



SL EDUCACIONAL

Data de publicação: 10/03/2023

MARÇO DE 2023 V.5 N.3

COMPREENDER O
MUNDO E O NOSSO
LUGAR NELE, O
DESAFIO DE SER UM
CIDADÃO GLOBAL
COMEÇA NA ESCOLA.



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 3

Março 2023

Publicação

Mensal (março)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.5, n. 3 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/03/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O BRINCAR E SUA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA	
Aline Castro Almeida.....	4
UTOPIA DO DIREITO ANTE A PRÁTICA DA VIOLENCIA CONTRA A CRIANÇA: ESTUDO DE CASOS	
Elisângela Conceição.....	11
ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gessiane Batista de Souza.....	32
ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Gilma Felix da Silva.....	43
O QUE OS PROFESSORES CONHECEM SOBRE DISCALCULIA	
Juliane Gabriele da Silva.....	59
METODOLOGIAS ATIVAS ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA OS PROFESSORES DO SÉCULO XXI	
Olga Aparecida da Silva Martins.....	71
O LUGAR DAS TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO	
Renata de Fátima Oliveira Bereza.....	165
PERCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) PERÍODO PANDEMICO	
Zelília Almeida Gomes.....	177
PERCEPÇÕES SOBRE A TERRA PRETA INDÍGENA NO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DONZA, RO.	
Zelília Almeida Gomes.....	189
ECOPEDAGOGIA E GLOBALIZAÇÃO DA CIDADANIA	
Zélia Maria de Souza Santos.....	250
ESTUDO DE CASO SOBRE A POLUIÇÃO HÍDRICA DA LAGOA DA FRANCESA- PARINTINS	
Prof. Dr. Lourenço Castro Fonseca.....	264
A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS CLÁSSICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE INFANTIL	
Rita Maria Araujo Rodrigues.....	277
ARTE E EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA	
Cynd de Oliveira.....	285
A LUDICIDADE NA ESCOLA	
Luiz Damasceno.....	293
OS CAMINHOS (ESCUROS) DO DEFICIENTE NA BUSCA PELA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO	
Eva Ferreira da Silva.....	304
O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE ARTES	
Eliana Cardoso Vieira.....	313
SAÚDE VOCAL DO PROFESSOR	
Kátia Cristiane D'Aronco.....	327
A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Aderlandia Maria Amaro dos Santos.....	341
MARKETING EDUCACIONAL. INSTRUMENTO DE GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO	
Juliana da Silva Dori.....	355
O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, AFETIVO, COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 1 A 5 ANOS	
Flávia Danieli Piveta.....	367
AS AÇÕES DO PODER LOCAL NO ESPAÇO DA CIDADE DE SOROCABA-SP E A REPRODUÇÃO DA LÓGICA PERVERSA DA GLOBALIZAÇÃO	
André Pereira Mazini.....	375
O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS	
Iara Madalena Cersosimo Valadares.....	396
TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM ALUNOS COM TEA	
Rosângela Lourenço Papa Tort.....	408
A ARTE NA EDUCAÇÃO	
Elaine Silva Martins.....	421
GRANDEZAS PROPORCIONAIS	
Danilo Tarrão Cardoso.....	434
O CAPITALISMO E SUAS TRAMAS ESPACIAIS: O LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA.	
André Pereira Mazini.....	459

O BRINCAR E SUA CONSTRUÇÃO SIGNIFICATIVA

Aline Castro Almeida

RESUMO

Descoberta, criação, transformação e divertimento estão presentes no decorrer dos jogos. Todo jogo exige imaginação para modificar situações conhecidas e criar algo novo. Faz parte do jogo a transformação de ideias em ações, criando a capacidade criativa de transformar o conhecido em algo novo ou diferente. Segundo o autor Winnicott (1975): “Brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde. É no brincar e, talvez, apenas no brincar, que a criança ou adulto conseguem ser criativos”. Sendo assim, o educador desempenha o importante papel de orientar seu aluno para que ele vivencie esse “brincar” de uma maneira proveitosa e criativa.

Palavras-chave: brincar, aprender, construir.

EXPLORANDO O TEMA

Brincar exige concentração, desenvolve a imaginação, interesse e tomada de iniciativa. É um processo educativo que influencia o intelecto, o emocional e o físico de qualquer pessoa que o pratica. Por meio do jogo simbólico, os participantes vivenciam a exploração de situações imaginárias, portanto o RPG se torna um jogo simbólico em que essa oportunidade de explorar situações-problema são constantes e apresentadas de maneira lúdica. Segundo a autora Kishimoto (2008):

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. (KISHIMOTO, 2008, p.36)

Nesse sentido, por meio do RPG podemos atingir diversos objetivos educacionais de uma maneira criativa e lúdica, já que o RPG é um jogo, traz consigo uma motivação e instiga a curiosidade para os alunos. Alguns objetivos do uso do RPG no campo educacional e psicopedagógico são: resolução de situações-problema, em que os alunos se defrontam com situações que precisam ser resolvidas para continuar a jogar; interdisciplinaridade - as aventuras propiciadas ao jogo podem ganhar esse aspecto interdisciplinar; expressão oral - no jogo tradicional, a expressão por meio de palavras é fundamental para entendimento das ações do jogo; expressão corporal - no jogo de "Live Action", os jogadores interpretam seus personagens corporalmente; leitura, interpretação e produção de texto - nas aventuras costumam ter textos/livros para ler e determinar a ação na história, tanto uma nova criação de texto poderá ser feita; cooperação - preocupação e respeito ao outro, a vitória no jogo é somente por meio da solução coletiva; desenvolvimento do conteúdo - aprender de uma maneira lúdica e criativa traz resultados positivos ao processo de ensino-aprendizagem, o aluno se sente motivado para aprender algo. Baseando-me em Riyis (2004), os objetivos apresentados viabilizam o desenvolvimento e a possibilidade de construir novos significados e conhecimentos, tornando o RPG uma nova ferramenta no auxílio pedagógico.

A prática de jogar o RPG está associada ao momento lúdico e de estimulação criativa dentro de um contexto educativo ou recreativo. Quanto mais os psicopedagogos estiverem preparados para a utilização de novas ferramentas em sua intervenção, maior a possibilidade de resultados significativos em seus clientes. O incremento desse tipo de recurso na intervenção psicopedagógica depende do interesse e movimento de ação do

profissional em psicopedagogia. O psicopedagogo tem que pesquisar novas ferramentas que sejam práticas para sua realidade de plano de ação e saber utilizar, de acordo com cada caso em questão.

ROLEPLAYING GAME

Diante das possibilidades educacionais que o RPG proporciona, faz-se necessário discorrer sobre suas características, origem e jogabilidade. Conhecido mais pela sigla RPG, que pode ser traduzida como “jogo de interpretação de papéis”, no RPG um grupo de pessoas se reúne para construir uma história, como se fosse um teatro espontâneo. Existe um narrador ou “Mestre”, que vai explicando o desenrolar da trama, e existem os jogadores que modificam a história à medida que interpretam seus personagens. Para qual há, basicamente, três formas de jogar RPG: o tradicional, também chamado de “RPG de mesa”, em que o Mestre e os demais jogadores descrevem oralmente as ações de seus personagens, utilizam tabuleiros, dados, fichas. No modo tradicional, o Mestre prepara uma história com alguns desafios e os jogadores criam os personagens que se envolverão nesta trama. Essas histórias são geralmente chamadas de “aventuras” e um conjunto de aventuras com os mesmos personagens formam uma “campanha”. A segunda é chamada de “Live Action”, na qual os jogadores interpretam corporalmente seus personagens, utilizam fantasias e acessórios. A terceira forma é a chamada de “aventura-solo”, em que o jogador joga sozinho, acompanhado de um livro especial que conduz a aventura de acordo com as vontades do jogador.

O RPG surgiu nos Estados Unidos com a criação do “Dungeons & Dragons” (D&D) na metade da década de 1970, por Gary Gigax e Dave Anerson. O D&D existe até hoje e é um jogo de fantasia medieval, seus criadores eram ávidos jogadores de “war games”, ou seja, jogos de guerra que simulavam batalhas utilizando miniaturas de veículos e exércitos. Foi dessa ideia inicial que se originou o tradicional RPG de mesa, conforme apresenta Cook (2004), os participantes interpretavam guerreiros, magos, ladinos, anões e outros personagens característicos desse período, tendo que lutar contra dragões e outras criaturas míticas.

O famoso desenho “Caverna do Dragão”, exibido até hoje na televisão, foi criado pela mesma empresa que criou o D&D. No original, o desenho também se chama “Dungeons & Dragons” e lá se encontra todos os elementos de uma típica aventura de RPG: os heróis (cavaleiro, mago, arqueiro), criaturas fantásticas, armas mágicas, feiticeiros malignos, dragões e até o Mestre do jogo – o Mestre dos magos, que a cada episódio trazia novos desafios aos heróis, conforme apresenta Damone (2011).

Desde o final da década de 90, o RPG tem sido tema de pesquisas de vários universitários brasileiros. Também já foram publicados alguns livros sobre o assunto e até simpósios. Muitas dessas obras sugerem o RPG como ferramenta educacional complementar, facilitando a aquisição de conteúdos escolares, pois se trata de uma atividade envolvente e que estimula a criatividade e a cooperação. Além disso, é comum que seus jogadores desenvolvam muito gosto por leitura e escrita, tornem-se mais expressivos e estabeleçam fortes amizades com os outros jogadores. A proposta de trabalhar com o RPG em sala de aula e na intervenção psicopedagógica é apresentar um recurso criativo para o processo ensino-aprendizagem, que visa uma estimulação ampla dos potenciais cognitivos e afetivos dos alunos, conforme defendido por Riyis (2004).

O LÚDICO NO JOGO E NO ROLEPLAYING GAME

Faz-se necessário incentivar a prática de jogos e brincadeiras na educação, visando ao lúdico no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Educadores e psicopedagogos devem utilizar a ludicidade como recurso pedagógico, por meio de jogos e brincadeiras, para auxiliar a transposição de conteúdos para o mundo de significados do educando e/ou para ajudar na assimilação de algum aprendizado considerado difícil ao aluno, ou um conteúdo que o aluno tenha extrema dificuldade de compreensão e raciocínio.

O professor e psicopedagogo devem mediar às relações que se estabelecem entre seus alunos, no caso do educador, e em seus clientes, no caso do psicopedagogo, e observar a superação de preconceitos e limitações que envolvem o jogo e o momento lúdico.

Segundo a autora Kishimoto (2008, p 37):

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Conforme a autora, o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, o jogo se transforma em uma ação significativa que permite criar situações espontâneas, criativas e críticas. No jogo, o educando desenvolve a iniciativa, a ação e a reação, a criatividade, a busca por conhecimento.

O significado atual de jogo na educação, segundo Kishimoto (2008) tem duas funções: a função lúdica, na qual expressa a vivência de prazer, diversão; e a função educativa, quando a prática do jogo leva o indivíduo a desenvolver seus saberes e seus conhecimentos. O RPG une essas duas funções e instiga a motivação de quem está jogando, criando uma atmosfera agradável e cooperativa.

Uma forma interessante em começar a ser trabalhado o RPG em sala de aula ou numa intervenção, seria a utilização da aventura-solo. Como foi dito anteriormente, a aventura-solo é jogado por uma pessoa, ela seguirá os comandos por meio do livro próprio para esse tipo de aventura. Depois de jogar várias aventuras-solo, o educador poderá montar uma história que desafie seus educandos. Como exemplo, apresenta-se a aventura “Primeiro Contato” – aventura-solo inspirada na carta de Pero Vaz de Caminha – o educador ou psicopedagogo (Mestre do jogo) poderá fazer com que seus alunos (clientes) criem personagens para explorar uma expedição e desafiá-los, propondo situações que os façam pensar para decidirem qual a melhor escolha.

São inúmeras as possibilidades de se trabalhar com o RPG em sala de aula e na intervenção. Basta uma pesquisa maior, por parte do educador e psicopedagogo, afinal eles têm que promover uma educação propriamente criativa, conforme defende Moreno (1983).

CONCLUSÃO

A ludicidade auxilia o educador no desafio de ensinar e também, numa intervenção psicopedagógica. Um jogo, para ser útil no processo educacional, deve propor desafios e ser um propulsor de curiosidades em seus jogadores. Portanto, o objetivo do uso do RPG por psicopedagogos e educadores, na sala de aula ou em um consultório psicopedagógico, é de proporcionar aos alunos (clientes/aprendizes) uma atividade lúdica que crie um ambiente diferente e prazeroso para o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOTREL, N. **Super-Herois para Role Playing Game**. São Paulo: Daemon, 2003.
- COOK, M.; TWEET, J.; WILLIAMS, S. **Dungeons & Dragons: Livro do Jogador**. Tradução Marcelo de Souza Stefani e Bruno Cobbi Silva. São Paulo: Devir, 2004.
- DAMONE. **Caverna do Dragão: O reino**. Espírito Santo: Uziel de Jesus (Above Publicações), 2011.
- JAEHN, S.M. **O jogo sociodramático: a importância na educação pré-escolar**. São Paulo: Vetor, 1992.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MACEDO, L. de. **Para uma psicologia construtivista**. In: ALENCAR, E. S. de (Org.). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- MARCATTO, A. **Saindo do Quadro: Uma Metodologia Educacional Lúdica e Participativa baseada no Role Playing Game**. São Paulo: Exata Comunicação e Serviços S/C LTDA. 1996.
- MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. São Paulo: Summus, 1983.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

RIYIS, Marcos Tanaka. **SIMPLES: sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora**. São Paulo: Ed. do Autor, 2004.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil: primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game**. Rio de Janeiro: Bertrando Brasil, 2004.

SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do professor**. Petrópolis: Vozes, 1997.

TORRANCE, E.P. **Implicaciones educativas de la creatividad**. Salamanca: Anaya, 1976.

TORRE, Saturnino de La. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

UTOPIA DO DIREITO ANTE A PRÁTICA DA VIOLÊNCIA CONTRA A CRIANÇA: ESTUDO DE CASOS

Elisangela Conceição

Resumo

Apresentaremos os resultados de uma pesquisa qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas realizadas com a assistente social da Vara da Infância e os conselheiros tutelares das regiões de Itaquera, José Bonifácio e Guaianases apontando, segundo as falas dos sujeitos, os tipos de violência mais frequentes, as causas, o perfil e autores dessas famílias que mais praticam agressão contra as crianças nessa região no ano de 2009,

Com os resultados apresentados, iremos posteriormente fazer a análise dos dados através de tabelas e gráficos que responderá a nossa inquietação: quais os fatores que levam as famílias de Itaquera a prática de agressão no ano de 2009?

Palavras-chave: infância, agressão, família.

1. Apresentação dos dados e análise

Seguem agora os resultados das entrevistas do enunciado acima no que se refere o tipo mais frequente de agressão:

No âmbito da Vara da Infância e Juventude os tipos mais frequentes de agressão contra a criança no ano de 2009, segundo a assistente social *“sem estatísticas exatas, é a negligência, no qual a criança fica exposta aos perigos”*.

Assim como os tipos mais frequentes de violência, conforme o conselheiro tutelar de Itaquera, é a negligência e psicológica.

“A negligência como abandono, que não vai a escola, uso vestes inadequadas, falta de alimentação”.[...] ”e a Psicológica exercida sobre a criança por parte do lado feminino”.[...].

Já no Conselho Tutelar de José Bonifácio, nos revelaram que os tipos mais frequentes de agressão, conforme relata a conselheira tutelar, *“noventa por cento são os maus tratos e ocorrem bem mais em casa”*.

Em virtude de reforçar os dados da pesquisa, estendemos as entrevistas ao Conselho Tutelar de Guaianases, no qual, conforme o conselheiro, os tipos mais frequentes de agressão são:

“Espancamentos, maus –tratos e conflito familiar, um fator bastante chocante é o desentendimento do casal, fazendo com que as mães acabem descontando a raiva nas crianças [...] o pai agride a mãe, a mãe agride a criança e a criança o cachorro”.

Quanto às causas mais frequentes de agressões a assistente social da Vara da Infância, aponta a drogradição como uma das causas mais frequentes e ela chama atenção a um dado novo.

“A gravidez na adolescência se configura também uma das causas no atendimento de agressão contra crianças, uma vez que essas adolescentes não têm estrutura psicológica e nem material para cuidar de outra criança”.

Já no Conselho Tutelar de Itaquera, segundo o conselheiro, a causa mais frequente de agressão é a drogradição *“mora com pai, mãe dependente química que educa de forma rígida”*.

A drogradição também é uma das causas mais frequentes de agressão atendida no Conselho Tutelar de José Bonifácio, segundo relato da conselheira, *“são famílias que apresentam envolvimento com dependência química, problemas econômicos e falta de moradia”*.

Essa mesma realidade se apresenta nos atendimentos feitos no Conselho Tutelar de Guaianases conforme cita o conselheiro *“acontece mais nas famílias onde o genitor faz uso de drogas”*

Na Leitura dos dados o perfil das famílias atendidas na Vara da Infância e nos referidos Conselhos Tutelares são os apresentados abaixo.

Na Vara da Infância segundo a assistente social, *“são pais jovens, solteiros, com muitos filhos, mora com avôs, com conflitos familiares, moradia instável, sem escolaridade e quem provem as despesas são os avôs”*.

No Conselho Tutelar de Itaquera segundo o conselheiro são:

“Famílias com muitos filhos, pais com baixa escolaridade, as condições de moradia instável, situação econômica baixa, e quem provém às despesas pai e mãe”.

No Conselho Tutelar de José Bonifácio segundo a conselheira:

“Pais jovens, solteiros, ou moram com outros parceiros, ensino fundamental, famílias com muitos filhos, a condição de moradia instável, em média recebem um salário mínimo, e quem provém as despesas é mãe”.

E no Conselho Tutelar de Guaianases segundo o conselheiro: *“em geral família com baixa renda e extrema pobreza”*.

E no que diz respeito a quem mais pratica a agressão contra as crianças na região de Itaquera nesse referido ano os resultados são os seguintes.

Segundo a assistente social da Vara da Infância, quem mais pratica agressão contra criança? *“são os pais. Sendo abusos sexuais pelos pais e maus tratos pelas mães”*.

No Conselho Tutelar de Itaquera, conforme se referiu o conselheiro:

“Quem mais pratica agressão contra a criança são os pais, sendo cinquenta por cento de agressão física parte de pai e mãe e também a psicológica pela mãe. [...] no que se refere ao abuso sexual parte do avô, tio ou namorado da mãe”.

Segundo o conselheiro quem mais pratica agressão contra as crianças, *“são as mães com atos de maus tratos devidos não presença do genitor”*.

No Conselho Tutelar Guaianases que mais pratica agressão contra criança conforme o conselheiro *“Infelizmente é mãe, não porque a mãe é mais violenta, e sim porque a mãe passa mais tempo com a criança”*.

O conselheiro tutelar de Itaquera complementou a nossa pesquisa quando ele citou alguns fatores e reincidência da prática de agressão. Segundo o entrevistado, existem dois fatores que propiciam a prática e reincidência da agressão:

“A negligência dos órgãos em apurar os fatos [...] erram por omissão, medo de passar por cima da decisão de outro Juiz [...] a Vara da Infância faz um trabalho muito técnico e com medidas radicais”.

Dando continuidade na apresentação dos dados, após descrição das entrevistas, para oferecer maior clareza utilizamos também tabelas e gráficos com a finalidade de demonstrar a realidade da violência doméstica contra a criança na região de Itaquera no ano de 2009, com tipos de violência mais frequentes, as causas, como são os perfis das famílias envolvidas nos casos de agressão, identificando quem mais pratica violência contra a criança.

É com base nessas informações que verificamos os fatores que levam as famílias de Itaquera a prática de agressão contra crianças no ano de 2009:

Tabela 2 – Tipos mais frequentes de agressões contra crianças atendidas na Vara da Infância e nos Conselhos Tutelares.

ANO: 2009	VARA ITAQUERA	CONSELHO- ITAQUERA	CONSELHO JOSÉ BONIFÁCIO	CONSELHO GUAINASES
Abandono				
Física		X		
Negligência	X	X	X	X
Omissão				
Psicológica	X	X		
Sexual	X			X
Maus- Tratos		X	X	X

Dos tipos mais frequentes de agressão contra crianças atendidas na Vara da Infância e Juventude e Conselhos Tutelares, a maior incidência refere-se aos maus-tratos e negligência logo seguidos da agressão psicológica, sexual, física.

A violência doméstica manifestada por maus-tratos desencadeia vários tipos de agressão, seja ela física, psicológica, sexual e a negligência. Sendo a negligência a porta de entrada para a violência doméstica.

Para Faleiros (2008, p.50) “muitas das agressões e violências praticadas por pais ou responsáveis contra filhos crianças e adolescentes são em geral justificadas como medidas educativas”.

De acordo Azevedo & Guerra, negligência se configura:

“Quando os pais ou responsáveis falham em termos de prover as necessidades físicas, de saúde, educacionais, higiênicas de seus filhos e/ou de supervisionar suas atividades, de modo a prevenir riscos [...] Tais falha só podem ser consideradas como abusiva quando não são devidas as carências de recursos socioeconômicos”. (Azevedo Guerra. 1998a p. 154).

Retomando Faleiros (2008, p.34) negligência é a falta de compromisso com as responsabilidades familiares, comunitária social e governamental.

A entrevista realizada na Vara da Infância revela, segundo o relato da assistente social, que a negligência é o ato mais frequente de maus-tratos.

“Os casos mais frequentes de violência doméstica contra criança na região de Itaquera no ano de 2009, sem estatísticas exatas, é a negligência, no qual a criança fica exposta aos perigos, visto que os índices mais relevantes são praticados por pessoas que sofrem distúrbios mentais”

Afirma também o conselheiro tutelar de Itaquera que, “a negligência compreende os maus tratos sendo que a psicológica é exercida sobre a criança por parte do lado feminino”.

Contudo Faleiros (2008), diz que por preconceito a negligência é considerada de exclusiva responsabilidade das mães.

Com base no artigo 4º do ECA:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”. (BRASIL, 1990, art. 4º).

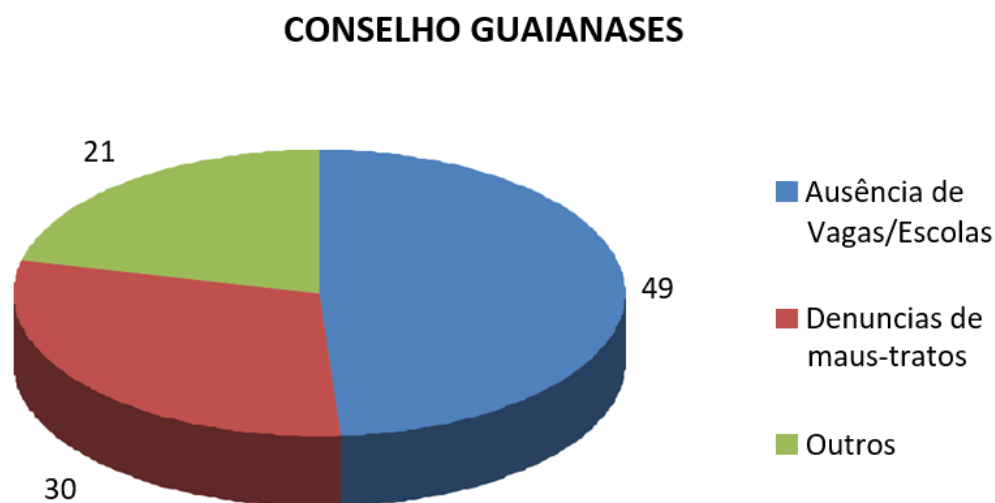
Para uma melhor visibilidade, utilizamos tabela e gráficos para expor com clareza as informações obtidas nas entrevistas. Embora esbarrando no quesito sigilo, conseguimos obter alguns dados estatísticos das práticas de violência, disponibilizado pelo Conselheiro de Itaquera e Guaianases. Por esse motivo estamos apresentando apenas dois gráficos dessa realidade.

Gráfico - percentual dentre os 3 mil casos de crianças atendidas no período de 2009.



De acordo com o gráfico acima, as maiores ocorrências nos atendimentos realizadas pelo Conselho Tutelar de Itaquera são as ausências de vagas nas escolas e os maus-tratos.

Uma espécie de maus-tratos que particularmente interessa à nossa análise é a violência doméstica.



Observa-se que as mesmas ocorrências atendidas no Conselho Tutelar de Itaquera se revelam no Conselho Tutelar de Guaianases

Outra característica de violência, citada por Azevedo (1997, p.233) é a denominada de infância fracassada, em que é incluída a vítima de exclusão escolar, ocasionada pela dificuldade do acesso à escola, pela repetência escolar, ou mesmo pela evasão escolar; destaca-se também a infância

vitimizada, caracterizada como o universo de crianças vítimas da violência praticada no ambiente doméstico. Sendo a mesma realidade apresentado nos dois conselhos.

Tabela 3 – Identificação das causas mais frequentes de agressão contra crianças na Vara da Infância e Conselhos:

ANO: 2009	VARA ITAQUERA	CONSELHO- ITAQUERA	CONSELHO JOSÉ BONIFÁCIO	CONSELHO GUAIANASES
Alcoolismo	X		X	
Drogadição	X	X	X	X
P Econômico		X	X	
Desemprego	X	X		
Gravidez Adolescência	X			

De acordo com a realidade apresentada na Vara da Infância e nos Conselhos, os atendimentos identificam como as causas mais frequentes de agressão contra a criança a dependência química (droga e álcool), o desemprego, problemas econômicos e a gravidez na adolescência, sendo que a causa mais apontada é a drogadição.

No entanto a exclusão e a desigualdade social também são apontadas como causadoras da violência doméstica: com a má distribuição da renda e falta de trabalho as famílias ficam fragilizadas. Segundo Tavares (2002), em uma pesquisa que coordena no Centro Dom Helder Câmara,

“[...] pelas duras condições de vida, ocasionada pelas situações de desemprego e de absoluta falta dos mínimos sociais para manter os padrões de sobrevivência com dignidade, sendo que, nestes casos, é comum constataremos o recuso às drogas principalmente o álcool.” (Tavares, 2002, p.129-130)

No conceito de Faleiros (2008) a violência familiar está descrita no contexto histórico, econômico, cultural e social. Os poderes estruturados e estruturantes da sociedade vêm arraigados de preconceito, autoritarismo, conflitos em geral, machismo. A violência familiar vem ancorada na história e na cultura.

Segundo a Assistente Social da Vara da Infância de Itaquera.

“a gravidez na adolescência se configura também uma das causas no atendimento de agressão contra crianças, uma vez que essas adolescentes não têm estrutura psicológica e nem material para cuidar de outra criança”.

Segundo Mito (2005, p.145) “filhos de mães adolescentes tendem a sofrer mais negligência ou abuso, e ocorre maior risco de serem dados em adoção que os filhos de mães com mais idade”.

Tabela 4 – Identificação do perfil das famílias atendidas em 2009 na Vara da Infância e nos Conselhos Tutelares.

ANO: 2009	VARA ITAQUERA	CONSELH O ITAQUERA	CONSELH O JOSÉ BONIFÁCIO	CONSELHO GUAIANASE S
Pais Jovens	X		X	
Pais solteiros	X		X	
Pais / Separados		X		
Família muitos Filhos	X	X	X	

Mora/parente/avó	X			
Mora com outros Parceiro			X	
Conflito/ Familiar	X			X
Família / vitimizada	X			
Moradia Instável	X	X	X	
Baixa Escolaridade/Pais	Sem escolaridade	Fundamental	Fundamental	
Baixa Renda familiar	Instável	Mínimo	Mínimo	
Provêm/ despesa	Avôs	Mãe/ Pai	Mãe	

O perfil das famílias que praticam agressão contra crianças e adolescentes atendidas na Vara da Infância e nos Conselhos Tutelares são pais jovens, solteiros, com muitos filhos e com relações familiares conflituosas, moradia instável, tem baixa escolaridade, baixa renda, e quem provém as despesas na sua maioria é a mãe.

Para caracterizar as diferentes formas de violência das quais as crianças são vítimas, Azevedo & Guerra, referem-se a dois processos da fabricação que não são excludentes: a vitimização, consequente das situações de desigualdades sociais e econômicas; a vitimização, consequente das relações interpessoais abusivas, adultas-crianças. (Azevedo & Guerra, 1989, apud SILVA, 2002, p.32, 33).

Segundo Faleiros (2008), é necessário diferenciar a violência doméstica da violência familiar, ora visto que ambas são práticas diferentes. A violência

familiar acontece na relação de laços como citado anteriormente, e a violência doméstica é o lugar onde ela ocorre. Engana-se quem tem a concepção que uma é sinônimo da outra. Ainda em Faleiros podemos distinguir as práticas de violência ocorrida no âmbito intra e extrafamiliar. A intra está relacionada à violência praticada por pais ou responsáveis, como por parentes próximos irmãos, avós, cunhados, tios, primos, entre outros. E a extrafamiliar é praticada por pessoas ligadas à família, filho do padrasto, segundo namorado da mãe, da tia ou da irmã, estreita convivência com a vítima, ou seja, que mora na mesma casa ou no mesmo terreno, vizinhos, professores e outros profissionais, religados, amigos da família, patrão, comerciante entre outros. Chegando ao desconhecido da vítima.

E na transcrição dos dados colhidos é possível retratar que há os dois tipos de atores envolvidos na prática de agressão. Contrapondo as falas dos autores citados.

Tabela 5 – Identificação das modalidades da prática de agressão contra crianças adolescentes na Vara da Infância e nos Conselhos Tutelares.

ANO: 2009	VARA ITAQUERA	CONSELHO ITAQUERA	CONSELHO JOSÉ BONIFÁCIO	CONSELHO GUAIANAS E
Pai	Sexual	Física 50%	Família	
Mãe	Maus-Tratos	Psicológica Física 50%		Maus-Tratos Físicos
Avô		Sexual		
Padastro		Sexual		
Parente (Tio)		Sexual		

Conforme as informações obtidas na Vara da Infância e nos Conselhos, quem mais pratica agressão contra a criança e adolescentes são as mães, por meios de maus tratos, com agressão física e psicológica. E pelo pai com a física e a sexual.

Segundo Faleiros:

“a violência contra criança e adolescente é praticada de várias maneiras, por diferentes autores/atores e em distintos lugares. [...] a violência sexual é também violência física e psicológica; a violência física sempre é também a psicológica”. (2008, p. 31)

A violência física praticada contra criança e adolescente é uma violação dos direitos humanos universais e dos direitos peculiares à pessoa em desenvolvimento, assegurados na Constituição Brasileira, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Normativa Internacional. O Código Penal, artigo 129, prevê como crime as lesões corporais dolosas e culposas (FALEIROS 2008, p. 35).

Conforme Faleiros (2008, p.50) todas as pesquisas nacionais e internacionais indicam que os familiares são os maiores autores da violência física e psicológica, principalmente praticadas pelas mães, enquanto a violência sexual é praticada principalmente pelos pais. Em seguida na estatística, aparece a violência praticada por conhecidos. Desconhecidos raramente são autores de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condição da criança e do adolescente no decorrer da história passou por várias transformações, assim como a família vem se transformando através dos tempos, acompanhando as mudanças sociais, econômicas e culturais que influenciam na dinâmica da família.

No sistema capitalista há uma realidade na qual a perspectiva de sobrevivência está atrelada à dominação, à concorrência e a subalternidade. O homem perde sua identidade quando lhe é retirado o direito mínimo de subsistência, onde em determinado momento procura refúgio nas drogas e,

de acordo com Tavares (2002) e os conselheiros tutelares, a falta dos mínimos sociais para sua subsistência com dignidade gera os conflitos familiares, que muitas vezes são fatores que podem levar a família à prática de agressão.

Segundo a fala do Conselheiro de Itaquera:

“A falta de políticas públicas é um fator determinante na reincidência da prática da violência, que favorece a não garantia dos direitos das crianças, cujos órgãos competentes (Vara da Infância, o Poder Judiciário, Ministério Público) muitas vezes operam de forma tecnicista, negligenciam na apuração dos fatos, quando muitas vezes são tomadas medidas radicais, que não contemplam as demandas. A falta de atitude imediata, também é um fator que propicia a reincidência”.

A nossa pesquisa demonstra, através das entrevistas realizadas na Vara da Infância e Juventude da região de Itaquera e nos Conselhos Tutelares de Itaquera, José Bonifácio e Guaianases, que o tipo de violência doméstica mais frequentes contra criança é a negligência, quando a criança fica exposta aos perigos.

Negligência é a negação da existência, é uma relação entre adulto e criança ou adolescentes baseadas na omissão, rejeição no descaso, na indiferença, no descompromisso, no desinteresse.

Os dados estatísticos de serviços de proteção e assistência a criança e adolescentes, disque-denúncia e SOS, relatam que negligência é uma das formas de violência mais frequentes. De acordo Azevedo & Guerra, negligência se configura:

“Quando os pais ou responsáveis falham em termos de prover as necessidades físicas, de saúde, educacionais, higiênicas de seus filhos e/ou de supervisionar suas atividades, de modo a prevenir riscos [...] tais falhas só podem ser consideradas como abusivas quando não são devido às carências de recursos socioeconômicos”.(BATISTA, 2005, p. 154).

