente da etnia, ritmos, cultura ou gestos, todos dançam — as festas e o motivo das comemorações podem ser diferentes, mas a essência permanece a mesma.

Portanto, quanto mais cedo ocorrer o contato com a essa arte, maior será o investimento na formação de indivíduos mais conscientes da percepção de seu todo, e, por conseguinte, de sua própria vida.

A dança pode ser entendida como um dos maiores prazeres, pois traz a sensação de poder e alegria e, principalmente, da superação dos limites dos movimentos, contribuindo de forma positiva para as crianças, colaborando também para uma boa autoestima, esta trazendo autoconfiança, que incentiva a coragem para se dispor a executar uma ação.

É quase impossível ouvir uma música sem que seu corpo a acompanhe e a traduza em movimentos. Segundo Barreto (2008), há crianças e até bebês que são capazes de expressar ritmicamente sua percepção musical.

Segundo Schinca (1991) a dança traz numerosos benefícios, tanto nos aspectos físicos quanto sociais, tais como o desenvolvimento das noções de espaço, coordenação motora, criatividade, respeito por outras culturas, autoconhecimento, alinhamento do corpo, etc.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Sendo assim, uma das finalidades da dança no espaço escolar é permitir ao aluno um enriquecimento do domínio corporal, isto é, desenvolver e aprimorar seu potencial em relação ao movimento, desse modo obtendo a oportunidade de manifestar algo desconhecido, e, por conseguinte, ultrapassar eventuais limitações que possam surgir durante o processo de maturação motora, cognitiva e sócio afetiva. (BARRETO, 2000)

A dança, em seu processo histórico, passou por inúmeras transformações e mudanças em correntes filosóficas e sociais até culminar no que é hoje — o movimento expressivo que incorpora atitudes e valores, e como consequência, estes resultam em conhecimentos e habilidades mais extensivas das possibilidades do movimento.

Para Bueno (1998) é preciso incentivar o desenvolvimento psicomotor de modo que a criança tome consciência de seus movimentos corporais que expressam os sentimentos as vontades e as opiniões. Para o autor, o movimento é o elemento principal para o desenvolvimento e crescimento da criança.

Sendo assim, com o tempo deve-se dar mais atenção ao desenvolvimento psicomotor da criança, isto é, entender a diferença entre tudo que existe integrando o movimento e a posição do corpo, a noção de espaço, o reconhecimento de objetos, ritmos, imagens e formas, e também sua composição.

Nanni (2003) classifica os movimentos em

I. Reflexos (que envolvem os movimentos involuntários, próprios do amadurecimento neuromuscular);

II. Movimentos básicos (locomotores, não locomotores e manipuladores);

III. Movimentos perceptivos motores (que proporcionam a recepção da informação sensorial e a interpretação da mesma);

IV. Habilidades físicas;

V. Movimentos especializados (criativos, expressivos e interpretativos).

A educação psicomotora inclui uma variedade de aprendizagens da criança, auxiliando nas atividades tanto dentro quanto fora do espaço escolar, permitindo que a criança desenvolva principalmente a parte cognitiva a partir da experiência motora, e favorece a relação positiva do aluno com o meio interno e externo.

Le Boulch entende que a educação psicomotora possui um papel importante na educação infantil, sendo para ele, a sustentação da escola nessa fase.

Ela condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares; leva a criança a tomar consciência

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

> de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo, a adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos. A educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade; conduzida com perseverança, permite prevenir inadaptações, difíceis de corrigir quando estruturadas. (*apud.* ALMEIDA, 2007, p.27)

A criança nasce, desenvolve-se, cresce, e vivencia experiências através do próprio corpo — e este é o meio de ação para descobrir e conhecer o espaço no qual está inserida, estabelecendo comunicação com as pessoas que a cercam. Em todas as fases, observa-se a significância do corpo como meio de exteriorizar emoções; antes mesmo do ser humano possuir a capacidade de falar, ele já dançava, e foi através do movimento que ele se comunicou com os outros e com a natureza.

Como a educação tem passado por diversas mudanças, não se pode deixar de aspirar uma aprendizagem lúdica para as crianças da educação infantil. Desse modo, a dança pode ser trabalhada dentro do espaço escolar como uma ferramenta lúdica e auxiliar na obtenção da educação integral, de modo a facilitar sua aprendizagem.

Para Nanni (2003) um projeto de dança no contexto educacional deve corresponder a um nível hierárquico, com progressos pedagógicos; onde os movimentos naturais devem ser respeitados, deve-se também gerar estímulos, desafios e motivação constante.

As atividades para Le Boulch, 1982)

> Devem partir dos movimentos naturais como correr, andar, rolar, entre outros, partindo de exercícios simples para os complexos, dos espontâneos aos construídos, menos intensas para as mais vigorosas, com aumento gradativo, poucas repetições, ritmo lento, com direções e sentidos em relação ao espaço, força e qualidade muscular. (Le Boulch, p. 34, 1982)

A dança não pode ter a sua significância somente como arte/beleza/cultura, mas também como ação pedagógica, que pode proporcionar contribuições significativas para o desenvolvimento na fase da educação infantil, momento em que as capacidades humanas mais importantes estão sendo estruturadas.

Para Ferreira (2005, p. 59):

> *"A aprendizagem dos movimentos complexos da dança e de outros esportes faz com que cresçam mais conexões entre neurônios, aprimorando a memória; assim ficamos mais aptos a processar informações e aprender". (Ferreira, p. 59, 2005):*

Oliveira (2001) afirma que através das atividades de dança a criança evolui no que se refere ao seu

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

domínio corporal, desenvolve e aprimora suas capacidades de movimentação, descobre novos espaços, e supera suas limitações para encarar novos desafios.

A dança ajuda na aquisição de noção espacial, pois ao dançar, a criança aprende a colaborar com os parceiros de dança e a pensar nos movimentos conforme o espaço; e um exercício que seja executado de modo individual, por exemplo, permite que seja atingida a consciência corporal, conquistando a motricidade global que engloba equilíbrio, organização espacial e temporal e lateralidade.

Achcar (1998) diz que a dança envolve estímulos:

- Táteis — Ao sentir os movimentos e seus benefícios para o corpo;
- Visuais — Ao ver os movimentos e transforma-los em atos;
- Auditivos – Ao ouvir a música e dominar seu ritmo no tempo da dança;
- Afetivos – Ao transportar sentimentos e emoções para a coreografia;
- Cognitivos – Ao estimular o raciocínio, ritmo, coordenação e agilidade;
- Motores – Ao associar a coordenação motora e o equilíbrio, flexibilidade e esquema corporal.

A soma desses conhecimentos promoverá habilidades a serem usadas não só na escola, mas também fora dela e pelo resto de suas vidas.

Dentro dos campos de atuação na escola, no que se refere ao ensino da dança, chama a atenção a dança folclórica, que consiste numa expressão popular que busca conservar as raízes e a essência de sua história, demonstrando determinadas atitudes do cotidiano dos indivíduos e/ou os momentos da vida de sua comunidade. (RANGEL, 2002; FERREIRA, 2005)

Uma das estratégias para se utilizar no espaço escolar é a dança criativa, que busca fortalecer uma atuação pedagógica que estimule a criatividade, com abordagem na educação psicomotora. (RANGEL, 2002)

Contudo, é preciso analisar os conteúdos que serão trabalhados através da dança escolar, quanto aos aspectos da psicomotricidade como:

> O ritmo (cadência), espaço (forma, direções e organizações), equilíbrio, freio inibitório ou parada brusca, energia (tensão, relaxamento, explosão), lateralidade (direita e esquerda), identificando as relações espaço-temporais, promovendo o reconhecimento das inter-relações pessoais e a compreensão da corporeidade e estimulando a criação, a organização e a responsabilidade. (FERREIRA, 2005. P.17)

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Portanto o papel da escola é instrumentalizar e construir conhecimento através da dança, surgindo a necessidade de que seja lançado um olhar mais crítico sobre ela e também discuti-la, levando em consideração àquelas escolas e/ou crianças que não praticam.

Deste modo, a dança como forma de educação deve oferecer às crianças, situações que possibilitem:

I. Desenvolver suas habilidades e possibilidades de movimentação;

II. Promover o autoconhecimento e assim se tornar agente efetivo do equilíbrio entre a razão e a emoção;

III. Instigar a criatividade;

IV. Proporcionar o conhecimento do corpo.

O trabalho com a educação infantil possibilita que as crianças adquiram conhecimento delas próprias e também de outros, pois a criança que dança manifesta suas energias e tem maior facilidade de estabilidade em relação à dor e prazer, pois conhece os limites de seu corpo.

Desta forma, pode-se dizer que o ensino e o reconhecimento do movimento por parte dos professores devem oferecer à criança a possibilidade de agir de modo espontâneo e deliberado, propondo variadas experiências corporais – sejam individuais ou coletivas.

A Dança e a Resistência no Ambiente Escolar

Pode-se entender a dança, partindo da definição de Brasileiro (2002, p. 53) "como algo que excede o dizer em palavras, ou seja, localiza-se no universo da linguagem corpórea do homem, que possui códigos universais". Então, se a dança é uma linguagem do homem, entende-se que este conteúdo é de suma importância a ser ensinado na escola, pois não se pode impedir as crianças de obter contado com esta forma de comunicação.

Apesar da importância já apontada — tanto na vida educacional quanto na vida pessoal — que a arte tem para uma pessoa, de modo geral, ela nem sempre está presente na rotina escolar. A disciplina de educação artística, que na teoria deveria abranger diferentes formas de se fazer arte, acaba limitando-se às artes manuais, e outras manifestações artísticas, tais quais a dança e o teatro, não possuem espaço.

Tratando particularmente da dança, sabe-se que ela encontra muita resistência no espaço escolar e vários são os motivos que induzem a este fato; além do preconceito em relação ao sexo, deve-se pensar também na função social que a dança exerce. Para Feijó

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

"(...) a arte tem o poder de mobilização, pois ela tem o poder de contagiar o público e fazê-lo repensar".(1996, p.38)

Através desta afirmação pode-se dizer que a dança no espaço escolar desempenha um papel social, tanto quanto as outras disciplinas, tendo como objetivo iniciar uma transformação social através das crianças.

Não se pode afirmar que a dança por si só vai mudar o mundo, isso depende do trabalho que é feito e por quem é feito, isto é, a dança passará a ter o significado que o professor atribuir a ela, através de sua proposta e prática.

Já do ponto de vista capitalista, outro ponto a ser levado em consideração no que se refere a resistência ao ensino da dança na escola, é o fato dessa prática não atender aos interesses da sociedade — que não prioriza o bem-estar e autonomia do indivíduo, mas sim o quanto ele é capaz de produzir.

Outro problema que acontece nas escolas que possuem em seu currículo a disciplina "dança", é a contratação de uma professora de ballet clássico, efetuando desse modo a redução da dança a um único estilo. A dança por si só já carrega algumas restrições— principalmente nesta modalidade — e estes preconceitos estão na maioria das vezes ligados às características físicas e ao gênero dos praticantes, por exemplo, existem poucos homens, se comparados ao número de mulheres, que praticam o ballet; pois muitas vezes esta prática não é vista como uma atividade dirigida para homens. Na escola, além de existir a possibilidade ocorrer este tipo de preconceito por parte dos pais, também pode ocorrer de não aprovarem essa prática para os seus filhos por a considerarem apenas como um passatempo, isto é, algo que não agregará na carreira profissional. Em relação ao estilo de dança que deve ser trabalhado, Freire diz que:

> *(...) a dança na escola não deve ser ensinada a partir dos gêneros musicais, "mas, sim, ensinar a dança como arte criativa e seu papel no desenvolvimento e aprendizagem da criança como um ser integral". (Freire, 2001, p.34)*

Isso significa que não é interessante reduzir o ensino de dança a um único estilo, tão menos misturar vários estilos de forma confusa, pois certamente causaria uma confusão para as crianças. O ideal seria que, após ser ensinada uma base comum com embasamentos que procurassem desenvolver a consciência corporal e determinadas noções básicas empregadas em qualquer estilo de dança, diversos estilos poderiam ser apresentados para os alunos, de maneira que pudessem escolher o que mais gostaram, se aprofundando neste estilo.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Em uma sociedade existe diversidade de sons e ritmos, movimentos e expressões, que se adequam nos diferentes modos de relações com o meio sociocultural no qual se está inserido e que se refletem no indivíduo que atua e altera a sua realidade. Deste modo, descobrem-se danças desde bumba meu boi, ao forró, ballet, valsa, jazz, as quadrilhas de festa junina, Hip-Hop, etc.

Outro ponto a ser observado é a técnica: na escola não se deve buscar a técnica acima de tudo. Entretanto, alguns aspectos como a coordenação e o equilíbrio, que são usados na dança, podem ser trabalhados nas aulas, mas não almejando a perfeição. A técnica surgirá a partir das necessidades, auxiliando a executar melhor o movimento, com mais eficácia e/ou precisão.

A técnica é algo que acontece naturalmente, sem exigência do professor; nascendo da percepção do próprio aluno.

Nesta metodologia, o interessante não é ensinar movimentos perfeitos em termos de técnica, mas sim oportunizar experiências divertidas com a dança, trabalhando aspectos — a consciência corporal, a música e o ritmo.

Scarpato (2001) afirma que pode-se pensar as aulas de dança a partir do conceito de que o movimento é um modo de expressão e comunicação, tal como a fala é, por exemplo.

Portanto, se as aulas forem baseadas nessa perspectiva, o objetivo do professor seria tomar o aluno responsável e participativo, apto a expressar-se em diferentes linguagens.

Pode-se dizer que a dança oferece ao indivíduo uma experiência estética, e por sua vez, permite que a pessoa dê sentimentos àquilo que está vivenciando, e a dança permite que a pessoa que está dançando sinta absolutamente o movimento, sem empregar a razão para isto; tornando a pessoa capaz de se entender dentro de determinado contexto, dentro de um universo, como um ser único.

Feijó diz que, "(...) no momento desta experiência ocorre como que urna suspensão da vida cotidiana, urna quebra com o mundo racional e as regras da realidade", (Feijó,1996, p.15)

Isto é, no momento em que acontece a experiência estética o indivíduo é capaz de viver aquilo independente das regras impostas pela sociedade, sem pensar, por exemplo, no que as outras pessoas vão pensar ou dizer.

Logo, cabe ao professor modificar a visão errônea que se tem sobre a dança, buscando desenvolver um trabalho sério e fundamentado, que permita que os alunos possam experimentar a dança profundamente sem julgá-la antecipadamente; aí sim a dança poderá favorecer uma educação estética.

Para Marques (2003, p.26)

(...)*"ao contrário de uma visão histórica ingênua de que a dança não passa de uns passinhos a*

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> *mais ou a menos na vida das pessoas, hoje não podemos mais ignorar o papel social, cultural e político do corpo em nossa sociedade. E, portanto, da dança". (Marques, 2003, p.26)*

A utilização apropriada da música viabiliza maior sensibilização e contextualização do movimento, contribuindo na definição dos objetivos e cumprimento das metas propostas para a atividade.

A Dança como Ferramenta de Inclusão e Socialização

A criança, ao longo da fase de desenvolvimento, avança socialmente a partir da comunicação com os outros, pois "é através dessa interação que ela vai assimilando e incorporando elementos da sua cultura.