Com relação às causas mais propícias à violência doméstica, constatamos que o uso de droga se apresenta nos quatro locais pesquisados, conforme Tavares:

“[...] pelas duras condições de vida, ocasionadas pelas situações de desemprego e de absoluta falta dos mínimos sociais para manter os padrões de sobrevivência com dignidade, sendo que, nestes casos, é comum constatarmos o recuso às drogas, principalmente o álcool”. (Tavares, 2002, p.129-130)

Poderíamos dizer que as agressões contra a criança ocorrem apenas nas classes menos favorecidas devido às condições em que vivem, o que de acordo com Ferreira:

“A diferença é que as pessoas socialmente mais favorecidas contam com recursos materiais e intelectuais mais sofisticados para camuflar o problema, com acesso mais fácil a profissionais em caráter particular e sigiloso, histórias e justificativas mais convincentes quanto aos ‘acidentes’ ocorridos com suas crianças o poder aquisitivo para burlar a lei”. Ferreira (2002, p.33)

As características das famílias apontadas pela pesquisa revelam que são famílias com muitos filhos, em geral que cursaram apenas o ensino fundamental, que as condições de moradia são instáveis, a renda familiar é baixa e na maioria das vezes quem provém as despesas é a mãe.

Conforme a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Organização das Nações Unidas reconhece que a criança necessita de cuidados e assistência especiais e a devida proteção legal. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 identifica a priorização e a proteção integral à criança e ao adolescente no art. 227. Essa determinação foi reafirmada com a institucionalização no art 4º, da Lei 8.069/90 no (Estatuto da Criança e do Adolescente). O que vem afirmar que a responsabilidade não

é apenas da família, mas também do Estado e da Sociedade civil; portanto a violência contra a criança não pode ser caracterizada somente pela ausência de renda, mas pela falta de políticas sociais.

Com relação a quem mais pratica agressão contra a criança, os dados apontam que a física e a psicológica são praticadas pela mãe, a sexual pelo pai, tio, avô e namorado da mãe. Os dados da entrevista revelam que atos de agressão são praticados por familiares ou pessoas próximas, isso revela que existe um vínculo afetivo entre a criança e o agressor, estabelecendo uma relação de submissão. Compreendemos que conforme Faleiros (2008, p. 56) “a violência contra criança e adolescente é praticada de várias maneiras, por diferentes autores/atores e em distintos lugares. [...] a violência sexual é também violência física e psicológica”.

No entanto acreditamos que para uma transformação dessa realidade está na responsabilização de todos os envolvidos do Estado, da sociedade e principalmente dos profissionais que estão à frente das políticas públicas, que precisam se inserir na responsabilização de não se submeter à lógica conservadora e dominante da sociedade capitalista. O que leva a inibição de ações eficazes na prevenção e na proteção a criança e ao adolescente.

Percebe-se que por mais que exista avanço em normativas de Lei, a realidade vivenciada pelas crianças vítimas de agressão continuará em nosso país, porque profissionais que tem o poder de fazer justiça se eximem de seu papel. É necessária a mudança na concepção do poder Público, no Executivo, Legislativo e Judiciário no sentido que o olhar dele se direcione para a vítima e não para o corporativismo. Conforme relato do conselheiro de Itaquera.

“A negligência dos órgãos de apurar os fatos [...] erram por omissão, medo de passar por cima da decisão de outro Juiz [...] a Vara da Infância faz um trabalho muito técnico e com medidas radicais”.

Nas entrevistas ficou visível que com toda a tecnologia que existe hoje, há uma grande dificuldade do registro dos atendimentos realizados na Vara da

Infância e Juventude, o que prejudica a análise dos reais problemas da criança e do adolescente no território da região de Itaquera, conforme a fala da assistente social:

“Há uma falta de material humano para viabilizar, direcionar as demandas burocráticas, o que vem dificultar a implantação de novas políticas para transformar o cenário atual da violência”

Fato que vem reafirmar o que já foi mencionado anteriormente por Teixeira (1998), quando o Conselho Tutelar não é capaz legalmente de atender a criança e o adolescente há necessidade do Judiciário.

O profissional de Serviço Social como executor de políticas públicas tem por obrigação, em nosso entendimento, trabalhar para transformar essa realidade, criando estratégias de ação para serem executadas, e que as ações estejam sempre pautadas em leis que garantam o direito da vítima.

Conclusões

Diante do exposto podemos reafirmar que a pesquisa evidencia que os fatores que levam as famílias à prática de agressões estão relacionados à precariedade nas ações das políticas públicas direcionadas à proteção, à saúde, à educação, à habitação e ao trabalho, não suprimindo as necessidades básicas do indivíduo.

A dura condição de vida estabelece uma relação desfavorável ao convívio familiar digno, proporcionando conflitos familiares que levam à prática da violência.

Tudo isso poderia ser evitado se de fato as implementações existentes nas políticas públicas fossem realmente executadas, conforme está previsto nas diretrizes de proteção às famílias. Devemos sair do campo do ideal e fazer acontecer no âmbito real.

Vale salientar que as nossas considerações são aproximações reflexivas de acordo com a atual realidade apresentada pela pesquisa. Há

necessidade de que outros pesquisadores se interessem em realizar novos estudos sobre o assunto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, E. M. De "criança infeliz" a "menor irregular" – vicissitudes na arte de governar a infância In: VILELA, A. M.; JABUR, F; RODRIGUES, H. de B. C. *Clio – Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Editora S.A, 1981.

AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, V. N. *Kit instrucional do VII Telecurso de Especialização da Área da Violência Doméstica*. São Paulo: LACRI – IPUSP, 2000.

_____. (org). *Criança vitimizada: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu. 1998.

_____. *Infância e violência fatal em família: primeiras aproximações ao nível de Brasil*. São Paulo: Iglu, 1998.

AZEVEDO, M. A. (et al). *Organização da infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1997.

BATISTA, M. V. Aproximação ao conceito de negligência. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.151-162, 2005

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretária de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra criança e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; nº 167).

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069 de 13 julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 30 ago. 2010.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU em 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 10 maio 2010.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COTES, P. Sudeste: pólo do movimento nacional pelo ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção

O ECA no Brasil: região sudeste. Disponível em: <

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/249>

85b2c-3d31-494f-8f41-14128c6b3f26/Default.aspx>. Acesso em 19 maio 2010.

DIAS, C. No Centro-Oeste, sociedade, crianças e adolescentes se unem para a criação do ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção O ECA no Brasil região centro-oeste. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/e7df9015-f52b-4b33-aec4-b9fc5e0a7dae/Default.aspx>> Acesso em 19 maio 2010.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. *Escola que protege: enfrentando a violência contra criança e adolescentes*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Edições MEC/ UNESCO, 2008.

FERREIRA, K, M. *Violência doméstica contra criança e adolescente*. In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

FOLGATO, M. A escola contra a violência. *Revista Nova Escola*, encarte especial, São Paulo, n.1, p. 3-4, 2007

HIDALGO, N. T. R; GAWRYSZEWSKI V. P. Maus-tratos contra crianças e adolescentes. *Boletim Epidemiológico Paulista*. São Paulo, ano 1, n. 5, maio 2004. Disponível em: <http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa5_adol.htm>. Acesso em 10 ago. 2010.

HISTÓRIA do bairro de Itaquera. *Portal Itaquera*. 2010. Disponível em: <<http://www.itaquera.com.br/viewpage.aspx?id=1742059194>>. Acesso em 05 nov. 2010.

LORENZI, G. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

2007. *Portal Pró-Menino*. Disponível em: <
www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx>. Acesso em 20 maio. 2010.

MENDONÇA, V. Violência doméstica contra criança e adolescente. In: SILVA, L. M. P.

da (org). Recife: EDUPE, 2002.

MIOTO, R. C. T. A maternidade na adolescência e a (des)proteção social. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.141-150, 2005.

MORAIS, E. Contexto histórico: do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente — mudanças necessárias. *Web Artigos*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/19148/1/Contexto-Historico-do-Codigo-de-Menores-ao-Estatuto-da-Crianca-e-do-Adolescente--Mudancas-Necessarias-/pagina1.html>> Acesso em 20 maio 2010.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Coordenação das Subprefeituras. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras*. 2010. Disponível em:

<<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados-demograficos/index.php?p=12851>>. Acesso em 10 nov. 2010.

SOUZA, A. S. A. Código de Menores X ECA: mudanças de paradigmas. *Portal Pró-*

Menino. Disponível em:
<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescente-s/tabid/77/Conteudold/deed5f8a-32a1-48cb-b52f-816adc45e7e0/Default.aspx>> Acesso em 09 ago. de 2010.

SUBPREFEITURA de Itaquera. *Portal Observatório Cidadão Nossa São Paulo*. Disponível em: <http://nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=29> Acesso em 03 out. 2010.

TAVARES, M. A *Violência doméstica contra criança e adolescente*. In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

TEIXEIRA, S. H. Metodologia de atendimento do conselho tutelar. In: DINIZ, A; CUNHA, J. P. (org). *Visualizando a política de atendimento a criança e ao adolescente*. Rio de Janeiro: Littteris; Kro Art; Fundação Bento Rubião, 1998, p.101-114.

ENSINO DE ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gessiane Batista de Souza

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre a importância do ensino de Arte no currículo do ensino formal na Educação Infantil. A tentativa é a de compreender como as artes estão inseridas no espaço escolar, bem como as formas de intervenção que envolvem essa disciplina. Dessa forma, procurou-se evidenciar que, lançando mão das noções das diversas artes, o educando pode desenvolver seu intelecto pelo lúdico e, assim, “trabalhar” de maneira mais produtiva no ambiente escolar formal. Para a realização do estudo, a autora recorreu à metodologia da revisão de literatura específica do setor – em especial bibliografia produzida por pensadores de renome, mas com embasamento nas orientações contidas no Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL, 1997). Sendo uma pesquisa qualitativa, utilizando livros e artigos científicos pertinentes ao tema, esse tipo de pesquisa fornece ao pesquisador um repertório grande de estudos publicados na área e que, certamente, fornecem subsídios relevantes para encontrar diversas possibilidades de atuação do professor em sala de aula, bem como refletir sobre vários tipos de intervenção didático-pedagógica.

Palavras-chave: Ensino de Arte, Educação Infantil, desenvolvimento lúdico.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the importance of teaching Art in the curriculum of formal education in Early Childhood Education. The attempt is to understand how the arts are inserted in the school space, as well as the forms of intervention that involve this discipline. In this way, we tried to show that, making use of the notions of the various arts, the student can develop his intellect through play and, thus,

“work” more productively in the formal school environment. To carry out the study, the author resorted to the methodology of reviewing the sector's specific literature – in particular bibliography produced by renowned thinkers, but based on the guidelines contained in the Curricular Reference for Early Childhood Education (BRASIL, 1998) and in the National Curricular Parameters – Art (BRASIL, 1997). Being a qualitative research, using books and scientific articles relevant to the subject, this type of research provides the researcher with a large repertoire of studies published in the area and that certainly provide relevant subsidies to find different possibilities for teacher action in the classroom, as well as reflecting on various types of didactic-pedagogical intervention.

Keywords: Art Teaching, Early Childhood Education, ludic development.

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe a analisar o processo de desenvolvimento e identificar a importância da presença da disciplina de Arte no currículo da Educação Infantil. Como é de conhecimento generalizado, a Arte é um processo no qual o indivíduo se expressa por diferentes maneiras, como pela música, pela dança, por desenhos, por dramatizações e outras. Sendo assim, a Arte está presente na vida do ser humano desde os primeiros anos de vida. A disciplina de Arte, na escola formal, é uma área de conhecimento que contribui para a formação humana da criança, para ajudá-la a entender, de forma crítica, a sociedade que a rodeia e a sua cultura. Assim, portanto, não pode essa área do conhecimento ser tratada como mera atividade de entreter, tampouco pode ser vista como uma área menos importante que as demais disciplinas. A sua existência no currículo contribui para uma formação plena do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com (BRASIL, 1997, p. 19), “o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente, ser flexível. (...). Isso quer dizer que criar para aprender”.

Conforme Barbosa (1979, p.46), isso permite analisar “a ideia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expresse seus sentimentos e a ideia de que a Arte não é ensinada, mas expressada”.

Assim, formulado esse posicionamento inicial, o objetivo deste trabalho é compreender a atual importância dessa disciplina no processo de aprendizagem, pois o ensino da Arte é essencial para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da melhor compreensão das atividades executadas em sala de aula.

Desse modo, para nortear a pesquisa, coloca-se a seguinte problemática: Qual é a importância da Arte na Educação Infantil com enfoque em linguagens artísticas como música, dança, teatro e artes visuais.

Sob esse olhar, o objetivo geral desta pesquisa é discutir e identificar o ensino da disciplina de Arte como instrumento capaz de expandir sentidos dentro do currículo do ensino desde os primeiros anos de vida da criança.

Sendo assim, esse objetivo geral inclui alguns objetivos específicos, como: i) contribuir com a qualidade de ensino por meio das atribuições da Arte, ii) avaliar os diferentes caminhos para aprender artes e iii) incentivar as crianças em suas criatividade. Para produzir resultados com esses objetivos, o estudo vai embasado em uma pesquisa bibliográfica de natureza descritivo-qualitativa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trata-se aqui de compreender a importância do ensino de Arte na formação e no desenvolvimento cognitivo das crianças dentro da educação infantil. O desenho infantil é o resultado da interpretação espontânea dos momentos de aprendizagem, da conquista da organização estruturada do gesto e do manuseio

adequado dos materiais e das cores. O documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais conceitua o ensino da Arte como campo de conhecimento tão importante como os demais. Com ênfase na aprendizagem, esse texto nos diz que:

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15).

Sendo assim, os PCN devem auxiliar o professor em sua prática docente, pois são referenciais para o seu planejamento no campo de conhecimento, valorizando a disciplina de Arte e a prática do apreciar, do produzir e do contextualizar, no sentido de garantir um ensino de qualidade: “Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático” (PCN- Arte, 1997, p. 19).

Cunha (2002, p. 12) enfatiza que, “[...] para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, que o professor consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo infantil”.

Nesse sentido, Libâneo (1991) vem nos dizer que:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudos do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...]. Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino

é proporcionar aos alunos os meios para que assimilem ativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5).

Desse modo, o papel do professor é fundamental para que a criança receba referências e orientações, porém sem oferecer a ela modelos ou desenhos prontos. O método correto é deixar que os alunos construam os seus próprios desenhos usando a sua imaginação. É importante que o professor se organize, que elabore o seu planejamento, que conheça as necessidades dos alunos desde os anos iniciais até a alfabetização, tudo para que o aluno saiba ler, escrever e construir saberes que constituam o processo de criação dentro de uma proposta de ensino-aprendizagem de forma significativa. Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que o ensino de Arte vem favorecer maior amplitude ao processo:

Conforme (BRASIL, 1997, p. 19), “o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará habilitado a construir um texto”.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, as autoras Fusari e Ferraz afirmam que é necessário pensar em “[...] um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21).

A partir dessa visão, especificamente para a arte na educação infantil, o educador em Arte, que atua em consonância com os demais educadores da instituição, aprofunda conceitos e linguagens da arte. A função dos profissionais em Arte na educação não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas de arte, mas, sobretudo, de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança de forma significativa para seu aprendizado.

Fusari (2008 p. 47) também reafirma a importância do planejamento ao dizer que “nada substitui a tarefa de preparação da aula em si”. O planejamento, segundo a autora, é uma competência teórica do professor que busca meios de adequação pelos quais a sua turma terá mais facilidade e interesse pelo assunto

Compete então, ao professor responsável pelas aulas de Arte, construir seu planejamento sobre o olhar de mediar e despertando a curiosidade e a criatividade de seus alunos de forma significativa nessa disciplina.

UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE ARTE

Diante das reflexões, justifica-se a relevância de compreender a ideia de escola em todos os sentidos mais abrangentes, de forma a vivenciar as diversas artes no processo do desenvolvimento da criança. Entretanto, segundo Vygotsky (1984, p. 17), “[...] cada matéria escolar tem uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança, relação que muda com a passagem da criança de uma etapa para outra”. Assim, portanto, todas as matérias têm a sua importância no processo de ensino- aprendizagem. A criança precisa se interessar pelo que está aprendendo, assim vai despertar o prazer de aprender a ler e a escrever de forma significativa dentro da disciplina de arte e alfabetização.

Vygotsky (1984) vem afirmar que, “Pela repetição daquilo que já conhecem, utilizam a ativação da memória, atualizam seus conhecimentos prévios, ampliando-os e transformando-os por meio da criação de uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Acredita-se que é possível que essa relação de diálogo e de interação entre os sujeitos da sala se torne mais próxima e que os estímulos possam proporcionar um melhor desenvolvimento nas crianças. Acredita-se que, por meio das atividades lúdicas da disciplina de Arte, as crianças possam desenvolver melhor a aprendizagem e interagir com qualidade com os colegas.

Segue-se, portanto, que educar não é só passar o conteúdo que está programado

em sua grade curricular, e sim criar situações de cuidados, proporcionando brincadeiras que envolvam toda a turma, direcionando para a aprendizagem. Com isso vem contribuir para o desenvolvimento intelectual, físico e motor das crianças, despertando o interesse para alcançar um conhecimento amplo da sociedade e da realidade do mundo.

Por isso o educador é a personagem fundamental nesse processo, devendo ser um elemento mediador. Educar não se limita a repassar informações ou a mostrar apenas um caminho, mas ajudar o aluno a tomar consciência de si mesmo e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que o aluno possa escolher caminhos, escolher aquele caminho que for compatível com os seus valores, a sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar.

No ato de desenhar, por exemplo, o aluno retira as informações do meio em que vive por intermédio da representação e da criatividade. Com os seus traçados e as suas cores, os alunos elaboram representações significativas de seus pensamentos e de suas experiências.

De acordo com o pensamento de Martins (1998 p. 37). “A criança, desde que nasce, está rodeada por diversas linguagens verbais e não verbais, entre outras, a oral, escrita, gráfica, tátil, auditiva, olfativa, gustativa, motora, e pelos órgãos dos sentidos”. As crianças assimilaram, processaram e expressaram as informações adquiridas mediante a escrita e a leitura. Pillar (1996, p. 29) ressalta que as “[...] crianças se realizam durante a elaboração de seus desenhos, revelando suas intenções e interpretações sobre eles, esclarecem o processo de construção gráfica, do ponto de vista da criança que o desenvolve”.

Desta forma, as atividades de arte vêm a contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo da criança e estimulam a criatividade, fazendo com que ela se torne um ser humano mais sensível, crítico e observador, colaborando, assim, no processo de ensino-aprendizagem.

A apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (1997, p. 11)

deixou clara a importância da educação em artes para a formação do ser humano:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (PCN, 1997, p. 11).

Neste sentido, é importante estimular a criatividade da criança para ser trabalhada e desenvolvida e, por meio do trabalho realizado com as artes nas escolas, isso se torna possível e indispensável.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Marconi (2001), não existe ciência sem a utilização de métodos científicos. Assim, portanto, foi de fundamental importância que o presente estudo tenha se embasado em métodos científicos.

Gil (1999), por sua vez, discorre dizendo que a pesquisa bibliográfica se serve de material secundário, ou seja, é realizada através de levantamento de bibliografia já publicada, em forma de livros, de publicações avulsas, de revistas, de imprensa escrita, etc., cujo objetivo é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com aquilo que foi escrito acerca de determinado assunto.

Dessa forma, segundo esse método, foram abordados conteúdos e informações através da leitura de livros, de artigos, de revistas, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para a realização deste estudo foram realizadas também buscas nas bases de dados eletrônicos “SCIELO” – por ser a maior base de dados no Brasil – e no “Google Acadêmico”, para ampliar a busca e selecionar mais estudos relacionados à temática

CONCLUSÃO

Diante dos estudos realizados, pode-se concluir pela importância de entender a finalidade do ensino de Arte na Alfabetização e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Também se discutiu a importância das atividades lúdicas realizadas com crianças através das atividades de arte, independentemente de sua idade, visto que essas atividades permitem um desenvolvimento mais efetivo e prazeroso.

O brincar é importante em todas as faixas etárias. A criança vive o mundo de fantasia no mundo real. Com isso, toda a complexidade do mundo se torna simples para o olhar das crianças e é brincando ou desenhando que elas expressam os seus sentimentos e as suas aprendizagens.

As atividades lúdicas desenvolvidas na disciplina de Arte, quando bem conduzidas pelo professor, auxiliam na descoberta e na criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade à sua volta. Para a realização do trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica buscando autores de renome nessa área do conhecimento. Notou-se, pela leitura dos textos consultados, como é de relevante importância a presença da disciplina de Arte na vida das crianças para estimular o seu aprendizado.

Conforme os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, a Arte se constitui importante disciplina no currículo escolar. Concluiu-se que não se deve esquecer de que as atividades de artes também são capazes de ensinar e de deixar as crianças serem mais felizes, fornecendo-lhes uma estrutura emocional com capacidades para desenvolver os seus diversos aspectos. É, portanto, fundamental que os espaços e, principalmente, o tempo escolar destinado à disciplina estejam incluídos na rotina educacional, não somente em forma de disciplina, mas como prática permanente de uso das diferentes linguagens pela criança.

Ao permitir que a criança brinque e utilize as cores e as linhas das obras de arte – no caso das artes visuais –, então estarão sendo oferecidos instrumentos para torná-la cada vez mais ativa no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, sendo considerado o seu aspecto emocional, oportunizando situações para que ela possa construir, ao brincar, sua própria imagem e a do mundo que a cerca.

Por fim, a disciplina de Arte, para a criança, tem um significado importante, nessa ocupação ela passa a ter conhecimento e compreende o que constrói. Sendo assim, brincar com atividades de arte colabora para uma boa saúde física das crianças, ajuda no desenvolvimento intelectual e facilita o convívio social.

Os profissionais que estão dispostos a trabalhar com essa disciplina devem ter a consciência do verdadeiro sentido das atividades lúdicas, proporcionando aulas atrativa, devendo esse ser o foco da sua proposta pedagógica, porque ele vai além de ocupar o tempo das crianças, pois promove afetividade, carinho e sensibilidade, para isso utilizando o lúdico, que é a maior fonte do ensino-aprendizagem na educação infanto-juvenil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B.. Teoria e Prática da Educação Artística. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte**. Brasília/DF: MEC, 1997.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CUNHA, S. R. (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano das crianças**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: algumas Indagações e Tentativas de Respostas**. Centro de referência em Educação. 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014>. Acesso em: 10 de Julho de 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIBÂNEO, J. A. **A prática pedagógica de professores da escola pública**. Artigo de 1991 disponível em: <<https://www.trabalhosgratuitos.com/Sociais-Aplicadas/Pedagogia/A-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica-de-Professores-da-Escola-P%C3%BAblica-1383345.html>>.

MARTINS, M. C. **Didática do ensino de artes – a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistema de representação**. Porto: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ARTE E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Gilma Felix da Silva

RESUMO

A arte, por seu aspecto lúdico, é um instrumento inovador para ser usado no processo educacional, e possibilita diversos meios favoráveis para uma educação de interesse e a curiosidade, desenvolve o raciocínio, a capacidade criadora e outras dons e competências, por isso, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Palavras-chaves: arte, escola, educação.

INTRODUÇÃO

Compreender e ter ciência a respeito da função da arte na infância, principalmente nos anos iniciais da educação, possibilita aos educadores de uma forma geral a busca de novos conhecimentos. O objetivo da pesquisa é realizar um levantamento sobre a importância da Arte e seus benefícios, o tema torna-se relevante devido ao amplo conteúdo que abrange no currículo escolar, auxiliando diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Podemos considerar a arte como produção essencialmente humana, portanto, é importante desenvolver o trabalho em conjunto na educação.

O contato com as cores, e a estimulação precoce do trabalho com artes visuais, visa explorar os sentidos e a curiosidade das crianças, podendo ser iniciado já nos primeiros meses de vida, já que trabalha de forma integrada a percepção, cognição, imaginação, sensibilidade, intuição e o pensamento. Em todas as suas formas de comunicação e expressão: Música, Dança, Artes Visuais e Teatro, a arte vem de encontro ao universo lúdico da criança contribuindo para seu desenvolvimento e aprendizado.

Os parâmetros curriculares nacionais em sua introdução já destacam: “Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p.19). Nesse mesmo

documento “O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada”. (BRASIL, 1997, p.19).

Após breve introdução do objetivo proposto no tema de estudo, o desenvolvimento advém em três capítulos.

Elencamos os conceitos e fundamentos da arte. Para Dewey, (2010, p.213) “As obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens”. Brasil (1997, p.20) destaca que “Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. Recentemente a medida provisória 746 de 22 de setembro de 2016 altera lei nº 9.394/96 que obriga o ensino da arte no currículo escolar.

Mediante levantamento bibliográfico a pesquisa baseia-se na arte como componente curricular obrigatório da educação, o qual requer profunda atenção no que se refere ao respeito das características próprias a cada faixa etária, beneficiando o desenvolvimento criativo das crianças. Segundo Appolinário (2011), a pesquisa bibliográfica restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Todo acervo consultado para realização desse trabalho encontra-se devidamente citado em suas referências, destacando os Parâmetros curriculares nacionais: arte (1997), Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998), Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010), Manual de orientação pedagógica: módulo 1 e 2 do Ministério da Educação (2012), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as obras “Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElis da cidade de São Paulo” (2006), publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e “Educação infantil creches” atividades para crianças de zero a seis anos (1999) de Anete Abramowicz, doutora em educação pela Unicamp-SP e professora do departamento de metodologia de ensino da universidade federal de São Carlos e Gisela Wajskop, doutora em metodologia e educação comparada pela USP-SP.

1 ARTE

1.1 Conceito e Fundamento

Segundo o grande historiador da história da arte Horst Waldemar Janson (1988), conhecido por sua obra “História da arte” publicada pela primeira vez em 1962 “não há uma resposta exata do que vem a ser Arte, uma explicação clara, pois a obra artística é a própria resposta”.

A palavra arte vem do latim *Ars* que significa habilidade existente desde os primeiros indícios do desenvolvimento do homem. As concepções de arte atravessam o tempo, pois estão presentes em pinturas, esculturas e templos. Gombrich (1985) detalha essa afirmação.

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como se iniciou a linguagem. Se aceitarmos o significado de arte em função de atividades tais como a edificação de templos e casas, realização de pinturas e esculturas, ou tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. (GOMBRICH, 1985, p.19)

No contexto com a figura humana, Marques (2008) relaciona a arte nos argumentos antropológicos, social, cultural, econômico, político, filosófico, pedagógico:

Para compreender o universo da Arte nos contextos antropológico, social, cultural, econômico, político, filosófico, pedagógico, estabelecidos no tempo-espaço, é fundamental reconhecer os movimentos do homem em relação à Arte, buscando-se compreender quem ele é, o que pensa e sente, como vive, convive, ama, sofre, educa, enfim, como é “aberto para o mundo”. Neste contexto, com a figura humana revelando um ser que cria e recria. (MARQUES, 2008, p.11)

A arte é capaz de reunir todas as concepções de movimento e expressões, assim como o espectro de sensibilidade do ser humano, permitindo expressar idéias ou emoções.

Mediante a Arte as crianças tem a oportunidade de experimentação misturando-se com a matéria, dando formas para seu pensamento, vivenciando vários meios de expressões, contando histórias, batucando e criando melodias, observando obras de arte e tentando descrevê-las, mexendo e remexendo o seu corpo, relacionando-se com o grupo e consigo

mesma, projetando sonhos e sentimentos, construindo saberes que vão além das teorias.

A arte encontrar-se muito presente em nossas vidas de uma forma direta ou indireta, devido à cultura e sociedade em que vivemos, veio com a necessidade do homem se expressar:

O fato é, que, qualquer que seja o significado do que se lhe atribua, a arte existe desde o momento em que surge a necessidade de o homem se expressar sobre alguma coisa (VASCONCELLOS, 2006, p.42).

A arte promove a ampliação do conhecimento de mundo que possuem. A manipulação de diferentes objetos e materiais, a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio e ao entrar em contato com formas diversas de expressão artística, como também a utilização de diversos materiais gráficos, plásticos, naturais e descartáveis sobre diferentes superfícies pode ampliar suas possibilidades de expressão e comunicação. Para Freitas e Pereira (2007):

A arte questiona, altera e cria opiniões, questiona o aparentemente inquestionável e move. A informação recebida passivamente ou discutida forma o entrelaçamento da opinião pública. A arte é uma das possibilidades para oferecer informações e criar condições para repensar, desvelando as aparências, revendo o passado e inventando o futuro. (FREITAS; PEREIRA, 2007, p.10).

Fundamental para o ser humano, a arte, é um valioso instrumento no processo de ensino e aprendizagem, pois permite alcançar as diferentes áreas de conhecimento:

Valorizada como área de conhecimento, é também na arte que encontramos a liberdade para sentir e pensar criativamente nossa história, nossos laços afetivos e cognitivos, concretizando em formas e cores os sentimentos, as emoções e as conquistas (LUNA e BISCA, 2003, p. 129).

Sempre ligada a vida do homem, a arte constitui um estímulo permanente para nossa imaginação.

A arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis, novas possibilidades de ser e sentir-se. Pela arte a imaginação é convidada a atuar, rompendo o estreito espaço que o cotidiano lhe reservava. (DUARTE JR, 1985, p.67).

A arte é fundamental no processo de formação do ser humano, para o exercício da cidadania por ser considerada um patrimônio cultural da humanidade, todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber, ricamente histórico e cultural. Para Rizzi, (2002) a arte é importante por si mesma:

Acredita ser a Arte importante por si mesma e não por ser instrumento para fins de outra natureza. Por ser uma experiência que permite a integração da experiência singular e isolada de cada ser humano com a experiências da humanidade (RIZZI, 2002, p.64-65)

A arte na educação tem papel de destaque ao proporcionar novas experiências Sarubb in Graça (2002) em sua citação, refere-se a arte como um encontro consigo mesma.

Vejo arte como um fim e também como um meio. Parto da premissa de que trabalhar com arte não quer dizer necessariamente transformar pessoas em artistas. Manipular linguagens artísticas, antes de mais nada, é permitir um encontro consigo mesma, e dar significado à própria existência. Só levando em conta a pessoa humana que está produzindo alguma coisa é que se pode compreender e respeitar sua expressão. A partir daí, é possível ajudá-la a crescer e ser feliz (SARUBB in GRAÇA, 2002, p.91)

O conceito de arte na educação está bem objetivo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o qual nos traz a importância da arte em suas diversas formas de: observação, reconhecimento, identificação, pesquisa, valorização e o contato com a arte. BRASIL (1997, p.47)

Arte e Educação

A arte faz parte da vida da criança como instrumento de leitura do mundo e de si mesma. Possibilita que adquira atitudes essenciais para seu desenvolvimento como senso crítico, sensibilidade e criatividade. Trabalhar com obras de arte na educação dos alunos tem como principal objetivo trazer conhecimento de mundo para dentro da sala de aula, enriquecendo e ampliando o universo cultural das crianças.

Na sala de aula, o tratamento da Arte é englobado em três dimensões:

- Arte como linguagem: com a realização de leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem

artística;

- Arte como expressão da cultura: preocupada com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas
- Arte como conhecimento: para entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Desenvolver o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção, criação, trabalhos e objetos produzidos individualmente ou em grupo, criando cuidados com o próprio corpo no contato com os suportes e materiais de arte promovem a dignidade humana e conduz as crianças na construção de uma sociedade melhor

A Arte Educação é um movimento que busca novas metodologias do Ensino- Aprendizagem de Arte nas escolas, esse novo modo de pensar requer uma metodologia que possibilite aos estudantes a aquisição de um saber específico, que os auxilie na descoberta de novos caminhos, bem como na compreensão do mundo em que vivem e suas contradições, uma metodologia onde o acesso aos processos e produtos artísticos deve ser tanto ponto de partida como parâmetro para essas ações educativas escolares.

Conforme BRASIL (1996), a arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, e é de responsabilidade das equipes de educadores (as) das escolas e das redes de ensino realizar um trabalho de qualidade, a fim de que as crianças, futuros jovens e adultos, gostem de aprender arte, pois está promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos.

A arte promove o bem-estar individual e coletivo, explora características, possui propriedades que só ela é capaz de expressar. Além de proporcionar conhecimento para todas as áreas, contribui e traz significado para o ensino e aprendizagem na educação escolar. Desenvolve o pensamento e a linguagem, oferecendo condições à criança de descobrir, criar, e se expressar comunicando-se através do seu fazer artístico

Os PCN (1997) “No entanto, a área que trata da educação escolar em artes tem um percurso relativamente recente e coincide com as transformações educacionais que caracterizaram o século XX em várias partes do mundo”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o trabalho com arte educação desenvolve entre muitas outras habilidades, o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, característica que organiza e possibilita sentido a experiência humana.

Arte vem se tornando um campo amplo de conhecimento, e compreender a arte como ciência, é trazer a arte para o domínio da cognição, pois existe na arte um conhecimento estruturador e potencializador.

O trabalho com arte vai além do conteúdo teórico e do discurso verbal, ao assistir um espetáculo de dança, por exemplo, o reconhecimento do conteúdo transmitido pelos movimentos e pela música comunicam de forma direta a mensagem desejada.

No dia a dia da sala de aula os conteúdos trabalhados em arte abrangem: expressão, comunicação, cultura regional, nacional e internacional e uma diversidade grande de materiais, formas etc. (BRASIL, 1997, p.42)

A disciplina de arte deve proporcionar experiências, tornando-os indivíduos preparados para compreenderem o meio social em que vivem e interagirem socialmente buscando conhecer novas e diferentes linguagens e culturas.

Regulamentação da Arte na Educação

A Música, Teatro, Dança e as Artes Visuais são linguagens de grande expressão e comunicação humanas, que sozinhas já justificam sua presença no contexto da educação, de modo geral, e na educação infantil, particularmente.

A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. O ensino de artes nos currículos das escolas de 1º e 2º grau foi legitimado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Revogada posteriormente pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26, § 2º - “O ensino da arte constitui rá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996)

Em 13 de julho de 2010 com a lei nº 12.287 o § 2º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 2010).

A arte como disciplina curricular deve garantir aos alunos uma vivência e compreensão, porém, isso só será possível com a realização de um trabalho organizado e consistente, pois por meio de atividades artísticas relaciona-se as experiências e as necessidades sociais dos alunos, familiares e comunidade. Iavelberg (2003) confirma que:

A Arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo, entretanto, não é isso que justifica a sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p.43)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, resolução nº05 de 17 de dezembro de 2009, cita a área de artes como componente da proposta curricular da Educação Infantil.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; (BRASIL, 2009).

O manual de orientação pedagógica publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2012, reforça a necessidade de programas culturais como parte do currículo escolar:

Lembrar que a necessidade de previsão e planejamento desses programas culturais que devem fazer parte do currículo e necessitam sempre da mediação da professora, do apoio da equipe,

da família e da comunidade, que abre as portas para o mundo das exposições e atividades artísticas (BRASIL, 2012, p.46)

O nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil, é bem pontual quando traz o ensino de arte como uma forma de linguagem que possui estrutura e características bastante específica, e ainda de acordo com esse documento a aprendizagem acontece por meio de articulações de alguns aspectos, que seguem a seguir: (BRASIL, 1998, p.89).

O Fazer artístico que basicamente está centrado na exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal (BRASIL, 1998, p.99).

- Criação de desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização das linguagens das artes visuais: ponto, linha, forma, cor, volume, espaço, textura, etc.
- Exploração e utilização de alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar, etc.
- Exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico.
- Exploração dos espaços bidimensionais e tridimensionais na realização de seus projetos artísticos.
- Organização e cuidado com os materiais no espaço físico da sala.
- Respeito e cuidado com os objetos produzidos individualmente e em grupo.
- Valorização da própria produção, das outras crianças e da produção de arte em geral.

Apreciação: percepção do sentido que o objeto propõe, articulando-o tanto aos elementos da linguagem visual quanto aos materiais e suportes utilizados, visando desenvolver, por meio da observação, a capacidade de construção de sentido, reconhecimento, análise e identificação de obras de arte e de seus produtores. (BRASIL, 1998, p.103)

- Conhecimento da diversidade de produções artísticas, com desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias,

colagens, ilustrações, cinema etc.

- Apreciação das suas produções e das dos outros, por meio da observação e leitura de alguns dos elementos da linguagem plástica.
- Observação dos elementos constituintes da linguagem visual, ponto, linha, forma, cor, volume, contrastes, luz, texturas.
- Leitura de obras de arte a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos.
- Apreciação das Artes Visuais e estabelecimento de correlação com as experiências pessoais.

Por fim a reflexão considerada tanto no fazer artístico como na apreciação, é um pensar sobre todos os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala, compartilhando perguntas e afirmações que a criança realiza instigada pelo professor e no contato com suas próprias produções e as dos artistas. (BRASIL, 1998, p.89).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos**. 2º ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

AURÉLIO, **Minidicionário Escolar Século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. –

Brasília: MEC, SEB, 2010.

Disponível
em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL, **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil.** São Paulo: Petrópolis, 2003.

BROWNIE, Luciana; LORG, Alexandre. **O Pincel e o criador.**

Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/prova-de-amor/o-pincel-e-o-criador-sergio-reis.html>. Acesso 21 Set. 2019.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola,** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro na educação.** In: Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas. 1998. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2778_1313.pdf. Acesso 21 Set. 2019.

CARVALHO, Bárbara de Paula Stoian. **Resenha crítica do filme como estrelas na terra - toda criança é especial.** Portal

da Educação. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20287/resenha-critica-do-filme-como-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial>. Acesso 21 Set. 2019.

CARVALHO, Monica. **Uma mudança Disruptiva.** Pátio. Ano VI set/nov 2014.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1999.

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). **O ensino das artes visuais: Uma abordagem simbólico-cultural**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação**. Revista da Faced. 2004.

COURTNEY, Richard **Jogo, Teatro & Pensamento. As bases intelectuais do teatro na educação**. Editora Perspectiva S.A 2006.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ªed. São Paulo: Scipione, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2ª ed. Campinas: Papirus, 1985.

EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?**

Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil**. Assis Chateaubriand – Pr, 2002.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem**. Assis chateaubriand – PR. 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. (Org). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Paulo Nin. **Arte visuais na educação infantil**. In: NICOLLAU, Marieta Lúcia machado. Dias, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, N. K; PEREIRA, J. de A. **Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.X,n.X, MÊS x. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3185/2107>. Acesso 21 Set. 2019.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira, **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. [Tradução de Beatriz A. Cannabrava. 2.ed. São Paulo: Summus,1988.

GRAÇA, Márcio. **Metodologia & Ensino. Religar e Projetar**. São Paulo: Madras,

2002. GOMBRICH, E. H., **A História da Arte**. Zahar Editores, 1985.

GORDON, E. E. **Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia. 2000.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro**. Tese de mestrado em Música. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**/Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed,2003.

JANSON, H. W.; **“Iniciação à História da Arte”**, {tradução, Jefferson Luiz C amargo}; São Paulo; Ed. Martins Fontes; 1988.

KIPERMAN, Adriane. **Um lugar para as experiências**. Revista Pátio Educação Infantil. N°

49. Ano XIV outubro/dezembro 2016.

LIMA, Aline Souza; BARBOSA, Silvia Bastos. **Psicomotricidade na educação infantil: desenvolvendo capacidades.** 2007. Disponível

em:

<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Lucia.pdf>. Acesso 21 Set. 2019.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo artes com a natureza.** In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Qualidade e inclusão no ensino médio.** Pátio. Ano VI set/nov 2014.

MARQUES, Rozimeri Pereira Marques. **Arte e Educação.** Ed. ULBRA. 2008.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo: Poetizar, Fluir e Conhecer a Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte,** São Paulo FTD, 1998.

MORENO, G.L. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte.** Revista do Professor. Abril/junho, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.2007.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar.** 1ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: MusMed, 2000.

PEREZ, Carmen Lucia V [et.al]; Garcia, Regina L (org.). **Revisitando a Pré-escola – 5º ed.** São Paulo, Cortez, 2001.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Valéria Morin Arantes (Org.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

PONSO, Carolina Cão. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil.**

2º ed. Porto Alegre. Sulina, 2014.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

REIS, Sergio. **Esse é o meu Brasil.** Kboing. Letra de Música. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/sergio-reis/1-1075295/> Acesso 21 Set. 2019.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo Ed. Ática, 1990.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo /** Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo: SME / DOT, 2006.

SILVA, P. C. **A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.** Ponta Delgada: Universidade dos Açores.2012.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPERONI, K. S. **A Arte de fazer ver o superdotado como uma forma de garantia de direitos. Educação, Gestão e Sociedade:** revista da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, SP, Ano 5, n. 18, p. 1-19, junho de 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**; tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2ª edição. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

SORMANI, Nora Lia. **O teatro para crianças. Do texto ao palco**. Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação**: Música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e à docência: a formação do artista em dança**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A prática educativa na educação infantil: organização do tempo/espço**. In: ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas. Vol.14, nº 1. Passo Fundo: UPF 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7º ed São Paulo: Libertad, 2006.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola**. 1 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZABOLI, G. **Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

O QUE OS PROFESSORES CONHECEM SOBRE DISCALCULIA

Juliane Gabriele da Silva

RESUMO

O objetivo é estudar o que os professores dos anos iniciais conhecem sobre a discalculia e as dificuldades de aprendizagem em matemática e qual atuação deles junto aos alunos.

Busca-se diferenciar as dificuldades de aprendizagem em matemática da discalculia, compreender como esta interfere na construção do conhecimento lógico matemático. Levantar instrumentos que possam contribuir com o educador para o trato de alunos que apresentam dificuldades de matemática e/ou discalculia, e levantar o que os professores dos anos iniciais de uma escola pública conhecem sobre discalculia e dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: discalculia, aprendizagem, inclusão.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa optou-se por uma abordagem teórica e bibliográfica, com análise qualitativa e quantitativa das informações coletadas.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola estadual, do município de Guarulhos, onde foi aplicado um questionário contendo 13 perguntas fechadas a 25 professores, com o objetivo de verificar os conhecimentos pré-existentes sobre a Discalculia e Dificuldade de aprendizagem, e se eles saberiam como lidar com alunos que apresentassem estes problemas.

Dos 25 questionários apenas 17 foram devolvidos, foram feitos gráficos e tabelas que demonstram o conhecimento dos professores sobre o assunto, e foram levados em consideração, o tempo de formação, atuação, maior titulação e área de formação.

Os resultados da pesquisa foram tabulados e demonstrados em forma de tabelas e gráficos, com o objetivo de proporcionar uma visão geral das respostas dadas pelos educadores entrevistados.

RESULTADOS DA PESQUISA DE CAMPO:

A tabela abaixo demonstra o perfil dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 1- Características dos sujeitos de pesquisa

Sujeitos	Idade	Sexo	Área de formação	Tempo de formação	Tempo de atuação	Maior titulação
1	48	F	Magistério	28	28	Pedagogia/Biologia
2	54	F	Pedagogia	17	25	Pedagogia
3	56	F	Magistério/Pedagogia	37	35	Pedagogia
4	66	F	Pedagogia		26	Pedagogia
5	41	F	Magistério/Ciências Biológicas	19	22	Ciências Biológicas
6	45	F	Magistério/Pedagogia	26	26	Pedagogia
7	46	F	Educação/Pedagogia	23	26	Pedagogia
8	47	F	Letras / Pedagogia	14	25	Pós-Graduação "Direito Educacional"
9	48	F	Professora ciclo I	24	24	Pós Graduação
10	55	F	Magistério			
11	51	F	Pedagogia	31	33	
12	44	F	Pedagogia/Geografia		23	
13	49	F	Pedagogia	23	26	Superior Completo
14	44	F	Pedagogia	3	2 anos e 6 meses	
15	58	F	PEB I	39	25	Curso Normal
16	30	F	Pedagogia	2	5	Especialist em a Deficiênci a

						Intelectual
17	42	F	Magistério com aprofundamen to pré-escola na	24	23	Estudos Sociais com especialização em Geografia

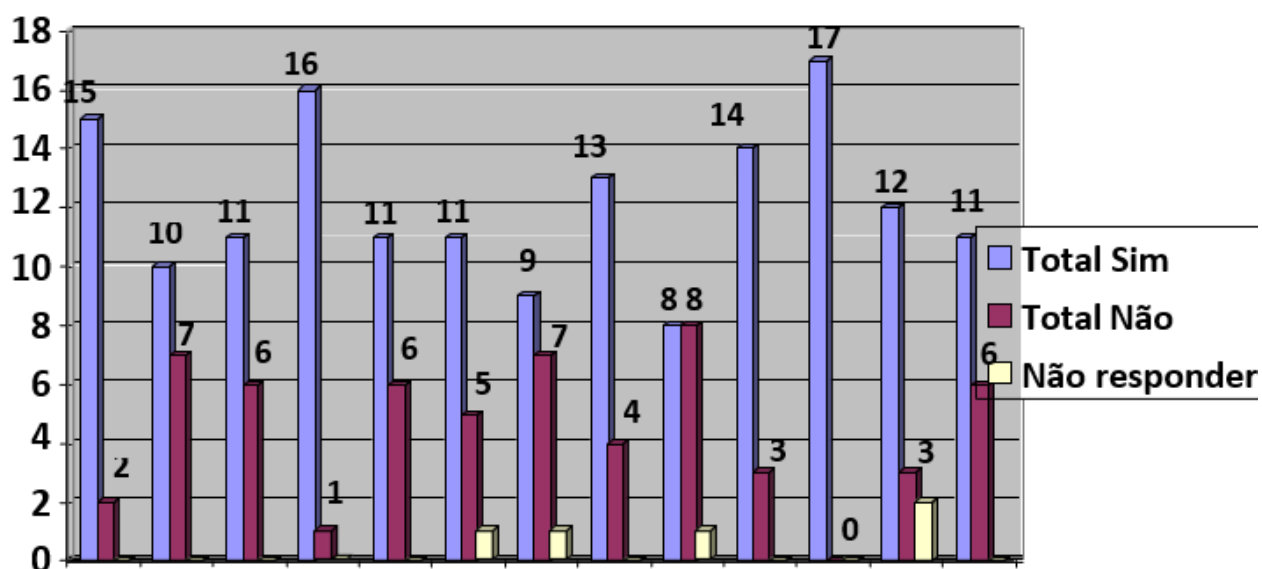
Sujeitos 

Características 

Não 

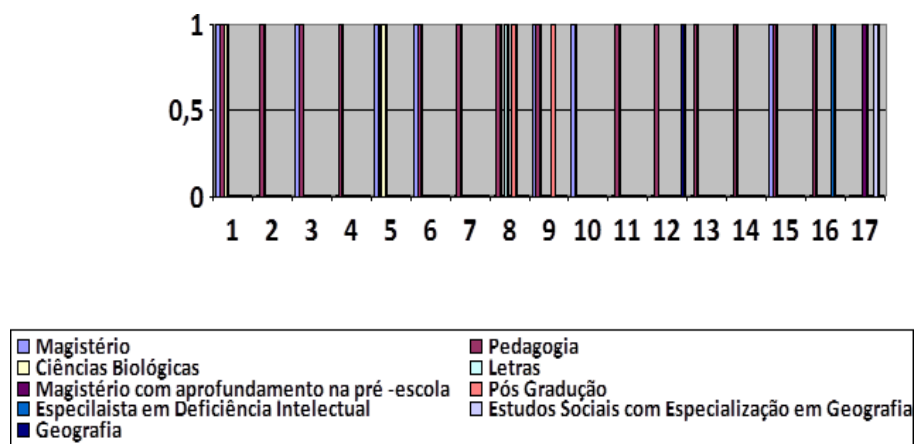
Responderam

Gráfico 1- Tempo de formação e Tempo de atuação



O gráfico acima demonstra o tempo de formação e atuação dos sujeitos de pesquisa, pode-se constatar que na maioria dos casos o tempo de atuação é maior que o de formação.

Gráfico 2- Área de Formação.



O gráfico acima demonstra a área de formação dos sujeitos e a maior titulação, pode-se perceber que apenas quatro sujeitos tem uma maior titulação, sendo elas, pós-graduação em Direito Educacional e a outra não foi especificada, duas com especialização em Deficiência Intelectual e Estudo Sociais com Especialização em Geografia respectivamente, e no geral os sujeitos tem Magistério e Pedagogia, dois com Ciências Biológicas, um com Letras, e um com Geografia.

Foram entregues 25 questionários e somente foram devolvidos 17, a tabela abaixo busca demonstrar de modo geral as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa

Tabelas 2- Repostas dos sujeitos.

Questões	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sujeitos													
1	sim	Não	não	sim	não	sim	sim	sim	não	não	form.cont.	não	não
2	não	Não	não	não	não	sim	não	não	não	sim	form.cont.		não
3	sim	Não	não	sim	não	não	não	sim	não	não	form.cont.	sim	não
4	não	Não	sim	sim	não	sim	não	não	não	sim	form.cont.	sim	não
5	sim	Não	não	sim	sim	não	não	sim		sim	form.cont.	sim	sim
6	sim	Não	não	sim	não	sim	não	sim	não	sim	form.cont.	sim	sim

7	sim	Sim	sim	sim	sim	sim	não	sim	não	sim	form.cont.	não	não
8	sim	Sim	sim	sim	não			sim	sim	sim	form.cont.	sim	sim
9	sim	Sim	sim	sim	não	não	sim	sim	sim	sim	form.cont.	sim	sim
10	sim	Sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	form.cont.	sim	sim
11	sim	Sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	não	sim	form.cont.	sim	sim
12	sim	Sim	sim	sim	não	não	não	não	não	sim	form.cont.	não	não
13	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	form.cont.		sim
14	sim	não	não	sim	sim	não	sim	não	sim	não	form.cont.	sim	Sim
15	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim	sim	form.cont.	sim	Sim
16	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	form.cont.	sim	Sim
17	sim	sim	sim	sim	não	sim	sim	sim	sim		form.cont.	sim	sim

Total Sim	15	10	11	16	11	11	9	13	8	14	17		12	11
Total Não	2	7	6	1	6	5	7	4	8	3	0		3	6
Não respondeu	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0		2	0

Questão

es



Sujeito



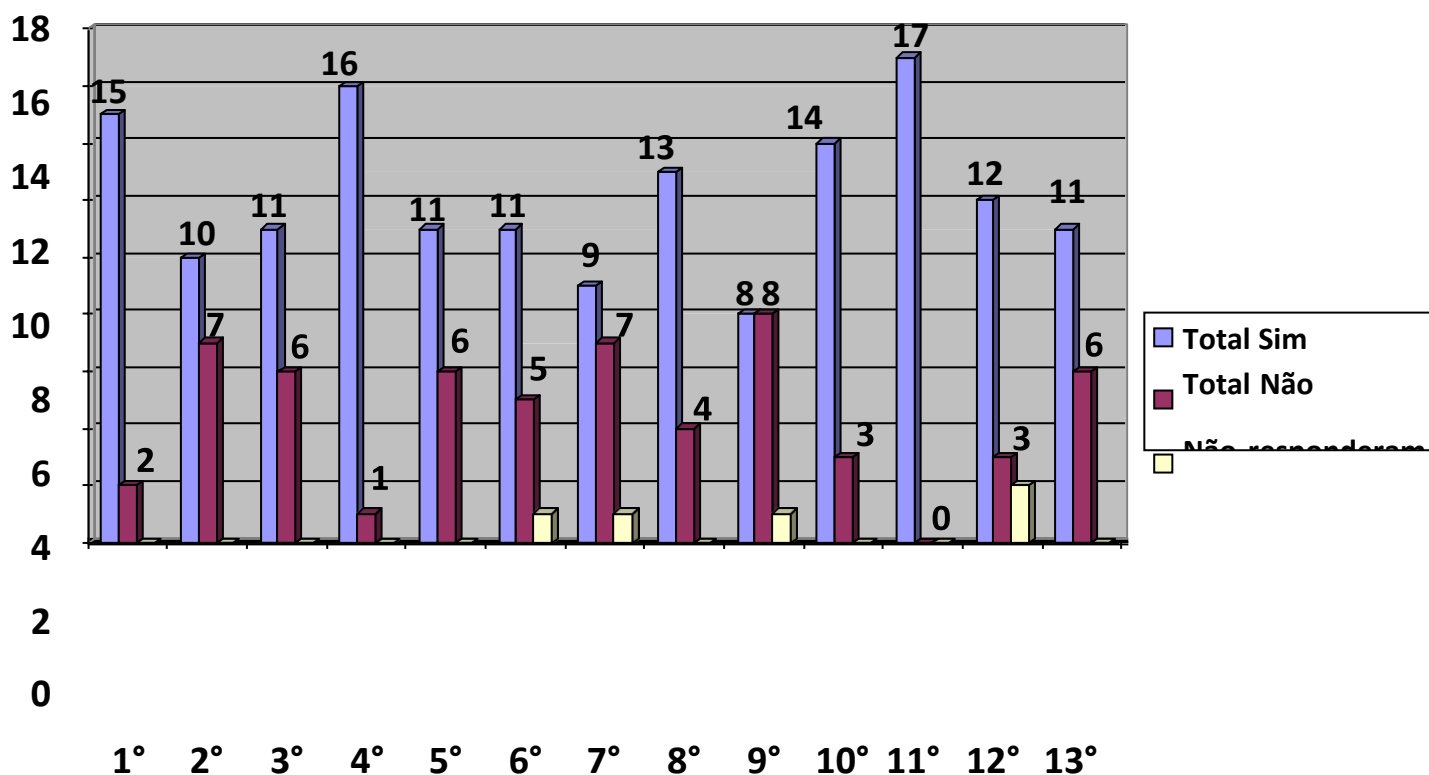
s

Total Sim e Não

Não Respondeu



Gráfico 3- Resultado geral das respostas



O gráfico acima demonstra as respostas dadas pelos sujeitos, foram 13 questões fechadas.

Na primeira questão, constatasse que os sujeitos em sua grande maioria sabem o que é dificuldade de aprendizagem matemática.

Na segunda questão, mais da metade sabem o que é discalculia.

Na terceira questão, apenas onze sujeitos já ouviram falar sobre o termo discalculia.

Na quarta questão as respostas foram unânimes em relação a ouvir sobre o termo dificuldades de aprendizagem matemática.

Na quinta questão, onze disseram que já ouviram estes termos durante sua formação.

Na sexta questão, onze acreditam que discalculia e dificuldades de aprendizagem em matemática são termos distintos.

Na sétima questão, apenas nove saberiam diferenciar estes termos.

Na oitava questão, treze sujeitos saberiam identificar as dificuldades de aprendizagem em matemática.

Na nona questão, apenas oito saberiam identificar a discalculia.

Na décima questão, catorze acredita que tiveram contato com alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem em matemática e discalculia.

Na décima primeira questão, todos responderam que construíram o saber durante sua formação continuada.

Na décima segunda questão, doze sujeitos saberiam fazer a intervenção pedagógica com alunos que apresentassem essas dificuldades.

Na décima terceira questões, onze sujeitos saberiam orientar os pais sobre o assunto.

A tabela demonstra as respostas dos sujeitos que possuem uma maior formação.

Tabela 3- Respostas dos sujeitos com maior titulação

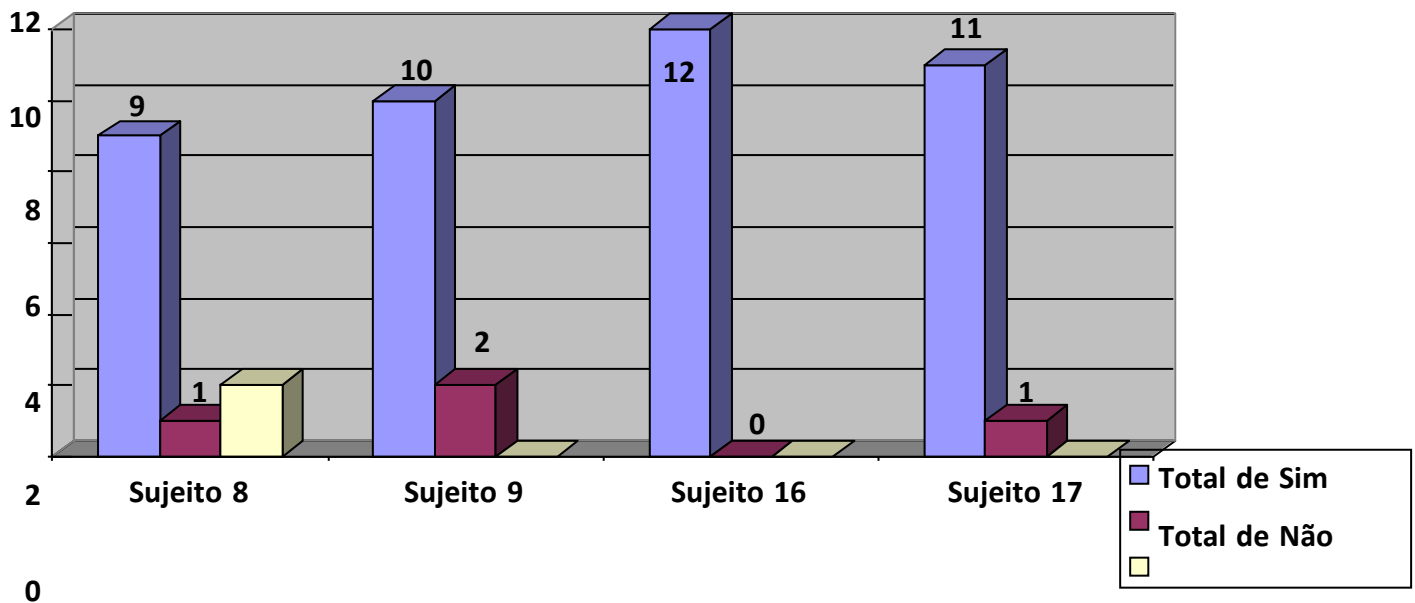
Sujeitos	Total Sim	Total Não	Não Respond eu	Área de Formaçã o	Tempo de formaçã o	Tempo de atuaçã o	Maior Titulaçã o
8	9	1	2	Letras / Pedagogi a	14	25	Pós- Graduação “Direito Educativo”
9	10	2		Professor acido I	24	24	Pós Graduação
16	12			Pedagogia	2	5	Especialista em Deficiência Intelectual
17	11	1		Magistério com aprofundam ento na pré- escola	24	23	Estudos Sociais com especializaç ãoem Geografia

Características dos 

sujeitos 

Não Respondeu 

Gráfico 4 – Respostas dos sujeitos com maior titulação



O gráfico acima demonstra as respostas dos sujeitos que apresentam maior titulação

DISCUSSÃO

A pesquisa de campo teve como objetivo verificar o que os educadores sabiam sobre dificuldades de aprendizagem e discalculia, nota-se que eles sabem que os termos são distintos, no entanto o número de sujeitos que sabem o que é dificuldade de aprendizagem em matemática é maior que o de discalculia, sendo que apenas doze deles sabem fazer a intervenção. Nota-se também que mesmo sabendo que há diferença, entre os termos apenas nove sujeitos saberiam diferencia-los.

Dos dezessete sujeitos, quinze sabem o que é dificuldade de aprendizagem em matemática, treze deles saberiam identificar esta dificuldade. Entretanto quando se trata de discalculia, dez sabem o que é porem somente oito saberiam identificar.

Os sujeitos acreditam que tiveram contato com dificuldades de aprendizagem em matemática ou discalculia durante sua formação continuada como educadores, e acreditam que construíram esse saber durante essa formação, no entanto onze sabem orientar os pais.

As pesquisadoras concluíram que os sujeitos da pesquisa sabem o que é dificuldade de aprendizagem em matemática, mas não sabem o que é discalculia, eles acreditam ter uma

ideia do que seja, mas não sabem como lidar com esse transtorno. Em alguns casos nota-se que os sujeitos nem ao menos leram o questionário, pois ao confrontar respostas de questões distintas percebemos que há divergências de resposta.

Foram entregues vinte e cinco questionários e apenas dezessete foram devolvidos, o que demonstra a falta de interesse em conhecer novos conceitos, mas pode-se verificar que a grande maioria dos sujeitos que entregaram tiveram a preocupação de procurar saber mais sobre o assunto, pesquisando na internet, perguntando as pesquisadoras para que tivessem mais esclarecimentos, foi solicitado por ele um informativo sobre o assunto para que pudessem ampliar seu conhecimento.

A dificuldade de encontrar material sobre o assunto se justifica com a pesquisa realizada porque, pode-se verificar que pouco se sabe sobre o tema, e que nas instituições de ensino superior, em especial nas áreas de pedagogia e matemática, não há uma abordagem informativa sobre isso. Percebe-se que os sujeitos que tem uma maior titulação possuem esse conhecimento, e que o tempo de formação e atuação não interfere nas respostas dadas pelos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente verificamos que os professores pouco sabem sobre a discalculia, muitos nem ouviram falar deste termo. O que nos impressionou muito foi o fato de que todos construíram o conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem em matemática durante sua formação continuada, a grande maioria não ouviu nada sobre o assunto durante sua formação acadêmica, o que nos faz refletir sobre o currículo elaborado pelas instituições de ensino superior. Ao começarmos nossa pesquisa notamos que as instituições nas quais buscamos referências bibliográficas, não tinham praticamente nada sobre o assunto. Talvez o fato da discalculia e as dificuldades de aprendizagem em matemática não serem tão comuns, façam com que essas instituições não se preocupem em trazer a discussão desse assunto durante a elaboração de seus currículos. Por mais que a discalculia e as dificuldades de aprendizagem não sejam vivenciados regularmente em sala de aula é preciso que este tema faça parte da grade curricular, para que o educador possa realmente atuar de forma satisfatória, sendo não apenas um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador, observando o educando em suas dificuldades e buscando meios para ajudá-lo a superá-las.

BIBLIOGRAFIA:

BOSSA, Nádia A. **Fracasso Escolar: Um Olhar Psicopedagógico**. São Paulo: Art Med, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: Discalculia, Acalculia e Pseudo-Discalculia <<http://discalculicos.blogspot.com/2007/10/o-diagnostico-da-discalculia-cid-10-e.html>> Acesso em: 15 fev. 2012.

DSM V – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Art Med, 1998.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63. Abril 1995.

GRANDO, Regina Célia. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2004.

JOHNSON, D; MYKLEBUST, H. **Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais**, São Paulo: Pioneira, 1983.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo. do lúdico na matemática. In KISHIMOTO, T.(Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1996.p.73-87.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico**.4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Piaget e a Matemática. Disponível em:

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/piaget_matematica/index.php?pagina=1>. Acesso em: 15 fev.2012.

RAPPAPORT, Clara Regina (Coord.). **Psicologia do desenvolvimento**. v. 1. São Paulo:EPU, 1981.

SEGRE, Valéria. **Discalculia**, 2011. Disponível em <<http://www.psicopedagogiavaleria.com.br/site/index.php?option=comcontent&view=article&id=25:discalculia&catid=1:artigos&itemid=11>>. Acesso em: 15 fev.2012.

SILVA, Marcelo Carlos da. **Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: A Manifestação da Discalculia**, 2008. Disponível em <<http://www.psicologia.com.pt>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SYLVIA. Maria Ciasca. **Distúrbios de Aprendizagem- Proposta de Avaliação Interdisciplinar**, São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

SILVA. Tânia Camargo da Silva. **As Consequências da Discalculia no Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática**. Monografia, Faculdade Alfredo Nasser, Goiânia, 2010.

SILVA. Willian Cardoso da, **Discalculia: Uma Abordagem à luz da Educação Matemática**. Relatório Final (Projeto de Iniciação Científica)- Universidade Guarulhos.

ANEXOS

IDADE:	SEXO:
ÁREA DE FORMAÇÃO:	
TEMPO DE FORMAÇÃO:	TEMPO DE ATUAÇÃO:
MAIOR TITULAÇÃO	

Prezado colaborador e colaboradora.

Somos alunas do Curso de Pedagogia da Faculdade Guarulhos e estamos desenvolvendo nosso trabalho e conclusão de curso sobre o tema Discalculia, para tanto estamos convidando-o (a) a responder nosso questionário. As respostas serão tabuladas e os dados usados para fins acadêmicos e de pesquisa. Sua identidade será preservada. Desde já agradecemos a sua participação.

QUESTIONÁRIO

- 1) Sabe o que é dificuldade de aprendizagem em matemática? () sim () não
- 2) Sabe o que é discalculia? () sim () não
- 3) Já leu ou ouviu algo sobre o termo discalculia? () sim () não
- 4) Já leu ou ouviu algo sobre o termo dificuldades de aprendizagem em matemática? () sim () não
- 5) Durante sua formação em algum momento recorda-se destes termos? () sim () não
- 6) Acredita que discalculia e dificuldades de aprendizagem em matemática são termos distintos?
() sim () não
- 7) Saberá diferenciar estes termos? () sim () não
- 8) Saberá identificar dificuldades de aprendizagem em matemática? () sim () não
- 9) Saberá identificar a discalculia? () sim () não
- 10) Durante sua atuação como educador , você acredita que teve contato com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem em matemática ou discalculia?
() sim () não
- 11) Se você acredita saber identificar dificuldades de aprendizagem em matemática ou discalculia, você construiu esse saber em qual espaço:
() na sua formação acadêmica
() na sua formação continuada como professor
- 12) Você sabe como fazer intervenção pedagógica com alunos que tenha dificuldade de aprendizagem em matemática ou discalculia ?
() sim () não
- 13) Você saberia orientar os pais das crianças com dificuldade de aprendizagem em matemática ou discalculia?
() sim () não

METODOLOGIAS ATIVAS ESTRATÉGIAS INOVADORAS PARA OS PROFESSORES DO SÉCULO XXI

Dissertação para obtenção do grau de:

Mestre em educação, Especialista em Formação de Professores

Apresentado por:

Olga Aparecida da Silva Martins

Orientadora:

Professora Dra. Sidneya Magaly Gaya

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, Olga Aparecida da Silva Martins, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral elaborar e realizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem com o uso de filmes direcionando um olhar mais amplo na utilização de metodologias ativas ministradas pelos professores nas disciplinas básicas do ensino fundamental na EEPEI Ushisuke Miadaira, cidade de Juquiá São Paulo, de forma a conhecer o desempenho docente em relação às metodologias ativas. Foram abordados os seguintes objetivos específicos: Compreender a utilização de metodologias ativas, o real significado das metodologias ativas no ensino fundamental relacionando o campo educacional como contexto, possibilidades, inovações e suas implicações, aproximar-se do uso real das metodologias ativas que fazem os professores do ensino fundamental, considerando os fatores, competências e expectativas que o rodeiam caracterizar a percepção dos professores e alunos sobre o uso de metodologias ativas e estimular os estudantes a serem protagonistas na busca do conhecimento. Para o êxito da pesquisa o aporte teórico direcionou as pesquisas sobre como as metodologias ativas emana de encontro a este panorama de mudança, modificando os papéis do professor e aluno. Os saberes envolvem perceber a construção do conhecimento. Nesse sentido, esta pesquisa apresentou reflexões a partir de um referencial bibliográfico das experiências docente no intuito de contribuir com a prática de ensino aprendizagem da metodologia Ativa. Deste modo, ao término da pesquisa percebemos que os educadores procuraram direcionar as atividades ativas com inovação na prática e dos conteúdos trabalhados, vislumbrando a possibilidade de proporcionar ao estudante caminhos mais efetivos para o seu aprendizado e o domínio das competências leitoras.