> O seu relacionamento com o outro lhe permite apropriar-se das práticas sociais já estabelecidas. Entende-se então que "todas as funções, no desenvolvimento da criança, acontecem a princípio em nível social, depois, em nível individual". (SOUZA 2001, *apud* LANZARIN, 2007, p.15)

As artes, em todos os seus níveis e formas de manifestação, sempre foram um instrumento de animação e satisfação para aqueles que a aperfeiçoam.

> *"A dança, em sua magia, permite a expressão de sentimentos e emoções. Através da dança, é possível resgatar a autoestima de crianças e adultos e promover a integração social dos mesmos" (CUNHA, 2006, p.11).*

A dança como arte encontra seus fundamentos na própria vida, não exaurindo seus gestos como uma simples produção acrobática, e sendo assim, as diferentes formas de dança agrupam os símbolos próprios das culturas as quais pertencem.

Para Cunha (2006), em todos os momentos da história e para todos os povos, dançar simbolizou sempre a exteriorização do estado de espírito, traduzida através de uma série de movimentos e gestos seguidos de música ou canto.

A autora ainda afirma que a dança é capaz de oferecer proteção e desenvolvimento da criança, e pode ser empregada como ferramenta facilitadora do processo de inclusão por meio de programas que envolvam as áreas de recreação, lazer, arte, conhecimento e cultura.

> Considerando que a dança nasce do ritmo e que o mesmo é elemento de impulso dos movimentos — que se constituem como um todo harmônico — a música é a ordem no

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> movimento sonoro e a dança é a ordem do movimento corporal; e, além disso, a dança possibilita a exploração do espaço, transformando o ambiente e gerando autoconfiança, autonomia e liberdade no "estar" e no "ser" do espaço em sua volta. (NANNI, 1998, p. 15)

Para Penna (2008) a dança, por ser comum no dia a dia e presente na vivência da criança promove a melhora afetiva, social e emocional da mesma, e também a melhoria de aspectos que são relevantes para sua formação, como a socialização, a solidariedade, e outros.

Portanto a dança, dentro ou fora do contexto escolar, corresponde a um dos fatores de inclusão social, visto que promove a integração da criança com outras, e deve ser empregada na escola como instrumento pedagógico nesse contexto.

É preciso que todo educador aproxime o aluno da possibilidade que a dança oferece em questão do favorecimento ao autoconhecimento, e isso é adquirido quando se trabalha os diferentes ritmos. Deste modo, dançar é o mesmo que estar em contato com o mundo inteiro.

Já o conceito de socialização ocupa um lugar fundamental na teoria sociológica e na sociologia da educação, refere-se ao tema geral da formação da subjetividade, isto é, o indivíduo desenvolve uma subjetividade, um conjunto de capacidades reflexivas e uma consciência prática enquanto alimenta relações com o meio ambiente natural e social no qual está inserido. Para Astorga (2006), a socialização é o processo em que a criança entende o que é ou não é admissível em seu comportamento.

Isso significa que a criança, através de sua convivência social, absorve costumes, ideias, crenças, expressões e gestos comuns no meio social a qual ela pertence; e é nesse grupo social que ela criará sua identidade social e aprenderá os símbolos, atitudes, rituais e comportamentos a serem seguidos, compartilhados entre os demais indivíduos que o compõem.

A família — o primeiro grupo social da criança — será o primeiro promover e estimular as relações afetivas e sociais da mesma, onde acontecerá a maioria de suas aprendizagens. No período da primeira infância, o processo de socialização é mais ativo pois é quando a criança possui mais facilidade para aprender, e existem estudos que indicam que a socialização ocorre através da imitação.

Desse modo, as atitudes e comportamentos dos pais para com os filhos pode variar, indo desde uma educação mais rigorosa até a uma mais permissória, da amorosa à hostil, ou de superproteção à despreocupação; e são essas variações de atitudes dão origem a diferentes tipos de relações familiares.

Ademais, as formas de castigo também exercem influência no comportamento da criança, por exemplo, os pais que se utilizam do castigo físico tendem a criar filhos que se exageram na agressão física, visto que um

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

dos modos mais comuns de aquisição de modelo comportamental é através da imitação das ações paternas.

Para Martins

> (...) quando a criança chega à escola já nas primeiras séries carrega consigo uma bagagem sociocultural familiar, e a família juntamente com a educação escolar compartilham dos destinos individuais dessa criança.
>
> Do ponto de vista de Martins (2001, p. 29, *apud* CASTAMAN, 2004):

A escola é desde sempre um lugar de inscrição social, cuja responsabilização se dá para além do ensinamento das coisas, para além do ato pedagógico. Nessa perspectiva tem uma função coextensiva à dos pais, na tarefa de Educação das crianças.

> *Bacha (2003, p.141) diz que "atualmente, a escola acumula funções a partir das demandas dela mesma, da família, da sociedade e do próprio entendimento das questões infantis".*

Castaman (2004) afirma que a escola representa um momento favorável para a socialização da criança, e contempla o aprender atrelado ao processo de constituição do sujeito.

Para o processo de socialização da criança dentro da sala de aula, o professor deve buscar estratégias diferenciadas — como, por exemplo, tarefas que possam ser executadas em dupla ou em grupo — pois as atividades coletivas e lúdicas são de suma importância para o desenvolvimento da classe.

A brincadeira é uma das atividades essenciais na educação infantil, porque através dela a criança é capaz de expressar suas ideias e sentimentos, traduzindo para o educador e os seus colegas como é o seu mundo.

Brincar significa ter a oportunidade de aprender e conviver com pessoas diferentes, de compartilhar regras e ideias, brinquedos e objetos; de resolver os conflitos, de viver papéis, desenvolvendo e moldando desse modo as bases da sua personalidade.

Quando a criança brinca, propicia-se a possibilidade de se entender a relação entre ela e a realidade social, por meio de atividades animadas e/ou desafiadoras, que requerem uma participação verdadeiramente ativa da criança.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Considerações Finais

A dança no contexto da educação infantil possibilita o desenvolvimento de aspectos cognitivos e motores de modo lúdico e satisfatório, favorecendo novos modos de expressão e comunicação, a descoberta de outras movimentações, a criatividade, a inclusão e socialização e também a independência; criando, desse modo, uma ferramenta que pode ser trabalhada de mais de um modo no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, cabe ao professor desenvolver abordagens de ensino e aprendizagem que compreendam e facilitem no auxílio da expressão pessoal e o autoconhecimento, acrescentados de modo involuntário nas aulas, com princípios que promovam e procurem prazeres e movimentações corporais de modo espontâneo nos alunos.

A idealização da dança no ambiente escolar possui a responsabilidade de alcançar um nível educacional integral, livre de pensamentos errôneos e preconceituosos empregados através de influências e paradigmas impostos pela sociedade.

A dança inserida no espaço escolar não se resume em meramente produzir grandes apresentações, trata-se do ato de educar por meio da arte e de maneira lúdica, e é importante que seja trabalhada por um professor que não atue como impositor de conceitos e técnicas, mas sim como promotor das experiências, aquele que orientará os alunos para uma descoberta pessoal de suas habilidades. O aprendizado através de atividades envolvendo a dança apresenta uma melhora perceptível e expressiva nas relações sociais dos alunos, e além de contribuir para uma formação integral, contribui igualmente na formação de cidadãos éticos e conscientes, capazes de formarem suas opiniões e ideias.

A educação básica essencialmente trespassa a prática das artes; e especificamente a dança busca viabilizar ao aluno o desenvolvimento de uma visão mais crítica do mundo, não se resumindo somente ao campo intelectual, mas envolvendo o ser humano de uma maneira integralizada, de modo que se tornem participativos dentro sociedade em que estão inseridos.

Conclui-se, portanto, que a dança possui a capacidade de incentivar e promover a inspiração contida que impulsiona qualquer pessoa na busca pela satisfação, transformando de seus movimentos e suas limitações algo mais amplo, modificando e compreendendo o modo como cada um vem a se descobrir com o seu próprio eu e, dessa forma, descobrir modos saudáveis capazes de suprir suas necessidades de se expressar, de se aventurar e de se unir com diferentes pessoas, isto é, se autoconhecer para conviver em sociedade.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Referências Bibliográfica

ACHCAR, D. **Balé uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ALMEIDA, G. P. de. **Teoria e prática em psicomotricidade jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. 2º ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ASTORGA, N. C. **A Socialização como elemento Fundamental.** Centro Especializado em Linguagem e Aprendizagem, 2006.

BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: laços refeitos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BARRETO, D. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Campinas: Autores Associados, 2008.

BARRETO, S. de J. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2º ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 2013. *In* **Lei de Diretrizes e Bases.** 1996.

BRASILEIRO, L. T. **O conteúdo "dança" nas aulas Educação Física: temos o que ensinar?** Pensar a prática, vol.6, 2002.

BUENO, J. M. **Teoria & Prática - Estimulação, educação, reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. Editora LOVISE. 1998.

CASTAMAN, A. S. **Ensinar x Educar.** Artigo. 2004.

CUNHA, B. N. **A Cultura Como Forma de Inclusão Social: Dança de Rua auxilia processo educativo de jovens em comunidade da capital gaúcha Responsabilidade Social e Terceiro Setor**. Ano VII, nº 27. 2006.

FEIJÓ, M. G. **A dança como conteúdo integrante da Educação Física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível**. Santa Maria: UFSM,1996.

FERREIRA, V**. Dança escolar: um novo ritmo para a Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

FREIRE, I. M. **Dança - Educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. Cadernos Cedes, 2001.

LANZARIN, M. **O Jogo Enquanto Ferramenta de Desenvolvimento Interpessoal e Social da Criança no Projeto Brinca Mané na Perspectiva do Educador.** Florianópolis, 2007.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto. Alegre: Artes Médicas, 1982.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo. Cortez, 2003.

NANNI, D. **Dança educação, princípios métodos e técnicas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

NANNI, D. **Dança. Educação: Pré-escola à Universidade.** Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2003.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PENNA, K. **A Dança Como Contribuição no Desenvolvimento do Aluno do Ensino Fundamental I**. Osasco: UNIFIEO, 2008.

RANGEL. N. B. C. **Dança, Educação, Educação Física: Propostas de ensino da dança e o universo da Educação Física.** Jundiaí: Fontoura, 2002.

SCARPATO, M. T. **Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo**. Cadernos Cedes, 2001.

SCHINCA, M. **Psicomotoridade, ritmo e expressão corporal: exercícios práticos.** São Paulo: Manole, 1991.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

MUSICA E EDUCAÇÃO: MÉTODOS PARA EDUCAR

Autor(a): **Ana Maria Gomes Santana Dias**

Resumo

Este artigo traz como tema em seu contexto a importância do trabalho pedagógico desenvolvido nos CEIs, mais precisamente no CEI Parque Santa Amélia no desenvolvimento das crianças nas séries iniciais. Ao escolher este tema pude 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: música; métodos de aprendizagem; educação infantil.

INTRODUÇÃO

"A importância da educação infantil na formação acadêmica do individuo" A história da educação infantil, no Brasil ora vista no inicio 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 satisfez 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 operarias então entre 1.922 á 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 publico e comercial, mas a grande

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

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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 muita vezes por instituições filantrópicas e empresas e o poder publico, mas uma vez não cumpriu seu papel de fiscalizar e ofertar seu trabalho a esta necessidade.

Neste período pensa-se novamente em política publicas educacionais para a educação infantil, pois ver-se á 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 á alfabetização, mas mantinham-se práticas educativas assistencialistas.

A preocupação com a educação infantil em um foco educativo e de responsabilidade do poder publica 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 publicas 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 LDB1. 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 publicas 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 psicolingüística 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 à construção da inteligência a aquisição de aprendizagem, habilidades, de valores e de atitudes que são desenvolvidas nesta fase que servirá para á vida

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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 estimulo 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 *(1996.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 individuo 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 á 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

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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

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

È 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 sanitarista 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 beneficio da educação da criança pequena continuava á 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 ás 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

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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 (Vygostky 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 integra 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

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

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.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Este visa ampliar e melhor 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 individuo,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.

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

Nesse trabalho abordanos uma reflexão da importância da educação infantil para formação acadêmica do individuo e estabelecemos um breve histórico de como as políticas publicas 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

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

_____. Lei n° 8069/90 de 13 de julho de 1.990, Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. DOU 16.07.1.990

_____. Lei n°9394/96 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 n°1, 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 <htpp://www.pucminas.br/.../prograd_seminário_documentos_juliana.pdf. acesso em 24.mar.2.011.

Intervenções disciplinares [PDF]:2.009.Disponível em <htpp://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,n°17,11/2.008 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.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Piaget, J.aspectos da teoria do desenvovimento. [PDF]: Jr da Silva Bretãs 2.002. Disponível em <htpp://www.unifesp.br/derf/acta/2. 002/15-3/pdf/art10.pdf>acesso em18 de mar.2011.

Revista nova escola. O ministro Fernando Haddad revela planos para melhorar a qualificação docente, São Paulo, n°216, 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.

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

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

JOGOS E MEDIAÇÃO NA PRÁTICA EDUCATIVA

Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

Resumo

Este escopo tem por objetivo apresentar de forma breve e sucinta no tocante a metodologias de ensino. Analisaremos a necessidade de ter periodicamente diversidade de práticas educativas. Da mesma forma faremos uma análise sobre o jogo e a contribuição do mesmo aliado a mediação. Num primeiro momento refletiremos do grande desafio do educador de utilizar o jogo como ferramenta na sua prática educativa, por conseguinte no dia a dia do aluno.

Palavras-chave: prática educativa; métodos de aprendizagem; jogos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Entende-se por práticas educativas, a forma como se repassa determinado conteúdo, seja através de objetos, materiais, enfim tudo que diz respeito ao ato de ensinar. Porém, será que as práticas educativas atuais tem cumprido seu papel no processo de aprendizagem, será que docentes ainda usam as mesmas práticas educativas de 20 anos atrás ou não? Temos visto que a educação mudou, e muito desde o século passado, mas e a prática educativa mudou?

Ao olharmos para a mudança que tem ocorrido repentinamente na sociedade, se faz necessários inúmeras indagações a acerca de práticas educativas. Entretanto o professor que tem papel preponderante e importante nas práticas educativas, e o professor que planeja a sua prática. Nesse caso o docente que tem o domínio e a livre escolha de sua prática no processo da educação. Práticas essas que irão determinar que tendência pedagógica o professor irá aderir, na sala de aula, na prática que podemos então diversificar ou não.

Sendo assim, vemos que a prática educativa está cada vez mais ligada ao processo de aprendizagem, com isso percebemos que o educando aprende aquilo que lhe é importante, ou o que lhe causa significado.

Para Libâneo (1994, p 45);

"que dá colorido às aulas tornando-as mais dinâmicas e significativas."

Quer dizer que o educando busca aprender aquilo que lhe interessa, com isso se faz necessário agregar a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

prática com o interesse do aluno. Cabe ressaltar que o que se faz em sala de aula é que determina o interesse do aluno pela aprendizagem.

Percebe-se que o processo de aprendizagem passa pela qualidade da prática educativa, dessa forma é importante que a qualidade passe pelo interesse do aluno, seja interesse emocional, social ou afetiva, afinal o educando é parte mais importante desse processo. Vemos que para o docente é uma tarefa singular conduzir a prática de forma objetiva e atraente. Porém é somente através da prática do docente que o educando percorre novos pensares.

A prática educativa se justifica quando facilita para cada indivíduo um rico processo de aprendizagem e desenvolvimento sem limites conhecidos. Concretizar estes limites e especificá-los em manifestações particulares observáveis é sucumbir de novo à intenção de controlar, matando a riqueza e cerceando a diversidade.