Palavras chaves:

Ensino Aprendizagem, Filmes, Metodologias Ativas, Recursos Didático

ABSTRACT

The general objective of this article is to develop and carry out active teaching and learning methodologies with the use of films, directing a broader look at the use of active methodologies taught by teachers in the basic subjects of fundamental education at EEPEI Ushisuke Miadaira, in the city of Juquiá São Paulo, in order to know the teaching performance in relation to active methodologies.. The following specific objectives were carried: Understand the use of active methodology, the real meaning of active methodology in elementary school, relating to the educational field such as context, possibilities, innovations and implications, approach from the real use of active methodology that is used by teachers in the elementary school, considering their factors, skills and expectation, characterizing the perception of students and teachers about the use of active methodology and stimulate students to be the protagonists in pursuit of knowledge. For the success of the research, the theoretical contribution directed the research on how active methodologies emanate from this changing scenario, modifying the roles of the teacher and student. Knowledge involves perceiving the construction of knowledge. The theoretical contribution directed the research about how the active methodology emanates about the changing view, modifying the role of teacher and student. The knowledge involves perceiving the construction of learning. In this sense, this research presents reflections based on a bibliographic reference of teaching experiences to contribute to the teaching-learning practice of the Active methodology. Furthermore, at the end of the research, we realized that educators seek to direct active activities with innovation in practice and in the contents worked, envisioning the possibility of providing students with more effective ways for their learning and mastery of reading skills.

Keywords:

teaching-learning; films; active methodology; didactical resources.

INTRODUÇÃO

Nesse contexto de transformação, a aplicação das Metodologias Ativas de Aprendizagem, se apresenta como uma proposta inovadora para o ensino de maneira geral de forma específica, por ter como principal característica o aluno como protagonista da aprendizagem. O uso dessas metodologias propõe desenvolver tanto cognitivo quanto sócio emocional, aliados a autonomia, proatividade, trabalho em equipe, resolução de problemas, autoestima. Ao tratar de autonomia, Berbel (2011) afirma que:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional futuro (Berbel, 2011, p. 29).

Mesmo diante dos possíveis benefícios da aplicação de métodos ativos, ela em seu desenvolvimento, como conhecer a teoria e aplicá-la com segurança nas diversas Metodologias Ativas, para quem e como será aplicado, desenvolver a prática de mediar à ação para que o estudante seja o autor do processo é fundamental para que se mantenham motivados, engajados e desenvolva no professor segurança para inovar.

Debater acerca das Metodologias Ativas enriquece o contexto educacional. Ao refletir sobre a temática, os professores têm a oportunidade de desenvolverem a análise de sua prática, trocar experiência, recorrer a outras estratégias de ensino, e assim o conhecimento e vivências compartilhadas, tende a transformar o cenário educacional com viés tradicionalista e caminhar para formação de um aluno integral, crítico e participativo na sociedade.

Diante dessas premissas, a presente pesquisa busca avaliar: a metodologia ativa de aprendizagem, usando a concepção da metodologia “filmes no processo de ensino e aprendizagem”, orienta que é uma abordagem pedagógica em que a instrução direta move-se do espaço de aprendizagem do grupo para o espaço de aprendizagem individual, e o espaço do grupo é transformado em um ambiente de aprendizado dinâmico, interativo, criativo no qual o educador orienta os estudantes como aplicar conceitos e participar ativamente das discussões e práticas.

As TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) exercem um papel cada vez mais importante na forma como nos comunicamos, vivermos e aprendemos – o

que somente foi possível com o advento da Internet. A UNESCO (2016 b) acredita que as TICs podem contribuir com o acesso universal da educação, a equidade na educação, a qualidade do processo de aprendizagem e ensino, o desenvolvimento profissional de professores, bem como melhorar a gestão, a governabilidade e a administração educacional ao fornecer a mistura certa e organizada de políticas, tecnologias e capacidades.

Este estudo tem como **objetivo geral** elaborar e realizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem com o uso de filmes. Investigar na Educação Fundamental na “EEPEI Ushisuke Miadaira” Juquiá, SP no 6º e 7º ano. A relevância de explorar nosso objeto de pesquisa surge conforme as dinâmicas sociais e educacionais influenciadas pelas inovações dos métodos educacionais, pelas mudanças nos métodos de ensino e aprendizagens com enfoque de investigar a execução de metodologias ativas.

Com base nos estudos sobre essa temática e, particularmente, seu uso integrado com as Tecnologias da Informação e Comunicação, o presente trabalho propõe descrever o que é Metodologia Ativa dentro do contexto em que é propagada, ou seja, associada à inovação educacional e avaliar sua eficácia pedagógica pela perspectiva dos pressupostos teóricos metodológicos, caracterizar o uso das Metodologias Ativas integradas com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O procedimento metodológico adotado foi o de revisão de literatura especializada e leitura da literatura teórica sobre o assunto, presente em teses, dissertações e artigos de bancos e repositórios e complementando com livros. Em se tratando de uma pesquisa teórica, de natureza qualitativa e de modalidade bibliográfica, cujos objetivos são exploratórios, buscou-se levantar uma amostra significativa de fontes que fosse suficientemente representativa tanto para a discussão da temática em si como dos referenciais teóricos envolvidos.

Os principais aspectos teóricos assumidos na abordagem da problemática são que as metodologias ativas permitem transformações nas aulas, desenvolvendo o processo de aprendizagem e favorecendo a autonomia dos discentes, tornando-a uma educação inovadora.

Apresentando um estudo de caso qualitativo, em contexto com quadro de professores com formação em pedagogia, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação física.

Apresentando uma população com alunos disponibilizados para aprendizagem e pela habilidade do professor em escolher a metodologia apropriada ao que pretenda ensinar procedimentos para atender aos objetivos definidos. Envolvendo procedimentos em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas e dinâmicas, as quais necessitem tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais significativos.

Como resultados obtidos o aumento do interesse dos alunos pelo conteúdo, aquisição de conhecimento de modo mais lúdico eficiente, melhorando na capacidade de resolver problemas por meio de “Projetos Colaborativos e Eletivos”.¹ Sendo assim, destaca-se a importância que diferentes metodologias de ensino aprendizagem possuem objetivos diferentes tendo como o intuito a formação de alunos mais críticos e proativos.

Justificativa da investigação

No contexto atual existe a real necessidade de discutir as metodologias e práticas de ensino-aprendizagem com a necessidade de reflexão, principalmente relacionada às práticas de ensino. O professor tem a necessidade de ensinar seus alunos com as novas competências enfatizando a importância do aprendizado ativo e da tecnologia para melhorar o desenvolvimento e as habilidades como o pensamento crítico, autonomia e protagonismo.

Esta nova perspectiva exige mudanças no perfil do professor porque as novas competências exigem além de conhecimento específico, tais como colaboração, conhecimento interdisciplinar, habilidade de inovação, trabalho em grupo, educação

¹ A Eletiva é um componente curricular oferecido semestralmente e de livre escolha dos estudantes. A escola deve oferecer um conjunto de opções de eletivas contando com duas aulas semanais de 45 minutos. Cabe aos professores atribuídos elaborar os planos de aula das eletivas, nos quais deve constar uma ementa. A publicação da ementa permite aos estudantes escolher de forma consciente a eletiva que desejam cursar. Devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda escola. Tendo em vista o incentivo à convivência e a troca de experiências, as têm por princípio a integração de estudantes dos diversos ano/séries. Nos anos finais do ensino fundamental, devem ser agrupados os estudantes do 6º e 7º e 8º e 9º anos; no ENSINO Médio, podem ser agrupados estudantes das três séries. As Eletivas devem sempre levar em consideração o diagnóstico das produções realizadas pelos estudantes no acolhimento, de forma a contribuir com a elaboração do Projeto de Vida. Ou seja, a partir dos sonhos indicados pelos estudantes ao longo das dinâmicas de acolhimento, o professor deve propor uma eletiva que, além de articular habilidade do currículo, aprofunde elementos que fazem parte dos Projetos de Vida dos alunos naquela unidade escolar.

para o desenvolvimento sustentável, regional e também globalizado. Sobre esse questionamento, é possível concluir segundo Moran (2018) que esse papel é fundamental do “professor”, pois como orientador ou mentor ganha relevância.

O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiram ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Essa competência implica em dar desafios aos estudantes além de mobilizar sentidos ao conteúdo aprendido em sala de aula, desse modo, os estudantes quanto o docente necessita sair da zona de conforto e assumir riscos, uma vez que os projetos podem ou não dar certo, e isso são muito importantes, pois faz com que os alunos pensem e reformulem suas hipóteses.

Diante da importância em priorizar na educação uma metodologia que possa potencializar a aprendizagem e proporcionar ao estudante mecanismos para que a aprendizagem possa ser significativa produzindo conhecimentos. Dando maior ênfase para que o problema seja o ponto de partida, dentro de uma problematização de fatos e acontecimentos priorizando uma perspectiva científica e social. Nesse contexto as metodologias ativas possibilitam uma pesquisa permeada por várias tendências de ensino possibilitando um método inovador, baseando-se com as novas formas do desenvolvimento da sociedade a qual o aluno está inserido.

Nessa ampliação tornam-se possíveis avançar com as metodologias ativas nas práticas pedagógicas sendo, que a educação deve ser capaz de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais com a consequente expansão da consciência individual e coletiva, procurando formar cidadãos aptos a desempenhar suas atividades profissionais que atendam aos interesses do meio o qual convive.

Problema

Como melhorar o desempenho discente na utilização de metodologias ativas nas disciplinas básicas do ensino fundamental II na EEPEI Ushisuke Miadaira Juquiá bairro Cedro, São Paulo?

Perguntas de investigação

1- Qual a opinião dos professores a respeito das metodologias ativas e sua inclusão como competências básicas nas práticas educativas?

2- Como devem ser desenvolvidas e organizadas as metodologias ativas pelo professor de forma a garantir reestruturação dos conceitos abordados em aula?

3- Quais habilidades sociais têm de possuir um professor competente no âmbito das metodologias ativas?

4- Em que medidas influem as metodologias ativas no rendimento de aprendizagem do ensino fundamental II “EEPEI Ushisuke Miadaira” Juquiá São Paulo?

5- Como priorizar a relação com o cotidiano do estudante em momentos de reflexão individual e coletiva?

Objetivo Geral

- elaborar e realizar metodologias ativas de ensino e aprendizagem com o uso de filmes nas disciplinas básicas do ensino fundamental na EEPEI Ushisuke Miadaira, cidade de Juquiá São Paulo, de forma a conhecer o desempenho docente em relação às metodologias ativas.

Objetivos específicos

- Compreender a utilização de metodologias ativas das metodologias ativas no ensino fundamental, relacionado ao campo educacional como contexto, possibilidades, inovações e suas implicações.

- Aproximar-se do uso real das metodologias ativas que fazem os professores do ensino fundamental, incluindo os fatores competências e expectativas que o rodeiam.

- Caracterizar a percepção dos professores e alunos sobre o uso de metodologias ativas.

- Elaborar metodologias ativas de ensino e aprendizagem com o uso de filmes para estimular os estudantes a serem protagonistas na busca do conhecimento.

Delimitação do tema

Os aspectos das metodologias ativas, exposto e a busca basicamente, que o aluno esteja psicologicamente envolvido na aula para aprender em conjunto com as tecnologias digitais é estratégica para inovação pedagógica em ambientes formais e

informais por meio de redes sociais e ambientes de compartilhamento e coautoria (Moran, 2018).

Com o posicionamento do aluno como principal elemento o protagonista de sua própria aprendizagem, tendo professor como mediador com o uso ferramentas tecnológicas e conexões digitais a favor desse processo.

De acordo com (Weisz, 2002), cita que uma boa situação de aprendizagem é aquela em que as crianças pensam sobre e analisam o conteúdo estudado. Segundo a autora, o assunto trabalhado deve manter suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado social.

As instituições escolares também precisam se transformar para receber o novo aluno que está chegando com um envolvimento participativo e reflexivo em todas as etapas da aprendizagem. O professor com uma atuação de mediador no processo ensino aprendizagem do aluno, ou como mediador e motivador na relação dos alunos com os conteúdos dos materiais didáticos, professor mediador e tutor precisa possuir habilidades e competências as quais englobam um conhecimento pedagógico especificado.

Em relação aos aspectos ensino e aprendizagem em relação aos professores e alunos contribui para que o educando e professores tenham uma perspectiva voltada para a criatividade, inovação e uma postura reflexiva e consciente. Essa abordagem favorece que o educando seja incluído na sociedade com flexibilidade e com visão de futuro.

Ser professor nas metodologias ativas exige um perfil bem diferente do profissional um grau elevado de conhecimentos e também saiba promover a interface com as outras áreas do aprendizado. Equipe de profissionais totalmente atuantes propondo desenvolvimento diversos projetos relacionados a metodologias ativas tendo como referência a elaboração de um plano de implementação. Obedecendo as etapas compreensão problema, interpretação dos levantamentos, definição de alternativas para solucionar o problema, elaboração dos projetos junto ao aluno apresentação e avaliação através de feedback professor aluno, aluno professor, aluno e aluno. Sendo observada uma relação participativa, com um envolvimento cooperativo de associabilidade aos grupos através de questionamentos.

Nos tempos atuais a educação vem sendo pressionada e muito cobrada para mudar as formas tradicionais de ensinar. Havendo a necessidade de mudança no currículo (flexível), na participação dos professores (qualificados e orientadores), na sua organização das atividades didáticas (ativas), e na organização espaço temporal mais integrado.

Novos caminhos são propostos modelos mais centrados no aprendizado ativo, no desenvolvimento de competências amplas (intelectuais e socioemocionais), combinando percursos individuais flexíveis, aprendizagem em grupo ampliando a abrangência do que cada um consegue sozinho, ou na aprendizagem com o colega mais experiente, o que permite aprofundar os entendimentos individuais ou em grupo com tutoria qualificada (Bacich & Moran, 2018).

Através das metodologias ativas criam situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender interagir com colega e professores, além de explorar atitudes valores pessoais.

Sendo implementadas por meio de diversas estratégias: aprendizagem baseada em projetos (Project – based learning – PBL), Aprendizagem por meio de jogos (Game – based learning – GBL), Método de caso ou discussão e solução de casos (Teaching case), Aprendizagem em equipe (Team – based learning – TBL), Gamificação (Gamification), e a sala de aula invertida (Flipped Classroom), Filmes no processo de ensino e aprendizagem e outros mais.

Essa pesquisa é de grande relevância no intuito de que a aprendizagem ativa aumenta a capacidade flexibilidade cognitiva, que sendo a capacidade de alternar realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivas e de adaptar-se nas situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismo pouco eficiente.

De grande relevância para a sociedade trazendo inúmeros benefícios sociais para o estudante desenvolvimento de autonomia da confiança e a criticidade, maior engajamento, e motivação na aprendizagem. O benefício é para todos os alunos, professores e a escola possibilitando uma maior aceitação do estudante com o próprio

professor, visto que ambos realizarão um maior esforço na participação das atividades e planejamento. Com a exploração de ferramentas educacionais adequadas que permitam a interação entre os estudantes a dificuldades, obstáculos, incertezas, complicações, contrariedades, adversidades, contratempos são resolvidos.

As implicações da aprendizagem para que seja de longo alcance e necessário a participação ativa na jornada educativa. O valor teórico com a inovação de âmbito educacional começa a ser compreendido de modo mais amplo e sua integração num contexto melhorado. De acordo com Vickery (2016), o professor precisa conhecer bem seu grupo de alunos e, a partir disso, criar um ambiente de confiança, promotor de debates, criatividade e reflexão que exercite a capacidade de o aluno correr riscos de aceitação ou não por meio de sua exposição, opinião etc.

As diversas variáveis estão em complexidade crescente no âmbito mundial, nacional e local tendo demandado o desenvolvimento de capacidade humanas cada vez mais amplas e profundas ao ingressar na educação. O fenômeno do engajamento do aluno em relação às novas aprendizagens é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o exercício profissional.

A utilidade metodológica realizada em técnicas específicas operacionais interligadas, ou seja, em um conjunto de etapas através de procedimentos definidos, criando novos instrumentos de coleta e análise de dados com a definição de conceitos entre variáveis ajudando na melhoria e forma de experimentar as diversas variáveis.

Estruturação do trabalho

Segundo Moran (2018), a dificuldade com essas abordagens é a adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento e de interesse dos alunos. Visivelmente, a metodologia ativa envolve a concepção educativa que estimula a crítica e reflexão no processo de ensino aprendizagem com processos interativos do conhecimento, a sala de aula passa a ser um espaço de ensino e aprendizado mais prático e dinâmico do que teórico, deixando o ambiente mais propenso aos alunos colocando em ação seus pensamentos a respeito das práticas utilizadas.

Apresentando uma população com alunos disponibilizados para aprendizagem e pela habilidade do professor em escolher a metodologia apropriada ao que pretenda

ensinar procedimentos para atender aos objetivos definidos. Envolvendo procedimentos em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas e dinâmicas, as quais necessitem tomar decisões e avaliar os resultados, com o apoio de materiais significativos.

Como resultados obtidos o aumento do interesse dos alunos pelo conteúdo, aquisição de conhecimento de modo mais lúdico e eficiente, melhora na capacidade de resolver problemas por meio de projetos colaborativos e Eletivos.

Sendo assim, destaca-se a importância que diferentes metodologias de ensino aprendizagem possuem objetivos diferentes tendo como o intuito a formação de alunos mais críticos e proativos.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Desempenho Docente no Contexto das Metodologias Ativas

Então, por que a Mudança? Segundo Pedro Demo (2004), o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribuam para reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o conceitual da pedagogia tradicional. Conhecimento e aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia e sua cidadania, com argumentações e ética, para mudar a realidade e a sua vida.

As concepções dos docentes nas aprendizagens e currículo ativo complementaram-se as abordagens qualitativas distingue-se nas concepções docentes a mudança de postura docente, destacando maior responsabilidade com a

aprendizagem do estudante, com participação dinâmica do docente na construção curricular e prática docente facilitadora da aprendizagem.

O currículo revela-se essencialmente desafiador pelo compromisso com a capacitação docente para alcançar atuações diversificadas, multidisciplinares e facilitadores de aprendizagem. Refletir sobre a responsabilidade de se construir permanentemente uma proposta metodológica ativa e redimensioná-la na perspectiva da aprendizagem problematizada e da integração curricular mostra-se uma tarefa desafiante, que exige compromisso e dedicação dos docentes e estudantes, participação efetiva da gestão, apoio da instituição e parceria com outras instituições.

É nessa rede de relações e interdependências que busca formar um profissional com competências técnica, com valores éticos e de visão humanística, compromisso social, ao mesmo tempo crítico, reflexivo, moderador e avaliador de sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. O entendimento e interesse dos docentes e estudantes e a interação docente - docente e docente estudante tornam essenciais nesse contexto.

Como o docente é visto como o mediador do processo de ensino e aprendizagem, este deve buscar meios que motivem mais os alunos a aprenderem por meio de novas metodologias e orientá-los para que as informações advindas desse momento tecnológico se tornem significativas; e, ainda, auxiliá-los na construção do conhecimento (Silva, Prates e Ribeiro, 2017).

Vivenciar metodologias ativas de ensino aprendizagem na formação dos professores e alunos é estar em um ambiente de pensamentos, ações e situações diversas, que provocam as pessoas envolvidas (docentes, estudantes, gestores e funcionários) a se revelarem como de fato se apresentam e sentem, sendo participantes desse processo. Lidar com os docentes saber valorizá-los torna-se aspectos fundamentais no contexto de uma formação do professor com estratégia ativa de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se importante a preparação dos professores identificados e comprometidos com o processo de mudanças capaz de perceber a relevância de uma pedagogia interativa, de potencial e permitindo utilizar a “autonomia docente” no sentido de orientar e facilitar o estudante a construir seu próprio conhecimento.

Os professores como mediadores e facilitadores da aprendizagem dão estabilidade para o sucesso provocando mudanças no modo que os estudantes aprendem. Na visão dos docentes a maior responsabilidade com a aprendizagem é percebida como comprometimento com o trabalho, necessidade de envolvimento e entendimento da metodologia.

Neste aspecto, a escola pode contribuir de forma significativa nessa transição paradigmática, ao promover ações que propiciem a construção coletiva de uma forma de interagir e de trabalhar com o conhecimento uma oportunidade que conduza à compreensão da complexidade da aprendizagem, pela construção de um currículo mais flexível, pensado, criado e vivenciado coletivamente.

A promoção da flexibilidade do currículo e da organização pedagógica confere ao professor mais autonomia, maior responsabilidade nas estratégias de ensino relativas ao currículo, na sua avaliação, na seleção crítica e na produção de cenários de aprendizagem e materiais curriculares, para o que requer dele, também, formação continuada (Veiga, 2004).

Contemplando nessa direção o projeto político pedagógico a diversidade metodológica, estratégias de ensino e atividades de ensino e aprendizagem, com visão ao desenvolvimento para uma educação transformadora com discussão de assuntos relevantes da vida com a sociedade.

Difundindo aos estudantes conhecimentos que lhe permitam conhecer, criticar e transformar a realidade em que vivem permitindo sua formação integral como cidadãos solidários.

Interação Global em sala de aula

Uma forma de ensinar que estimula a interação dos alunos entre si com objetivos claramente definidos, etapas de trabalhos bem estruturados, interação entre alunos, e mediação do professor.

Vários são os métodos que exploram com sucesso a ideia de discussão ou trabalho em conjunto em sala de aula. Equilibrando o direcionamento por parte do professor com estímulo para que o aluno construa seu próprio entendimento de um conceito.

Os objetivos claros, tarefas definidas e etapas estruturadas são parte do direcionamento do professor; discussões conjuntas trabalham em equipe, participação na construção do consenso é a parte do estímulo do aluno. Uma estrutura possível para esse tipo de aula inclui:

- Uso de questões desafiadoras e interessantes para a discussão. Questões rotineiras não tem complexidade suficiente para disparar o processo de discussão.
- Participação de todos. Estimule os mais tímidos ou menos participativos a responderem questões.
- Justificação do raciocínio e não apenas a resposta à questão.
- Valorização das respostas dos alunos mesmo as menos adequadas.
- Trabalho sobre conceitos inadequados, aproveitando respostas dos alunos.
- Criação de uma atmosfera positiva para interação isso significa não julgar as respostas e não as descartar como erradas.
- Uso moderado dessa estratégia. Não deve esse tipo de recurso o tempo todo.
- Podendo ser estendida a qualquer área do conhecimento.

O professor na aprendizagem digital

Com a aceleração da digitalização das profissões, é possível refletir sobre um novo perfil docente, antes um mero transmissor de conteúdo, agora no centro da aprendizagem.

O novo perfil do professor deve assumir diferentes papéis como gestor, mediador, facilitador e orientador, com a possibilidade de aperfeiçoar suas atividades e tarefas por meio do uso de recursos e tecnologias.

Algumas das funções assumidas com a transformação no papel do professor.

Gestor da Aprendizagem

Mais do que transmitir conteúdos e planejar antecipadamente disciplinas e projetos, o professor deve articular conteúdos (conhecimento) com competências e habilidades, como gestor, precisando acompanhar efetivamente o estudante e seu progresso, como avaliá-lo e indicar oportunidades de melhorias.

Mediador e Facilitador

Cabe ao professor mediar e facilitar a aprendizagem o uso de metodologias ativas vai ao encontro dessa necessidade, uma vez que possibilita interação mais próxima entre professores e estudantes.

Dessa forma, o professor tem oportunidade de ser uma influência positiva na vida do estudante, evidenciando aspectos comportamentais que auxiliam a aprendizagem para a vida.

Uso de Novos Recursos

É papel de o professor refletir sobre o uso e a aplicação de novos recursos, integrando o físico ao digital. As ferramentas digitais o auxiliam no processo, como meio, mas com o objetivo aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, as metodologias ativas de aprendizagem, com recursos, podem ser combinadas e integradas de diversas formas, potencializando e otimizando a aprendizagem. Para fazer do estudante protagonista, é preciso instrumentalizar o docente.

Relacionamento

Um papel muito relevante para o professor é o da gestão do relacionamento do estudante. O desenvolvimento do relacionamento é essencial para aprendizagem, pois quanto mais o estudante se sentir à vontade na interação, maior é a chance de o professor influenciar positivamente seus estudos e menores as chances de evasão.

Orientador

A partir da avaliação formativa, do uso do feedback, o professor passa a ter papel de orientador. Assim, é preciso torná-lo capaz de acompanhar, de avaliar, de dar feedback e de proporcionar mudanças de mindset (mentalidade) que contribuam efetivamente para o crescimento pessoal e social dos alunos.

Sendo de suma importância destacar que as expectativas em relação a esses diferentes perfis profissionais estão intimamente atreladas às concepções do que a sociedade compreende em relação ao modelo educacional, bem como sua capacidade transformacional a partir da educação.

Sendo muito importante destacar que as expectativas em relação a esses perfis profissionais estão intimamente ligadas às concepções que a sociedade compreende e almeja em relação ao modelo educacional, levando a transformações a partir da educação.

A presença do professor, das técnicas e estratégias utilizadas por ele fomenta o aprendizado coletivo com e entre os alunos.

A interação potencializa a criatividade e esta pode ser estimulada com o uso de recursos digitais. Em um momento no qual nada é calculável, assim sendo, natural que surjam novas práticas, novas formas de viver de gerenciar conteúdo, organizar principalmente o planejamento de atividades tendo em vista a experiência do estudante, o importante que estamos aprendendo a aprender.

1.2. Integração Didática das TICs

A sociedade da informação se baseia nas TICs, que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meio eletrônicos, como o rádio, a televisão, o telefone, computadores redes (ícones do nosso tempo), entre outros.

De certo modo, a evolução foi, inicialmente, no sentido de integrar o analógico ao digital transformando em digitais os produtos e serviços que sobreviveram no que tange a sua utilidade, à convivência com os digitais exemplos como rádio, televisão e telefone constituem casos de sucesso nesse processo (Gouveia, 2017).

O digital é inevitavelmente parte do futuro as TIC's têm um enorme potencial ainda por realizar, e as pessoas constituem o derradeiro fator de diferenciação. Nesse contexto, o primeiro desafio é, desde logo, a concretização das potencialidades oferecidas pela transformação digital, aliando literacia tecnológica, literacia

informacional e capacidade de inovação e criatividade (Gouveia 2017). Não é diferente nos contextos da escola e dos processos de ensino e aprendizagem.

Como se percebe, já é possível verificar a disruptividade na educação como algo presente na sociedade, ao se utilizar a tecnologia como forma a aprimorar o aprendizado (Araújo et al., 2017). Além disso, pode-se identificar a presença de uma nova forma de ensinar e aprender inovando e empreendendo em novos meios de interação entre discentes e docentes buscando atender às novas demandas da sociedade, como em atividades lúdicas nas próprias disciplinas tradicionais (Costa, 2019).

O digital trouxe novas formas de tempo e espaço que precisam ser exploradas com uma maior urgência em lidar com o grupo e a cooperação entre os indivíduos, dimensões – base para prepararmos para uma realidade na qual a criatividade e a inovação são valores requeridos (Gouveia, 2020).

As TICs tem sido o motor da crescente digitalização e, desse modo, de uma automatização cada vez mais sofisticada. Nesse contexto, os artefatos de construção humana estão se tornando mais evoluídos e autônomos, constituindo-se, muitas vezes, como mediadores, e até mesmo substitutos, do ser humano em suas funções e, em casos mais avançados, em suas realizações propondo também a introdução de novos modelos pedagógicos para os processos de ensino e aprendizagem (Gouveia, 2017).

O digital trouxe promessas com ofertas de um novo tempo assíncrono e de um novo espaço remoto, os quais criam possibilidades mais eficientes de interação, em contexto de ensino e aprendizagem. O fazer diferente se passa precisamente pela proposição de enfoque que possam ser de continuidade, a partir de transições pacíficas que permitam que os atores atuais (professores e alunos) acompanhem essas mudanças, fazendo parte do processo.

Em alternativa, também podem surgir propostas radicais que transformem por completo o conceito da própria escola e de seu espaço físico ou digital e que reinventem, além dos processos de ensino e aprendizagem, os próprios atores envolvidos. A contribuição efetiva nesse domínio requer a ampliação dos modos de atuação e a compreensão alargada do mundo, do indivíduo, na sociedade das instituições de ensino.

No atual contexto, surge a necessidade de criação de currículos amplos holísticos que unam a teoria e a prática de uma comunidade de aprendizagem em rede,

com capacidade crítica e reflexiva. São várias as dimensões de mudanças associadas ao uso e a exploração do digital contextualizando estamos perante uma dupla utilização da tecnologia por um lado, um novo campo de oportunidades e um potencializado dos processos de ensino e aprendizagem para um contexto mais digital e adaptado ao mundo em que vivemos, com desafios atuais e necessidades de integração bem diferentes dos que em comuns há algumas décadas.

As TICs proporcionam um meio que auxilia o caminho para a descoberta de uma sala de aula que promova também uma cidadania digital. Elas podem facilitar o acesso, reduzir custos, criar oportunidades e auxiliar no treino de competências. Em complemento, o conhecimento está implícito na própria tecnologia, e estamos perante a ironia de que é preciso tecnologia para reinventar o ensino e aprendizagem, faltando conhecimento para fazê-lo, não apenas processual, mas também sobre o quê além de como.

Em um contexto no qual a escala do tempo já não é somente humana e as oportunidades de mobilidades e comunicação são múltiplas (diversas), quem mais aprende é quem é quem mais ensina, assim, todos devem aprender e ensinar, promovendo estratégias que estejam alinhadas com essa realidade. Os limites das TICs no que tange aos processos de ensino e aprendizagem são aparentemente cada vez menores e menos reconhecíveis.

É defendido que a tecnologia por tecnologia não deve ser aplicada, são necessários que se considerem as TICs um instrumento, e não um fim em si. Como se percebe, já é possível verificar a disruptividade na educação como algo presente na sociedade, ao se utilizar a tecnologia como forma a aprimorar o aprendizado (Araújo et. al., 2017).

Além disso, pode-se identificar a presença de uma nova forma de ensinar e aprender inovando e empreendendo em novos meios de interação entre discentes e docentes buscando atender às novas demandas da sociedade, como em atividades lúdicas nas próprias disciplinas tradicionais (Costa, 2019). Sendo assim, visa trazer uma reflexão sobre a possibilidade de se reinventar em períodos distintos do habitual, isto é, uma análise sobre o que seria a aprendizagem em um novo normal, num período durante e após a pandemia.

Além da necessidade de abordar a inclusão e democratização tecnológica é válido trazer a discussão de quais formas pode-se auxiliar no acesso dos estudantes a aparelhos que facilitem pesquisas, como é o caso dos tablets e computadores de mesa ou portáteis. Vale lembrar, que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos ambientes educacionais facilita o processo de ensino e aprendizagem e amplia a possibilidade da inclusão social.

Mas, para haver um resultado favorável no processo de ensino, este deverá ser realizado através de estratégias arrojadas e eficientes que venham ao encontro com as premências das disciplinas e discentes, respeitando o ensino aprendizagem. A presença da família no auxílio aos estudos dos alunos tende a resultar um significativo benefício para o desenvolvimento dos discentes, nesse novo modelo educacional.

Além disso, outros métodos de revisão e monitoramento de aprendizagem do estudante tiveram de ser desenvolvidos e adotados, de forma conjunta, tentando adequar a relação entre responsáveis, crianças e escola (Hedlund & Amaral, 2020). Com o avanço das tecnologias de ensino, nesse período, educadores tiveram maior conexão entre discentes.

A utilização de jogos, aplicativos e outras plataformas mais interativas se tornaram comum, trazendo experiências mais modernas para a sala de aula virtual. Ademais, professores e alunos puderam ter maior contato com as famílias. A necessidade da democratização das tecnologias se faz muito necessária, uma vez que, o acesso ainda não ocorre de forma igualitária a todos os estudantes. A falta de planejamento, também, pode ser considerada um fator que compromete todo o processo e todos os envolvidos nesta nova dinâmica de aprendizagem. Para Machado (2020, p. 59):

A utilização de plataformas adequadas para cada faixa etária, avaliação prévia sobre quais recursos tecnológicos as famílias e os alunos estão habituados a utilizarem em seu dia a dia, disponibilidade de tempo, despreparo da família e suporte individualizado para esclarecimentos de dúvidas, tanto da parte dos pais, quanto dos alunos são pontos primordiais que devem ser analisados. Conclui-se que a internet e os meios digitais são excelentes ferramentas para a aprendizagem, quando há um bom planejamento de ensino e utilização adequada dos recursos.

Porém, é fundamental destacar que, mesmo com toda a diversidade das ferramentas e de suas funcionalidades, poderão ser mais bem analisados a fim de

serem trabalhados e assim, permitindo a criação de diversas propostas. Tão importante quanto ter conhecimentos sobre estas tecnologias, é definir todos os pontos envolvidos para que, a implementação da TICs, possa ser empregada de forma eficiente.

Entre estes pontos, é de suma importância, destacar a democratização de acesso aos recursos tecnológicos e o planejamento como os fatores, diretamente ligados, com o êxito na aprendizagem diante desta nova dinâmica de ensino.

1.3. Enfoque Histórico – Cultural de Vygotsky

A alta relevância da teoria de Vygotskyana para o processo do trabalho em sala de aula no que se refere ao desempenho da criança em suas experiências na escola e no contexto de mundo possui aporte teórico que justifica a sua existência, que dá subsídios para o professor mediar o desenvolvimento do conhecimento e aperfeiçoamento da criança.

O enfoque histórico e cultural de Vygotsky justifica-se pela necessidade de permitir a consciência do professor de suas competências, especificamente, o reconhecimento sobre o dever de fundamentar sua prática em teoria, possibilitando a articulação de estudos teóricos e práticos, com isso, tem o objetivo de explanar e discutir as considerações teóricas de Vygotsky como embasamento para atividades pedagógicas.

A ideia de discorrer sobre o assunto parte do valor do conhecimento teórico em consonância com as situações reais da escola, da reflexão de como o sujeito aprende e como ele evolui significativamente seus aspectos. Assim sendo, os estudos pertinentes à teoria de Vygotsky dão significado a ação do professor em contexto de sala de aula, permitindo o entendimento acerca do desenvolvimento intelectual, social e cultural do indivíduo.

Justifica-se pela necessidade de permitir a consciência pelo professor de suas competências, especificamente, o reconhecimento sobre o dever de fundamentar sua prática em teoria, possibilitando a articulação de estudos teóricos e práticos.

Uma das grandes contribuições dos estudos desenvolvidos por Vygotsky foi o estudo da linguagem, compreendida como estruturante do pensamento do sujeito,

nisso, esses conhecimentos desenvolvidos pelo autor faz compreender que a inteligência desempenhada e evoluída pela criança, no decorrer de sua vida, em formação, se dá através da sua interação, de ensino a qual ela faz parte, de suas experiências tanto no contexto escolar, como provenientes dos fatores externos à instituição de ensino integrada.

Certamente a linguagem pode ser trabalhada na criança a partir do desenvolvimento de atividades que promovam o seu exercício, dessa forma, impulsiona-se diretamente o favorecimento da estrutura do pensamento, ou seja, da inteligência na criança e essa linguagem só ocorre por meio da interação do sujeito como meio social. De acordo com Vygotsky apud Silva; Cardoso e Anjos (2015), falam que:

A linguagem expressa o pensamento da criança e organiza seus pensamentos na medida em que ela dialoga, conversa, interagem, com outras pessoas, membros maduros adultos, ele aprende a utilizar a linguagem como instrumento e meio de comunicação, quando isso acontece, pensamento e linguagem como instrumento e meio de comunicação, quando isso acontece, pensamento e linguagem se associam, a partir deste ponto pensamento torna-se verbal e a fala racional. (p. 85).

Diante dessas constatações, uma vez que o educador reconhece que a linguagem, segundo Vygotsky, estrutura o pensamento e o desenvolvimento da criança, faz-se necessário, portanto, que o profissional de educação fundamente sua prática pedagógica com elementos linguísticos, trabalhos que remetam a prática efetiva da língua, do exercício de comunicação e de interação, de expressão para que a criança possa atender de maneira autônoma crítica e participante do processo de trabalho do professor, nesse caminho, o professor deve trabalhar com o aluno.

Conforme Vygotsky (1998, citado por Silva, Cardoso & Anjos, 2015), “Vygotsky desde os 6 anos de formação teve preocupação voltada a linguagem. Segundo ele a fala era decorrência do desenvolvimento e era um processo dinâmico, desde muito cedo a fala é importante” (p.32). A linguagem é um elemento primordial para Vygotsky para que a criança alcance sua evolução enquanto sujeito, não somente social cultural e histórico, mas principalmente no que se refere a aspectos de sua inteligência, do seu pensamento, da sua racionalidade.

A verdade, não tem como pensar em ambientes de interação e socialização de sujeitos, sem estabelecer uma estreita relação com a prática linguística, o exercício de interação e movimento da linguagem, pois a linguagem é inerente aos processos e

experiência de convívio humano por isso a necessidade de trabalhar o desenvolvimento desta desde cedo.

Importante também salientar outros dois aspectos fundamentais que fazem parte do processo de desenvolvimento cognitivo na criança, são eles: o aspecto instrumental e o espaço cultural.

O primeiro se refere à instrução do sujeito aprendiz para alcance de novos estágios psicológicos, isso se dá por meio da mediação de outro sujeito na interação social com o meio, partindo dessa referência e necessidade para o desempenho das estruturas psicológicas, o professor deve ser o mediador nesse processo, estimular a construção cognitiva para a criança atingir novas fases de seu desenvolvimento intelectual, emocional a partida socialização o que envolve também o meio cultural.

A ideia do aspecto instrumental definido pelo autor em tese fomenta a competência crucial do professor na sua prática pedagógica. A mediação deve ter essa consciência mediadora no seu trabalho, pois permite a ação em conjunto com o sujeito. Fazer isso significa favorecer o aprendizado da criança e aspectos de sua inteligência, de sua autonomia e emancipação.

Com efeito, Vygotsky (1927/1996) advertiu que era preciso reconstruir a noção de estrutura, atentando para a dimensão histórica de sua organização. Chegou, inclusive, a excluir que a psicologia da Gestalt havia recaído em um mecanicismo à proporção que não considerava o surgimento de novas estruturas, mas apenas o reestabelecimento do equilíbrio e “da boa forma” de estruturas já existentes. Essas críticas de Vygotsky foram de suma importância para a consolidação da Teoria Histórico-cultural, uma vez que nelas se encontravam alguns fundamentos de questões centrais dessa teoria, como a ênfase nas relações sociais e nos significados como constituintes do comportamento humano. É o que concluem Valsiner e Van der Veer (2011).

O aspecto cultural da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos também mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquela tarefa.

Fundamenta sua teoria a partir das interferências sócio cultural que o sujeito vivencia, das experiências no meio social para aquisição do desenvolvimento da aprendizagem, sustentando que desde que ele interaja, se comunique, se expresse torna-se sujeito social e oportunizado a evolução da sua aprendizagem, dessa maneira, seu desenvolvimento se dá a partir de um nível real (o que o sujeito já consolidou, já aprendeu) é o nível potencial (o que a criança faz, mas com a ajuda de um adulto da qual chama ZDP, zona de desenvolvimento proximal).

Ter objetivos desafiadores tem paralelo nas ideias de Vygotsky sobre Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. O nível de desenvolvimento real caracteriza a capacidade da criança para realizar tarefas de forma independente, o nível de desenvolvimento potencial caracteriza a capacidade de desempenhar uma tarefa com ajuda de um adulto ou de companheiro mais capazes.

Transposta para o ensino, essa concepção de ZDP relaciona as ideias de desenvolvimento e aprendizado. O processo de ensino e aprendizagem deve ser construído tomando o desenvolvimento real como ponto de partida e os objetivos de aprendizado como ponto de chegada.

A intervenção pedagógica do professor (colegas, quando em trabalho juntos) é o que vai permitir esse salto. Conforme indica o próprio Vygotsky, o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. O desafio, isto é, objetivos além do que o aluno já sabe fazer sozinho, é o que impulsiona o aprendizado.

1.4. Concepção e Avaliação de Programas de Capacitação

A formação do professor compreende a formação inicial, primeira etapa que possibilita a certificação e permite o ingresso na profissão, e a formação continuada, entendida como um processo que acontece no decorrer da vida profissional compreende os momentos caracterizados pela finalidade de atualização:

- Conhecer novas propostas pedagógicas, acompanhar as mudanças na legislação e os avanços tecnológicos e científicos, os momentos caracterizados pela necessidade de aperfeiçoamento;

– Enfrentar as dificuldades decorrentes do ensinar e do aprender, mas abrange também a compreensão dos problemas oriundos do contexto da escola e da profissão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), destaca os relacionados à implementação de reformas curriculares, a instituição de um sistema nacional de avaliação e à gestão da escola e as atribuições dos profissionais da educação, que ampliam a compreensão do trabalho docente (atividade em sala de aula, gestão da escola, elaboração de projetos, debates e decisões relativas ao currículo e a avaliação institucional).

A diversificação das atribuições aos professores e a necessidade de adequação às reformas curriculares resultam na intensificação das ações de formação continuada pelos sistemas de ensino, por iniciativas próprias ou articuladas e coordenadas pela política do Ministério da Educação.

A formação continuada aparece nos discursos tanto como resultante das incumbências previstas na LDB 9.394/1996, para as respectivas esferas administrativas, quanto alternativas para a “[...] tese de que grande parte da ineficiência do ensino é devida à má formação dos professores, conforme veiculado em estudos e documentos de organismos internacionais e de instituições e autores nacionais” (Aguar, 2001, p.199).

Essa análise da realidade educacional remete a um conjunto de proposições oficiais direcionadas à reformulação do currículo de formação inicial de professores e recorre a uma formação, que poderá ser complementada pelo oferecimento de ações de formação continuada.

O confronto entre os saberes profissionais, disciplinares e curriculares incorporados e os saberes experienciais construído no exercício profissional resultou em preocupações e inquietações quanto às concepções e finalidades subjacentes aos programas de formação continuada de professores.

Objetivando a investigação da concepção e o processo de gestão, as concepções subjacentes e o atendimento das demandas relacionadas ao baixo desempenho dos alunos das séries iniciais. Contribuindo para uma consistente instrumentalização teórico-prática de ensino aprendizagem, e constitui-se em uma medida específica, pontual e enfatiza a ação individual dos professores.

Os estudos de Garrido e Brzezinski (2006) reiteraram um consenso sobre a necessidade de “formação permanente” e alertaram para a necessidade de reflexão sobre as denominações e as variações de significados utilizadas, seja pelo enfoque teórico, seja pela intencionalidade política subjacente.

Podemos entender a profissionalidade docente como resultante dos processos de subjetivação e objetivação. Parte da subjetividade, mas não se constitui professor individualmente, pois, necessita ser referendada pela relação e convivência com o outro, isto é, na coletividade e realidade objetiva, constrói uma ideia social de ser professor.

O destaque para a formação continuada nas determinações legais supracitadas, bem como nas disposições decorrentes, resulta em inúmeras iniciativas dos sistemas de ensino, de estados ou de municípios, e da União, caracterizando um forte incremento nos denominados programas ou ações de formação continuada.

Na definição de conhecimento profissional, constatamos que outros aspectos são considerados na formação do professor para o exercício profissional, tais como: a valorização dos saberes dos professores, e a valorização da prática e da experiência profissional. Referindo-se a esses aspectos como experiências formativas importantes na condução dos grupos de formação permanente, partindo dos saberes construído e das experiências vivenciadas pelos professores ao longo da carreira profissional, cuja representação acontece no decorrer da trajetória escolar, ainda na condição de aluno.

Considerando as questões pertinentes à profissão, entende-se ser necessária a articulação da formação continuada à profissionalização do professor, o que implicaria na definição de políticas educacionais direcionadas à melhoria das condições de trabalho e evolução funcional dos professores. As ideias evolução e continuidade contribuem para a compreensão de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional e são explicitadas nos seguintes princípios adotados:

- (a) reflexão como componente da formação de professores;
- (b) avanço qualitativo das práticas;
- (c) escola como referência para formação;
- (d) professor como sujeito central do processo formativo;
- (e) formação como projeto assumido pelo grupo;
- (f) valorização da experiência profissional.

A reflexão como componente da formação de professores é apresentada como um modo de abordar a realidade é o movimento de reflexão é apresentado como ponto de partida na revisão de ações do professor. É considerada uma meta a ser alcançada pelo professor, que busca por meio do movimento ação-reflexão-ação desenvolver uma atitude reflexiva frente às situações de aprendizagem, isto é, que seja exercitada de tal forma que faça parte da prática pedagógica do professor em sala de aula.

A valorização da experiência profissional, e, também, dos conhecimentos adquiridos na trajetória profissional, é destacada no fascículo como condição importante para o sucesso da aprendizagem, pois ao desenvolver a autoestima e autoconfiança contribui para o envolvimento e a participação do professor na formação.

A avaliação constitui-se em um instrumento necessário diante dessa realidade, observa-se que para atingir este objetivo torna-se necessário a participação, comprometimento e conhecimento por parte dos seguimentos e em particular do corpo docente da importância do avaliar para o sequenciamento desta ação institucional. Deve ser vista como um compromisso de todos, notadamente do corpo docente, tem tomado lugar comum dentro das Instituições que a sistematização e até mesmo aplicação da avaliação só tem sido possível quando há consciência implantada dentro do corpo acadêmico, notadamente, os docentes em cargo de administração, sem perder de vista o todo institucional.

Reduzir a resistência e fazer conceber a avaliação como um instrumento necessário é uma tarefa árdua que requer convite às mudanças na forma de agir e pensar do indivíduo. As mudanças são construídas com concepções e que a intervenção é nas ideias e não nos fatos. Essas perspectivas orientam os métodos didáticos de produzir e conduzir as mudanças na busca da aceitação da sistematização da avaliação institucional dentro das escolas.

Nesse sentido a avaliação para mudança só tem rumo se tomarmos o indivíduo como foco e objetivo exclusivo da análise. Assim sendo, o significado de Avaliação é, sem dúvida, inquestionável. Consequentemente, estudos voltados para avaliar e redirecionar esta nova experiência, reveste-se de absoluta relevância. Ou seja, avaliar a avaliação dos programas de capacitação tende a ser madura e acadêmica.

Assim, uma Avaliação deve levar em conta, entre outros, questionamentos, os seguintes: quem avaliará; o que avaliar; critérios e meios de avaliação; os objetivos da avaliação; para que avaliar; e para quem avaliar. A ausência da avaliação institucional faz com que a unidade escolar não disponibilize de um conjunto de indicadores confiáveis de modo a prepará-las a responder as demandas, tanto de ordem interna como externa. Belloni (1995), ao afirmar sobre avaliação esclarece que “a avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo e não simplesmente a punição” (p.8).

Avaliação e qualidade apresentam-se como um conceito que se pressupõe o conhecer organizacional. Não há como pensar em qualidade sem a sistematização da avaliação, daí extrair-se que a avaliação se apresenta como ação_cuja finalidade permanente é a melhoria da qualidade e relevância científica e política das atividades desenvolvidas pelas organizações onde para tanto se busca proceder a uma análise simultânea de um conjunto de pontos relevantes cronologicamente o tratamento de cada um deles, a partir de prioridades definidas no âmbito da instituição e dos recursos disponíveis.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1. Enfoque metodológico

Este trabalho tem como objetivo tratar da metodologia Ativa específica direcionada pelos professores nas disciplinas básicas do ensino fundamental na EEPEI Ushisuke Miadaira, cidade de Juquiá São Paulo analisando convergências, divergências e complementaridades. Buscou-se extrair dessa análise etapas de resolução com vistas a contribuir com a compreensão e interpretação de situações e atividades diversas. Descrever as contribuições específicas de cada abordagem e indicar as complementaridades da teoria e metodologia.

Para atender tais objetivos, as investigações foram delineadas de forma a responder à questão de pesquisa. A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem

qualitativa exploratória com a utilização da metodologia Ativas. Essa teoria traz categorias apresentadas em quadros, memorandos, redações teóricas das análises. Os resultados apontam que a teoria em registro aplicada à metodologia na resolução de problemas indicada favorece o desenvolvimento cognitivo.

Compreender o que são metodologias ativas de aprendizagem é preciso primeiramente, remeter à noção do que é método. Etimologicamente, método, do grego meta, significa atrás, através, hodós, caminho. Método, nesse sentido, diz respeito à noção de caminho a ser seguido para se chegar a um determinado lugar.

Ter clareza de onde quer chegar e em quais condições auxilia a escolha do caminho apropriado. A discussão sobre metodologias ativas de aprendizagem engloba essa compreensão de método, orientada por perguntas importantes: Onde quero chegar a termos de aprendizagem? O que compreendo por aprendizagem? O que penso sobre o ensino? O que penso sobre formação? O que penso sobre as pessoas que estão envolvidas nos processos educacionais? Quais seus papéis? Para que ensino? Para quem ensino? Os alunos aprendem? Eu aprendo?

Perguntas que provocam reflexões importantes que antecedem a escolha do método enquanto caminho de aprendizagem. São perguntas que orientam para os lugares a que se deseja chegar, em primeira instância, em seguida, provocar reflexões sobre a escolha do caminho a ser percorrido.

Ao se falar em metodologias ativas de aprendizagem, a lógica que as orienta está pautada na afirmação “no more passive students”, ou seja, “não mais estudantes passivos”. Essa “não passividade” a que nos referimos é aquela alicerçada na teoria de Paulo Freire (1996), que afirmava, desde os anos 1960, que os estudantes não são “tábuas rasas”, mas sujeitos repletos de conhecimentos e de experiências, as quais constituem seu repertório.

Para Freire (1996), a escola e o professor precisam procurar conhecer quais são os conhecimentos e as experiências que os alunos possuem para planejar as ações educativas a partir de ponto inicial.

Moran (2018), afirma que aprendemos desde o momento em que nascemos e isso se perpetua ao longo de toda vida. Fazemos isso em situações concretas, impulsionados por desejo e por necessidade. Aprendemos o que nos interessamos. Moran (2018, p. 3), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do

aprendiz e das docentes formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação.

Nesse sentido, as metodologias ativas se constituem em estratégias educativas que colocam os estudantes na posição central dos processos de ensino e aprendizagem, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino.

2.2. Tipo de estudo

A presente pesquisa é um Estudo de Caso de cunho qualitativo, que iniciou com a pesquisa exploratória na intenção de aprofundar os referenciais teórico-metodológicos, seguida do estudo da escola e dos sujeitos de pesquisa e aprofundada com a coleta das percepções por meio da aplicação de questionários.

O objetivo dessa investigação é de análise com a descrição de contribuições específicas através de profissionais colaboradores.

2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada durante o primeiro semestre de 2022.

A presente pesquisa foi desenvolvida no Brasil, no ano de 2022 no estado de São Paulo na cidade de Juquiá no bairro Cedro zona rural da cidade realizada no primeiro semestre de 2022. A economia do município provém-se da piscicultura, pecuária e agricultura em pequena escala, formado por um rebanho, bubalinos, caprinos, galinhas, galos, frangas, frangos, pintos, muares, ovinos, suínos. Juquiá ainda teve uma produção de leite mel de abelha, ovos de galinha, arroz, banana, coco, frutos, feijão e milho.

As condições socioeconômicas no bairro variam com a classe baixa e média, os alunos vivem com subsistência direcionada a agricultura sustentável, agricultura familiar. Nesse contexto, a diversidade étnico-racial dos alunos que frequentam a escola é relacionada aos negros que são minorias, descendentes de indígenas, brancos e pardos.

O contato inicial foi com o diretor da escola o qual se mostrou muito receptivo e atencioso. Para a realização da pesquisa a “EEPEI Ushisuke Miadaira Juquiá, SP” comportando a modalidade de ensino integral anos finais e ensino médio.

As profissionais das unidades foram receptivas e aceitaram participar do estudo. Apenas solicitaram que o questionário fosse objetivo e as observações em contexto breves. O nível de especificidade do trabalho exigia também conhecimento da dinâmica e rotina, bem como diferenciação das atividades realizadas por cada seguimento. Dentro das tarefas realizadas nas unidades existe uma organização do trabalho em equipe multidisciplinar.

A infraestrutura da “EEPEI Ushisuke Miadaira , Juquiá ,SP ,segundo dados do Censo/2020, possui, alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca acesso à internet, banda larga, instalação de ensino, 5 salas de aulas ,sala de diretoria ,sala de professores , sala de leitura ,sala de secretaria ,despensa ,almoxarifado ,pátio coberto ,equipamentos ,TV ,antena parabólica.

O quadro de professores da escola possui professores com formação de Pedagogia, Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Química, Física, Filosofia, Biologia, Inglês, Sociologia, Artes e Educação Física e Projetos de vida e Itinerários Formativos, Tecnologias. Todos os professores são graduados na formação que atuam, e trabalham em torno de 5 a 30 anos. Dos 15 educadores apenas 6 são efetivos e os demais são contratados em caráter temporário, todo tem piso salarial, e apenas os efetivos possui 1/3 da carga horária remunerada destinada a produção de atividades, sem alunos. A gestão educacional busca contribuir para a formação de seus alunos. A escola possui um gestor educacional formado em Pedagogia que trabalha 30 horas semanais.

A escola tem no total 15 professores, todos trabalham somente nessa escola, com 20 aulas semanais e 3 aulas direcionadas as reuniões pedagógicas. Nesse posicionamento a amostra organizará com um grupo focal de 2 professores servidores da escola escolhida da pesquisa que atuam diretamente em sala de aula.

A escola apresenta a missão em Educar por meio da Proposta de Educação direcionada a qualidade da formação humana e do ensino.

Esses profissionais ministram aulas no fundamental composto por series do 6º ao 9º ano e 1º ao 3º ano do ensino médio distribuídos no horário das 07h00min às 16h00 min horas jornada integral.

Nesse cenário, ainda, a escola EEPEI Ushisuke Miadaira, Juquiá, SP, tem papel decisivo para aproximar o aluno com o aprendizado inovador.

A pesquisa desenvolvida apresentou a participação de 2 professores, Denise e graduada em letras, filosofia, pedagogia e pós em DI (deficiência intelectual) e Alessandra, cuja primeira formação é matemática e a segunda Pedagogia trabalham na educação já faz 12 anos.

2.4. Estudo

Consideramos as etapas da pesquisa a partir da delimitação do problema. A pesquisa partiu do aprofundamento teórico sobre a temática e em seguida da investigação da escola e dos professores participantes. Tendo como desdobramento a visita à escola para conhecer as especificidades da demanda envolvida visando identificar a real demanda de capacitação e formação continuada dos professores através dos questionários de investigação; desdobramento, a partir do levantamento de dados de programa específico de metodologia ativa, de acordo com o perfil da clientela e necessidade de aprimoramento caracterizado; disponibilização através de plataforma de divulgação de conteúdo, as orientações, organizações, estratégias e caminhos possíveis para melhor desenvolvimento do processo de correção e avaliação; fornecimento de suporte pedagógico e orientações para desenvolvimento da metodologia; verificação junto aos profissionais da eficácia, eficiência e aplicabilidade da metodologia ativa disponibilizada e utilizada nos contextos de ensino e aprendizagem em relação ao aluno; Tendo como pressupostos as orientações acima citadas investigação para a coleta e análise de dados empíricos sobre uma problemática com a intenção de apresentar ao discente, possibilidades e ferramentas capazes de melhorar a compreensão no processo de ensino aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, realizada através de levantamento bibliográfico, com leituras de artigos científicos, análises e discussões das contribuições culturais e científicas sobre o tema, apreciação de documentos legais

sobre as Metodologias Ativas na Perspectiva da Educação Inclusiva estimulando os estudantes a serem protagonistas na busca do conhecimento.

Neste trabalho foi utilizada a abordagem por investigação qualitativa e cabe ressaltar a diferença entre investigação quantitativa e qualitativa, como Bogdan e Biklen (1994, p.11) comentam, respectivamente:

[...] um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por investigação Qualitativa.

Inicialmente para a realização da pesquisa, encaminhei a carta de apresentação à direção da escola, solicitando autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após o aceite da direção, conversei com a coordenadora pedagógica e as professoras dando esclarecimentos sobre a minha pesquisa e os convidei a participar voluntariamente, foi entregue a eles o termo de consentimento que apontam os objetivos a serem alcançados e demais informações, a fim de esclarecer qualquer dúvida.

2.4.1. Variáveis ou categorias de análise estudadas

Em nível de categórico essa pesquisa se enquadra na categoria Projeto qualitativo exploratório ou estudo de caso. Segundo Dias (2000), o método qualitativo exploratório proporciona um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados e lida com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes. A partir das respostas organizaremos o perfil da clientela e produção de materiais direcionados e tutoriais para utilização dos professores, estudantes.

O questionário padrão é composto por cinco perguntas. A redução e direcionamento das perguntas se deve a especificidade das atividades e objetivo da proposta de trabalho. A consequência mais direta dessa forma de operar impacta no diálogo educacional, podendo esse ser influenciado por variáveis externas como: meios de comunicação, variedade de conteúdos, formação e atuação dos professores, características singulares dos estudantes, condições físicas e de acessibilidade.

A variável independente (VI) adotada foi à intervenção educativa. “Em sua variação ‘ativa de intervalo” para acompanhar e mensurar os avanços e do ponto inicial até onde essa pesquisa pode acompanhar, visto que longitudinalmente os resultados

podem ser modificados e ou alterados pelo grupo pesquisado devido à dinâmica da metodologia ativa utilizada.

Por ser uma abordagem que agrega o método qualitativo. Seu diferencial está em preconizar a obtenção de dados precisos, bem como a compreensão detalhada desses dados. Assim sendo, a análise leva a compreender os dados como parte de um todo que requer ser compreendido como:

- Estudo de filmes no processo de ensino e aprendizagem
- Variável ativa discreta (população específica com quantidade fixa)
- Longitudinal
- Amostragem casual simples

2.4.2. Descrição da coleta de dados.

A realização do trabalho culminou com a observação direta a escola por ser uma escola pequena com aproximadamente 148 alunos e 15 professores, direcionou a observação direta na prática e desempenho dos professores no contexto de metodologias Ativas. Adotando uma abordagem qualitativa com Pereira, et al. (2018 p.42)” os instrumentos de coleta de dados mais utilizados são: observação; entrevista com; questionário; testes e documentos”, e utilizou como método o estudo de caso. Neste sentido, observou a prática docente dos professores da unidade escolar EEPEI Ushisuke Miadaira, Juquiá, SP.

Analizou ainda os princípios metodológicos e práticos, incluindo os fatores competências e expectativas que o rodeiam diante as possibilidades e contribuições da cultura dos professores a respeito das metodologias ativas e sua inclusão como competências básicas nas práticas educativas percebidas por estes profissionais; os entraves e desafios que estes profissionais compreendem para a existência desenvolvida e estabelecida as metodologias ativas pelo educador de forma a garantir reestruturação das considerações abordada no ambiente escolar; as características da cultura competente no âmbito das metodologias ativas vivenciadas por estes profissionais e o emprego das metodologias ativas no rendimento de aprendizagem do ensino fundamental II “EEPEI USHISUKE MIADAIRA” Juquiá bairro Cedro São Paulo. Ainda foram observadas às possibilidades e contribuições apontadas em especial na prática desmistifica o modelo tradicional de ensino, que teve por muito tempo e ainda tem um caráter disciplinador rígido, com pouco valor significativo para o aluno construir seu conhecimento com trabalho criativo.

Essa observação teve como abordagem direcionada a possibilidade de capacidade de fixação da atenção dos alunos em "aprender fazendo", o fato de ser uma escola pequena, a observação direcionou ao fato de que o professor se enxergar no desempenho de aprendiz e a experiência de outras desenvolves de ensino para além do expositivo. Como entraves e desafios de atividades com o uso das metodologias ativas no ensino fundamental, no campo educacional, surgem em especial à infraestrutura imprescindível à escola para vivência desta atividade e o aborrecimento de alguns profissionais relativo às metodologias ativas. Nesse contexto, observou as práticas vivenciadas a dois professores, observamos o "aprender fazendo o fanzine manual", o "aprender em conjunto" e o compartilhamento de soluções com fanzine manual, bem como a valorização do "erro" porque faz parte do processo de aprendizagem. Sobre estimular os estudantes a serem protagonistas na busca do conhecimento tecnológico, observamos que é necessária essa observação direta aos participantes para serem capazes de aproveitar a tecnologia ativa como experiências a respeito da metodologia ativa no campo do ensino fundamental II em conteúdos e diferentes atividades como meio de expressão em diversas ocasiões.

Primeiramente o contato com a direção e coordenação logo após com os professores de EEPEI Ushisuke Miadaira, Juquiá ,SP, para verificar a demanda e possibilidade de implementação de atividades com metodologias ativas para acompanhamento e estruturação das aprendizagens dos estudantes. Solicitar o preenchimento do questionário e esclarecer dúvidas iniciais. A partir das respostas organizarem o perfil da clientela e produzir com o professor materiais direcionados e tutoriais para utilização em sala de aula. O direcionamento das perguntas se deve a especificidade das aulas e o objetivo da proposta de trabalho.

A próxima etapa que é a seleção de ferramentas, organização de material didático e elaboração de vídeo explicando e exemplificando a metodologia. Logo após teremos a etapa da aplicação prática dos conteúdos e metodologias ativas com suporte técnico os quais as professoras elaboraram. Concluindo essa fase passaremos para a organização do feedback e verificação dos resultados. E na última etapa organizar as informações, aperfeiçoar o modelo, incrementar a metodologia segundo as possibilidades das professoras e apresentar os resultados da proposta.

Com a verificação dos instrumentos recorridos serão averiguados a cada etapa. A participação, engajamento, nível de aprofundamento, necessidade de suporte

pedagógico e assessoria serão registradas para verificar o nível de dificuldade e/ou desenvolvimento da proposta e implementação da metodologia. Vale ressaltar que a escola possui internet e todas as professoras têm computador institucional e sala de atendimento.

A metodologia ativa indicada e que será desenvolvida é o Filmes no processo de ensino e aprendizagem. Quando pensamos em o projeto foi realizado com a intenção de apresentar aos discentes, possibilidades e ferramentas capazes de melhorar a compreensão no processo de ensino aprendizagem. Para tanto, será exposto diferentes gêneros escritos, orais e multimodais através dos filmes como alternativa a uma abordagem diferenciada de conteúdos programáticos.

Ao programarmos a versão digital, estamos falando de uma plataforma que agrega os produtos de diversas experiências, usando mídias variadas: textos, fotos, vídeos, etc. Possibilitando a demonstração de conhecimentos e habilidades de forma prática incluindo as etapas do processo educativo realizado, nos percursos de aprendizagem, percebemos através da observação do avanço do aprendizado e a evolução individual de cada estudante.

Em alinhamento com a TICs propiciando uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico, com uma educação para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se explicitamente a valorização e utilização da cultura digital. “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p. 9).

Oliveira e Moura (2015, p. 77) descrevem que:

As Tecnologias da Informação e Comunicação referidas como TIC são consideradas como sinônimo das tecnologias da informação (TI). Contudo, é um termo geral que frisa o papel da comunicação na moderna tecnologia da informação. Entende-se que TIC consistem em todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação. Em outras palavras, TIC consistem em TI bem como quaisquer formas de transmissão de informações e correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. Ainda, podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam por

meio das funções de software e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem.

A BNCC evidencia a necessidade de incorporação de tecnologias na educação, outros documentos norteadores também seguem a mesma premissa. Experiência com ferramentas digitais tem provado que quando o trabalho é direcionado e planejado e os recursos são utilizados com responsabilidade, a implantação de tecnologias na educação, essas ferramentas pedagógicas estimulam e dinamizam a aprendizagem. Proporcionado ao estudante identificação, criatividade e maior interação com os recursos digitais. Favorecendo também a organização e didática do trabalho docente.

2.4.3. Descrição das ferramentas ou procedimentos para análise de dados

A pesquisa será iniciada com questionário enviado aos profissionais da EEPEI Ushisuke Miadaira, Juquiá, SP. A partir do diagnóstico prévio, sabe-se que os profissionais têm formação superior em diversas áreas da aprendizagem com pós-graduação. O verdadeiro objetivo do trabalho consiste em ao longo do processo desenvolver habilidades e competências leitora nos estudantes com perfil de tornar a aprendizagem mais dinâmica, visando superar as dificuldades de aprendizagem e aprimorar estratégias que possibilitem melhor adaptação às competências e habilidades desenvolvidas. No entanto a defasagem relacionada aprendizagem em relação à pandemia do Covid 19 já configura obstáculo para acompanhamento de conteúdo curricular, consequentemente de acompanhamento regular das atividades.

Todos os profissionais da instituição escolar tiveram que desenvolver estratégias alternativas e utilizar metodologias diferenciadas com suporte tecnológico e digital. Os profissionais que atuam na perspectiva do eixo temático processo criativo com mediação e intervenção sociocultural no contexto relacionado às dificuldades de aprendizagem que levam o estudante ser analisadas de forma individual. Especificando as estratégias, metodologias, encaminhamentos, regulações e reenquadramentos os quais visam desenvolver as habilidades e competências do estudante com a finalidade de que ao final do processo educativo ele possa acompanhar o desenvolvimento curricular da turma a qual está adentrado e apresentar nível compatível aos demais estudantes do ano, série, e ciclo que cursa.

Para tanto a proposta de trabalho deve ser inclusiva, dinâmica, motivadora e acessível. Tal resposta só pode ser alcançada se estiver alicerçada na realidade dos

estudantes e contextualizada com a sociedade o qual está inserido. A finalidade de toda a pesquisa, bem como elaboração dos princípios metodológicos e práticos, é possibilitar de acordo com a BNCC habilidades desenvolvidas (EF06LP02) uma evolução real aliada à aquisição de instrumentalização necessária ao desenvolvimento dos conteúdos e habilidades desenvolvidas conhecendo as características dos diferentes gêneros (escritos, orais e multimodais) com uma situação comunicativa, o estilo e a finalidade dos gêneros em uso com o conhecimento e utilização de metodologias alternativas em ambientes diversos (físico e digital).

Etapa 1

Questionário para levantamento de demanda real

Questionários via Google Forms para os alunos relacionados.

A Árvore dos sonhos

Gráfico de preferência dos estudantes

Plataforma digital para vinculação dos tutoriais e suporte pedagógico/técnico;

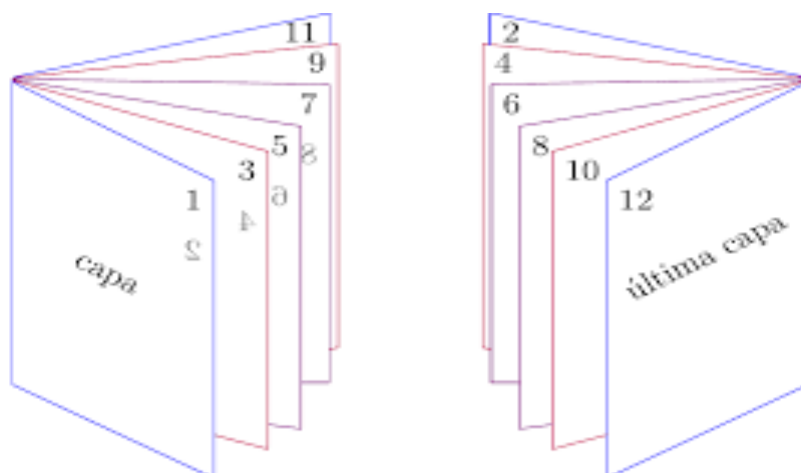
E-mail institucional para distribuição de materiais;

Relatório de acompanhamento (elaboração própria e via Google Forms);

Feedback dos professores e alunos;

Finalização do projeto com a apresentação e confecção do Fanzine artesanal.