> Então, para a autora a prática educativa tem que ser concreta e que tenha relação com as vivências do educando, para assim torná-la rica e criativa. E uma prática educativa convidativa e atraente que solidifica a aprendizagem no educando. Mas será que essa tem sido a prática educativa dos educadores atuais. (GOMES, 1997, p. 30)

Acredita-se que novas práticas educativas envolvem também utilizar novas tecnologias, novos métodos, novos meios de comunicação, as quais trarão resultados para o processo de ensino-aprendizagem, por isso a importância de se ter uma prática educativa em constante diversidade, onde cada aluno poderá aprender de acordo com suas múltiplas inteligências.

O PROFESSOR E A DIVERSIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

O professor é o precursor de diversas práticas educativas e assim possibilitar ao aluno um crescimento e avanço na aprendizagem. Em inúmeros momentos diversos fatores influenciam a prática educativa e o resultado dessa prática, dentre eles o ambiente, a sala de aula, definem a aprendizagem do educando. Assim como a educação é para o aluno a prática educativa também.

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (FUCK, 1994, p. 14 - 15)

Para o autor a educação tem um objetivo o educando. Mas e a prática educativa do educador tem cumprido o papel construindo a educação, ou apenas tem preenchido espaços vazios em sala de aula. Claro que não existe nenhuma prática original, são tendências que são seguidas pelos docentes. Original deve ser a releitura da prática com relação a realidade do educando.

Com isso percebe-se que cada aluno tem uma realidade, mas cabe ao professor incluir na sua prática a necessidade do educando de acordo com a seu histórico. Claro que é um desafio agregar a prática com a realidade do educando. Para Veiga (1992, p. 16) a prática em sala de aula é:

"[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]",

Assim percebemos que a prática do educador deve enriquecer e contribuir para a formação do educando. É necessário deixar claro que em toda a prática educativa há uma intencionalidade o que conduz a uma reciprocidade por parte do aluno. Onde o professor tem objetivo e resultando em habilidades na vida escolar e social do aluno.

Existe uma infinidade de práticas educativas que podem nortear a construção da aprendizagem e possibilitar ao docente uma variedade de resultados por parte dos alunos.

Claro que a escolha dessa prática gera para muitos professores inquietações, dúvidas que nos conduzem a buscas para melhorar a prática. Diante do exposto muitas podem ser as práticas desde uma aula expositiva, jogo, visitas roteirizadas, roda de conversas, projetos que tratam de assuntos do cotidiano, utilizando métodos metacognitivos, recursos visuais, informática, enfim inúmeras práticas que podem então conduzir a educação em busca do seu objetivo principal, a vida escolar do educando.

Nesse contexto analisamos que Luckesi (1994, p. 155) indaga sobre qual o objetivoque buscamos ao traçar o plano de aula vinculado a nossa prática.

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? O autor busca saber se a prática educativa tem alcançado o objetivo. Claro que essa prática envolve diversos fatores. Contudo há muito professores que dão sentido a educação e foco na busca pelo objetivo no cotidiano da escola, entretanto há outros professores que se acomodaram e estão resignados em sua forma de atuar em aula e assim colocam em risco a vida escolar de seus alunos. Muitas vezes a forma como os professores aprendem é a maneira como ensinam, por isso o autor questiona a prática educativa do professor. No entanto quantas escolas, professores fogem do modelo tradicional, sem se arriscar em criar algo que nunca fizeram. Dentro desse aspecto vemos Freire (1996, p. 86) que confirma a teoria que: *"O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, abertos, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve".*

O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos o professor é aquele que torna a aprendizagem significativa para o aluno, e é nesse momento e que a prática educativa deve ser revista para assim cumprir seu papel de desenvolver no aluno competências, aptidões, capacidades, habilidades que ajudarão a construir e se adaptar a uma sociedade em constantes mudanças. A escolha da prática educativa está diretamente relacionada com o interesse do educador na sua formação continua profissional e pessoal, sendo assim o elo que une o seu conhecimento ao educando. É de suma importância que haja disponibilidade do educador em também aprender para assim tornar a sua prática atrativa para o ensino, pois

> "O educador é peça-chave. Ele transmitirá os valores, as motivações, as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, educadores, estamos mais em jogo do que a criança e jovens. Se não formos capazes de ensinar, será impossível aprender". (Feurstein et al, 1994, p 37)

Vemos então que quando a prática educativa é pensada, planejada e trabalhada e vinculada ao cotidiano dos educandos torna o processo de aprendizagem mais rico possibilitando um ensino inovador ao educando. Conduzindo o educando a exercer suas habilidades e capacidades, e claro que como todo processo, uma via de mão dupla tanto para o educando e do educador.

> [...] Ser otimista é se sentir responsável. Você diz a um indivíduo que ele pode se modificar, que ele pode chegar a um nível mais alto de funcionamento, que ele pode chegar a uma independência que lhe permitirá contribuir, de maneira significativa, com a sociedade. Quando você mostra que ele pode ser um indivíduo consciente, responsável por ele mesmo e por aquilo que acontece ao redor de si, quando você postula esta modificabilidade, então você está engajado. Quando nós acreditamos que isso é possível, é

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

direito deles e dever nosso tornar isso possível. (DA ROS apud, FEUERSTEIN, 2002, p. 36).

De acordo com o autor mais do que educar o educador deve contribuir para uma construção de aprendizagem, onde tanto o educador como o educando são parte importantes nesse processo. Sendo assim, quando o educador se mostra participante nesse processo de ensino e aprendizagem o educando aprende e potencializa suas habilidades e capacidades.

O JOGO COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Percebe-se que muitos educadores buscam o jogo como uma prática educativa para atrair os educandos e melhorar seus processos de ensino eaprendizagem.

Segundo Cury (2007, p 8) "Educar é a tarefa intelectual mais fascinante e, ao mesmo tempo, a que mais revela nossa impotência.".

E cada vez mais essa tarefa se torna instigante, nesse caso o jogo é um instrumento que o educador pode se valer para cumprir sua missão. Pode-se perceber que muitos pensadores indicam o jogo como um recurso no desenvolvimento da criança. Na citação que segue vemos a posição de Vygotsky e Piaget, sobre as fases do desenvolvimento da criança e a contribuição do jogo durante cada etapa do processo.

Segundo Vygotsky, o lúdico influência enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

Existem certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos e que podem ser resumidas assim: Os jogos podem ser classificados de diferentes formas, de acordo com o critério adotado. Vários autores se dedicaram ao estudo do jogo, entretanto Piaget elaborou uma "classificação genética baseada na evolução das estruturas". P

De acordo com os autores vemos que o jogo pode sim fazer parte de todo o desenvolvimento da criança, e que o jogo deve ser inserido na vida cotidiana da criança, inclusive sempre de acordo com o processo de ensino e aprendizagem. Neste caso o jogo é o recurso onde o educando pode se relacionar com outros, comunicando-se e é através do ato de jogar que o educando se sente estimulado e desafiado a construir novas estruturas de pensamento, aprofundando sua criatividade.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

No processo de aprendizagem não é o jogo pelo jogo, porém conduzir, direcionar, mediar as vivências na hora do jogo, para que o avanço e a melhoria da aprendizagem seja concretizada e percebida. O jogo é um conjunto de outros instrumentos, as regras, os oponentes e o ambiente do jogo. De acordo com Oliveira (1999, p 67) os componentes que envolvem o jogo conduzem o aluno à

> "[...] comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar objeto e significado.". Porém o jogo e seus benefícios para aprendizagem não são apenas para os alunos são também para os professores, Freire (1996, p. 47) [...]"

Sendo assim, podemos dizer que é no jogar que educadores e educandos andam juntos pelo caminho da aprendizagem. Isso nos leva a crer que o jogo propicia um crescimento no todo, onde no diariamente o crescimento ocorre no relacionamento mutuo, onde se adquiri conhecimento através da comunicação e vivenciada por meio de mediações e transcendências.

CONCLUSÃO

Dentre todos os tópicos abordados pode-se averiguar que a educação além de ter grande importância é atualmente área menos adaptada as mudanças visíveis do mundo. Além disso, destacamos a importância do professor como aquele que revê suas práticas educativas diariamente, e que se utiliza de diversas maneiras para conduzir o processo de aprendizagem. Salientamos o jogo como uma prática educativa e sua colaboração nesse processo de ensino e aprendizagem. Vimos que o jogo é utilizado como um agregador, um facilitador na educação. Enfatizamos que é na sala de aula, tendo ojogo como um aliado a prática pedagógica, assim há melhora na aprendizagem nos alunos.

Identificamos que no processo de ensino e aprendizagem ocorreram inúmeras mudanças, contudo muitos docentes não reformularam seus métodos educativos. Para isso fizemos uma breve explanação sobre quais métodos são esses que por sua vez estão intimamente ligados aos processo de ensino e aprendizagem. Ainda discorremos sobre velocidade imensa em que o mundo muda e vinculamos essa rapidez de mudança com a educação.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Oficio deMestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Brasil, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.

_____. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005d.

CATAPAN, A. H. O processo do trabalho escolar. Disponível Acesso em: 21 março 2011.

CURY, Augusto. Maria, a Maior Educadora da História. São Paulo: Editora Planeta. 2007.

DA ROZ, Zanatta Silva. Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein- O Processo de Mudança em Adulto com História de Deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

DICIONÁRIO WEB. Disponível em Acesso em 05 de abril de 2015)

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.Coleção polêmicas do nosso tempo. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONSECA, Vítor da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GÓMEZ, A (1997), Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo [em linha],

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. W. S. Arquitetura e educação. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: TEORIAS E VIVÊNCIAS METODOLÓGICAS DOS JOGOS

Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

Resumo

Nesse processo de pesquisa, identificaremos de que forma se dá o processo de ensino e aprendizagem na vida do educando. Faremos um estudo sobre a importância mediação aliado a educação e ao processo de ensino e aprendizagem, e seus pensadores. Nesse sentido, abordaremos ainda de que forma o jogo e a mediação contribuem para a aprendizagem. Analisaremos os métodos ligados aos jogos e de que forma a aprendizagem dos educandos nesse contexto escolar e na vivência com os jogos.

Palavras-chave: processo educativo; métodos de aprendizagem; jogos e brincadeiras

INTRODUÇÃO

Temos visto essa mudança em diversos setores da sociedade e a escola é um deles, e por que não mudarmos também os métodos e processos que se dão no ensino e na aprendizagem. Neste artigo veremos que muitos pensadores estão contribuindo para que mudanças na educação ocorram. Vamos primeiramente analisar o que diz o dicionário a respeito da palavra método. De acordo com dicionário Michaelis a palavra método, que vem do latim methodu, que significa um conjunto dos meios dispostos convenientemente para alcançar um fim e especialmente para chegar a um conhecimento científico ou comunicá-lo aos outros ou ordem ou sistema que se segue no estudo ou no ensino de qualquer disciplina.

Dentro dessa perspectiva toda vez que falarmos de processos de ensino e aprendizagem, nos remete inevitavelmente ao professor e ao aluno, sendo eles partes integrantes desse processo. Sabe-se que, em um processo de ensino e aprendizagem, identificam-se também como partes envolvidas não só alunos e professores, mas do mesmo modo a família e a escola toda, onde todos são responsáveis positivamente e chamados a fazer parte desse processo de aprendizagem.

Vemos então que a interação professor-aluno é nada mais é, do que um relacionamento. Tendo agora essa

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

visão desses pares, percebemos o educador como um mediador do processo de aprendizagem, conduzindo o educando a exercer suas habilidades e capacidades, e claro que como todo processo é uma via de mão dupla tanto para o alunos e do professor. E todos são parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, onde todos são beneficiados.

O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE LIQUIDEZ

Um fato é liquido e certo, o mundo muda. (BAUMAN) E a cada dia que passa o mundo tem mudado em uma velocidade imensa. Atualmente vivemos tempos de incertezas e de total dúvidas e fluidez. Tempos esses que trazem a nítida sensação de diversidade que reflete um distanciamento do passado tão distante, mas ao mesmo tempo tão perto. Do passado só resta uma vaga miragem que espelha a segurança perdida, vislumbrando um futuro doloroso e angustiante. Estamos, então, num período de Modernidade Líquida. Segundo Bauman, *"A vida líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante." (Bauman, 2005b, p.8).*

Como consequência, vivemos um tempo de transformações sociais aceleradas, nas quais as dissoluções dos laços afetivos e sociais são o centro da questão. Para o autor, a solidez das instituições sociais, ou seja, da família, da escola, das relações pessoais, perdem espaço, cada vez mais rápida, para o fenômeno de liquefação, ou seja, as relações estão cada vez mais suscetíveis a serem substituídas, e isso diz respeito inclusive a sala de aula.

Sendo assim, de acordo com essa metáfora, percebe-se que se dá mais importância a rapidez das aprendizagens, que ao processo de ensino, claro que nesse contexto vemos educadores vivendo em condições de incertezas que os assolam dia a dia em sala de aula. A liquefação dos sólidos explicita um tempo de desapego e provisoriedade, uma suposta sensação de liberdade que traz em seu contraponto a evidência do desamparo social em que se encontram os indivíduos moderno e líquido.

Para Bauman (2005d, p.93) *"A mente moderna nasceu justamente com a ideia que o mundo pode ser transformado. A modernidade refere-se à rejeição do mundo tal como ele tem sido até agora e a decisão de transformá-lo"*,

Na citação acima vemos que a mundo está em constante transformação e o mesmo ocorre na escola, na família, o que torna os relacionamentos também fonte de constantes transformações. Sendo assim ou buscamos novas certezas, em instituições que ainda não perderam sua autoridade e sua credibilidade; é na escola que muitas vezes buscamos enfatizar nossas certezas, por isso ou desistimos de toda e qualquer certeza ou verdade, abandonando assim, toda a noção de certeza de que outro mundo é possível.

É nessa constante transformação e mudança em que o educador está inserido. Onde a cada minuto se

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

tem uma nova metodologia, tecnologia e didática para implantação de melhorias no ensino e aprendizagem de seus educandos. Para que isso aconteça, é necessário também um engajamento na sua totalidade de toda a comunidade escolar, tendo como alvo o processo de ensino e aprendizagem, onde é sugerido que não exista mais o eu, tu e sim o nós em sala de aula. Tempos atuais onde, cada um precisa, como sujeito fazedor e responsável de uma nova história e de um novo mundo. Por isso, ratifico que a educação e todo o processo educativo aliado ao relacionamento professor – aluno, e suas práticas educativas, podem ser uma ferramenta importante, mesmo que isso possa representar muito pouco no universo educacional.

Nesta sociedade líquida e transformada pela sua busca constante de alternativas para mudanças, onde o relacionamento parece ter papel secundário. Nesse caso cabe questionar, se tudo muda tão rapidamente, por que investir em algo duradouro como relacionamentos. Nesse sentido vem os que em uma sociedade consumista onde o relacionamento não se passa de uma mercadoria de consumo, e que a cada dia o ser humano precisa de relacionar. Vemos que é o relacionamento que conduz tanto a aprendizagem para o professor como para o aluno. Para o autor o amor, ou seja, a afetividade é o elo que envolve o a humanidade, mesmo sendo incerto,

"O amor é uma hipoteca baseada num futuro incerto e inescrutável" (BAUMAN, 2003, p.23).

E é nesse processo de ensino-aprendizagem onde se dá o relacionamento em sua forma mais interessada, onde ambas as partes buscam o mesmo interagir e aprender, juntas trilhando o caminho da aprendizagem.

CONCLUSÃO

Refletimos sobre a contribuição da mediação no processo de ensino e aprendizagem dentro de uma reflexão com contribuições de pensadores, analisamos separadamente as teorias de Feurstein e Vygostky no campo da mediação, da mesma forma refletimos sobre ambas as propostas de processo de aprendizagem, onde pudemos avaliar o ponto de vista desses dois teóricos e visão sobre a mediação vinculada a aprendizagem, tornando assim o ensino mais significativo e atraente. Por conseguinte, analisamos que o jogo aliado a mediação se torna concreto quando na construção de novas aprendizagens. Onde o jogo se torna uma ferramenta do educador para enriquecer a aprendizagem. Salientamos inclusive que o jogo é composto por etapas e metodologias que por sua vez corroboram com a prática educativa e o processo de aprendizagem. Contudo identificamos que não é o jogo pelo jogo, porém vinculado a regras, estratégias, métodos e por fim

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

transcendências, onde o aluno é instigado a criticar, pensar e avaliar cada ação sua. Por fim, que é através do jogo como ferramenta é que se dá extrapola as vivências e o aluno vive simulações da vida. Identificamos inclusive que quando o jogo é explorado com mediações torna a vivência dos alunos maios rica e coesa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Oficio deMestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Brasil, 2001.
BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.
_____. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
_____. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005d.
CATAPAN, A. H. O processo do trabalho escolar. Disponível Acesso em: 21 março 2011.
CURY, Augusto. Maria, a Maior Educadora da História. São Paulo: Editora Planeta. 2007.
DA ROZ, Zanatta Silva. Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein- O Processo de Mudança em Adulto com História de Deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
DICIONÁRIO WEB. Disponível em Acesso em 05 de abril de 2015)
FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.
FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.Coleção polêmicas do nosso tempo. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
FONSECA, Vítor da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
GÓMEZ, A (1997), Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo [em linha],
LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
LIMA, M. W. S. Arquitetura e educação. São Paulo, Studio Nobel, 1995.
LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

A CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Autor(a): **Erica da Silva Nascimento Andrade**

Resumo

Vamos abordar o jogo como uma prática educativa na construção de aprendizagens significativas. Nesse caso trataremos o jogo como uma prática, onde o jogo é uma ferramenta para então conduzir alunos, professores e familiares a vivenciarem de forma sólida novas aprendizagens. Tendo o jogo como ferramenta para auxiliar na prática educativa, veremos que o jogo não vem sozinho, é apenas um dos elementos da prática educativa que abordaremos a seguir.

Palavras-chave: processo educativo; métodos de aprendizagem;

INTRODUÇÃO

Enfatizo que no processo de aprendizagem o jogo como recurso é muito eficaz. Para que o jogo não se torne apenas o ganhar e o perder, é necessário embutir nesse ensino o processo de mediação. Nesse caso a mediação traz consigo o sentido ao jogo, visando a aprendizagem do aluno. Sendo a mediação o meio que o educador vai trilhar e conduzir o aluno para esse se apropriar não só das regras ou do objetivo do jogo, como também das habilidades que o jogar pode enfatizar. Para Vygotsky (1996) a mediação não é apenas o estímulo- resposta, mas o autor vai, além disso, é a intervenção por parte do educador no momento do jogo, ou seja, o educador passa a ser esse mediador do aluno no contato com o jogo, propiciando a construção de novas aprendizagens e vivências por parte desse educando.

O mediador é aquele que enriquece a aprendizagem, instigando o aluno com questionamentos, é com essa construção que o educador aprende com o aluno e assim vice e versa. Segundo Freire (1989, p.39):

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa.".

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Sendo assim, percebe-se que é no ato da mediação que somos como educadores também mediados pelos educandos. Por isso ratifico, a educação é um processo, e cada vez mais é o reflexo daquilo que recebemos seja em casa ou na escola, enfim toda ensinamento é uma construção, onde o professor é o catalisador desse processo, tendo como aliado a mediação.

Ao analisarmos a função do mediador e o jogo, nada mais é do que impulsionar a estrutura cognitiva do aluno, usando o jogo como recurso para prática pedagógica. Assim, o mediador e o jogo, fornecem ao educando o desenvolvimento individual, isso ocorre por que o jogo cria situações problemas, onde o educando é estimulado pelo mediador a criar soluções para alcançar o objetivo do jogo. De acordo com Meyer e Garcia (2008, p.212)

> "A mediação é um tipo especial de interação entre alguém que ensina (o mediador) e alguém que aprende (o mediado). Essa interação deve ser caracterizada por uma interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aprendiz."

Com isso percebemos que o jogo quando mediado e utilizado com clareza do seu objetivo pedagógico, sempre buscando fazer uma relação do jogo com conteúdos curriculares, propicia ao aluno mais do que o jogo pelo jogo, conduz o aluno a realizar transcendências. Conforme Souza (2004, p. 101):

> A mediação da busca de uma alternativa otimista promove um comportamento totalmente diferente: reexaminar a situação problemática e procurar pistas que possam ter escapado à nossa atenção, recorrer a informações adicionais, pesquisar experiências passadas relevantes, estabelecer comparações, utilizar o raciocínio hipotético e demais processos mentais que desenvolvam o funcionamento cognitivo.

Contudo é através da mediação, com perguntas eficazes, aliado a métodos metacognitivos, que conduzem o aluno a uma nova perspectiva, a uma nova forma de pensar. Realmente se o mediador souber conduzir o mediando a pensar de forma esclarecedora, o ultimo terá um crescimento no processo de ensino e aprendizagem evidente. Analisaremos em seguida de que forma o jogo e as transcendências podem contribuir com o ensino e aprendizagem.

O JOGO E AS TRANSCENDÊNCIAS

Primeiramente vamos analisar a origem da palavra transcendência, que tem seu significado no ato de ir além. Sendo assim, de posse da definição da palavra, precisamos inseri-la no cotidiano do educando com o uso de jogos. Inserir a mediação no momento do jogo e com isso propiciar o educando a fazer transcendências, onde

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

o mesmo pode ir além da obviedade. Nesse caso, a transcendência é a ferramenta que o educador tem em sala de aula, é esse o grande desafio, impulsionar o educando a construir novos saberes.

Dessa forma podemos dizer que a transcendência, a mediação e o jogo são instrumentos que estão à disposição do professor para auxiliar na sua prática pedagógica. É através da transcendência que o educador alcança um estágio mais alto, isso por que conduz o aluno a extrapolar, a ir além, propiciando ao aluno uma forma desconstruir novas vivencias. Segundo Feurstein (2002) a aprendizagem se dá mais facilmente com a ação do mediador, e os registros dessa aprendizagem poderá ser identificada com o auxílio da transcendência um dos doze critérios que o autor construiu, na citação que segue identificaremos cada um dos critérios.

Doze critérios são fundamentais para a Experiência de Aprendizagem Mediada: intencionalidade e reciprocidade; transcendência; significado; sentimento de competência; autor regulação e controle do comportamento; compartilhamento; individuação e diferenciação psicológica; comportamento de busca, planificação e realização de objetivos; desafio, busca da novidade e da complexidade; auto modificação; escolha de uma alternativa otimista; e sentimento de pertencer. A mediação como uma forma educativa específica de um ser humano interagir com o outro, é o resultado de uma ação intencional e responsável pela modificabilidade cognitiva estrutural, característica básica do ser humano. (DA ROS apud FEUERSTEIN, 2002, p. 85)

> Dentro desse aspecto podemos dizer que a transcendência é a ferramenta que professores têm para checar a aprendizagem e aprimorar o ensino. Neste caso é através que o professor traça uma linha de pensamento para o aluno criando condições de quebrar paradigmas e extrapolar o momento do jogo. Assim, a transcendência se dá quando o mediador cria, com o uso de perguntas, condições para que o mediado generalize o que foi aprendido para as situações do dia a dia e do trabalho e relacione a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e compossíveis situações futuras.

Por isso é através da mediação com o jogo como instrumento, que se dá a transcendência e com essa vivência é que o aluno vai além dos limites, extrapola. Enfatizo que é na hora do jogo aliado ao uso da mediação é que o professor pode conduzir os alunos para as transcendências. Neste momento cabe a pergunta: De que forma se dá a transcendência? Identificamos através de estudos que, o jogo nada mais é do que uma simulação da realidade, da vida, e é nesse contexto que o aluno vivencia situações de perda, fracasso, vitória, oponente, limites, tabuleiro, peças, enfim tudo que constitui o jogo. É importante deixar claro que através dessa simulação o educando faz um "link" com o seu dia a dia, isso ocorre por que em inúmeras ocasiões do jogo, o aluno já vivenciou ou vivencia a mesma diariamente.

Entretanto, deixamos claro que essa metodologia não vem a ser a solução para todos os problemas na educação. Contudo, o mais importante é ser uma opção para o educador em seu ambiente de sala de aula. Claro

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

que toda e qualquer metodologia tem que ser aliada a transmissão de conteúdo, afinal a transmissão de conteúdo é sim importante, contudo a prática pedagógica atual necessita sim ser revista. Conforme Freire (1996, p. 53), todos somos inacabados, e isso se estende aos professores, *"Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele."*

Aonde com muita propriedade nos conduz a uma reflexão e constante transformação, e isso a transcendência nos possibilita com muita liberdade, Para Freire (1996, p.69).

"A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade [...]",

Sendo assim o educador através da educação mediada conduz o aluno além das fronteiras do pensamento. Onde o próprio educar vai além das fronteiras do pensamento, assim corroborando com a máxima de que o processo educativo acontece tanto para o educador como para o educando.

MATERIAL E MÉTODOS

A Pesquisa foi realizada na Escola Educação Especial, rede particular, localizada na zona leste de São Paulo, onde serão coletados os dados através de uma entrevista composta de 9 perguntas sobre o processo de ensino e a aprendizagem a professora Carla Eckel, docente de Educação Infantil, com formação em Magistério. Da mesma forma acontecerá na Escola de Ensino Fundamental da rede pública do Estado de São Paulo. Localizada também na zona leste. Informo que neste local serão coletadas as respostas da professora Judite Suzana Araújo dos Santos, docente do Ensino Fundamental- Séries Iniciais- 4º ano. As entrevistas realizadas seguem o seguinte roteiro:

1 Para você o que é processo de ensino e aprendizagem?
2 De que forma se dá esse processo?
3 Para você o professor é parte fundamental nesse processo? Por quê?
4 Quais os métodos que você utiliza para alavancar esse processo?
5 Você acredita que a aprendizagem mediada pode contribuir para esse processo?
6 O histórico e as vivencias dos alunos, podem influenciar? Por quê?
7 Na sua visão de que forma o professor pode conduzir o ensino e a aprendizagem?

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

8 O ambiente, a sala de aula, a escola, são partes importantes, nesse processo? Por quê?

9 O que você pensa a respeito do professor como mediador desse processo de ensino aprendizagem?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas entrevistas às docentes, segue uma análise textual detalhada e qualitativa. A opção pela Análise Textual permite imprimir a qualidade à investigação, ao mesmo tempo impões uma compreensão dos fenômenos investigados, e também estabelece uma participação na reconstrução dos mesmos.

Considerando tratar-se de um trabalho de pesquisa na área da Educação, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a pesquisa foi respondida por 02 (duas) professoras e pretende analisar o posicionamento, encaminhamentos, planejamentos, possibilidades de mediação e interação em situações de aprendizagem, bem como a formação, avanços da prática educativa das mesmas.

A Questão 1 trata sobre o que é para as professoras o processo de ensino e aprendizagem, a professora Carla respondeu que " É o modo como os educandos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. "A professora Judite destacou que "É a maneira com que o professor atua na sua profissão, como ele auxilia o aluno na sua vida escolar. Como trocamos saberes eu ensino e eles ensinam. É a vivência do professor, na sua aquisição de vida acadêmica, social, religiosa, cívica e familiar; mais os saberes dos alunos numa troca dirigida por respeito mútuo e afetividade."

Segundo Piaget (1973, p. 4) o aluno constrói conhecimentos conforme a citação que segue

"[...] constrói conhecimentos que lhe possibilitam uma interação cada vez melhor com o meio, por mais adverso que este lhe seja."

.

Acerca da questão 2 que indaga as professoras sobre de que forma o processo de ensino e aprendizagem ocorre, a professora Carla responde que o processo se dá "Individual e coletivamente, tendo como um de seus orientadores o educador.". Neste segundo questionamento a professora Judite deixa claro que "Um auxiliando o outro , o professor conhecendo o seu aluno, respeitando o seu desenvolvimento, mas sempre instigando, oferecendo desafios para um melhor desempenho e amadurecimento cognitivo, motor e afetivo desse aluno."

O processo de ensino e aprendizagem se dá tanto no individual como no coletivo, um conjunto de ações

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

e estratégias que o sujeito/educando, considerado individual ou coletivamente, realiza, contando para tal, com a gestão facilitadora e orientadora do professor, para atingir os objetivos propostos pelo plano e formação.

Na questão 3 as professoras foram questionadas se o professor é parte fundamental nesse processo e por que. Para a professora Carla "Com toda certeza, porém a relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. Por essa razão cabe ao professor considerar também, o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural e intelectual, para a construção da aprendizagem". A professora Judite nesta questão colabora dizendo que "Sim, porque é ele que possui o entendimento, ou melhor o professor é a base de todas as profissões, ele estuda todas as disciplinas para poder entender, estimular, ensinar, auxiliar no desempenho progressivo dos seus alunos." neste sentido, Freire destaca que

> "O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. "(1996, p. 96).

Na próxima questão, a 4, as professoras foram indagadas em sobre quais os métodos que você utiliza para alavancar esse processo, a professora Carla destacou que "Procuro sempre melhorar meu trabalho, há muito que aprender assim sempre procura aperfeiçoar meu trabalho, lendo jornais, revistas especializadas, novos livros, para fazer da sala de aula um ambiente diversificado e tornar as aulas mais prazerosas.". A professora Judite contribui como seguinte posicionamento "Utilizo muitos materiais concretos, jogos montados por mim ou comprados, os quais procuram ter conhecimento prévio e junto com os alunos achar outros modos de utilizá-los. Realizo aula expositiva, leio muito para eles, estimulo desenhos livre e dirigidos, produção textual individual e em grupo. Tenho dificuldades em trabalhar com projetos e realizar relatórios. Procuro ter sempre um roteiro diário no quadro e seguir nossas combinações. O respeito mútuo prevalece sempre em minhas aulas, montamos as regras da sala e tentamos segui-las. Neste caso pode-se ver que a formação dos professores é fundamental e crucial no processo de ensino e aprendizagem, onde alia-se a teoria à prática, sendo assim de acordo com Freire (1998; 43), *"[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática"*.

Acerca da questão 5 indagamos as professoras se acreditavam que a aprendizagem mediada poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, na resposta que obtivemos da professora Carla, foi a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

seguinte: “Sim, pois o mediador é vital no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é ele quem seleciona e amplia recortes da realidade para motivar o mediado a fim de que, em sua interação com o mundo que o rodeia, aprenda a aprender.”. A professora Judite relata o que segue “Sim, pois nem sempre conseguimos saber tudo, o auxilio, a conversa, as trocas de experiências são muito importantes. A mediação tem objetivo de lançar desafios para a resolução do problema ou dificuldade encontrada.”.