Figura 2.4.3.1. Confecção do Fanzine Artesanal



Nota. Recuperado de WWW.c7s.com.br

Etapa 2

Coletânea dos dados e preparação de material para metodologias ativas.

Etapa 3

Divulgação do material como recurso didático televisão, filmes diversos, textos impressos e visuais, computador e Power point com tutorial de acesso e desenvolvimento visando suporte técnico pedagógico para os alunos.

Etapa 4

Feedback das profissionais juntamente com a avaliação e reorganização do serviço a partir das interações didáticas necessárias.

Etapa 5

Divulgação dos resultados através de feedback para professores e alunos, alunos e professores orientações finais com a apresentação do Fanzine Artesanal.

2.4.4. Descrição da coleta de dados para diagnóstico que fundamentou o projeto

A EEPEI “Ushisuke Miadaira”, Juquiá, SP, apresenta uma proposta pedagógica eficiente que promove a inclusão de espaços para a discussão o qual mostra essa troca de ideias, por meio de um debate saudável, com a inclusão da equipe de funcionários quantos pais e responsáveis dos estudantes e os próprios alunos. Vemos como resultado direto disso que o desenvolvimento e evolução dos alunos no projeto foram muito positivos.

Por isso nossa pesquisa se inicia com o diagnóstico. Nessa perspectiva iremos identificar a formação dos professores e conhecimento de metodologias ativas, perfil dos estudantes atendidos, acessibilidade e disponibilidade para aprender novos métodos e experiências novas metodologias. Utilizaremos questionários inicialmente e após a primeira coleta de dados nos dedicaremos à implementação e fomento das metodologias ativas que agregam dinamização do conteúdo programático.

Por se tratar de um estudo qualitativo iniciamos com a aplicação do questionário para direcionar as estratégias de possível intervenção no contexto de formação e aperfeiçoamento dos professores. Embora seja tecnicamente uma clientela

diversificada as especificidades são em desenvolver valores e habilidades e competências tornando o estudante protagonista, as possibilidades de acesso à internet, nível de melhoria de desempenho, engajamento no projeto, redefinição das metas do atendimento a partir da utilização da ferramenta metodológica ativa “filmes no processo de ensino aprendizagem” visando o desenvolvimento de habilidades nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

De acordo com Ferrez 1996, compreensão ou elaboração intelectual, a partir do audiovisual, que pode ser vista em quatro etapas, como ele descreve abaixo:

- 1 – Parte-se de um impacto provocado pela integração da imagem e do som, um impacto que incide globalmente na personalidade.
- 2- O impacto produz um estado emocional confuso, uma agitação sem conteúdo preciso, porém que pré-orienta a percepção ou o conhecimento.
- 3 – Elabora-se o sentido em um ato de compreensão frequente de tipo associativo, que não representa apenas distanciamento com relação à mensagem audiovisual.
- 4 – Toma-se uma distância reflexiva e crítica mediante a análise da vivência e da conceitualização.

De acordo com a fala das professoras traz um aspecto importante que merece ser considerados ao dizer que um de seus critérios ao fazer a escolha de tal vídeo é reflexionar se os alunos irão se emocionar ou se incomodar, se irão achar engraçado se conseguirá se imaginar “parte dele”, observa-se que responde a imaginação, sensibilidade, afetividade. Sobre esse assunto Moran (1995), comenta que:

A televisão e o vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, próximo - daquilo que toca todos os sentidos. Mexem com o corpo, com a pele – nos tocam e “tocamos” os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pela TV e pelo vídeo sentimos experiências sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos. (Moran 1995, p. 37).

A colaboração das professoras compartilhando suas práticas em sala de aula referentes ao uso de vídeos e filme foi de extrema importância, percebemos que estas tecem relações entre teoria e prática, isso significa que suas percepções têm relação com aquilo que nós vimos nas teorias citadas ao longo do texto por alguns autores e estudiosos da área das metodologias ativas. Podemos, portanto perceber que o uso

desse recurso audiovisual são ferramentas para diferentes possibilidades, tanto no auxílio para o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos e conceitos, atividade lúdica e socialização. Durante o meu envolvimento com o tema pude perceber a importância no olhar da professora para o seu aluno, que se torna indispensável para a construção de sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento dentro dessa temática.

2.4.5. Descrição do processo criativo para desenvolver o desenho

A educação por ser um segmento de variada clientela e nível de abrangência subjetivo é desenvolvida de acordo com a especificidade de cada estudante. Assim sendo a personalização das intervenções é um de suas mais destacadas características. A culminância do produto final a confecção do Fanzine tem sido uma premissa essencial para um bom planejamento.

O termo nasceu graças à junção da palavra fan (ou fã, no aportuguesamento, com o sentido positivo de entusiasta, apaixonado), com zine, última sílaba de magazine (equivalente à publicação ilustrada). Os fanzines tratam de variados temas, abarcando ao mesmo tempo, por vezes, alguns deles. Os preferidos são os seguintes: banda desenhada, cartoon, ilustração, ficção científica, música (pop, rock, heavy metal, etc.), cinema, literatura (prosa e poesia), política, esoterismo, vegetarianismo, veganismo, jogos de computador, internet.

Sendo assim, visando dinamizar a experiência requer planejamento e pesquisa das aprendizagens aglomeradas por esses estudantes propomos nessa pesquisa utilizar as plataformas digitais otimizando e descobrindo competências e conhecimentos que a experiência permite construir explorar. A experiência envolvida na leitura e construção de Fanzine permite a cada aluno desenvolver, principalmente: suas capacidades de leitura Inter semiótica (ler e relacionar imagem e texto); outras capacidades de leitura (sobretudo, as relativas à percepção de relações de intertextualidade e interdiscursividade, à percepção de efeitos de sentidos decorrentes de escolhas feitas pelo autor em diferentes níveis, à reflexão sobre as condições de produção que envolve qualquer texto e às capacidades de apreciação e réplica); competências relativas à produção textual, referentes à produção de resenhas e textos de opinião; suas capacidades criativas por meio do uso combinado de texto e imagens.

Como justificativa o fanzine é uma forma bem particular de publicação. No entanto, quem cria um fanzine quer sempre atuar, estabelecer relações e diálogos a partir de universos artísticos específicos, cujo espaço de divulgação é restrito. Atuando como um relato de memórias, registro das aprendizagens e serve tanto para registrar os percursos educativos como para estabelecendo os parâmetros de aprendizagem. Como consequência tem a instrumentalização dos estudantes, com um potencial desenvolvimento de estratégias com ferramentas digitais, facilitando a inclusão e o processo educativo na sua essência.

A partir dos resultados da pesquisa pretende-se dinamizar e incrementar a participação e percepção dos avanços dos estudantes. É necessário um novo olhar sobre as formas de aplicação do cinema em escolas, uma vez que trabalhar com o cinema em sala de aula é “ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003, p. 11-12).

Como esse autor, acreditamos no cinema como cultura e lazer, características essas que devem ser trabalhadas juntas para o crescimento cognitivo dos alunos. Cada criança em sua individualidade consegue se identificar com algo abordado pelos recursos cinematográficos como ferramenta em sala de aula. Enfim, um filme oferece um vasto campo de trabalho que deve ser aproveitado pelo professor. Em relação a alguns benefícios oferecidos pelo recurso cinematográfico, precisamos ressaltar o papel do professor que, além de mediador, precisa ser um conhecedor da metodologia aplicada.

Um filme não pode fazer e não faz sozinho o papel de despertar o conhecimento em uma criança. Mas com o dinamismo do professor de maneira criativa, acontece naturalmente, pois os alunos leem e decodificam mais facilmente imagens do que palavras, conseguindo, por meio delas, remontar ideias, atitudes, conflitos e histórias que, de outra forma, seriam desinteressantes... Ver filmes discuti-los, interpretá-los é uma via para ultrapassar as nossas arraigadas posturas etnocêntricas e avaliações preconceituosas, construindo um conhecimento descentrado e escapando às posturas “naturalizantes” do senso comum (Teixeira, 2006, p. 08).

Assim, Fabris (2011) afirma que:

assistir a um filme, seja para entreter-se com ele, seja para analisá-lo, pressupõe aprendizagens específicas. os filmes são produções em que a imagem em movimento, aliada às múltiplas técnicas de filmagem e

montagem e ao próprio processo de produção e ao elenco selecionado, cria um sistema de significações. são histórias que nos interpelam de um modo avassalador porque não dispensam o prazer, o sonho e a imaginação. elas mexem com nosso inconsciente, embaralham as fronteiras do que entendemos por realidade e ficção (p. 118).

Destaca-se que o ensino deve abranger o conhecimento do aluno a partir de suas experiências vividas e deve ocorrer de modo contextualizado, com materiais lúdicos, por exemplo, filmes e vídeos. Esta prática desmistifica o modelo tradicional de ensino, que teve por muito tempo e ainda tem um caráter disciplinador rígido, com pouco valor significativo para o aluno construir seu conhecimento.

Assim, percebo a importância da ferramenta audiovisual para facilitar a aprendizagem. Ressalto ainda, a importância do planejamento para que as experiências de aprendizagem sejam bem trabalhadas e exploradas, exigindo do professor um apurado senso crítico quanto à relevância da escolha do vídeo levado para ser trabalhado em sala. Ele deve, portanto, perguntar se tal escolha colabora no aprendizado do aluno ou só oferece entretenimento, portanto considero que este estudo será de grande contribuição aos professores e estudantes na medida em que favorece um novo olhar acerca das novas possibilidades de aprendizagem.

2.5 Considerações éticas

O início da nossa pesquisa foi a partir do consentimento do Diretor em participação com a Coordenadora pedagógica, oficializado através de declaração diante da carta de apresentação do referido curso de mestrado para desenvolvimento de pesquisa. Os participantes serão informados sobre a utilização dos dados e sigilo da personalização. Não serão identificados de forma pessoal. O anonimato será preservado a partir de declaração de garantia de anonimato, devidamente assinada pelo pesquisador em questão.

A preservação dos dados obtidos será resguardada através de composição de arquivo dos questionários e compilação dos dados para gráfico informativo. A unidade educacional será atualizada conforme o processo for se desdobrando. O diretor, coordenadora pedagógica e professoras da unidade terão acesso às etapas do processo e os educadores poderão interagir através da disponibilização de suporte pedagógico do pesquisador. O processo será interativo e passível de readequações

conforme a demanda das professoras e pesquisadora. Caso haja necessidade de uso de imagem, haverá previa declaração assinada pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da educação no século XXI tem sido cada vez mais essencial para tirar o sujeito das margens da sociedade e para a formação cidadã no meio social. O que atualmente é muito importante devido as influências do atual mundo globalizado que devemos pensar em que a educação envolve muito mais do que transmitir atividades pedagógicas na sala de aula, implica formar o sujeito para vida em sociedade.

Tendo como respaldo os estudos inerentes aos conhecimentos sobre metodologias ativas, se permite entender que o professor carregue o dever de articular cada vez mais sua prática pedagógica em uma teoria, entender os processos pertinentes ao ensino e aprendizagem e ter embasamento teórico para aperfeiçoar suas competências e as habilidades nos educandos no contexto sala de aula.

Em relação à percepção dos professores sobre a melhoria na aprendizagem, fazendo uso das metodologias ativas, a resposta foi positiva com relatos sobre o interesse, empolgação, entusiasmo dos alunos, sendo que alguns alunos mais autônomos, outros mais observadores, outros críticos, com maior cooperação entre si, a aula ficou mais dinâmica.

Com o estudo os alunos ficaram mais empolgados e observam maior conexão nas aulas. Foi possível perceber o crescimento e o desenvolvimento em algumas habilidades, como trabalho em equipe, comunicação clara e objetiva e gestão de tempo, a realização dos feedbacks apresentou bons resultados.

Na observação destes relatos das metodologias Ativas em sala de aula, elas têm se mostrado eficientes na melhoria da aprendizagem.

E os relatos legitimam, Moran (2015), quando diz que nestas metodologias o aprendizado se dá, a partir de problemas e situações reais, antecipados da vida profissional para a sala de aula.

Referindo-se as ferramentas que utilizaram no auxílio a aplicação das metodologias ativas, as respostas foram: moodle, google classroom, google formulários, kahoot, youtube, trello, visitas técnicas, aulas práticas, data show, celular, jogos de tabuleiro e brincadeiras lúdicas.

De fato, percebe-se que os docentes pesquisados agregam aos projetos eletivos e colaborativos ser de grande importância para os que trabalham com a mediação de conteúdos e associado com as tecnologias porque ampliam as possibilidades de pesquisa online, de interação entre professores e alunos, de acesso a conteúdos prévios ou posteriormente as aulas, além da difusão de novas pesquisas e descobertas científicas.

Em relação a autoavaliação dos professores sobre seus conhecimentos teóricos/práticos sobre metodologias Ativas aplicada aos alunos, os relatos, de forma geral, direcionam muito conhecimento, mas visam interesse de se aprimorar ainda mais na sua formação continuada.

Assim, acredita-se que a aplicação do questionário para o diretor e a equipe de professores junto a coordenadora, contribuiu com a questão uso/conhecimento sobre as metodologias ativas, pois possibilitou que estes refletissem sobre a própria prática pedagógica, com um olhar em relação as dificuldades de implantação, e principalmente quanto aos ganhos na aprendizagem, assim como, se autoavaliaram em relação aos conhecimentos sobre a temática.

Para Diesel, Baldez e Martins (2017), para confrontar com a insatisfação que permeia os processos de ensino-aprendizagem, almejando maiores ganhos, é preciso oportunizar que os professores repensem suas práticas de ensino e busquem novos caminhos que auxiliem a criação de um ambiente favorável a aprendizagem, que permita aos estudantes protagonismo, autonomia em meio a um contexto motivador e entusiasmante. No contexto da metodologia ativa referente a aprendizagem através de filmes ficou bem claro que os filmes geram nos alunos um olhar crítico e a escola tem um papel importante na construção desse conhecimento.

3.1. Proposta e etapas para filmes como processo de aprendizagem

Apesar de ser um recurso bem utilizado não existe um manual de como se deve utilizar filmes no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, com base em alguns estudos, os autores sinalizam possíveis encaminhamento didáticos de utilização no contexto educacional.

De acordo com Barros, Girasole e Zanella (2013), quando o professor opta por cinema como estratégia para abordar um conteúdo, é importante que ela tenha os objetivos específicos que ele almeja alcançar utilizando este recurso em sua aula um exemplo disso é que os professores desenvolvam com seus alunos a capacidade de interpretação, juntamente com uma postura crítica aos conteúdos administrados, pois somente dessa forma os resultados esperados com estratégias do uso do cinema serão alcançados.

O uso do cinema como estratégia didática em sala de aula possui grande valor pedagógico, quando são trabalhados em uma visão que promova nos alunos, esclarecimento de ideias do que estava superficial na mente; esta visão está diretamente ligada com a construção dos saberes e a formação dos aspectos cognitivos do pensamento Anjos; Pereira; Correia (2014)

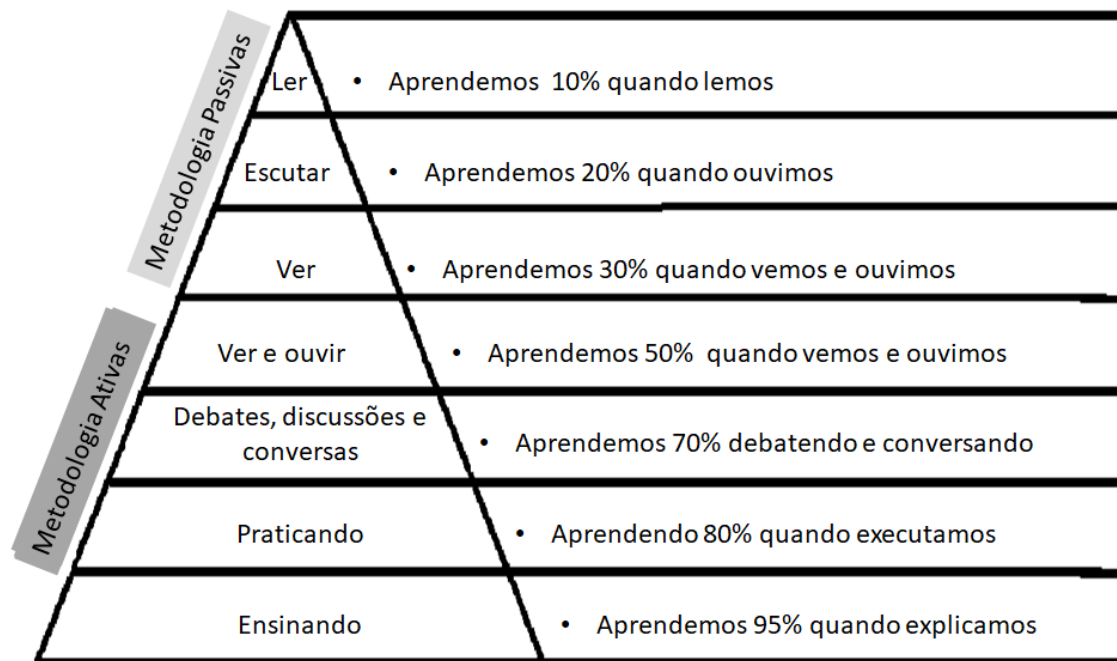
Propostas interventiva

- 1- Extrair de um filme subsídios para acrescentar à aprendizagem do espectador educando cabe ao educador, com seu olhar atento direcionando a temática, o que promove o desenvolvimento do seu trabalho.
- 2- A organização do conhecimento, durante as aulas, o professor utiliza-se de trechos selecionados de filmes, que ilustram e que podem esclarecer e auxiliar a construção/apropriação do conhecimento.
- 3- Qualificar a aprendizagem almejada através de práticas fortalecedoras da relação professor aluno, marcada por interesse, entusiasmo, compromisso e responsabilidade, com a finalidade na ação formativa em que se deve acompanhar o desenvolvimento dos educandos e a qualidade do desempenho.
- 4- Apontar uma abrangência sobre a prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, sobretudo na extrema importância de se considerar o desenvolvimento das habilidades necessárias à aquisição das competências exigidas na educação.

Umas das formas de auxiliar o aluno a compreender melhor o conteúdo e tendo aprendizagem significativa, a utilização de produções audiovisuais, que possibilitam ver, ouvir e discutir sobre a temática abordada encontrando-se entre as metodologias ativas que atinge até 50% de eficiência no processo de ensino aprendizagem de acordo com a pirâmide de aprendizagem de William Glasser.

Figura 3.1

Pirâmide ou Cone de Aprendizagem de William Glasser



Fonte: SIQUEIRA, 2017

Tecnologias digitais de informação, referindo a produções audiovisuais, relacionado ao cinema o qual inclui filmes com intenção didático pedagógico enquadram-se na pirâmide de aprendizagem como base no "ver e escutar" em consonância com as metodologias ativas.

Filme possibilitará conhecimento se o professor souber escolher adequando com os objetivos o que quer alcançar e também de acordo com o gosto dos alunos.

Alguns questionamentos são feitos quando se fala em como agregar filmes a prática docente: Que títulos podem ser utilizados? E o trabalho pode ser interdisciplinar?

Desta forma, vem tomando vulto não somente como entretenimento, mas, também como recurso pedagógico para o ensino nos espaços formais e não formais, como potencial elemento educativo na medida em que a linguagem cinematográfica tem como princípio favorecer a identificação do aluno, relacionando a escola e a "cultura cotidiana" mais ampla Silva; Barros; La Rocque (2017).

De acordo com Anjos: Pereira e Correia (2014), os filmes podem compor veículo divulgador da ciência em sala de aula, despertando paixões, enchendo o olhar de vontade criativa, de sensibilidade de realização. Os vídeos, nas suas imagens cinematográficas, ao serem empregados na esfera das ciências, agem como

propulsores da imaginação, agem como observação minuciosa que tem composição dos fragmentos a expressão do todo, de um modelo que pode apresentar ciência.

O uso de filme em sala de aula visa oportunizar e facilitar a mediação de conteúdo, sendo assim um recurso didático a fim de complementar a aula realizada pelo professor. Os filmes possuem um dispositivo didático na interação ficção e realidade, importante para os alunos, pois estes conseguem visualizar seus próprios conflitos e se tornarem críticos; através da ludicidade.

Etapas

1- Escolha e seleção do Filme: o tema deve ser adequado ao nível de aprendizagem/compreensão do grupo envolvido; a escolha deve levar em conta realmente a possibilidade de o filme contribuir para o ensino da disciplina em questão. Sabe-se que isso só é garantido se o professor assistir e estudar com antecedência o filme, pois o título somente não orientará o trabalho docente.

2- Planejamento: delimitação de objetivos, conteúdos envolvidos; considerando que, além dos recursos materiais necessário (local próprio, onde e como assistir), existe o expectador ou aluno, que precisará ser preparado e orientado para assistir ao filme, e com orientações prévias sobre e como acontecerá a atividade.

3- Exibição: tempo do filme exibido dentro do horário de aula, com material em condições para sua divulgação. Algumas escolas com infraestrutura para a exibição de filmes ou uma sala própria e adaptada para assistir filmes também havendo a possibilidade de estabelecimento de parcerias com instituições que tenham condições para isso. O tempo de exibição do filme (longa, curta, documentário) influência na concentração da turma, que será total se o filme for interessante para eles.

4- Debate: a discussão após a exibição são formas de avaliação da aprendizagem estratégias que o professor pode lançar como estímulo e a participação do aluno.

5- Conclusão: e a verificação do professor que deve fazer uma síntese junto com os alunos do filme e em seguida aplicar a atividade.

Neste sentido, considerando que, a utilização de filmes "possibilitam diálogo e sistematização durante o seu desenvolvimento, uma vez que permitem a inserção de perguntas mediadora pelo professor, o que favorece muito a aprendizagem "Bremm (2019, p. 93).

A utilização de filmes no processo de ensino aprendizagem auxilia na visualização da situação a serem trabalhada e conseqüentemente promovem importantes debates e discussões de grande valia no processo aprendizagem Muniz; Lins; Mendes (2018), Rates et al. (2013).

Também é preciso reposicionar a utilização de filmes nas salas de aulas e é fundamental a utilização da mídia educação inglesa, que se refere a união de produções audiovisuais com literatura, onde após a exposição do aluno a um trailer o mesmo deve remontá-lo em forma de texto. Esse processo é extremamente eficaz, porém, a cultura escolar demonstra-se como limitador para a implementação da prática Siqueira; Cerigatto (2012). Contudo, para que se possa fazer uso de produções audiovisuais na sala de aula se faz necessário um bom planejamento para uso da ferramenta, pois esta não substitui o docente, sendo o filme uma complementação do conteúdo Luchetti; Amaro (2014). É necessário que o docente faça "uma minuciosa preparação de sua aula para que os alunos não vejam essa atividade somente como um momento de diversão" Luchetti; Amaro (2014, p. 8).

Depois, o docente deve apresentar uma aula introdutória sobre o assunto a ser abordado, quanto ao contexto histórico da narrativa e o contexto de produção do filme, qual a visão do diretor, quais os fatos que inspiram o filme, os aspectos técnicos e estéticos, entre outros, para que o aluno possa se situar, de modo que "no dia da projeção do filme o aluno já deve conhecer o contexto histórico em que se passa a trama e as informações básicas sobre o filme, ou seja, a ficha técnica" Luchetti; Amaro (2014, p.7).

Segundo Luchetti e Amaro (2014, p.4):

É importante salientar que se faz necessário trabalhar o documento histórico de um conteúdo curricular primeiro para depois passarmos o filme, e, desta forma, o professor pode apresentar uma problematização a respeito da teoria estudada e utilizar o conteúdo [...] que o filme traz para compreensão da referida teoria.

Após a apresentação, é importante que o professor organize um debate sobre o filme, a fim de atingir seu objetivo metodológico como recurso utilizado, fazendo com que o aluno realmente compreenda o conteúdo, aumentando o seu conhecimento histórico e sua capacidade de interpretação, sabendo que os filmes, apesar de fornecerem suporte ao aprendizado, não são "e nunca devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e acontecimentos" Luchetti; Amaro (2014, p. 6).

De todo modo os filmes são riquíssimos como fonte de ensino e aprendizagem que se aplicados de maneira correta resulta em grandes ganhos a turma envolvida no desenvolvimento de sua percepção acerca do que está sendo exposto tornando algo difícil em algo de fácil compreensão. O uso de filmes na sala de aula se permeia nas discussões sobre a utilização das mídias aplicadas a educação o tema e enredo de cada filme o aluno poderá aprender debatendo com o grupo. No caso dos alunos da pesquisa por se tratar de alunos 6º e 7º ano, foi levado em consideração gostos e preferências sendo feito um questionário e um gráfico. O resultado foi que a maioria dos estudantes tinha a preferência por assistir filmes.

Sendo assim, partiu do pressuposto de trabalhar com a competência leitora e escritora dos estudantes. O objetivo da atividade é despertar a visão, o pensamento crítico e dar oportunidade a eles de registrarem, com suas palavras, o próprio texto, principalmente nas aulas produção textual.

Ampliar conhecimentos dos alunos e oferecer atividades lúdicas e diferenciadas para exercitar a memória, vocabulário, senso crítico, suas capacidades cognitivas, sensíveis e imaginação. Desenvolver o aspecto social e trabalhar as habilidades socioemocionais.

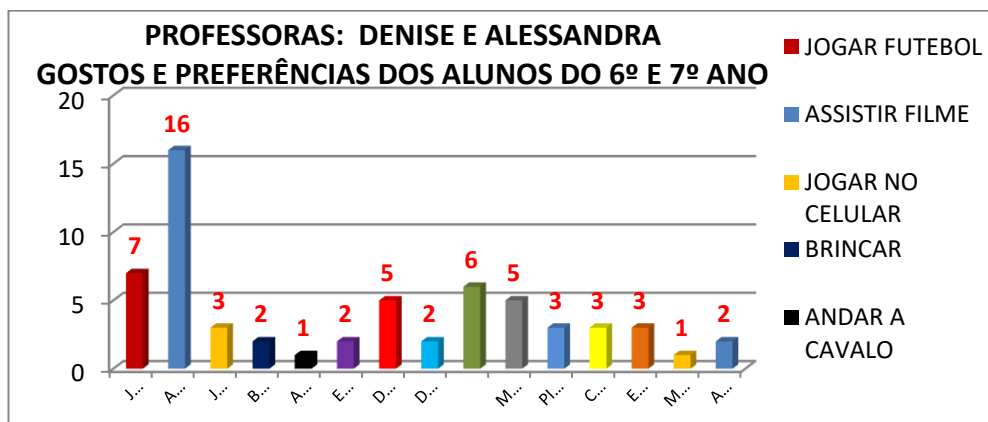


Gráfico 3.1 Gosto e preferências do aluno

Fonte: Professoras (2022)

Muito mais que um lazer assistir filmes deve ser compreendido como instrumento de divulgação de ideologias, formas de pensar modos de agir. Certamente, serve como fonte de cultura e informação, e como importante instrumento de formação. Os filmes trabalhados no projeto Colaborativo e Eletivo foram Pequeno Príncipe, UP- Altas aventuras, Extraordinários, Turma da Mônica.

Dentro dos procedimentos foi focado a sensibilização e questionamentos, ficha técnica, levantamentos de conhecimentos prévios, leitura e análise dos filmes e histórias, ficha literária, discussão entre os alunos sobre o filme, correção e devolutiva para os alunos (feedback), confecção do roteiro para a encenação das histórias e filmes como recursos didáticos: formação de grupos para descrição do filme, textos impressos, computador e power point. Como culminância teatro, podcast, portfólio, e o produto final apresentação do Fanzine Artesanal pelos grupos. O número de alunos participante do projeto foram 22 sendo 4(quatro) grupos de cinco. É dois participantes tiveram a incumbência de dar auxílio e representação aos grupos.

Grupo 1. Descreveu o Filme: O Pequeno Príncipe

Ficha Técnica

Título Original: The Little Prince

Ano de Produção: 2015

Direção: Mark Osborne

Duração: 110 minutos

Classificação: Livre para todos os públicos

Gênero: Animação, Aventura, Drama, Família e Fantasia

País de origem: França, Canadá e Itália

O Pequeno Príncipe buscou-se analisar algumas passagens do filme problematizando a ideia bucólica que de maneira superficial a constituição da infância idealizada pela mãe da personagem protagonista.

Destacando a importância da potência dos encontros, para a constituição da subjetividade e alargamento das experiências humanas, e igualmente, reordenar, ou melhor, o qual a natureza do conteúdo lúdico (mas, por vezes negligenciada, desvalorizada e pouco compreendida), podendo ser fundamental para a constituição de sentido, sobretudo no tocante da plenitude das infâncias.

Ao longo dos encontros com repletos de novos sentidos e situações paradoxais, e através da história contada por seu novo amigo, sobre um pequeno príncipe que conheceu quando era um aviador a garota descobre a importância do brincar, do imaginar, descobrir e investigar para além dos conteúdos exaustivos dos livros e testes.

Grupo 2: Descreveu o filme: "Extraordinário"

Ficha Técnica

Título: Original Wonder

Ano de Produção: 2017

Direção: Stephen Chbosky

Duração: 113 minutos

Classificação: Não recomendado para menores de 10 anos.

Gênero: Drama, família

País de origem: Estados Unidos da América

O tema central que guia o enredo do filme Extraordinário, é o bullying sofrido por Auggie o personagem protagonista quando ele passa a frequentar a escola e a conviver com as outras crianças. Possibilitando uma reflexão sobre o tema, até mesmo, para os que o agrediam.

Ser diferente em uma sociedade é muito complicado o filme mostrou que é possível viver uma vida incrível mesmo quando não está de acordo com os padrões sociais, o qual deixa lições e ensinamentos importantes.

São eles: valorize família e amigos, nunca subestime ninguém, nem pratique bullying, respeite as diferenças, seja gentil e exercite empatia. Na visão dos alunos a história ensina que o amor e a amizade são muito mais importantes do que a aparência.

Grupo 3. Descreveu o Filme: UP - Altas Aventuras

Ficha Técnica

Título: UP (original)

Ano de Produção: 2009

Dirigido por: Peter Docter

Duração: 96 minutos

Classificação: Livre para todos os públicos

Gênero: Animação, Aventura, comédia, drama e família

País de origem: Estados Unidos da América

Um dos aspectos principais de *UP– Altas Aventuras* é que ajuda a ver a importância de valorizar a vida e acreditar nos seus sonhos. Além disso, permite entender que apesar dos problemas, das circunstâncias ou da idade, sempre haverá um motivo para ser feliz.

Por outro lado, incita a acreditar e confiar em si mesmas para alcançar o sucesso, estimulando o desejo de viver nossas aventuras.

A bela relação criada entre os dois personagens protagonistas faz pensar naqueles amigos que nos trazem felicidade e acabam fazendo parte da família.

Também nos transmite a ideia de que boas amizades complementam as qualidades, se apoiam em tempos difíceis e ajudam a tirar o melhor de cada um. Sem dúvidas, um grande ensinamento de *Up* é escolher amigos que tragam bem-estar para o longo da vida.

Grupo 4. Descreveu o Filme: Turma da Mônica: Laços

Ficha Técnica

Título: Turma da Mônica: Laços (Original)

Ano de Produção: 2019

Direção: Daniel Rezende

Duração: 97 minutos

Classificação: Livre para todos os Públicos

Gênero: Aventura, Comédia, Família e Nacional

Pais de origem: Brasil

A amizade é fundamental em qualquer fase da vida, em especial na infância. Cada amizade é única e, por esse motivo, deve ser cultivada com o carinho. Essa é uma das mais valiosas lições que a turma formada pela Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali ensina a cada nova aventura.

Lidar com as próprias emoções é uma habilidade que inicia durante a infância e continua na adolescência e principalmente na idade adulta. No filme, os quatro amigos começam a estudar em escolas diferentes e precisam aprender a administrar a falta que sentem uns dos outros, além de enfrentar os desafios que surgiam sozinhos.

Nas mensagens mais cativantes da Turma da Mônica é que ser criança é tudo de bom por esse motivo, sempre vemos os personagens em atividades tipicamente infantis, como jogar bola, andar de bicicleta, brincar de boneca, se reunir para ir à sorveteria ou se divertir com jogos e brincadeiras.

Essas aventuras no cotidiano mostram que brincar é fundamental para a criança se desenvolver e aprender com a rotina do dia. Sabe-se que cada pessoa é diferente uma da outra, e é isso o que faz tão divertido ter amigos. Afinal, é com as diferenças que aprendemos sobre o respeito e a tolerância.

Entre os personagens que promovem a inclusão social estão o deficiente auditivo Humberto, o autista André, o cadeirante Luca e a deficiente visual Dorinha. Além disso, há o personagem do contra, que adora fazer tudo ao contrário e é bem aceito pela turminha.

Na discussão geral as atividades se caracterizaram como interdisciplinar, pois passou pela disciplina de língua portuguesa e matemática integrando mais disciplinas trazendo a observação de que determinados filmes são priorizados levando em consideração o convite para quem assiste a pensar, sobre a infância e seus sentidos, de modo especial a observar o paradoxo que recaem sobre a temática da infância.