Para Feuerstein as mediações possibilitam o desenvolvimento cognitivo. Em interações típicas, como a de mãe-filho, abundam as situações de aprendizagem mediada

> [...] Ela atribui significados específicos a eventos, relações temporais, espaciais, causais e outras não inerentes tanto ao objeto quanto às ações da criança. Estas são mediadas pela mãe ou por 20 outras figuras envolvidas com os cuidados da criança. Além de transmitir todos os tipos de informações específicas, que simplesmente não estão disponíveis via exposição [...] o aprendizado mediado provê o tipo de experiência necessária para a formação da estrutura cognitiva que possibilita a apropriação da cultura. (MEYER; GARCIA, 2007 p.105, FEUERSTEIN, 1980, p.270 apud)

Na questão 6 foi perguntado as professoras se o histórico e as vivencias dos alunos, podem influenciar, e por quê? A professora Carla relata sua opinião a seguir: “Sim, como já havia falado todo aluno já chega à escola com uma bagagem cultural e a mesma deve ser respeitada pelo educador. Porque tais vivencias que o aluno traz, correspondem a um percurso de aprendizagem contínuo, tornando-se fundamental na aquisição de novos conhecimentos.

São os conhecimentos que o aluno já possui que influenciam o comportamento do mesmo em cada momento, uma vez que disponibiliza os recursos para a aptidão.”. Nesta questão a professora Judite contribui com a seguin te colocação: “Sim, conhecer seus alunos é um ponto importante para haver as trocas e os avanços, Usar seus conhecimentos, suas vivências faz com que o aluno muitas vezes, eleve sua autoestima e melhore seu desempenho. Mas temos que ter cuidado de não deixar que a exposição de suas vivências não se direcione negativamente para preconceitos e exclusões perante a turma. O professor deve ser o mediador perante a turma desta etapa, saber dosar e separar o que pode ou não ser usado.”. Para Arroyo (2001, p 51) a educação tem o dever de levar humanidade ao educando, levando em conta o seu histórico *"Educar é mais do que humanizar, educar é recuperar a humanidade que lhes foi roubada".*

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

Na próxima questão a de número 7, as professoras foram questionadas se na suas visões de que forma o professor pode conduzir o ensino e a aprendizagem? A professora Carla relatou que "O papel do professor é o de dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. É seu dever conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente.". A professora Judite destaca que "Com respeito aos alunos, observando, conhecendo, motivando, desafiando, criando vínculos afetivos e sociais com seus alunos. Não precisamos ir além das nossas convicções, mas não devemos abandonar, nem fingir que não vemos o que está acontecendo com eles dentro da sala de aula. Devemos ser parceiros e amigos. Gosto muito de uma frase de Chico Buarque de Holanda que diz " você não gosta de mim, mas sua filha gosta." os pais deveriam ser bons para os filhos e os professores, mas quem deve gostar de nós são os alunos, devemos dar a eles a chance de nos conhecer e respeitar.". Neste caso vemos Nérici (1972, p. 12) deixar claro que o processo educativo é muito além do que educar é conduzir a liberdade, pois

> "[...] o processo educativo deve conduzir à responsabilidade, liberdade, crítica e participação. Educar, não como sinônimo de instruir, mas de formar, de ter consciência de seus próprios atos. De modo geral, instruir é dizer o que uma coisa é educar e dar o sentido moral e social do uso desta coisa.."

A questão 8 perguntei as professoras se o ambiente, a sala de aula, a escola, são partes importantes, nesse processo? Por quê? A professora Carla respondeu que:

"Claro, a ação educativa da escola deve propiciar ao aluno oportunidades para que esse seja induzido a um esforço intencional, visando resultados esperados e compreendidos. A organização do ambiente estimula os alunos e só através da motivação que haverá aprendizado."

A professora Judite disse que:

"Sim, principalmente se for montada e organizada pelo professor e os alunos, eles cuidam muito e procuram mostrar a família seus avanços e trabalhos. Uma sala de aula suja é triste, ninguém gosta. Meus alunos do pré e do 4º ano organizam a sala de aual antes de sairmos, para que quando voltem possam encontrar tudo arrumado e legal.".

De acordo com Lima (1995, p. 187):

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

> O ambiente é parte fundamental para o ser humano, como segue a citação. Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais.

.

Acerca da questão 9 perguntamos as professoras o seguinte; o que você pensa a respeito do professor como mediador desse processo de ensino aprendizagem? A professora Carla da Escola Novo Horizonte respondeu que "Como já havia dito, os educadores exercem uma grande influência, mas cabe aos mesmos proporcionarem situações interessantes, que despertem no aluno motivação para que o mesmo queira conhecer o objeto do aprendizado, com seus colegas e com os próprios professore." Nesta questão vemos a professora Judite explanar o que segue "Ele deve ser o mediador por ele trabalha com pessoas, de gostos diferentes, tipos, vontades, gênios, criações diferentes. Deve ter bom senso, observar, ouvir e deixar que as crianças reflitam e resolvam seus problemas pacificamente, mostrando a eles que há sempre dois caminhos (em algumas vezes mais) e com calma conseguimos resolver melhor as coisas. O caminho agressivo nos faz sofrer pois quando nos damos conta do que fizemos de errado, nos arrependemos. O bom senso, calma e segurança sempre em todas as horas e momentos, estar sempre atenta a tudo e a todos.". Para Feurstein, o trabalho do professor mediador é início de um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e benéfico. Isso se evidencia na citação que segue.

> "O educador é peça-chave. Ele transmitirá os valores, as motivações, as estratégias. Ajudará a interpretar a vida. Nós, educadores, estamos mais em jogo do que a criança e jovens. Se não formos capazes de ensinar, será impossível aprender." (FEUERSTEIN, et al. 1994, p37)

Com relação a essa pesquisa de campo pude identificar que a cada dia que passa, temos que alinhar a prática educativa com a teoria, é no dia a dia que pode-se evidenciar que quando a prática e a teoria andas juntas é que vale a pena educar. Identifiquei também que ambos educadores atuam de forma ativa na formação de educandos criativos e participantes da sociedade de forma autônoma e responsável. Dentro dessa perspectiva pude perceber que a prática educativa das professoras está intimamente ligada a mediação, onde cada uma é mais do que uma transmissora de conhecimento e informação, mas sim uma mediadora que instiga novos saberes e experiências com relação a aprendizagem, com certeza que o relato de ambas educadores corroborou para solidificar mais ainda minha aprendizagem quanto a importância de uma educação mediada.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

CONCLUSÃO

Após a conclusão dessa pesquisa, por fim, pude perceber que a teoria deve sempre ser aliada a prática, onde claro é necessária uma busca frequente de renovação e aplicação de cada prática educativa assimilada. Claro que nesse escopo, o primordial foi ressaltar que na educação há diversas práticas educativas que por sua vez contribuem para a aprendizagem do aluno, e dessa forma percebe-se é possível haver uma prática educativa diversificada e atuante. Afinal o educador é aquele que da margem a um inesgotável questionamento, e assim construindo um cidadão crítico e formador de opinião.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Oficio deMestre. Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Brasil, 2001.
BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005b.
_____. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
_____. Vidas desperdiçadas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005d.
CATAPAN, A. H. O processo do trabalho escolar. Disponível Acesso em: 21 março 2011.
CURY, Augusto. Maria, a Maior Educadora da História. São Paulo: Editora Planeta. 2007.
DA ROZ, Zanatta Silva. Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein- O Processo de Mudança em Adulto com História de Deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
DICIONÁRIO WEB. Disponível em Acesso em 05 de abril de 2015)
FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.
FREIRE, Paulo, A importância do ato de ler: em três artigos que se completam / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.Coleção polêmicas do nosso tempo. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
FONSECA, Vítor da. Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.
FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GÓMEZ, A (1997), Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo [em linha],

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. W. S. Arquitetura e educação. São Paulo, Studio Nobel, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

MEYER, Marcos; GARCIA, Sandra. Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

CONCEITO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Autor(a): **Flavia Rabêlo Silva**

Resumo

O presente artigo descreve sobre a importância dos desafios socio ambientais da contemporaneidade onde tornou-se urgente a conscientização da população para atender às demandas ambientais atuais e desenvolver estratégias cada vez mais aprimoradas para lidar com processos extremamente complexos, sejam nas organizações públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos. A Educação Ambiental tem papel fundamental para o enfrentamento deste desafio e deve ser trabalhada de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades de ensino, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais os quais servem como subsídios para a prática pedagógica.

Palavras-chave: Contemporaneidade; Demandas socioambientais; Parâmetros curriculares.

INTRODUÇÃO

Em 1968, políticos, físicos, industriais e cientistas juntaram-se numa pequena vila italiana para tratar do desenvolvimento sustentável do planeta. Era o Clube de Roma, primeiro grupo a discutir sustentabilidade, meio ambiente e limites de desenvolvimento. Fato que resultou na 1ª Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano realizada pela ONU.

Existem várias conceituações para a Educação Ambiental, o Congresso de Belgrado, promovido pela UNESCO em 1975, definiu-a como um processo que visa:

> "[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas que lhe dizem respeito, uma população que tenha os conhecimentos, as competências, o estado de espírito, as motivações e o sentido de participação e engajamento que lhe permita trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais e impedir que se repitam" (Congresso de Belgrado, 1975).

No Capítulo 36 da Agenda 21, a Educação Ambiental é definida como o processo que busca:

> "[...] desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

> conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos [...]"

Em 1999 foi criada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) no Ministério do Meio Ambiente, que de início passou a desenvolver as seguintes atividades:

> • Implantação do Sistema Brasileiro de Informações em Educação Ambiental (SIBEA), objetivando atuar como um sistema integrador das informações de Educação Ambiental no país
> • Implantação de Pólos de Educação Ambiental e Difusão de Práticas Sustentáveis nos Estados, objetivando irradiar as ações de Educação Ambiental
> • Fomento à formação de Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental nos estados e auxílio na elaboração de programas estaduais de Educação Ambiental
> • Implantação de curso de Educação Ambiental à Distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente de todos os municípios do país
> • Implantação do projeto "Protetores da Vida", objetivando sensibilizar e mobilizar jovens para as questões ambientais.

Em abril do mesmo ano também é aprovada a Lei n° 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental.

A lei nº 9795/1999 traz em seu artigo 1º:

> "Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade." (Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999, Art 1º)

Mesmo apresentando um enfoque conservacionista, essa definição coloca o ser humano como responsável *individual* e *coletivamente* pela sustentabilidade, ou seja, se fala da ação individual na esfera privada e de ação coletiva na esfera pública.

Os princípios contidos no artigo 4º da lei buscam reforçar a contextualização da temática ambiental nas práticas sociais quando expressam que ela deve ter uma abordagem integrada, processual e sistêmica do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, com enfoques humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, dialógico e cooperativo, respeitando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. E em consonância com os princípios, o artigo 5º da lei estabelece os objetivos da PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, entre os quais destacamos a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

e complexas relações, a garantia de democratização das informações ambientais e o incentivo ao exercício da cidadania, por meio da participação individual e coletiva, permanente e responsável.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em seu artigo 1º, encontramos:

> "A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental."

Na Conferência Sub-regional de Educação Ambiental para a Educação Secundária que ocorreu em Chosica – Peru em 1976 definiu-se:

> "A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa tem a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação."

No Brasil, a Educação Ambiental assume uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar à proteção e uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente a proposta de construção de sociedades sustentáveis. Mais do que um segmento da Educação, a Educação em sua complexidade e completude.

A educação ambiental tenta despertar em todos a consciência de que o ser humano é parte do meio ambiente. Ela tenta superar a visão antropocêntrica, que fez com que o homem se sentisse sempre o centro de tudo esquecendo a importância da natureza, da qual é parte integrante. Desde muito cedo na história humana para sobreviver em sociedade, todos os indivíduos precisavam conhecer seu ambiente. O início da civilização coincidiu com o uso do fogo e outros instrumentos para modificar o ambiente, devido aos avanços tecnológicos, esqueceram que nossa dependência da natureza continua.

"A educação, seja formal, informal, familiar ou ambiental só é completa quando a pessoa pode chegar nos principais momentos de sua vida a pensar por si próprio, agir conforme os seus princípios, viver segundo seus critérios" (Reigota, 1997). Tendo essa premissa básica como referência, propõe-se que a Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

passem a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais.

Princípios e Objetivos da Educação Ambiental

Elencamos abaixo os princípios e objetivos da Educação Ambiental de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental.

Princípios:

- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Enfoque humanista, holístico, democrático, participativo e emancipatório
- Concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural e construído, o socioeconômico e o cultural, o físico e o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade;
- Vinculação entre a ética, a estética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Democratização e interatividade na informação;
- Valorização das experiências escolares e extra-escolares;
- Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas;
- Garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- Permanente avaliação crítica e construtiva do processo educativo;
- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais, transfronteiriças e globais;
- Reconhecimento e respeito à pluralidade e à diversidade genética, de espécies, de ecossistemas, individual e cultural;
- Busca de excelência nas ações internas e externas;
- Coerência entre o pensar, o sentir e o fazer;

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

- Transparência e diálogo;
- Compromisso com a cidadania ambiental ativa;
- Transversalidade construída a partir de uma perspectiva inter e transdisciplinar.

Objetivos:

- Estimular e apoiar processos de educação ambiental na construção de valores e relações sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências que contribuam para a participação de todos na edificação de sociedades sustentáveis;
- Estimular e apoiar processos de formação de educadores ambientais;
- Estimular e apoiar processos de formação ambiental continuada e inicial de professores dos sistemas de ensino;
- Contribuir com a organização de voluntários, profissionais e instituições que atuam em programas de intervenção, ensino e pesquisa em educação ambiental;
- Contribuir para a internalização da dimensão ambiental nos projetos de desenvolvimento e de melhoria da qualidade de vida, nas políticas e programas setoriais do governo em todas as suas esferas e setores, nas empresas, nas escolas e nas organizações da sociedade civil.

Ressaltamos que os objetivos do ProNEA estão em consonância aos objetivos fundamentais da educação ambiental da Lei nº 9.795/99.

Objetivos fundamentais da Educação Ambiental, definidos no artigo 5º da Lei nº 9.795/99:

> I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
> II – a garantia de democratização das informações ambientais;
> III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;
> IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;
> V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;
> VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;
> VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

fundamentos para o futuro da humanidade.

No entanto, procura-se desenvolver atitudes e ações de conservação e preservação do ambiente natural, na comunidade, demonstrando que a utilização de práticas de proteção ao meio ambiente resulta no proveito próprio e comunitário, ajudando a desenvolver uma postura social e política preocupada e comprometida com a questão da vida na Terra (CORREA, 2001, p. 56 - 60).

O trabalho educacional é, sem dúvida, um dos mais urgentes e necessários meios que pode reverter tal situação, pois atualmente, muitos dos desequilíbrios ambientais possuem relação com condutas humanas inadequadas, promovidas por apelos consumistas que geram desperdícios e pelo uso inadequado dos bens naturais. Assim sendo, provavelmente por meio das instituições de ensino, que poderemos mudar hábitos e atitudes do ser humano, formando sujeitos com plena consciência ecológica.

A educação ambiental é de fundamental importância nas instituições educacionais, uma vez que os alunos podem adquirir uma consciência favorável à preservação ambiental, mas nota-se ainda uma grande falha quanto à prática, várias ações danosas continuam sendo executadas sem que esses mesmos educandos percebam a gravidade dessas ações, não se sentindo responsáveis pelo mundo em que vivem. No entanto, a atenção dada à questão ambiental, como tema transversal no currículo do ensino fundamental é ainda incipiente (DOS ANJOS, 1996, p. 56 - 60). A falta de uma formação adequada do educador, em relação ao meio ambiente, dificulta o tratamento de conteúdos curriculares sob a abordagem ambiental, prejudicando muitas vezes, a reflexão e as ações dos alunos.

Considerando que a educação, muitas vezes, é incapaz de responder a todos os desejos e necessidades dos diferentes integrantes da sociedade, especialmente, porque estimula a competitividade irracional, parece pertinente a proposta de Loureiro (1999, p. 56 - 60) que concebe a Educação Ambiental como "(...) um processo educativo de construção da cidadania plena e planetária, que visa à qualidade de vida dos envolvidos e a consolidação de uma ética ecológica".

Assim, objetivou-se com este trabalho, fazer uma reflexão sobre Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental, bem como o trabalho a ser desenvolvido nas unidades, tornando a escola um espaço de aprendizagem, cidadania e conscientização.

CONCLUSÃO

A educação ambiental é a ação educativa permanente pela qual a comunidade educativa têm a tomada de consciência de sua realidade global, do tipo de relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza, dos problemas derivados de ditas relações e suas causas profundas. Ela desenvolve, mediante uma prática que vincula o educando com a comunidade, valores e atitudes que promovem um comportamento dirigido a transformação superadora dessa realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo no educando as habilidades e atitudes necessárias para dita transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. *Direito do meio ambiente e participação popular*. Brasília: Ibama, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task =view&id=65&Itemid=194>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005.102 p.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18 de jun. 2012.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **O que é agenda 21. Marcos Referenciais do Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=573>. Acesso em 25 nov. 2014.

_____. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental.

Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. O *Educador*: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições

Graal, 1986. p. 100.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004 (a).

_____, **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004 (b).

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro: Wak, 2002.

CAPRA, F. **A alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21.** In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, D. J. **Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensinoaprendizagem: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental?** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponivel em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art24v22.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

IHERING, R. von. **A Luta pelo direito.** São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor).

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205.

JACOBI, P. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios - In: **Revista Educação e Pesquisa** – vol. 31/2, maio-agosto 2005, FEUSP.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora, PUC, 2006.

LAYRARGUES, P. **Educação no processo da gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança**. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Erechim, 2002. *Anais* ..., Erechim: EdiFAPES, 2002. pp. 127-144.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 9.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

MEDINA, N. M. A **formação dos professores em Educação Ambiental.** In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ; SEF, 2001.

MENDONÇA, P. **Educação ambiental como política pública: avaliação dos parâmetros em ação meio ambiente na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Ambiental) – Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável.

MONTIBELLER, G. F. **O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** Florianópolis:Ed. Da UFSC, 2001.

NALINI, R. **Justiça: Aliada Eficaz da Natureza.** In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

OLIVEIRA, M. E. de, **A Temática Ambiental no Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos_comunicacao_%20oral_%20em_%20pdf/mariaeunice.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

SANTOS, A. S. R dos, **Educação ambiental e o poder público.** 2000. Disponível em: <http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/> Acesso em 16 nov. 2014.

TIRIBA, L. **A escola aprende com a vida, a vida aprende com a escola**. In. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

TREVISOL, J. V. A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e
desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003.

VEIGA, A; AMORIM, E; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{8A3C33D7-1773-4DA7
BB364F5377F280AB}_MIOLO_TEXTO%20DISCUSSÃO%2021.pdf> Acesso em: 28 nov. 2014.

VILA-NOVA, E**. Educar para o ambiente**. Ed. Lisboa: Texto, 1999.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ANÁLISE DO DESEMPENHO EDUCAIONAL

Autor(a): **Flavia Rabêlo Silva**

Resumo

A Educação Ambiental (EA), nestes quinze anos, desde a criação da lei nº 9.795/99, passou a fazer parte de muitos setores da sociedade, isso porque as pessoas, aos poucos, estão se conscientizando que existem problemas graves com o meio ambiente, especificamente com a relação ambiente e ser humano. Conforme resultado do censo escolar (VEIGA ET AL, 2005) 18, 94% das escolas brasileiras afirmam que trabalham com educação ambiental. No ambiente escolar podemos perceber que as crianças mostram interesse e aproximação por esta questão e cada vez mais os professores estão tratando este tema em salas de aula. Em todas as modalidades de ensino, o Órgão Gestor – especificamente o MEC – tem o dever de apoiar a comunidade escolar – diretores, professores, alunos, pais, amigos e sociedade, para que todos entendam os problemas e sejam educadores ambientais, com criticidade da realidade em que estamos e com uma leitura da palavra-mundo.

Palavras-chave: Crescimento; Natureza; Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

O rápido crescimento da educação ambiental, nas instituições de ensino, conforme aparece nos resultados do Censo Escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), quando, a partir de 2001, incluiu uma questão: "a escola faz educação ambiental?". Os dados de 2004 indicaram a universalização da educação ambiental no ensino fundamental, com um expressivo número de escolas – 94,95% – que declaram ter educação ambiental de alguma forma, por inserção temática no currículo, em projetos ou, até mesmo, uma minoria, em disciplina específica. Em termos do atendimento, existiam em 2001 cerca de 25,3 milhões de crianças com acesso à educação ambiental, sendo que, em 2004, esse total subiu para 32,3 milhões.

Seguindo esses dados, houve um aumento significante de formar educadores atuantes em busca de conhecimentos, pesquisas e intervenção educacional cidadã.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

E para propiciar essa Educação Ambiental nas escolas, o MEC criou o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas,* uma iniciativa para que todos possam ter uma visão de crescimento constante.

Para aplicação da educação ambiental nas escolas, se faz necessário "a aprendizagem em forma de projetos", segundo Capra (2003), porque podemos sair do âmbito sala de aula e proporcionar uma maior interação entre aluno e o meio ambiente. Segundo Nalini (2003), proteger a natureza precisa ser tarefa permanente de qualquer ser pensante e aprender a conhecê-la e respeitá-la pode levar uma vida inteira.

Segundo VILA-NOVA (1999):

> O trabalho deve ter um significado para o aluno, mas deve ser também significativo para todos os outros alunos que o realizam; os problemas escolhidos devem estar ligados à realidade do aluno e serem passíveis de tratamento, tendo em conta a sua capacidade, tempo disponível e recursos de informação; o trabalho não deve se limitar à abordagem teórica do problema, mas à procura de soluções, sendo muito importante, para se conseguirem melhores resultados, que os alunos tenham tido influência na escolha do problema; a integração da teoria com a prática é da maior importância, por permitir ir para além das fronteiras de referência do aluno, numa perspectiva cada vez mais ampla de interligar o saber e o fazer; o trabalho é sempre avaliado, devendo a avaliação ser contínua e integrada no processo.

É fundamental que um trabalho de Educação Ambiental desenvolva práticas pedagógicas reflexivas sobre o cotidiano escolar, criando situações de aprendizagem e desafios para a participação dos educandos na resolução dos problemas socioambientais pertinentes ao entorno escolar. Essa constatação parte da premissa de que, em nível local, é mais fácil perceber os impactos causados ao meio ambiente. Nesse sentido, a EA deve "promover a compreensão dos problemas socioambientais (...) mediado por saberes locais, tradicionais, além dos saberes científicos" (CARVALHO, V. S., 2002, p. 143; CARVALHO, I. C. M., 2004b, p. 21).

Essas recomendações de um trabalho contextualizado já vêm sendo postas desde Belgrado (1975), sendo enfatizado na Conferência de Tbilisi (1977), ao afirmar que EA deve aproximar os processos educativos da realidade de vida de seus alunos, de modo a estruturar suas atividades, a partir de situações concretas que se impõem à comunidade; observa-se que, nessa recomendação, é destacada a importância da perspectiva interdisciplinar e globalizada na análise dos problemas concretos, para permitir uma compreensão mais adequada da problemática ambiental (TREVISOL, 2003, p. 99).

Para tanto, a questão ambiental não pode ser pensada apenas do ponto de vista territorial ou geográfico. É preciso ter-se o entendimento de que os fatores socioculturais também estão presentes e são determinantes. Nesse sentido, é imprescindível que os educandos compreendam que o meio ambiente, onde a comunidade

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

está inserida, "não pode ser considerado um lugar estático, mas sim como uma área de intensa interação psicossocial, onde homem e natureza se relacionam continuamente deflagrando uma complexa série de reações, cujos efeitos irão variar de comunidade para comunidade em termos de apresentação, intensidade, tempo e extensão" (CARVALHO, V. S., 2002, p. 99-101).

Os indivíduos ao interagirem com o meio ambiente precisam compreender que são membros integrantes do mesmo; estar conscientes do papel fundamental que o meio assume no desenvolvimento de suas atividades e dos benefícios que essa interação pode proporcionar, em termos de qualidade de vida (alimentação, trabalho, segurança, transporte, lazer etc.). Um exemplo para isso, é conhecer como
as forças naturais atuam, ou como tirar vantagens da aclimatação e do solo local, podendo-se não só evitar problemas como deslizamentos e desmoronamentos de casas, mas também "colaborar na auto-sustentação financeira da comunidade através de efetivação de hortas locais ou montagem de uma estrutura comercial adequada às condições que o meio oferece" (Ibid., 100-101).

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS NÍVEIS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL

Mas como operacionalizar a educação ambiental incorporando-a ao projeto político-pedagógico e adequando-a à realidade local da comunidade escolar? É um dilema que infelizmente a PNEA não resolve, mas a partir de seus princípios e objetivos é possível extrair algumas diretrizes comuns, como a visão da complexidade da questão ambiental, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente. E além dessas diretrizes comuns, existem aspectos da educação e da dimensão ambientais que podem ser desenvolvidos em cada nível e modalidade da educação formal.

Na educação infantil e no início do ensino fundamental é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação. Nos anos finais do ensino fundamental convém desenvolver o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo das questões socioambientais bem como a cidadania ambiental. No ensino médio e na educação de jovens e adultos, o pensamento crítico, contextualizado e político, e a cidadania ambiental devem ser ainda mais aprofundados, podendo ser incentivada a atuação de grupos não apenas para a melhoria da qualidade de vida, mas especialmente para a busca de justiça socioambiental, frente às desigualdades sociais que expõem grupos sociais economicamente vulneráveis em condições de risco ambiental.

Quanto ao ensino técnico, no âmbito do ensino médio e educação superior, é fundamental o

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

conhecimento de legislação e gestão ambiental, aplicáveis às atividades profissionais enfatizando a responsabilidade social e ambiental dos profissionais.

Na educação superior, seria vantajosa a criação de disciplina ou atividade que trate da educação ambiental, de legislação e gestão ambiental, incluindo o enfoque da sustentabilidade na formação dos profissionais que atuam nas diferentes áreas.

Além disso, no ensino médio, no ensino técnico e na educação superior, é preciso incentivar projetos de pesquisa voltados à construção de metodologias para a abordagem da temática socioambiental; e à melhoria do nível técnico das práticas de produção, uso e ocupação, recuperação e conservação ambiental.

Para a educação indígena e quilombola, é importante a revitalização da história e cultura de cada comunidade comparando-as com a cultura contemporânea e seus atuais impactos socioambientais, especialmente aqueles causados por modelos produtivos.

Em ambas as modalidades, bem como na educação no campo, é oportuna a reflexão sobre processos de proteção ambiental, práticas produtivas e manejo sustentável.

Na formação de professores é preciso reforçar o conteúdo pedagógico e principalmente político da educação ambiental incluindo conhecimentos específicos sobre a práxis pedagógica, noções sobre a legislação e gestão ambiental. Para tanto, se mostra interessante a inclusão de disciplina curricular obrigatória com os referidos conteúdos na formação inicial de professores (magistério, pedagogia e todas as licenciaturas).

É inerente ao professor estar sempre estudando e se atualizando para que sua prática atenda, de forma coerente e integrada, às necessidades dos sistemas de ensino e às mudanças sociais. Esse processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial que transcende cursos de capacitação ou qualificação, é o que podemos chamar de formação continuada. Inclui nesse âmbito a formação de uma identidade pessoal e profissional que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos, onde os profissionais contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências. É um percurso pessoal e profissional que ocorre de maneira intrínseca à experiência de vida, como importante condição de mudança de práticas pedagógicas. Se por um lado pensamos em programas de formação com metodologias que procurem adensar conceitos e temas sociais relevantes, por outro partimos do pressuposto de que o conhecimento não é dado como algo pronto, mas como resultado da interação desse sujeito com o seu meio, com as relações sociais e representações culturais. (CARVALHO, 2004; SANTOS, 2004; BECKER, 2006).

Quando se propõe uma formação continuada em Educação Ambiental para esses profissionais, além de considerar todos os pressupostos citados, observamos também as diretrizes que emergiram da trajetória da institucionalização das políticas públicas da EA no MEC, tais como:

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

1. A busca da universalidade da EA nos sistemas de ensino como proposta político-pedagógica efetiva;
2. A construção de um fluxo de capilarização envolvendo os atores que trabalham com Educação Ambiental, desde o desenho da proposta até sua implementação;
3. A seleção de lideranças e especialistas realmente comprometidos com sua profissão, que engrossem o caldo do enraizamento da EA nas escolas e comunidades;
4. O estímulo à construção de grupos de estudos como círculos emancipatórios para exercitar a interdisciplinaridade;
5. A constante atualização de conteúdos e de práticas pedagógicas para que não haja estancamento e desvirtuamento do processo de aprendizagem, buscando autonomia desses sujeitos de forma coordenada com os objetivos propostos;
6. A necessidade de ter uma avaliação dos projetos e programas de governo para retroalimentar e aperfeiçoar as políticas públicas (MENDONÇA, 2004).

A análise do currículo escolar e o debate a seu respeito devem focar questões como: a quem interessa, e a serviço de quem está o trabalho realizado pela escola? A que se pode atribuir o sucesso ou o insucesso dos educandos? A forma como o trabalho pedagógico vem se desenvolvendo tem contribuído para que todos sejam bem sucedidos e mais felizes no ambiente escolar? Daí a importância de a escola ter um projeto político-pedagógico que preveja a discussão do seu currículo. Se ela, como instituição, não tem registros de suas intenções, não tem projeto, qual a possibilidade de estar desenvolvendo ações em favor de sua comunidade?

EVOLUÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DENTRO DAS ESCOLAS

Nos últimos anos, o MEC realizou pesquisas que permitem entender a presença da Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental.

CONHECENDO A PESQUISA

Foram entrevistadas 418 escolas, nas cinco regiões, distribuídas entre 42 municípios e 11 estados: Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Amapá, Pará, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.
O questionário aplicado possui 23 questões quantitativas e quatro qualitativas.
A estrutura do questionário é composta de:

- Perfil do respondente;
- Tempo e motivação para implementação de educação ambiental;
- Questões sobre as modalidades de educação ambiental e sua características e peculiaridades;

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113• Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

- Priorização de objetivos e temas;
- Participação e contribuição efetiva dos diversos atores;
- Principais dificuldades;
- Questões abertas em que o respondente teve a oportunidade de fornecer algumas informações complementares.

A pesquisa teve como objetivo detectar a realidade da educação ambiental nas *escolas brasileiras entrevistadas*. Esta pesquisa, em termos amostrais, não é representativa para o Brasil.

Uma primeira aproximação sobre as escolas diz respeito ao tempo em que estas vêm desenvolvendo educação ambiental.