Como apontam Barros et.al (2013, p.99), "O cinema é capaz de atingir tão profundamente criteriosas e importantes bases para o ensino e aprendizado", contudo, ressaltam que não basta apenas pegar um filme e repassá-lo de maneira aleatória. Salientam que é fundamental conhecer o filme primeiramente em sua intenção, incluindo linguagem e abordagens sociológicas e psicológicas, para que depois estejamos capacitados para relacionar as características mais importantes desses canais de comunicação, juntamente com o campo que pretendemos atingir em termos de informação Barros et.al (2013, p.99).

3.2. A construção de saberes dos alunos a partir de filmes

Os filmes, enquanto objeto de reflexões e perspectivas em sua dimensão educativa, estabelece um importante contexto na construção de saberes. Santos (2019, p. 31) apontam que "essa perspectiva permite ao professor a adequada seleção de filmes a serem utilizados [...] a partir da elaboração de propostas didáticas que explorem os diversos âmbitos e possibilidades proporcionados pela linguagem fílmica".

De acordo com a análise das professoras em relação a aplicação da metodologia ativa filmes no processo de ensino aprendizagem é possível ser aplicada em qualquer disciplina podendo utilizar como instrumento pedagógico. Desde que compreenda os critérios que auxilia os educadores no uso desta ferramenta pedagógica incentivando a novos modos de ver e ler os filmes.

De acordo com Santos (2019), na análise fílmica em sala de aula os alunos podem ser previamente preparados pelo professor para assistir ao filme, além de estar sujeitos à proposição de atividades durante ou após sua exibição. Dessa maneira, "o

papel do professor é contribuir para a formação do aluno crítico, propondo relações da linguagem fílmica com o conteúdo escolar”.

Ao serem indagadas sobre a aceitação dos alunos com a proposta do uso de filmes em sala de aula, foi identificado entre todas as respostas que há uma aceitação positiva. Acontece ainda uma melhor aceitação quando a seleção dos filmes é feita pelos alunos.

Pois, os mesmos conseguem compreender com clareza o tema que foi abordado nas aulas e participam do debate com entusiasmo.

O cinema o qual origina os filmes deve ser pensado como arte, que possibilita uma dimensão da experiência humana, emotiva, de sensibilidade, da leitura de imagem em movimento, sons que transcorrem nos espaços auditivos levando a uma sensação de puro prazer.

As professoras participantes atribuíram aos filmes sua importância pedagógica, nessa dimensão, Santos (2019) considera o filme como instrumento pedagógico potencializador para o plano de trabalho docente nos espaços educacionais e destaca que:

O filme não deve ser utilizado no contexto escolar como simples ilustração, mas sim como forma de promover uma análise crítica da narrativa e das representações fílmicas, consideradas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos, promovendo a articulação currículo/conteúdo, habilidades e conceitos que são categorias básicas da relação de ensino-aprendizagem escolar Santos, (2019, p. 28).

Em vista disso, deve-se compreender os filmes numa dimensão particular da aprendizagem, indagados os alunos dos grupos relacionados com a metodologia ativa concluiu-se o seguinte:

Grupo 1, sobre a possibilidade da contribuição para a formação do aluno com uso de filmes em sala de aula,

Sim, contribuem para o entendimento de todos e principalmente, alunos com mais dificuldades em determinados temas e ocasionando maior interação do tema trabalhado.

Grupo 2, qual a conclusão do debate?

Concluíram que através do debate do grupo conseguiram aprender os conteúdos, e que na sua maioria participaram positivamente das aulas. Sempre esclarecendo dúvidas e ressaltando o que já haviam aprendido.

Grupo 3, o que se verificou sobre os comentários dos alunos na sua aprendizagem?

Escreveram e falaram que eles aprovaram este método de aprendizagem, já que facilita o aprendizado e faz com que o interesse seja despertado.

Grupo 4, qual a explicação desse momento de aprendizagem?

Explicaram que foi um momento que eles aprenderam e se divertiram bastante, o filme como instrumento didático propiciou interesse pela disciplina de língua portuguesa, já que houve evolução nos conhecimentos da maioria dos alunos do grupo. Através do diálogo possibilitou agrupar as ideias dos alunos, a sua ideia com a professora, colegas dos outros grupos, entre outros e não apenas dizendo se estão certo ou errados, mas sim acrescentando mais conhecimento a todos.

De acordo com a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, direciona e justifica a ação do Ministério da Educação que inclui o parágrafo 8º do art. 26 da lei "A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)".

Portanto, está respaldado nesta pesquisa que o uso de filmes sinaliza uma importante ferramenta no processo educacional, e que, segundo as professoras e alunos investigados, tende a desenvolver a percepção dos estudantes, despertando a interação e mais atratividade diante dos temas escolhidos e estudados.

Todavia, para aprofundar essa compreensão na sua totalidade, identificou-se, de acordo com algumas respostas dos participantes professoras e alunos, aspectos indissociáveis à contribuição dos filmes na formação dos estudantes, tais como: clarificar a fundamentação teórica, conhecimento e ampliação do repertório cultural, trabalho e projeto de vida, comunicação, pensamento crítico e criativo, comunicação e argumentação.

A interação do estudante com o assunto, ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando é muito importante para a construção do conhecimento; essas atividades estão inseridas na aprendizagem ativa, a qual é norteada por metodologias ativas (Lovato et al., 2018).

O professor desempenhará papel fundamental nesta atividade, posicionando-se como mediador que proporá leituras mais ambiciosas, incentivando o educando a se tornar um expectador mais exigente e crítico. "O importante é não ficar apenas no filme como "ilustração", mas usar criticamente a narrativa e as representações fílmicas como elementos propulsores de pesquisas e debates temáticos" Napolitano (2013, p.28).

Sobre o quesito metodologia, exposição de filmes em sala de aula o importante é ressaltar o filme como recurso pedagógico que promove ensino. Porém, o filme escolhido de acordo com a preferência do alunado deve estar associado ao conteúdo colaborando no ensino da disciplina em questão.

Apresentar um objetivo didático claro é muito importante, pois, a partir desse contexto planejaremos a metodologia. No primeiro momento relacionamos o filme, analisando a faixa etária dos alunos, sendo de vital importância, o conhecimento prévio, a comunidade no qual está inserida, e outros fatores que devem ser observados pelo professor educador com a intenção de não perder o eixo central.

Sobre essas questões, Freire (2005), aborda ser necessário ao educador o exercício da reflexão crítica sobre sua prática, para que seja dialógica, não apenas centrada em conteúdo o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes Freire (1978, p.78).

E, finalizando as questões sobre o processo de "Construção dos saberes dos alunos a partir de filmes" apontou-se o seguinte questionamento: Descrição de experiências, positivas do uso de filmes no processo de ensino e aprendizagem.

Para maior compreensão desta construí uma tabela a partir da resposta dos alunos participantes do grupo 1 (um), 2 (dois), 3 (três), 4 (quatro) e 2 (dois) alunos auxiliares e representante do grupo.

Quadro 3.1**Experiências com filme no processo de ensino aprendizagem dos Alunos de acordo com a ótica das professoras**

Participantes	Resposta
Grupo 1	Possibilidade de levar a tecnologia como recurso de aprendizagem. Mostrar o desenvolvimento e a preparação para os desafios do mundo atual. Possibilitar processos de reflexão e convivência em grupo.
Grupo 1	Melhorar o comportamento dos alunos em relação a aceitação das diferenças, como exemplo alunos portadores de necessidades especiais.
Grupo 1	De grande importância para o bom desenvolvimento e a maneira coletiva, através das experiências vividas em consonância com a aprendizagem.
Grupo 2	Exposição de um filme sobre o bullying evitou esse tipo de comportamento preparando o aluno a dizer "NÃO" ao bullying.
Grupo 2	Ampliar os conhecimentos, com o desenvolvimento da criatividade e saber fazer a relação com o cotidiano.
Grupo 2	Auxiliar o enriquecimento nos novos conhecimentos levando a uma aprendizagem com mais prazer.
Grupo 3	Aprender sobre as diferenças, limites, interatividade, criatividade, emoções, possibilitando diferentes habilidades e competências de acordo com cada disciplina.
Grupo 3	Refletir sobre as vivências, como via de transformação da realidade.
Grupo 3	Estabelecimento de diálogo com outras artes, como a arte da ciência, arte visual literatura entre outras.
Grupo 4	Comportamento e aprendizado.
grupo 4	Adquirir experiências importante para vida.
Grupo 4	Informações para o aluno e complementação dos temas trabalhados em classe.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Compreende-se, a partir desses aspectos apontados no quadro 1, mostra que filme na escola é muito positivo, pois vem fomentando essas ferramentas. Desse modo os grupos participantes indicam o uso de filme estabelecendo diálogos com outras artes, promovendo a aproximação do que é ensinado na prática e outras opiniões com muito significado.

Norteados pelo exposto, é preciso considerar que “a ação educacional consiste justamente em auxiliar o aprendiz, de modo que a construção de conhecimento possa acontecer” Valente (2014, p. 144). Torna-se essencial ao ensino promover esse processo de construção de conhecimento, levando o aluno a vislumbrar a potencialidade

do que está aprendendo, partindo de sua realidade, e como isso será significativo em sua realidade.

Ensinar por ensinar não basta, é necessário que este processo tenha um objetivo real, tendo sempre o aprendiz como centro. Nas palavras de Valente (2014):

[...] a questão fundamental no processo educacional é saber como prover a informação, de modo que ela possa ser interpretada pelo aprendiz que passa a entender quais ações ele deve realizar para que a informação seja convertida em conhecimento. [...] Se a informação obtida não é posta em uso, se ela não é trabalhada pelo professor, não há nenhuma maneira de estarmos seguros de que o aluno compreendeu o que está fazendo. Nesse caso, cabe ao educador suprir tais situações para que a construção do conhecimento ocorra Valente (2014, p. 144-145).

Diante do cenário atual é possível perceber o papel importante da educação. É imprescindível vislumbrar novos ambientes e mecanismos que propiciem o processo de ensino-aprendizagem.

Pensar em formas diferenciadas de se trabalhar o conteúdo escolar é uma das tarefas do professor diante desta sociedade da informação em que se inserem os alunos. É fato que a aprendizagem também ocorre em ambientes diversificados e principalmente por intermédio dos meios de comunicação, que bombardeiam os aprendizes com informações, nem sempre confiáveis.

Sabe-se mais do mundo real pelo modo como a televisão e os meios de comunicação o apresenta, os quais muitas vezes não abordam conhecimentos científicos, apenas senso comum e que nem sempre são corretos.

O cotidiano dos alunos é uma mistura de informações de diversos enquadramentos, sendo necessário instigá-lo a analisar tais informações, de um modo que não se torne apenas receptor do que lhe é transmitido, mas tenha a criticidade em construir um conhecimento elaborado, a partir daquilo que é exposto.

Nesse sentido, nas palavras de Faria et al (2015, p. 647), “[...] na busca de diferentes modos de experimentar o mundo, pode-se utilizar a riqueza das várias formas de linguagem possíveis de serem inseridas no ambiente escolar [...]”. Dentre essas, caracteriza-se os filmes como uma ferramenta de profunda riqueza para se atingir fins de ensino. Para Faria et al (2015), os filmes podem ainda se tornar instrumentos que auxiliem a ação pedagógica.

É preciso compreender que os filmes, quando não são do tipo cinema mudo, unem imagem e som, propiciando aos telespectadores uma sensação sinestésica de mensagens. “O filme tem a capacidade de juntar elementos visuais e sonoros de modo dinâmico criando uma recepção unificada pelos sentidos humanos gerando, assim, envolvimento com os personagens e com as emoções portadoras de significados” Carreira (2012, p. 38).

Mas cabe salientar que mesmo que está reflexão tenha sido norteadada pelos pressupostos da alfabetização audiovisual, não é objetivo defini-la conceitualmente e nem estabelecer uma gramática para a leitura fílmica, por meio de suas imagens e narrativas.

O foco é ilustrar que os elementos constituintes desse tipo de produção podem influenciar na compreensão de seu enredo e como essas informações podem favorecer a aprendizagem quando usados como recursos pedagógicos.

A partir do exposto, “[...] é possível oferecer aos alunos mais oportunidades de contextualização dos conteúdos com filmes, bem como apresentar o cinema como uma forma de linguagem utilizada para contar os fatos, mesmo quando são fictícios” Faria et al. (2015, p. 648).

Mas atentando-se sempre aos seus elementos constituintes, pois a leitura de um filme deve considerar sua construção, tanto objetiva quanto subjetiva.

E como enfatiza Carrera (2012), a constituição de uma sequência fílmica envolve a junção de vários fatores:

Elementos como efeito de luz, som, ritmo de corte e ângulo da cena podem mudar o percurso de uma narração reproduzindo sensações a serem captadas pelos espectadores e, portanto, compartilhadas de forma afetiva com a mensagem exposta. Para conseguir o equilíbrio entre estes elementos ele conta com uma coerência em sua linguagem que é denominada como linguagem audiovisual Carrera (2012, p. 38).

A partir do exposto nessa subseção, acredita-se necessário dialogar a respeito da linguagem do cinema, pois é impossível falar em cinema enquanto linguagem, sem considerar os constituintes de sua produção.

3.3. Relevância da implantação de filmes na prática docente no ensino fundamental como metodologias Ativas

Com o perfil de investigação das professoras que fazem parte da pesquisa, uma possui graduação em letras, filosofia e Pedagogia sendo Pós-Graduado em DI (Deficiência Intelectual), e a outra graduada em matemática possuindo também graduação em Pedagogia. No que se refere as profissionais é o primeiro ano de escola em tempo integral e o terceiro ano com projetos eletivos e colaborativos.

Nesta pesquisa as professoras serão identificadas como Denise P1, professora de língua portuguesa e Alessandra P2, professora de matemática as quais elaboraram e aplicaram os projetos colaborativo eletivo “Filmes no processo de Ensino Aprendizagem” ambos ministram aula no 6° e 7° ano do ensino fundamental.

Com base central "A relevância da implantação de filmes na prática docente no ensino Fundamental como metodologias ativas", busquei identificar qual o entendimento e importância na prática docente do uso de filmes para processo de aprendizagem no trabalho como docente, das professoras obtive as seguintes respostas:

Denise P1: Na maioria das vezes os filmes ajudam a trazer elementos que aparecem inerte em livros e textos com uma sensação de movimento e interação, sendo, muitas vezes fundamental para trabalhar conteúdo de uma maneira mais leve, clara, concisa, ou a depender do tipo de filme com maior profundidade e criticidade.

Gosto de trazer temas de português integrado com outras disciplinas através dos filmes isso se tornou possível de uma forma menos abstrata e com mais encanto. Então nesses casos a importância de possibilitar uma aproximação com a língua portuguesa e a matemática e demais disciplinas viabilizando trazer os temas mais complicados para a simplicidade do dia a dia. Nesta perspectiva, a presente unidade didática compreende uma proposta metodológica para despertar o interesse do aluno pela leitura e suas produções textuais.

Nessa mesma lógica Neto, Pereira e Pinheiro (2020, p. 6), tratam que:

Por esta razão, o processo de aprendizagem exige uma prática docente que utiliza métodos estratégicos e uma ação social, que possibilita conciliar a rotina escolar e os conteúdos das matérias, devendo a escola realizar uma forma mediadora capaz de equilibrar o aprendizado e a socialização Neto, Pereira e Pinheiro (2020, p. 6).

Alessandra P2: O uso de filmes no processo de ensino e aprendizagem é muito importante, pois são recursos didáticos - pedagógicos que podem contribuir significativamente nesse processo da aprendizagem. O principal não é usar o filme, ou

seja, como recurso apenas para incentivar aos estudantes. Mas, a partir do objetivo a ser alcançado, estabelecer estratégias em que sejam relacionados aos conteúdos trabalhados.

Toda e qualquer ferramenta que é utilizada como instrumento didático tem suas peculiaridades. O filme não é diferente, pois tem que ser tomado alguns cuidados antes de reproduzir um filme, como: faixa etária que o filme é recomendado e os valores culturais, sociais, de grandeza, de enriquecimento, afetivos e familiares e muitos outros valores que estão implícitos ou explícito em um filme.

Pensando assim, o filme torna-se um recurso eficaz para o desenvolvimento de um ensino diversificado em sala de aula, pois além de conseguir instigar o interesse dos estudantes, ainda traz em seu enredo temas e componentes curriculares que podem ser desenvolvidos e a matemática se faz presente.

A eficácia do uso em sala de aula, Silva (2014) apresenta várias categorias de análise emergentes de sua pesquisa que corroboram implicações positivas para o ensino da Matemática, quando se articula Resolução de Problemas e cinema em sala de aula. Destacam-se categorias como: motivação e participação dos estudantes; aula diferenciada; contextualização; envolvimento.

Segundo Libanê (2013, p. 113), citado por Silva, Farias e Leite (2019, p.36);

Os métodos ativos primam pela atividade, tanto do professor quanto do aluno. Diferente da Pedagogia Tradicional, em que a ênfase metodológica se dá no ensino aprendizagem ou no professor, nos métodos ativos, a ênfase recai ao aluno, à aprendizagem. O professor deixa a mera condição de transmitir os conteúdos (prontos acabados) e passa a "dirigir, estimular e orientar as condições externas e internas do ensino, de modo que, pela atividade dos alunos os conhecimentos e habilidades façam progredir seu desenvolvimento"

Viu-se, então, que as professoras destacam a importância dessa metodologia para com os alunos salientando sua contribuição no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento dos educandos, de uma forma dinâmica, juntamente ao lúdico. A explanação de ambas está carregada de valores significativos com esta atividade, as ideias foram apresentadas com o conhecimento do que foi experimentado em suas práticas educativas.

E também acredito que tais afirmações validam e qualificam as vivências das professoras podendo ser de grande ajuda para todos ao fazerem uso da prática de filmes.

Perguntei na próxima pergunta se o uso de filmes é previsto no planejamento dessas professoras com frequência, obtive as seguintes respostas:

Denise P1: Sim, o trabalho com filmes de diversos temas é bem articulado em nosso planejamento, pois temos total liberdade para a utilização desse recurso. A escola tem uma internet muito boa temos data show na sala de aula nos possibilita trabalhar com bastante frequência desde a literatura, até músicas, desenhos pedagógicos com os alunos (Forma de comunicação por onde os alunos expressam seus sentimentos, suas ideias e suas vontades, sobretudo quando não está conseguindo se expressar por meio da linguagem oral e escrita). Utilizamos muito também nas reuniões de pais, trecho de filme para apresentar algum tema relevante a ser conversado e debatido na reunião.

Alessandra P2: Sim, busco sempre encontrar filme que tenha temática voltada aos conteúdos no planejamento. Como leciono matemática busco realizar atividades mais práticas, propondo que os alunos façam leitura da sinopse do filme que iremos trabalhar, para assistir ao filme em grupo e fazer as devidas discussões e entendimento.

A utilização de filmes entra no planejamento das professoras, percebe-se, inclusive, uma relação entre temática, ou seja, ressaltando que podem ser usados como uma ferramenta de auxílio para fixação de conteúdo, aprendizagens, diversão e interação

Mol (2015) reforça ainda essa premissa ao citar a capacidade ampla de envolvimento e mistura de emoções que os filmes possuem, a partir de uma linguagem audiovisual com riqueza de enredo, ação, música, luz, movimento, mistério, desafio, dentre outros elementos, que além de enriquecerem a prática pedagógica, permitem perceber no aluno, com a utilização dos mesmos, um maior interesse, participação e melhor assimilação dos temas trabalhados.

Essa condição se configura também para as séries, pois segundo Moraes (2019), o uso das mesmas pode contribuir positivamente com o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, colaborando para que aprendam mais efetivamente, além de possibilitar uma nova forma de compreensão por parte dos mesmos, contribuindo ainda com o findar do mito

de que a utilização de recursos audiovisuais, no geral, é um mero tempo livre e/ou para passar o tempo.

Carvalho (2017), os filmes, por exemplo, surgem como uma ferramenta que possibilita a socialização e a aprendizagem, além de oportunizarem o desenvolvimento de diversos conhecimentos e habilidades por parte dos educandos.

Em concordância com a resposta das professoras Denise P1 e Alessandra P2 demonstram quanto a dimensão didática que esse recurso oferece, com a utilização de várias matérias no mesmo tempo e até mesmo durante a reunião de pais, com o propósito de promover debates, compreendendo dessa forma a transversalidade do tema.

Ferreira e Franco (2013) estão na esteira daqueles que entendem que o uso do filme como recurso didático deve ocorrer em uma perspectiva crítica. Para os autores, o filme, compreendido como um objeto de análise, traz consigo aspectos que ultrapassam os objetivos de quem o criou, porque sua produção está sempre inserida numa realidade histórica.

Sua utilização como recurso didático pressupõe um exercício crítico, no qual professores e alunos deverão tornar-se aptos a ler. Considerando esses elementos, o filme pode ser um poderoso aliado para discussão de comportamentos, visões de mundo, valores e identidades de uma sociedade em um dado momento histórico Ferreira; Franco (2013, p. 161).

A minha próxima pergunta está relacionada quais são os objetivos ao utilizar filmes obtive as seguintes respostas:

Denise P1: Depende muito do momento em que estamos na nossa turma desenvolvendo os projetos eletivos e colaborativos. Utiliza-se em várias situações como auxílio para ilustrar conceitos ou conteúdo, há outras vezes que se utiliza para brincar, cantar ou aprender uma música ou até mesmo trabalhar questões de comportamentos quando houver necessidade.

Então o objetivo dependerá do nosso planejamento, de qual tipo de intervenção e o que queremos do aluno e da turma envolvida em um dado momento.

Alessandra P2: Proporcionando acesso a recursos variados para que amplie as condições de aprendizagem e visão de mundo dos alunos. Introduzindo determinado assunto, estar em outro espaço que não a sala de aula, e possibilitar aos alunos o caminho de aprender a observar, opinar, criticar e refletir sobre assuntos que não precisam sempre estar nos livros ou serem passados em xerox ou no quadro. Mostrando que é possível outras formas de ensinar e aprender.

Para a Denise P1 e Alessandra P2 os objetivos identificados com as respostas levam a considerar que predomina a facilitação no processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades dos alunos em acordo com o contexto que serão aplicadas, ambas destacaram estar exercendo o papel de professoras mediadoras e estimuladoras no desenvolvimento das capacidades cognitivas em seus alunos.

A escola inovadora ganha destaque, pois foca no ensino da interdisciplinaridade, possuindo aulas com temáticas que englobam diversas matérias e conteúdo, incentivando a criatividade e o pensamento interdisciplinar do aluno e do professor, pois a contextualização é fundamental para criatividade e produção do conhecimento Franco; Tano (2014).

Entretanto, Almeida et al. (2021), ressaltam que:

Cada professor precisa compreender as novas perspectivas e/ou estratégias de ensino apresentadas e as mudanças advindas para saber trabalhar com o novo, percorrendo junto com seus alunos cada degrau da modernização do mundo e suas dimensões, procurando aprender manejar ferramentas e tecnologias inovadoras, socializando-se e dominando essas ferramentas de comunicação, considerando as alternativas e novidades tecnológicas existentes que podem ser utilizadas na área educacional, implantando-as em seu cotidiano e orientando os alunos em sua utilização e usando-as a favor do ensino Almeida; Nunes; Silva (2021 p. 06).

Perguntei também as professoras quais filmes costumam usar e como eles são trabalhados, me responderam:

Denise P1: Acredito que não tenho um repertório pronto. Gosto muito de criar e inventar, ao escolher um filme penso no que meus alunos e alunas irão achar se irão se emocionar ou até mesmo se incomodar. São trabalhados com muita conversa, antes, e depois da exibição.

Não podendo ser um recurso que passou na aula para dar um oi e ir embora, gosto de escolher temas que estão em debate na sociedade. Porque a parte do debate é fundamental.

Alessandra P2: No caso da matemática e feita uma breve introdução em sala de aula sobre o que iríamos começar a estudar. Os filmes são passados e depois fazemos uma roda da conversa sobre o que tinham percebido e aprendido no filme. Desta forma, na sala de aula fazendo relação com o filme assistido, vai se problematizando e sistematizando os conteúdos a serem estudados além de oportunizar reflexões sobre outros conteúdos como história e Geografia e outros.

Vejo claramente que ambas as professoras veem nos filmes uma oportunidade de socialização dos alunos estando relacionado com as vivências e experiências.

Sobre o trabalho das professoras com esta finalidade, Fin e Malacarne (2012), consideram que:

O trabalho pedagógico precisa ser planejado para que os educandos se reconheçam sujeitos da própria aprendizagem tendo seus saberes valorizados. Para que esta prática político pedagógica ocorra, se faz necessário a atuação conjunta de coordenadores, diretores e professores, pois através destes profissionais o ensino pode a partir da realidade e fazer com que seja abordado do meu local para o global.

Percebo uma vez mais no diálogo das professoras que elas promovem debates, e reflexões sobre o conteúdo abordado, com o intuito de perceber e analisar as reações dos alunos diante do que é exposto ou estudado.

Na próxima pergunta busquei direcionar sobre o que as professoras perceberam quanto as reações dos alunos quando essa temática é utilizada. Obtive as seguintes respostas:

Denise P1: Gosto de solicitar um relatório ao final do filme em formas de perguntas objetivas ou até dissertativa e algumas vezes o desenho pedagógico. Mas não é algo padrão, depende muito do objetivo que tenho no momento.

Alessandra P2: Os alunos gostam muito quando são utilizados recursos variados nas aulas, principalmente filmes. A maioria gosta e é bem atenta participando ativamente da conversa sobre o tema, antes e após a exibição do filme.

Apesar de que as professoras bem evidenciam que as crianças se interagem e se envolvem na atividade proposta, no entanto, é necessário salientar que o material didático, por mais brilhante que seja, não tem a capacidade de, por si só, garantir a

aprendizagem por excelência de um determinado conteúdo ou uma determinada disciplina.

Sendo assim, a introdução desses recursos na educação deve ser acompanhada de uma sólida formação dos professores, para que o mesmo possa utilizá-los de uma forma responsável e com potencialidades pedagógicas Oliveira (2013).

Nesse sentido, destaca-se que as mídias no processo de ensino-aprendizagem são fundamentais e um dos objetivos da utilização dessas tecnologias educacionais, é que os docentes proporcionem conhecimento aos alunos, no sentido que os mesmos se tornem agentes multiplicadores desse conhecimento a partir das interações com os outros alunos Slomski et al. (2016).

Pesquisas realizadas na última década, dentre elas a de Gatti et al. (2019), dão conta de indicar a relevância da formação continuada de professores para a realização de um trabalho pedagógico mais consonante com as necessidades dos estudantes. No entanto, para além de pensar a formação continuada como um mecanismo capaz, prioritariamente, de suprir lacunas da formação inicial, nos propõe a pensar a formação continuada como algo inerente ao exercício da docência e que, por esse motivo, adquire um caráter de autoformação em que o profissional assume um papel de protagonismo no processo.

O trabalho colaborativo, portanto, mostra-se como uma estratégia fundamental de desenvolvimento profissional docente a partir de ações como estudo, compartilhamento de experiências, análise e investigação conjuntas sobre as práticas pedagógicas, seja em contexto institucional, vinculado a uma rede ou escola, ou em contexto social Vaillant, (2016).

Percebe-se que as tecnologias são atualmente ferramentas fundamentais no auxílio do docente para mediar o conhecimento. Todavia, diante das novas exigências que o mundo globalizado apresenta, surge a necessidade e a urgência de propiciar a formação continuada para os profissionais da educação Niz (2017).

Os envolvidos no processo de aprendizagem precisam ser capazes de construir conceitos e conhecimentos (ainda que limitados e provisórios) de forma ativa e crítica,

a partir das situações vivenciadas e da reflexão acerca do arcabouço de informações com as quais interagem cotidianamente Oliveira (2013).

3.4. Experiências das professoras através da Metodologia Ativa "Filmes no processo de Ensino e Aprendizagem" através de Projetos Eletivos e de Colaboração

Durante o processo de planejamento muitos foram os desafios que surgiram, tais preocupações como: se os alunos iriam gostar dos filmes escolhidos? apesar que a escolha era deles mesmos, as atividades seriam bem entendidas? E o debate como seria conseguiríamos fazer? Na verdade muitas perguntas e as resposta foram somente obtidas após a confecção do Fanzine que foi a culminância do projeto.

Contextualizando as discussões das professoras foi realizada uma tabela com as experiências sobre "Filmes no Ensino e Aprendizagem".

Quadro 3.2

Experiências das Professoras com a metodologia Ativa "Filme no processo de ensino e aprendizagem"

Professoras	Resposta
Denise P 1 - Língua Portuguesa	Muito importante é de extrema importância para sociedade em todos os aspectos cujo objetivo seja sensibilizar o telespectador é a percepção de visão de mundo, porém, outra linguagem, que deve ser em arte e conhecimento ou vice-versa.
Alessandra P 2 - Matemática	Relevante para ser compreendido e discutido e ainda sendo beneficiado por se abrir mais de uma área de conhecimento que pode alcançar.
Denise P 1 - Língua Portuguesa	Muito que se mostra em filmes transforma-se em análise e discussão em sala de aula ao tratar o filme como um instrumento de ensino, levando o estudante a refletir com um olhar mais crítico, não apenas em matemática e português, mas para o todo em discussão. De forma geral os diversos tipos e gêneros de filme, guarda um conhecimento científico, daí a necessidade de cultivá-lo em uma percepção mais trabalhada.
Alessandra P 2 - Matemática	Concordância entre as discussões realizadas e as relações didáticas possíveis, que no meu entender estende-se como um mecanismo complementar e diferenciado para o ensino /avaliação.
Denise P 1 - Língua Portuguesa	A aproximação entre a literatura e a arte pode acontecer de diversas formas, como no cinema, teatro, música e pintura. Para mim, não tem como separar elas se misturam, proporcionando o enriquecimento de nossas experiências.
Alessandra P 2 - Matemática	Matemática e uma forma de arte, onde o objeto de estudo e trabalho são iguais, mas desenvolve-se de forma diferente. Com o tempo a relação fica ainda mais determinada.
Denise P 1 - Língua Portuguesa	O filme como habilidade permite com facilidade aumentar a abrangência de diversos segmentos sociais adaptando diversas formas de linguagem a estes segmentos. Além de ser uma forma fácil

				e agradável de acesso, possui uma variedade muito grande de recursos e temas a serem explorados.
Alessandra	P	2	-	De uma perspectiva Inter e multicultural, trazendo novas dinâmicas de conhecimento para ilustrar não somente a aula, mas gerando discussão entre professores e alunos acerca do material fílmico.
Denise	P	1	-	Língua Portuguesa Trabalhando vários aspectos: - Interdisciplinaridade; - Criatividade e incentivo ao trabalho em grupos; - Observação e idealização dos alunos sobre determinado; tema; - Entretenimento através de um tema relevante; - Maior aquisição de conhecimento por parte do discente.
Alessandra	P	2	-	Ao mostrar um filme esquecemos do formalismo da sala de aula, professor e quadro, conduzindo o estudante para análise induzindo reflexões singulares e sociais desse aluno. As experiências vivenciadas acentuam o valor didático do filme, sendo, portanto, uma conexão para diálogos encontrando-se nos estudos da linguagem técnica/ artística presentes nos filmes, leitura fílmicas focando conteúdo específicos de leitura associando a questões sociais, entre outras relações.

Fonte: Dados da Pesquisa (2022)

Dados da Pesquisa: Descrição das respostas das experiências das professoras

Nesses apontamentos das professoras mencionam compreensão dos conteúdos respectivamente, mostrando que os desafios são grandes com a finalidade de alcançar o aprendizado.

Mostram que no contexto de ensino essas transformações referentes a inserção das tecnologias digitais relacionadas a filmes, professores e alunos se encontram em meio a implantação de novos recursos de ensino.

Pode-se observar que Denise P1 menciona "O filme como habilidades permite com facilidade aumentar a abrangência de diversos segmentos sociais adaptando diversas formas de linguagem a estes segmentos.

Os filmes além uma forma fácil e agradável de acesso, possui uma variedade muito grande de recursos e temas a serem explorados." e Alessandra P2 "Ao mostrar filmes esquecemos do formalismo da sala de aula, professor e quadro, conduzindo o estudante para análise induzindo reflexões singulares e sociais desse aluno.

As experiências vivenciadas acentuam o valor didático do filme, sendo, portanto, uma conexão para diálogos encontrando-se nos estudos da linguagem técnica / artística presente nos filmes, leitura fílmicas focando conteúdo específicos de leitura assoando a questões sociais, entre outras relações".

Apresentando perspectivas no processo de ensino aprendizagem, podem tornar assim, esses novos recursos estratégicos como fonte dinâmica e necessária para o

ambiente de ensino, desde que aplicada de acordo com os objetivos e as necessidades de cada estudante.

Essa concepção se incorpora com o princípio de que é papel da escola formar cidadãos críticos e participativos, capazes de compreender a realidade vivida e tendo participação das transformações sociais Segundo Tardif (2014, p. 55).

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, e sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional", e que sejam hábeis a preparar os alunos com ferramentas cognitivas essenciais para uma adaptação adequada à vida. Um professor competente forma alunos competentes a ler o mundo com suas pluralidades, e resolver problemas usando estratégias relevantes para chegar a soluções condizentes. É o que diz Feurstein (2014), denomina de "processos cognitivos.

Um aluno deve estar equipado com habilidades de pensamento que incluem percepção correta, coleta adequada dos dados, sensibilidade a problemas, identificando e definindo corretamente situações a serem respondidas, resolvendo problemas e tomando decisões racionais embasadas Feuerstein (2014, p. 28).

Com tal postura define o professor como mediador da aprendizagem do aluno, e o mesmo é, antes de tudo, estimulador dessas experiências produtivas: articulador com seus pares, e de criar espaços variados de socialização dessa ideia como objetivo de multiplicar os desejos, vozes, e mudanças de práticas pedagógicas em sala de aula.