Constata-se que mais de 30% das escolas pesquisadas iniciaram as suas atividades nos últimos três anos. Porém, existe uma porcentagem significativa de escolas (22,7%) que oferecem educação ambiental há mais de dez anos, provavelmente motivadas pela ampliação da discussão ambiental no país, no final dos anos 80, e pela realização, em 1992, da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento no Rio de Janeiro – Rio 92 ou ECO 92 –, evento que criou uma conjuntura muito favorável à expansão da educação ambiental naquele momento.

É na região Norte onde as escolas ocupam o primeiro lugar entre as que começaram a oferecer a educação ambiental nos últimos três anos (34 escolas das 80 entrevistadas). É importante ressaltar que esses dados são completamente compatíveis com o fato de que a expressiva expansão da educação ambiental foi justamente nas regiões Norte e Nordeste no período 2001-2004.

Deve-se notar que está na região Sudeste e na região Sul a maior parte das escolas que implementaram a educação ambiental há mais de dez anos (35 e 29 escolas, respectivamente).

Outros dois temas de grande relevância para se pensar a educação ambiental se referem às motivações iniciais e ao objetivo central para a realização desta no interior da escola. Por um lado, no caso das motivações, das 418 escolas entrevistadas, 59% declararam que a motivação inicial está relacionada à iniciativa de docentes (um ou mais professores), em segundo lugar, aparece com 35% o estímulo propiciado pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta segunda motivação é coincidente com a expansão da educação ambiental verificada a partir de 2001 e os efeitos da ação do governo federal no país todo, mas destacadamente nas regiões Norte e Nordeste, com o Programa Parâmetros em Ação: Meio Ambiente e, desde 2003, com a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente e em seguida o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas.

Em relação ao outro tema indicado, tem-se que 162 escolas declararam que "conscientizar para a

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

cidadania" é o objetivo central das atividades em educação ambiental, ao passo que "sensibilizar para o convívio com a natureza" ocupa o segundo lugar entre os objetivos centrais (55 escolas). Finalmente, a "compreensão crítica e complexa da realidade socioambiental" ocupa o terceiro lugar (49 escolas). Aqui surge uma questão que merece aprofundamento analítico em outra oportunidade, pois "conscientizar" e "sensibilizar" são conceitos que remetem, normalmente, a uma visão unidirecional do professor para o aluno, da escola para a comunidade desconsiderando os processos dialógicos educador-educando e os complexos problemas envolvidos na realidade de cada grupo social e "comunidade de aprendizagem". Assim, a princípio, parece existir uma contradição entre quando se verificaram as modalidades da educação ambiental *in loco*, tem-se que, em primeiro lugar, 66% das escolas declararam desenvolver ações por projetos, em segundo lugar, 38% utilizam a modalidade "inserção no projeto político pedagógico" e, em terceiro lugar, a modalidade "transversalidade nas disciplinas" é implementada por 34%.16 Pelas respostas, é possível dizer que, mesmo diante das dificuldades estruturais da escola quanto à flexibilização da organização curricular disciplinar, está se buscando caminhos integradores que insiram a educação ambiental em diferentes disciplinas ou atividades.

A análise da gestão da educação ambiental revela uma realidade preocupante e contraditória com os princípios gerais e participativos da educação ambiental proclamados e consensuados em todos os documentos nacionais e internacionais disponíveis e divulgados nos últimos 30 anos. Com efeito, seja na promoção de uma iniciativa, no envolvimento dos atores que participam do processo ou na percepção da importância da contribuição dos diversos atores e saberes na compreensão do ambiente, tem-se que as escolas demonstraram um processo contraditório e de distanciamento da comunidade. Para sustentar essa afirmação, selecionamos alguns exemplos gráficos em relação à modalidade "Projetos", entre uma significativa quantidade de resultados que evidenciam essa tendência preocupante.

O primeiro gráfico do Painel revela que 32% das escolas declararam que a iniciativa de desenvolver projetos partiu da própria comunidade. Essa porcentagem é a mais alta quando comparada com a iniciativa de outros atores externos à escola, tais como ONGs, empresas ou universidades. Por outro lado, o segundo gráfico mostra que quando as escolas foram consultadas sobre os atores envolvidos na implementação de projetos, mais uma vez, a comunidade obteve a maior porcentagem entre todos os atores externos que participam: 53%. No entanto, no que diz respeito à percepção sobre a contribuição da comunidade nos projetos, 62% considerou que esta não possui um papel relevante.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2022

CONCLUSÃO

Diante dos resultados obtidos, podemos afirmar que foram observados efetivos avanços na educação ambiental escolar, principalmente quanto à sua universalização, melhor distribuição entre regiões e diversificação na formação profissional e nas modalidades de aplicação. Considerando a necessidade de constante aprimoramento do que é feito, é fundamental consolidar prioridades estratégicas adotadas nas atuais políticas públicas focalizadas na escola. Entre estas, podemos destacar:

• *Dedicar especial atenção ao processo de formação de educadores ambientais*, tanto no que se refere à formação inicial quanto à formação continuada. Para isso, é fundamental ampliar as relações de fomento e parceria com as instituições de ensino superior, principalmente as universidades públicas, muito ausentes até o momento, para a promoção de cursos de curta, média e longa duração. Estimular os debates e propor a reorganização das licenciaturas incluindo a pedagogia, como forma de assegurar a presença ou mesmo a obrigatoriedade da educação ambiental nos cursos de formação inicial dos professores. Incentivar a qualificação em nível de pós-graduação ampliando o número de docentes do ensino fundamental com títulos de mestrado e doutorado. Estimular políticas estaduais e municipais que garantam a liberação dos professores para a participação em cursos e que viabilizem maior disponibilidade de tempo para projetos e programas em educação ambiental.

• *Ampliar e fomentar o envolvimento* de professores, direção, funcionários e alunos em espaços de participação (Agenda 21, Coletivos Educadores, COM-VIDA, conselhos, gestão colegiada etc.), como forma de se construir democraticamente as práticas ambientais escolares e favorecer a relação escola-comunidade.

• *Garantir a participação dos profissionais do ensino fundamental em eventos* como forma de atualização de informações, incorporação nos debates das legítimas necessidades, práticas e entendimentos dos que aí atuam e rediscussão ou esclarecimento das finalidades da educação ambiental no Brasil, tendo por parâmetro o que está previsto em documentos como: Programa Nacional de Educação Ambiental e Política Nacional de Educação Ambiental, entre outros.

• *Abrir ampla discussão nacional*, envolvendo outras secretarias do MEC, Órgão Gestor e sindicatos dos trabalhadores da educação, sobre a política educacional, principalmente no que se refere à organização curricular e ao fortalecimento do ensino público autônomo e democrático problematizando e definindo o que se deseja com a transversalização e com a interdisciplinaridade na educação ambiental, seus limites e possibilidades no contexto educacional brasileiro.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. *Direito do meio ambiente e participação popular*. Brasília: Ibama, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task =view&id=65&Itemid=194>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005.102 p.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18 de jun. 2012.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **O que é agenda 21. Marcos Referenciais do Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=573>. Acesso em 25 nov. 2014.

_____. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental.

Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. O *Educador*: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p. 100.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São

Paulo: Cortez, 2004 (a).

_____, **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In:

LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.) Identidades da educação ambiental

brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004 (b).

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de

Janeiro: Wak, 2002.

CAPRA, F. **A alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21.** In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, D. J. **Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensinoaprendizagem: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental?** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponivel em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art24v22.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

IHERING, R. von. **A Luta pelo direito.** São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor).

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205.

JACOBI, P. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios - In: **Revista Educação e Pesquisa** – vol. 31/2, maio-agosto 2005, FEUSP.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora, PUC, 2006.

LAYRARGUES, P. **Educação no processo da gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança**. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Erechim, 2002. *Anais* ..., Erechim: EdiFAPES, 2002. pp. 127-144.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 9.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

MEDINA, N. M. A **formação dos professores em Educação Ambiental.** In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ; SEF, 2001.

MENDONÇA, P. **Educação ambiental como política pública: avaliação dos parâmetros em ação meio ambiente na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Ambiental) – Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável.

MONTIBELLER, G. F. **O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** Florianópolis:Ed. Da UFSC, 2001.

NALINI, R. **Justiça: Aliada Eficaz da Natureza.** In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

OLIVEIRA, M. E. de, **A Temática Ambiental no Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos_comunicacao_%20oral_%20em_%20pdf/mariaeunice.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

SANTOS, A. S. R dos, **Educação ambiental e o poder público.** 2000. Disponível em: <http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/> Acesso em 16 nov. 2014.

TIRIBA, L. **A escola aprende com a vida, a vida aprende com a escola**. In. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

TREVISOL, J. V. A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003.

VEIGA, A; AMORIM, E; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{8A3C33D7-1773-4DA7 BB364F5377F280AB}_MIOLO_TEXTO%20DISCUSSÃO%2021.pdf> Acesso em: 28 nov. 2014.

VILA-NOVA, E**. Educar para o ambiente**. Ed. Lisboa: Texto, 1999.

ISSN 2675-6757

Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2023

FUNDAMENTOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTETÁVEL

Autor(a): **Maria de Lourdes Defina Ferro**

Resumo

Em tempos em que a informação assume um papel cada vez mais relevante no ciberespaço: multimídia e internet, a educação para a cidadania representa a possibilidade de motivar e sensibilizar as pessoas para transformar as diversas formas de participação na defesa da qualidade de vida. Nesse sentido, cabe destacar que a educação ambiental assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a co-responsabilização dos indivíduos torna-se um objetivo essencial para promover um novo tipo de desenvolvimento – o desenvolvimento sustentável. Entende-se, portanto, que a educação ambiental é condição necessária para modificar um quadro de crescente degradação socioambiental (JACOBI, 2003). Desse modo, a escola desempenha um importante papel na garantia de um futuro sustentável, pois é uma instituição privilegiada que forma pequenos cidadãos, ou seja, com as crianças, o aprendizado é mais fácil porque para elas tudo é novo, no modo de aprender, escutar e pensar. A gravidade dos problemas ambientais pressupõe que as medidas para diminuir os impactos negativos no ambiente natural e na sociedade devam ser tão rápidas quanto foi o avanço de nossa ação predatória.

Palavras-chaves: Educação e cidadania; Sociedade; Qualidade de vida.

INTRODUÇÃO

A ideia de desenvolvimento sustentável surgiu a partir do conceito de Ecodesenvolvimento, proposto durante a Primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em Estocolmo, na Suécia, em 1972.

Em contradição à ideia de que crescimento seja correspondente ao desenvolvimento, o movimento ambientalista cria, através dos protocolos e declarações emanadas dos mais diversos fóruns, o conceito de ecodesenvolvimento, depois substituído pelo desenvolvimento sustentável.

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ISSN 2675-6757
Revista Educação Continuada
educont.periodikos.com.br
V.4 n.6, Junho 2023

Segundo Montibeller Filho (2001), "o termo ecodesenvolvimento foi introduzido por Maurice Strong, secretário-geral da Conferencia de Estocolmo-72, e largamente difundido por Ignacy Sachs, a partir de 1974 (Godard, 1991; Raynaut e Zanoni, 1993)".

Conforme relata MONTIBELLER FILHO (2001, p.45), o termo ecodesenvolvimento:

> [...] significa o desenvolvimento de um país ou região, baseado em suas próprias potencialidades, portanto endógeno, sem criar dependência externa, tendo por finalidade "responder à problemática da harmonização dos objetivos sociais e econômicos do desenvolvimento com uma gestão ecologicamente prudente dos recursos e do meio".

O autor supracitado MONTIBELLER FILHO (2001, p. 45) afirma ainda que:

> O ecodesenvolvimento pressupõe, então, uma solidariedade sincrônica com os povos atuais, na medida em que desloca o enfoque da lógica da produção para a ótica das necessidades fundamentais da população; e uma solidariedade diacrônica, expressa na economia de recursos naturais e na perspectiva ecológica para garantir possibilidade de qualidade de vida às próximas gerações. É a definição de um novo *Princípio de Responsabilidade* inerente ao ambientalismo [...]

Breve Histórico

No final dos anos 1960, a humanidade ganhou um aliado importante para a melhor compreensão da dinâmica terrestre, o que também revelou a importância da criação de um programa de conservação ambiental.

Com as missões espaciais e a implantação de um sistema de satélites para o sensoriamento remoto da Terra, tornou-se possível monitorar integradamente os vários processos atmosféricos e climáticos. Surgia uma nova perspectiva de se ver o planeta.

No ano de 1972, na cidade de Estocolmo, na Suécia acontecia a primeira Conferência Mundial relacionada ao Meio Ambiente convocada pela Organização das Nações Unidas onde reuniu representantes de 113 países, 250 ONGs (organizações não-governamentais) e órgãos ligados à ONU. Tal encontro foi intitulado como a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano – CNUMAH.

Podemos afirmar que nessa época, a questão ambiental não era parte integrante do debate da agenda internacional, valendo ressaltar que, com base no que já fora apresentado, nessa circunstância os governos não tinham a menor preocupação com o tema, e, por consequência, ainda não detinham aparato institucional estabelecido sobre o assunto.

Porém, nessa ocasião foi apresentada a responsabilidade do ser humano na preservação e conservação

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

ambiental.

É importante citar que, como consequência dessa Conferência, foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. A partir deste encontro é então elaborada a Declaração de Estocolmo que declara em seu primeiro e importante princípio que (BRASIL, 2008):

> O homem tem o direito fundamental à liberdade, à igualdade e ao desfrute de condições de vida adequadas em um meio ambiente de qualidade tal que lhe permita levar uma vida digna e gozar de bem estar, tendo a solene obrigação de proteger e melhorar o meio ambiente para as gerações presentes e futuras [...]

Outra consequência foi a elaboração de um Plano de Ação, que convocava toda a comunidade internacional a contribuir na busca de soluções para uma diversidade de problemas de cunho ambiental.

Em 1983 a ONU criou a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela primeira-ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland. Essa comissão realizou uma ampla avaliação dos problemas ambientais relacionadas ao desenvolvimento econômico. Seu trabalho resultou na publicação de um extenso relatório intitulado "Nosso Futuro Comum", publicado em 1987 (Relatório Brundtland). Nele, ficou consolidado o conceito de *desenvolvimento sustentável*, apoiado em políticas conservacionistas capazes de promover o desenvolvimento, sem a dilapidação dos recursos do planeta. Enfim, um modelo de desenvolvimento que garanta a qualidade de vida hoje, mas que não destrua os recursos necessários às gerações futuras.

Algumas de suas recomendações propunham a redução do uso de matérias-primas e energia, uso de fontes de energia renováveis, limitação do crescimento populacional, combate à fome, preservação dos ecossistemas, industrialização ecologicamente equilibrada, satisfação de necessidades básicas para toda a humanidade, modificação dos valores e padrões da sociedade de consumo e a responsabilidade do Estado na implementação de políticas baseadas na justiça e equidade social. A sua viabilização depende da inclusão de políticas ambientais no processo de tomada de decisões econômicas.

Desde então, a ONU realiza conferências para debater questões, como desenvolvimento e meio ambiente, e ao mesmo tempo procurar soluções para os principais impactos ambientais globais. As principais conferências foram:

a) Estocolmo (1972) - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente;

b) Rio de Janeiro (1992) - ECO-92 - Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento;

c) Kyoto (1997) - Cúpula do Clima e Aquecimento Global;

d) Olinda (1999) - Convenção da Desertificação;

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

e) Haia (2000) - Cúpula do Clima e Aquecimento Global;

f) Bonn (2001) - Cúpula do Clima e Aquecimento Global; e

g) Johannesburgo (2002) - Rio + 10.

ECO-92

O debate ambiental ganha impulso em 1992, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), no Rio de Janeiro. O evento, que ficou conhecido como ECO-92 ou Rio 92, teve a presença de 172 países, representados por aproximadamente 10.000 participantes, incluindo 116 chefes de Estado. Além disso, receberam credenciais para acompanhar as reuniões cerca de 1.400 ONGS e 9.000 jornalistas.

Essa conferência tinha como objetivo decidir que medidas os países do mundo deveriam tomar para conseguir diminuir a degradação ambiental e preservar o meio ambiente para as gerações futuras. Havia, também, a intenção de introduzir a ideia do desenvolvimento sustentável, um modelo de crescimento econômico menos consumista e mais adequado ao equilíbrio ecológico.

Nesta Conferência foram estabelecidas e apresentadas a Carta da Terra, a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, as Convenções sobre Diversidade Biológica e também sobre Mudanças Climáticas, além da Agenda 21 (BRASIL, 2008).

Podemos dizer que tal Conferência teve grande importância no cenário da temática ambiental, haja vista que o conceito de desenvolvimento sustentável foi nessa época difundido de forma inigualável em meio à sociedade como um todo.

Sobre a Agenda 21, fala-se que (BRASIL, 2008):

> "A Agenda 21 é um plano de ação para ser adotado global, nacional e localmente, por organizações do sistema das Nações Unidas, governos e pela sociedade civil, em todas as áreas em que a ação humana impacta o meio ambiente. Constitui-se na mais abrangente tentativa já realizada de orientar para um novo padrão de desenvolvimento para o século XXI, cujo alicerce é a sinergia da sustentabilidade ambiental, social e econômica, perpassando em todas as suas ações propostas."

Segundo (BRASIL, 2008), a Agenda 21, foi elaborada com a contribuição de governos e instituições da sociedade civil de 179 países, num processo de dois anos, e finalizou-se em meio à realização da Eco 92.

Neste contexto assumia-se um compromisso "com a mudança da matriz de desenvolvimento no século

XXI". Desse modo, o termo 'Agenda' foi utilizado com a intenção de designar as intenções, finalidades e desejos de mudanças ruma a um novo padrão de civilização no qual preponderasse "o equilíbrio ambiental e a justiça social entre as nações".

Pode-se dizer, portanto, que, além de um documento, a Agenda 21 (BRASIL, 2008):

> [...] é um processo de planejamento participativo que resulta na análise da situação atual de um país, estado, município, região, setor e planeja o futuro de forma sustentável. E esse processo deve envolver toda a sociedade na discussão dos principais problemas e na formação de parcerias e compromissos para a sua solução a curto, médio e longo prazos. A análise do cenário atual e o encaminhamento das propostas para o futuro devem ser realizados dentro de uma abordagem integrada e sistêmica das dimensões econômica, social, ambiental e político-institucional da localidade."

O processo de estabelecimento da Agenda 21, assim como os trâmites relacionados à Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento foram amplamente discutidos em Johanesburgo, África do Sul, em 2002, durante a cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável também conhecida como Rio + 10.

Protocolo de Kyoto

Como estava previsto na Convenção sobre Mudanças Climáticas, assinada durante a ECO-92, deveria ocorrer uma nova reunião internacional para debater a redução da emissão de gases responsáveis pelo aumento da temperatura do planeta.

Esse encontro ocorreu no ano de 1997, em Kyoto, no Japão, onde líderes de 160 nações assinaram um tratado que ficou conhecido como Protocolo de Kyoto. Esse documento prevê, entre 2008 e 2012, uma redução de 5,2% (em relação aos níveis de 1990) nas emissões dos gases causadores do efeito estufa, considerados, de acordo com a maioria das investigações científicas, como causa antropogênica do aquecimento global.

Em julho de 2001, representantes de 178 países reunidos em Bonn, na Alemanha, aprovaram a regulamentação do Protocolo de Kyoto. Essa regulamentação manteve os índices de redução estabelecidos em 1997, mas abrandou o cumprimento das metas previstas anteriormente, por meio da criação dos "sumidouros de carbono".

Segundo essa proposta, os países que tivessem grandes áreas florestadas, que absorvem naturalmente o CO_2 (gás carbônico), poderiam usar essas florestas como créditos a serem descontados do total de emissões que deveriam reduzir. Isso, na prática, permite que eles não cumpram a meta de redução e comercializem suas cotas de poluição com os países desenvolvidos.

O Protocolo, contudo, corre o risco de não sair do papel, pois os Estados Unidos, responsáveis por

aproximadamente um quarto das emissões mundiais de gás carbônico, negaram-se a ratificá-lo. De acordo com a alegação do ex-presidente George W. Bush, os compromissos acarretados pelo tratado interfeririam negativamente na economia norte-americana. Além disso, o Japão e a Rússia também relutam em assinar o documento, o que, na prática, inviabiliza sua implantação.

Um dos fatores que pressionam os EUA a não assinarem o Protocolo é a enorme pressão política exercida pelo setor industrial desse país, formado por poderosas empresas, que receiam perder lucros, pois todas as ações sugerem que elas devem substituir as atuais fontes de energia, altamente poluidoras, por outras, mais limpas.

Essa substituição poderia levar à uma drástica redução da utilização de combustíveis fósseis ou mesmo à adoção de meios de transporte que adotariam tecnologias não poluentes, fato que iria contra os interesses econômicos das corporações empresariais norte-americanas.

Rio + 10

O mais recente fórum mundial foi realizado no período de 2 a 11 de setembro 2002, em Johannesburgo, na África do Sul e contou com a presença de governos, agências da ONU e ONGs. Esse encontro foi realizado para avaliar os resultados obtidos e as mudanças ocorridas nos dez últimos anos, desde a ECO-92, realizada no Rio de Janeiro.

Nessa reunião verificou-se que a pobreza e a degradação ambiental aumentaram. Também ficou estabelecido que não seria preciso determinar uma nova Agenda, visto que os objetivos da Agenda 21 ainda não tinham sido atingidos.

Vale salientar que a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, ou Rio + 10, como ficou conhecida, integra o conjunto de iniciativas da ONU para reduzir pela metade o número de pessoas extremamente pobres (que vivem com menos de 1 dólar por dia) até 2015.

Nesse mesmo prazo, os países estipularam a meta de reduzir pela metade também o número de pessoas que não têm acesso a água potável e saneamento básico. Outro acordo assumido prevê a recuperação, também até 2015, dos cardumes espalhados pelos oceanos. Isso ocorreria por meio do controle da pesca, para que as espécies possam se reproduzir antes de serem capturadas.

Os três pilares do desenvolvimento sustentável

A Declaração de Política de 2002 da Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

(Joanesburgo, África do Sul), afirma que ele é construído sobre três pilares interdependentes e que se suportam mutuamente: desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental.

Segundo o embaixador Luiz Alberto Figueiredo Machado não se pode considerar o desenvolvimento sustentável de forma desmembrada, sem agregar os componentes econômicos, ambientais e sociais, pois, sem isso, não há como garantir a sustentabilidade do desenvolvimento.

> "Todos sabem que é impossível colocar uma cerca em volta da floresta e esperar que, por conta disso, não haja desmatamento. Se a decisão de proteger a floresta não for acompanhada de perspectivas de desenvolvimento econômico, de inclusão social e de geração de empregos não há como se garantir a proteção ambiental" (Machado, 2002)

Sem estes três pilares a sustentabilidade não se sustenta. É importante verificar que esses conceitos podem ser aplicados tanto de maneira macro, para um país ou próprio planeta, como micro, sua casa ou uma pequena vila agrária.

Social – Trata-se do capital humano de um empreendimento, comunidade, sociedade como um todo. Além de salários justos e estar adequado à legislação trabalhista, é preciso pensar em outros aspectos como o bem estar dos seus funcionários, propiciando, por exemplo, um ambiente de trabalho agradável, pensando na saúde do trabalhador e da sua família. Além disso, é imprescindível ver como a atividade econômica afeta as comunidades ao redor. Nesse item, está contido também problemas gerais da sociedade como educação, violência e até o lazer.

Ambiental – Refere-se ao capital natural de um empreendimento ou sociedade. É a perna ambiental do tripé. Aqui assim como nos outros itens, é importante pensar no pequeno, médio e longo prazo. A princípio, praticamente toda atividade econômica tem impacto ambiental negativo. Nesse aspecto, a empresa ou a sociedade deve pensar nas formas de amenizar esses impactos e compensar o que não é possível amenizar. Assim uma empresa que usa determinada matéria-prima deve planejar formas de repor os recursos ou, se não é possível, diminuir o máximo possível o uso desse material, assim como saber medir a pegada de carbono do seu processo produtivo, que, em outras palavras, quer dizer a quantidade de CO2 emitido pelas suas ações. Além disso, obviamente, deve ser levado em conta a adequação à legislação ambiental e a vários princípios discutidos atualmente como o Protocolo de Kyoto. Para uma determinada região geográfica, o conceito é o mesmo e pode ser adequado, por exemplo, com um sério zoneamento econômico da região.

Econômica – A palavra economia, no dicionário, é definida como *Organização de uma casa, financeira e*

CEQ EDUCACIONAL
Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca CEP: 03547-10 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

materialmente. Com o passar dos anos, séculos, a palavra economia foi direcionada apenas à vertente dos negócios ou no sentido da poupança, economizar. Este pilar traz o retorno do significado de cuidar da casa, afincado pelos gregos na Antiguidade. São analisados os temas ligados à produção, distribuição e consumo de bens e serviços e deve-se levar em conta *os* outros dois aspectos.

Na prática, se não houver a conscientização e o reconhecimento da importância do desenvolvimento sustentável, sua complexidade e o inter relacionamento de seus pilares com as diversas questões ambientais, a geração presente deixará para trás solos pobres, falta de água, atmosfera poluída, enfim, um planeta todo alterado e sujo.

Para evitar que isso ocorra os estilos de vida das nações ricas e a economia mundial têm de ser reestruturados, visando a preservação do meio ambiente, ainda que questões como essas esbarrem nos interesses de poderosos grupos econômicos.

CONCLUSÃO

É notável que a educação ambiental provoque ações e reflexões por tratar de questões do cotidiano. É um elemento aglutinador de esforços e opiniões, mesmo que, muitas vezes, fica restrito a comentários, reflexões, conteúdos de sala de aula. Discutir permite articular o trabalho pedagógico interno, como também envolver e comprometer os pais e a comunidade. Auxilia a escola a superar um problema secular: a dicotomia entre escola e comunidade. Tiriba (1992, p. 118) analisa essa distância e aponta conjecturas sobre:

> [...] portanto, não podia ser outra forma: o sentimento internalizado, porque fruto da experiência vivida, é o da escola como beneficio. E não como direito, o que, "de fato" não vem sendo. Talvez se possa afirmar que está aí uma das causas primeiras da distância da família entre a escola, pais e comunidade.

Conforme verificado na pesquisa todo o processo educacional ambiental deve ser feito em conjunto e com planos, temos que trabalhar sempre com a escola, os pais e todos que fazem parte do processo educacional da criança.

Percebemos a necessidade da qualificação dos professores, por meio da formação inicial e a continuada em EA e na realização de pesquisas, para a implementação de um bom planejamento institucional e a construção de um currículo onde trabalhem de forma interdisciplinar e transverssal, e que possibilite a ampliação do conhecimento em relação aos órgãos e legislações com princípios e linhas de ação que tratam o tema de forma legalizada.

Portanto, perceber que o processo de educação ambiental deve ser ensinado em todas as modalidades

educacionais, desde os anos iniciais de forma prática, realista e necessária.

Por fim, podemos concluir que embora muito se avançou na EA, ainda há muito a ser feito, e se um bom trabalho de conscientização ambiental for realizado com nossas crianças, futuramente podemos, ter a esperança, de dizer por meio de números e ações que o meio ambiente está protegido, pois a relação humana com o seu meio estará equilibrada e pautada pelo respeito à vida.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. A. R. de. *Direito do meio ambiente e participação popular*. Brasília: Ibama, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Parâmetros em Ação Meio Ambiente na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task =view&id=65&Itemid=194>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental** – ProNEA. 3.ed. Brasília: MEC/MMA, 2005.102 p.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18 de jun. 2012.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. **O que é agenda 21. Marcos Referenciais do Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: <http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=573>. Acesso em 25 nov. 2014.

_____. **Lei n. 9795 - 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental.

Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1999.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. O *Educador*: vida e morte. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. p. 100.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São

Paulo: Cortez, 2004 (a).

_____, **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. In:

LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.) Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004 (b).

CARVALHO, V. S. **Educação ambiental e desenvolvimento comunitário.** Rio de Janeiro: Wak, 2002.

CAPRA, F. **A alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21.** In: TRIGUEIRO, A. (Coord.) Meio ambiente no século 21. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE P. **Pedagogia do oprimido**. 20.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, D. J. **Os caminhos da educação ambiental nos espaços formais de ensinoaprendizagem: qual o papel da política nacional de Educação Ambiental?** Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ISSN 1517-1256, v. 22, janeiro a julho de 2009. Disponivel em: <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol22/art24v22.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

IHERING, R. von. **A Luta pelo direito.** São Paulo: Martin Claret, 2002. (Coleção a obra-prima de cada autor).

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205.

JACOBI, P. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios - In: **Revista Educação e Pesquisa** – vol. 31/2, maio-agosto 2005, FEUSP.

JONAS, H. **O princípio da responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Rio de Janeiro: Contraponto Editora, PUC, 2006.

LAYRARGUES, P. **Educação no processo da gestão ambiental: criando vontades políticas, promovendo a mudança**. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, Erechim, 2002. *Anais* ..., Erechim: EdiFAPES, 2002. pp. 127-144.

MACHADO, P. A. L. **Direito ambiental brasileiro**. 9.ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2004.

MEDINA, N. M. A **formação dos professores em Educação Ambiental.** In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ; SEF, 2001.

MENDONÇA, P. **Educação ambiental como política pública: avaliação dos parâmetros em ação meio ambiente na escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Ambiental) – Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável.

MONTIBELLER, G. F. **O mito do desenvolvimento sustentável: Meio ambiente e custos sociais no moderno sistema produtor de mercadorias.** Florianópolis:Ed. Da UFSC, 2001.

NALINI, R. **Justiça: Aliada Eficaz da Natureza.** In: TRIGUEIRO, A. (coord.) Meio Ambiente no Século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

OLIVEIRA, M. E. de, **A Temática Ambiental no Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.educacao.ufpr.br/publicacoes/sedpeef/resumos_comunicacao_%20oral_%20em_%20pdf/mariaeunice.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

RUSCHEINSKY, A. **Educação Ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Alegre, Artmed, 2002.

SANTOS, A. S. R dos, **Educação ambiental e o poder público.** 2000. Disponível em: <http://www.aultimaarcadenoe.com.br/educacao-ambiental/> Acesso em 16 nov. 2014.

TIRIBA, L. **A escola aprende com a vida, a vida aprende com a escola**. In. Buscando caminhos para a pré-escola popular. São Paulo: Ática, 1992.

TREVISOL, J. V. A educação ambiental em uma sociedade de risco: tarefas e
desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba: UNOESC, 2003.

VEIGA, A; AMORIM, E; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{8A3C33D7-1773-4DA7
BB364F5377F280AB}_MIOLO_TEXTO%20DISCUSSÃO%2021.pdf> Acesso em: 28 nov. 2014.

VILA-NOVA, E**. Educar para o ambiente**. Ed. Lisboa: Texto, 1999.