A teoria de uma aprendizagem mediada foi defendida por Feurstein (2014), Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE); o sujeito é suscetível de mudança cognitiva quando se predispõe a aprender, se deixa mediar, e, mais ainda, transcender o aprendizado às variadas esferas da vida, ilustrado pela Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Logo,

A mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos- conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimentos, mas que são melhorias necessárias Feurstein (2014, p. 21).

A incumbência de agregar reivindicação interna desse enunciado é, sem dúvida, uma tarefa de valorizar o pensamento e da experiência alheia como elementos essenciais na construção do sentido ou do que faz sentido para o outro, e que contribui para melhorar e ampliar os sonhos e as expectativas deste. Conforme destaca Feurstein

(2014, p. 26), "o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento constituem o objetivo educacional mais importante.

O profissional bom é aquele que assume uma postura de sujeito histórico e social não se conforma em não aprender juntos com seus alunos, como tal questiona, investiga, e atua para que o aluno mediado descubra o próprio potencial, o que há dentro de si, e como que se manifesta sua mente.

Orienta-se além do conteúdo, do conhecimento do currículo; age e atua individualmente e coletivamente para estimular o aluno a lutar suas próprias lutas, e a fazer **suas escolhas próprias**.

3.4 Proposta interventiva direcionada as Metodologias ativas de ensino e aprendizagem com o uso de filmes



Plano de Ensino	
Título	A vida é um filme (6º e 7º ano)
Professoras:	Denise e Alessandra
Ementa	
Justificativa	

O Projeto será realizado com a intenção de apresentar aos discente, possibilidades e ferramentas capazes de melhorar a compreensão no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, será exposto diferentes gêneros escritos, orais e multimodais através dos filmes como alternativa a uma abordagem diferenciada de conteúdos programáticos.

A vida é um filme... A partir desta eletiva, estudaremos e analisaremos filmes, enquanto linguagem essencial à criação do mundo pela relação do real, do imaginário e da criatividade. E a partir dos mesmos, ampliar os conhecimentos, desenvolver valores, habilidades e competências, tornando-os jovens protagonistas.

Objetivos

Inserir através das histórias (Filmes) valores morais e éticos aos conteúdos, competências e habilidades, através de atividades lúdicas de ensino, possibilitando uma relação entre os gêneros, realidade e filme. Tornando a aprendizagem mais dinâmica, crítica e participativa.

Habilidades desenvolvidas

- (EF06LP02) Conhecer as características dos diferentes gêneros (escritos, orais e multimodais) e a relação com a situação comunicativa, o estilo e a finalidade dos gêneros em uso.
- Habilidades socioemocionais: Empatia; Amabilidade, Resiliência; Criatividade; Comunicação; Colaboração e Atenção Plena. Envolve aptidão para lidar com desafios, ter habilidade para dialogar com os outros e saber entender e administrar os próprios sentimentos e se colocar no lugar do outro.

Eixos temáticos

- () Investigação científica (X) Processos criativos
- (X) Mediação e intervenção sociocultural () Empreendedorismo

Conteúdo programático

• Filmes diversificados (Pequeno Príncipe, UP– Altas Aventuras, extraordinário, Turma daMônica, entre outros); • Gêneros escritos, orais e multimodais; • Linguagem verbal/ não verbal; • Roda de conversa; • Leitura compartilhada; • Piquenique literário; • Encenação de fragmentos dos filmes.
Metodologia
• Sensibilização e questionamentos; • Levantamento de conhecimentos prévios; • Atividades relacionada ao filmes; • Leitura e análise do filme e histórias; • Ficha literária; • Discussão entre os alunos sobre o filme; • Correção e devolutiva para os alunos; • Confecção do roteiro para a encenação das histórias e filmes.
Recursos didáticos
• Televisão; • Filmes; • Textos impressos e visuais; • Computador • Power Point
Culminância
• Teatro • Podcast • Portfólio • Fanzine
Avaliação

Participação individual e coletiva, registros feitos no caderno, anotações e exercícios propostos referentes aos temas, gêneros abordados e confecção do fanzine

Referências

as

Artigo: https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/a-utilizacao-do-cinema-em-sala-de-aula-_1_.pdf

Fonte: Próprio autor

3.5. Avaliação na Metodologia Ativa empregada pelos professores em relação a uma metodologia ativa específica direcionada ao "Filme no Processo de Ensino Aprendizagem"

Em conversa com as professoras Denise P1 e Alessandra P2 sobre o processo avaliativo chegamos a seguinte reflexão:

Considerando que a avaliação da aprendizagem é uma ação intencionalmente planejada visando aumentar o entendimento daquele que aprende, como saber se o objeto de estudo está sendo compreendido, se a assimilação do conhecimento está sendo construído?

Tais dúvidas nos impelem para pensar acerca de mais uma das atribuições do professor que é a avaliação.

O ato de avaliar é por si só um processo de extrema complexidade por envolver diversos aspectos que, na maioria das vezes, foge à atribuição do professor avaliador.

A avaliação tem por princípio a compreensão de um processo cuja finalidade se encerra na reflexão sobre o efeito de determinada ação que respalda as próximas atitudes no sentido de uma evolução no aprendizado daqueles sujeitos que estão sendo avaliados. Dessa forma, admitindo que o ser humano é inacabado, e o seu desenvolvimento acontece ao longo da vida, afirmamos que como consequência, a avaliação é um processo contínuo, dinâmico e progressiva.

No que se relaciona à instituição escola, esse processo se dá fundamentalmente para o avanço do aprendizado dos alunos.

Por esse motivo a importância de um trabalho coletivo capaz de contribuir significativamente para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e atuantes na sociedade de forma ética e responsável.

A importância da Avaliação é muito decisiva, é através dela que as informações são coletadas mostrando o caminho para melhorar e marcar novas direções a ser alcançadas.

Sabe-se que, atualmente, o processo de aprendizagem do discente ocorre através de metodologias ativas e participativas, ou seja, o aluno se envolve no processo de aprendizagem não só como agente passivo.

Deste modo, o docente tem um papel fundamental e desafiador na busca de ferramentas e processos que estimulem os alunos a construir um ponto de vista com embasamento científico, ampliando assim os horizontes associados ao ensino-aprendizagem no âmbito educacional.

Os procedimentos avaliativos utilizados pelo professor devem ir além da prova escrita, pois apenas este tipo de avaliação não permite que o aluno adquira elementos e ferramentas para um bom desempenho concomitante às suas habilidades.

Ressaltando que a interação dos estudantes é fundamental para o sucesso da metodologia aplicada, onde cada grupo de aluno pode contribuir para o aprendizado do colega através da discussão de pontos de vista diferentes.

O feedback do professor também é importante neste momento, visto que o professor pode contribuir indicando pontos positivos e pontos que precisam ser melhorados. Precisa ser considerado que o professor pode adotar mais de um método ativo e assim adaptá-los às condições do ambiente acadêmico em que este se encontra, a fim de promover melhores ferramentas para auxiliar no aprendizado do aluno.

Neste contexto, Garcia (2013), comenta que a utilização das tecnologias no processo de ensino aprendizagem institui um fator de inovação pedagógica, possibilitando novas modalidades no processo de ensino e aprendizagem.

As tecnologias oferecem uma facilidade no acesso às informações e maiores possibilidades para a prática pedagógica, podendo causar grande impacto no processo de ensino e aprendizagem Silva; Cruz (2017).

É importante usufruir de todos os benefícios oferecidos pelas tecnologias, para proporcionar uma forma de aprendizagem para os alunos, sendo mais atraente, motivador e instigante Garcia (2013).

Diante das mudanças sofridas pela sociedade da informação, não cabe mais ao professor a mera transmissão de conhecimentos, essa forma de ensinar vem podendo o desenvolvimento da autonomia, reflexão e da capacidade crítica. Nesse sentido, faz-se necessário orientar os estudantes, partindo de suas motivações, para que sejam capazes de construir seus conhecimentos a partir do contato com as teorias educacionais, de seu contexto de atuação e da troca de saberes entre os colegas. Para isso, necessitam de mediadores que auxilie a dialogar com vários saberes adquiridos pelos diversos meios de comunicação, orientando-os a organizar e selecionar o que é relevante para a vida Machado; Fraiha-Marins (2017, p. 2).

Luckesi (2014) problematiza duas modalidades de avaliação: a utilizada para avaliar um objeto em construção e a de acompanhamento de uma ação. Sendo assim, compreendemos que avaliação incide na análise da aprendizagem dos estudantes e direciona-se a um acompanhamento dessa aprendizagem, objetivando a intervenção para a melhoria dos resultados. Portanto, para compreender cada estudante e avaliá-lo através de um instrumento é preciso ter uma análise atenta a sua história concreta de existência e cognitiva, uma vez que as interações de cada um abrangem as significações de caráter afetivo, cognitivo e social.

Segundo Luckesi (2018), a avaliação deve estar a favor da aprendizagem dos estudantes. Sendo assim, deve ser diagnóstica, formativa e somativa, avaliando o desempenho do estudante na sua totalidade. Além disso, o professor precisa realizar um acompanhamento do processo de aprendizagem, verificando o quanto os discentes estão aprendendo e realizando a ação/reflexão sobre as estratégias de ensino utilizadas para promover a aprendizagem.

A opinião dos estudantes em uma avaliação se torna muito relevante, solicitando que escrevam sobre como foi a aula, definindo aspectos positivos e os que precisam melhorar. Necessitando que os educadores fiquem atento aos resultados obtidos pelos estudantes e através de suas estratégias de pensamento, que precisam serão compreendidas se observadas e expostas pelos estudantes de como tiraram suas conclusões, refletiram e agiram para chegar a tais respostas nos instrumentos de avaliação utilizados.

Os resultados em análise tornam-se eficazes no momento em que é analisado de forma ampla e reflexiva, reconstituindo o seu pensar-refletir-agir tanto nos resultados certos ou errados.

A questão da autoavaliação dos estudantes, é fundamental que eles façam uma autoavaliação do seu desempenho em relação a disciplina estudada, como um autoquestionamento onde faz uma reflexão sobre o próprio percurso realizado no processo de ensino aprendizagem.

Considerando de extrema eficácia a avaliação na perspectiva dos estudantes e dos professores, ambos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, os processos avaliativos demonstram o desempenho dos estudantes, em consonância com os objetivos e os critérios de avaliação estabelecidos.

Destacamos a importância de a avaliação constituir-se como diagnóstica para identificação das aprendizagens e dificuldades, somativa na identificação do resultado conjunto da turma, classe ou da escola como um todo, formativa estimulando a visão panorâmica do ensino-aprendizagem ainda que o aluno continue sendo o foco deste processo, essa avaliação reflete, também, a prática pedagógica dos professores e a contínua sendo considerada um método onde o aluno é avaliado por inteiro no seu global, sendo, preciso que o processo seja constante e contínuo.

Segundo as professoras Denise P1 e Alessandra P2 se entendemos que cada estudante aprende de um jeito, precisamos de diferentes instrumentos para avaliação durante o processo de ensino e aprendizagem.

É importante que essas propostas priorizem o caráter formativo e de desenvolvimento dos discentes, para que haja a construção de competências necessárias ao perfil estabelecido.

Deverá ter formação global, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis da sociedade.

Exigindo total transparência nas diversidades de critérios, sendo que os estudantes precisam ter conhecimento, ciência de como será esse processo avaliativo, para que não tenham surpresas e mal-entendidos no decorrer do ano letivo.

Dessa forma cabe-nos entender que, para a essência da avaliação que é a possibilidade de diagnosticar, verificar a qualidade da aprendizagem, a partir de dados concretos, tendo como finalidade uma educação qualitativa, quantitativa e elevada.

CONCLUSÕES

Destaca-se a partir da realização da pesquisa que teve como objetivo investigar a utilização de metodologias ativas pelos professores nas disciplinas básicas do ensino fundamental na EEPEI Ushisuke Miadaira, Juquiá, SP, de forma a conhecer o desempenho discente em relação as metodologias ativas mostrando uma aprendizagem em andamento, ou seja, a constante busca por uma educação de qualidade a partir das observações da prática das professoras e do tratamento dado as metodologias ativas.

Um ensino valorizando as competências e habilidades o qual apresenta um novo enfoque na aprendizagem dos alunos, bem como na prática do professor. Salientando nas capacidades cognitivas, apresentando como trabalhar a formação para o desenvolvimento das capacidades de forma prática, demonstrando que o que aprende pode ser utilizado de forma eficiente diante de uma situação real de vida.

Desenvolver as competências a partir dos conteúdos das disciplinas como na metodologia ativa "Filmes no processo de ensino e aprendizagem" criou o interesse e entusiasmo para aprender.

Essa mediação estabelece relação dos interesses dos alunos com interesses da escola; dos conteúdos com a realidade vivida pelos educandos.

Foi muito gratificante, como retorno dessa mobilização, os depoimentos dos gestores e professoras na validação do próprio trabalho, e principalmente mais recompensador a forma das experiências dos grupos de aluno na ótica das professoras as quais avaliaram o projeto eletivo e colaborativo reconhecendo a necessidades de ajustes e melhorias no desempenho deles e que eles eram sujeitos desse processo e precisam representar com responsabilidade e compromisso a sua escola.

O filme possui um grande valor do conhecimento educacional, tendo como objetivo despertar o conhecimento e um olhar sobre o que é proposto para as aulas.

Além de ser uma maneira prazerosa, o aluno aprende a ter liberdade de diálogo com o professor, levando-os a ter uma boa relação entre aluno e professor. O que se pretende com essa pesquisa é contribuir para a prática pedagógica mais lúdica e com finalidade de aprendizagem significativa, crítica e emancipadora.

A respeito disso, Santos (2019) pontua que linguagens não verbais (imagens) e verbais (sons) contribuem para o espectador conceber julgamentos daquilo que é visto no enredo fílmico; assim o espectador/aluno pode compreender e interpretar

conhecimentos, tendo auxílio das imagens e do que ouve. O comprometimento do docente é um aspecto imprescindível na inserção e no espaço de qualquer prática pedagógica, sobretudo na relação filmes na educação como metodologia ativa.

Desse modo a utilização dos filmes como um recurso didático de ensino implica reconhecer o papel dessa linguagem para o professor e na informação de cada aluno, de suas formas de ver o mundo.

Evidencia que a escola precisa promover formas de interpretação crítica dos filmes como produtos culturais que são, e os professores precisam ter a consciência quanto à importância/influência da leitura de imagens e como estas exercem um papel significativo na formação dos alunos.

E todas as escolas tem que oferecer um suporte tecnológico, estrutural e documental para os docentes poderem desenvolver o filme de maneira mais eficaz.

O desenvolvimento deste estudo, deixa uma grande reflexão: sobre as metodologias ativas, mas que a educação precisa de compromisso e responsabilidade por parte do professor e isso remete a estudo, o professor tem e deve de estar sempre atualizado, revendo práticas, exercendo um perfil mediador, pois somente com essas atitudes pode transformar o ambiente de sala de aula; espaço de conhecimento.

Fazendo de seus alunos, ávidos pela descoberta e aumento de suas habilidades, desse modo, o professor precisa estudar, ampliar horizontes e conhecimentos já adquiridos com novas experiências. E, isso se dá através do desempenho de todos que formam a instituição escolar.

Mas para isso é preciso utilizar metodologias motivadoras do aprendizado, para que assim os alunos se interessem pelas aulas.

O bom relacionamento do professor com os alunos para que haja participação ativa, aspectos estes desenvolvidos nas aulas também são importantes.

Foi possível perceber que o trabalho com filmes estimulou o interesse dos alunos e facilitou a aprendizagem de conceitos podendo então se caracterizar como uma ferramenta útil nas aulas de qualquer disciplina.

As metodologias ativas mostram-se como uma concepção educacional que coloca os estudantes como principais agentes de seu aprendizado, pois percebe-se, que através dela, o estímulo à crítica e à reflexão, incentivadas pelo professor que conduz a aula propicia ao aluno um aprendizado de forma mais participativa, uma vez

que, a colaboração dos alunos como sujeitos ativos, traz fluidez e essência de tal possibilidade educativa em sala.

O aluno é a centralidade dessa metodologia, sendo visto, como nova tendência na educação do século XXI exigindo a inovação pedagógica. Nesse processo, o estudante envolve-se de forma ativa e atuante em seu próprio processo de aprendizagem, e o professor é incumbido no papel de orientador e mediador das discussões sobre a solução dos dilemas apresentados.

A tendência contemporânea evidencia uma prática educativa implicada em mudança nos conteúdos e no modo de avaliar, ao considerar as finalidades do ensino, de acordo com um modelo centrado na formação integral dos alunos.

O educador deverá ser promotor de uma prática educacional viva, agradável, afetuosa, (com precisão científica e conhecimento técnico), mas sempre à cata de informação e transformação.

Deve ser encarado como tutor, sendo aquele que ampara, protege, defende e guarda, e que nesta postura de educação, respeita, escuta acreditando na capacidade do acadêmico.

Nessa nova interação servindo para consolidar a relação entre professor e aluno, no ato comum de conhecer se reconhecendo, não mais em uma relação vertical e estática, mas com base dialógica de confiança mutuamente permitindo um ambiente de apoio, liberdade e aprendizado.

Diante dessa perspectiva de mudanças na prática educativas através de metodologia ativas é importante ressaltar, ainda, a qualidade de compreensão do estudante, quando ele ingressa na educação infantil, pois ele inicia um conhecimento ingênuo e passa gradativamente ao longo de seu percurso de aprendizagem para o avançado de forma ativa estabelecendo uma interação conceitual do ensino desde a construção até a intervenção em sua produção final, sendo suas realizações uma forma de verificação da aprendizagem e avaliação.

Portanto, ao introduzir as metodologias ativas de ensino aprendizagem na prática docente, como o método “Filmes no processo de ensino aprendizagem”, somado ao marco conceitual do ensino para a compreensão por meio das unidades curriculares, o professor torna-se mais reflexivo, dialógico, multiprofissional e competente para atuar nos processos de gestão e planejamento educacional em cenários de aprendizagens

significativas e na intervenção em problemas demandados pelos ambientes e uma nova cultura alicerçada na atualização e em um currículo flexível de modo que ambos possam refletir sobre sua práxis e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Recursos didáticos pressupõe-se um apoio ao trabalho docente tratando-se de filmes, tal auxílio deve ser considerado ao optar-se por diversificar a metodologia de ensino, busca-se sempre dinamizar o trabalho em sala de aula, contextualizando e tornando interdisciplinar a aprendizagem. Nas diversas produções fílmicas disponíveis notam-se subsídios ao planejamento de uma aula.

A escola, o educador e o aluno são os eixos do processo criando assim um ambiente e espaços próprios de formação de verdadeiros cidadãos, críticos e formadores de opinião responsáveis pela atuação, formação e transformação da sociedade em que vivem.

A motivação para que se possa envolver os alunos em atividades interessantes, promovendo a aprendizagem e o crescimento nos estudos e como cidadão, pode vir de um filme curta metragem, longa ou documentário o importante é ser atrativo para o grupo.

Ao longo do período de organização dessa pesquisa nota-se tal motivação entre educadores, sempre atentos em diversificar suas aulas proporcionando verdadeiras atividades que favorecem a discussão de vários temas onde o aluno seja instigado a colaborar em opiniões e críticas.

Conta-se também com o trabalho desenvolvido pela escola promovendo a vinculação de filmes nas disciplinas em geral.

O filme então é o recurso didático que aponta com características que vão ao encontro de uma metodologia envolvente e criativa, unindo áudio e imagem, agregando fatos (reais e fictícios), com mensagens que podem ser decifradas pelo grupo revertendo em crescimento pessoal, uma vez que o viés educativo que tem o filme em corroborar a prática docente.

No que diz respeito ao uso de termos científicos durante as aulas, percebe-se a preocupação das docentes em adaptar esses conceitos para melhor entendimento dos alunos, as professoras são conscientes quanto a seus conteúdos e buscam através de analogias e vocabulário mais simples, para ensinarem seus alunos, mas sem perder a essência daquilo que se ministra, além de reforçarem a relevância de se conhecerem novas palavras e vocabulários científicos.

As professoras acreditam que o relacionamento com os alunos é uma ferramenta facilitadora da comunicação. Com a interação entre as partes eventualmente possibilita mais afeição pelo conteúdo, uma vez que, na convivência, passam a existir laços como o respeito e a descontração, familiaridade que são muito importantes para o sucesso das aulas.

Comunicação no ambiente escolar é indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo necessário, atentar-se as particularidades do público e buscar atender às necessidades dos alunos. Explorar as multifaces da comunicação é uma grande estratégia e um desafio na sala de aula, mas, quando utilizamos corretamente, propiciam um ambiente confortável que alavanca os alunos rumo a uma educação de qualidade.

A reflexão acerca do processo de ensino aprendizagem e a instrumentalização docente para uma ação pautada no enfrentamento de desafios cotidianos no ensino de língua portuguesa e matemática certamente interessa a todo professor relacionado as disciplinas realmente, comprometido na aprendizagem significativa, que todo estudante é o sujeito principal da deste processo.

As produções textuais e a matemática emergem como um instrumento de trabalho de intervenção pedagógica com possibilidade de proporcionar ao estudante caminhos mais efetivos para o seu aprendizado e o domínio da competência leitora, escrita e a resolução de cálculos.

O filme como proposta pedagógica no processo ensino aprendizagem conduziu a possibilidade de formular perguntas compatíveis com as temáticas que envolve o processo de educação de modo geral.

Observei uma modificação no espaço em sala de aula de transformação de paradigma dialogando com campos diferenciados do conhecimento.

A aproximação deste campo de conhecimento tangencia temáticas de aspectos históricos, culturais, políticos e científicos, proporcionando desse modo uma visão integral dos filmes como recurso de mídia educativa.

A proposta de utilização do filme durante as aulas do projeto eletivos visando buscar melhoria no processo de aprendizagem. Com a utilização de filmes no processo de aprendizagem, ancorando-se com os conhecimentos prévios que o aluno já possui das aulas teóricas com o novo conhecimento adquirido através do filme exposto, deste modo, a partir de um conceito geral o conhecimento pode ser construído de modo a ligá-

lo com novos conceitos facilitando a compreensão de novas informações, o que dará significado ao conhecimento adquirido.

E, ao finalizar esta pesquisa, e de posse de dados que reforçam o posicionamento de que filmes é um recurso didático que apoia sobremaneira o trabalho docente, a reflexão gira em torno das grandes possibilidades que há para enriquecimento da prática em sala de aula. Fazer a articulação da prática pedagógica com filmes reforça a ideia de que diferentes metodologias que valorizam o lúdico são possíveis e favorecem a aprendizagem dos alunos.

Mostrando ser um recurso proveitoso para o ensino e para aprendizagem, uma vez que possibilitou trabalhar com os alunos o conteúdo planejado.

Vale destacar que a prática da projeção de filmes nas escolas deve estar fundamentada no planejamento.

Não se encerra aqui a discussão, uma vez que outros aspectos da utilização de filmes podem ser pesquisados com foco no uso do filme como recurso metodológico para os processos de ensino e de aprendizagem, visando a melhoria na qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anjos, M. B.; Pereira, M. V.; & Correia, K. (2014). Cinema, arte e educação: confluências no ensino de ciências. 1 ed. Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais,
- Aguiar, M. A. da S. (2001). Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação. São Paulo: Cortez.
- Araújo, S. P. de. (2017). Tecnologia na educação: contexto histórico, papel e diversidade. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD.
- Almeida, A.; Nunes, L. F.; & Silva, V. T. (2021). "Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms". Pesquisa e Ensino, vol. 2.
- Barros, M. D. M. de; Girasole, M; & Zanella, P. G. (2013). O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e biologia: o que pensam alguns professores da Região metropolitana de Belo Horizonte. Práxis, ano V, n. 10, dezembro de 2013.
- Belloni, I. (1995). Avaliação Institucional. Teoria e experiências. São Paulo: Cortez.

- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, 32(1), jan./jun., 25-40.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editor.
- Borba, E. M. B. (2015). O uso de filmes como recurso pedagógico no estudo das epidemias: possibilidades na aprendizagem significativa. 90 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
- Brasil. (2017). MEC - Ministério da Educação (Org.). Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-bncc>
- Brasil. (2016). Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Bremm, D. (2019). Os filmes e jogos
- Bremm, D. (2019). Os filmes e jogos didáticos no trabalho educativo com reeducação alimentar. *Revista Insignare Scientia - RIS - RIS*, v. 2, n. 3, p. 92-102. Recuperado de <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i3.11186>.
- Carreira, V. M. (2012). Contribuições do uso do cinema para o ensino de ciências: tendências entre 1997 e 2009. 2012. 125 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo).
- Carvalho, Ana Carolina De Souza. (2017). Importância da inserção de filmes e vídeos na prática docente no Ensino Fundamental I. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG.
- Costa, T. T. (2019). Empreendedorismo No Ensino Básico e Superior Já é Uma Realidade. Recuperado de www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/comunidade-ei/2019/07/23/not,773153/empreendedorismo-no-ensino-basico-esuperior-ja-e-uma-realidade.shtml.
- Demo, P. (2004). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis Vozes.
- Dias, C, A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade*, v.10, n. 2. Recuperado de <file:///C:/Users/pedro/Downloads/metodologia,%20Dias.pdf>
- Diesel, A; Baldez, A. L. & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. v. 14, n. 1, p. 268-288.
- Fabris, E. H. (2008). Cinema e educação: um caminho metodológico. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewfile/6690/4003>.
- Faria, A. C. M. et al. (2015). " A ciência que a gente vê no cinema ": uma intervenção escolar sobre o papel da ciência no cotidiano. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 15, n. 3, p. 645 - 659.

- Fausto, C. & Daros, T. (2021). A sala de aula digital estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido Porto Alegre ed. Penso.
- Feuerstein, Reuven et al. (2014). Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ferreira, Marieta de Moraes; Franco, Renato. (2013). Aprendendo História: reflexão e ensino. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Porto Alegre: Arte Médicas, 20-30.
- Freire, P. 1987. Pedagogia do oprimido. 17, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). Pedagogia do Oprimido: Saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Fin, Alessandra Soares de. Malacarne, Vilmar. (2012). A concepção do ensino de ciências na educação infantil e as suas implicações na formação do pensamento científico no decorrer do processo profissional. Universidade Estadual de Maringá.
- Franco, A.A.; Tano, C. F. S. (2014). "Interdisciplinaridade e Inovação: estudo de projeto de extensão" Enciclopédia Biosfera - Centro Científico Conhecer, v. 10, n 19.
- Garcia, Fernanda Wolf. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Educação a distância, Batatais, v.3, n.1, p. 25-48.
- GATTI, B. A. *et al.* (2019). Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores-do-brasil-novos-centarios-de-formacao/>
- Garrido, E. & Brzezinski, I. (2006). A pesquisa na formação de professores. Formação de educadores. SP: UNESP.
- Gouveia, L. B. (2020). TIC e sala de aula: da transmissão à partilha e do desempenho a interação. Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional: Lisboa: Citeforma, 26-31.
- Gouveia, I. B. (2017). Transmissão à partilha e do desempenho à interação: tecnologias de ensino no “saber fazer”. Lisboa: Citeforma. Recuperado de [https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/62711/1/ 9 nov. 2017lx.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/62711/1/9%20nov.%202017lx.pdf).
- Hedlund, A. (2020). O papel da família e sua relação com a escola ensino remoto Edify Education - Programa Bilíngue. Recuperado de www.edifyeducation.com.br/blog/opapel-da-familia-e-sua-relacao-com-a-escola-no-ensino-remoto/

- Leal, E. A. & Miranda, J. G. (2019). Revolucionando a sala de aula como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas na aprendizagem. São Paulo: editora Atlas.
- Lovato, F. L.; Michelotti, A.; & Silva, C. B. da; Loretto, E. L. da S. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, p. 154-171,
- Luchetti, S. A.; Amaro, H. S. (2014). A utilização de filmes nas aulas de história. Cadernos do PDE - Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, [s.l.], v. 1, p. 1-13. Recuperado de http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_hist_artigo_solange_aparecida_luchetti.pdf.
- Machado, C. R. S.; Fraiha-Marins, F. (2017). Síntese de Proteínas: significados produzidos por meio do ensino utilizando tecnologias digitais e metodologia ativa. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1-9.
- Machado, P. L. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: o ensinar através de tecnologias e mídias digitais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 8(6), 58-68. Recuperado de <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tempos-de-pandemia>.
- MOL, Lucineide Santos Avelino. (2015). Filmes: Instrumentos de Mediação Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem. Especialização. Coordenação Pedagógica. Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- MORAIS, Guilherme Augusto Louzada Ferreira de. (2019). O uso de séries como estratégia para o ensino de língua e cultura inglesas. *Revista de Letras*. Curitiba, v. 21, n. 34, p. 146-156.
- Monteiro, P., Chamon, E., Santana, L., Ribeiro, J., & Aranha, M. (2021) Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais Rio de Janeiro ed. Alta Books.
- Moran, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. Artigo publicado na revista Comunicação e Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 27 - 35.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v.2, 1, p. 15-33.
- Moran, J. M. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: Bacich, L: Moran, J. (orgs.) Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.
- Muniz, I.; Lins.; Menezes, M. S. (2018). Uso de documentário no curso de medicina e a reflexão sobre temas éticos associados ao aborto. *Rev. Bioét.*, Brasília, v. 26, n. 4, p. 606-616. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1983-80422018264279>.
- Napolitano, M. (2003). Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto.
- Napolitano, M. (2013). Como usar o cinema na sala de aula. 5. ed., São Paulo Contexto.

- NETO, O.; Pereira, A. G.; Pinheiro, A. A. (2020). Contribuição do Programa de Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. *Rev.Pemo*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3663>.
- Oliveira, C., & Moura, S. P. (2015). TICs na educação: A utilização das tecnologias da informação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*. 7(1), Recuperado de [file:///C:/Users/pedro/Downloads/11019-Texto%20do%20artigo-39666-1-10-20151207%\(2\).pdf](file:///C:/Users/pedro/Downloads/11019-Texto%20do%20artigo-39666-1-10-20151207%(2).pdf)
- Oliveira, F. M. (2013). "O uso da sala de informática nas aulas de matemática no ensino fundamental: percepções de um grupo de professores" Portal eletrônico da Biblioteca Digital da UNIJUI. Recuperado de: <https://bibliodigital.unijui.edu.br>
- Rates, C. M. P.; Silva, L. M. & Pereira, L. M.; Pessalacia, J. D. R. (2014). The use of films as a teaching tool for the teaching- learning process in bioethics. *Invest Educ Enferm.*, v.32, n. 3, p. 421,429. Recuperado de [10.17533/udea.iee.v32n3a07](https://doi.org/10.17533/udea.iee.v32n3a07).
- Rocha, G. D., & Ota, M. A. H. (2021). *Aprendizagem digital curadoria, metodologia e ferramentas para o novo contexto educacional – Porto Alegre ed. Penso*.
- Santos, J. N. dos. (2019). *Ciência, cinema e Educação: reflexão do filme na escola*. Jundiá: Paco.
- Silva, M. C. S.; Cruz, L. G. (2017). As contribuições das tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o Ensino de Ciências: concepções de professores e estudantes de uma escola pública do município de Ivinhema/MS. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1-12.
- Silva, Alcinéia de Souza; Farias, Ricardo Chaves; & Leite, Cristina Maria Costa. (2019). O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. *Rev. Tamoios*, RJ, ano 15, n.1, pag. 31-45. Apud Libanêo, José Carlos. Didática. 2ª ed. São Paulo: Cortez 2013.
- Siqueira, A. B.; Cerigatto, M. P. (2012). Mídia - educação no Ensino Médio: por que e como fazer. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 44, p. 235-254. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000200015>.
- Siqueira, R. (2017). Pirâmide de William Glasser ou "Cone da Aprendizagem". Recuperado de <https://medium.com/@renatho/pir%C3%A2mide-de-william-glasser-ou-cone-da-aprendizagem-49a4670afc9a>.
- Silva, I. C. S.; Prates, T. S.; & Ribeiro, L. F. S. (2017). As novas tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. *Debate*, 15, 107-123.
- Silva, J. R. da; Cardoso, A. C. Da S.; Anjos, A. C. B. Dos; Barbosa, V.; Simões, V. A. P.; & Perpétuo, C. L. (2015). Desenvolvimento humano nas perspectivas de Piaget e Vygotsky. *Educere – Revista da Educação*, Umuarama 15(1), 73- 90.
- SILVA, Leandro Millis da. A ficção e o ensino da Matemática: análise do interesse de estudantes em resolver problemas. 207f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. PUCRS. 2014.

- Silva, M. M.; Barros, M. D. M. & De La Rocque, L. R. (2017). As questões sociocientíficas na trama do filme Elysium: conexões entre ciências e cidadania no "chão da escola". Revista Demetra, v. 12, n. 3
- Slomski, V. G. et al. (2016). "Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior à distância" Journal of Information Systems and Technology Management _ JISTEM, vol. 13, n. 1.
- Tardif, Maurice. (2014). Saberes docentes e formação Profissional. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, A. F. (2008). A. O cinema na sala de aula de História da Matemática. Monografia de Graduação. Departamento de Matemática. UFOP. Ouro Preto.
- Unesco. (2016). TIC na educação do Brasil. 2016b. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-access-to-knowledge/ict-in-education/>.
- Valente, J. A> (2014). A comunicação e a Educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. UNIFESO - Humanas e Sociais, v. 1 n. 01, p. 141-166.
- VAILLANT, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Docencia, n. 60, p. 6-13. Recuperado de: <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>.
- Van Der Veer, R. & Valsiner, J. (2001). Vygotsky: uma síntese. São Paulo: Loyola. São Paulo.
- Veiga, I.P.A. (2004). Educação Básica e Educação Superior. Projeto político pedagógico Campinas, São Paulo: Papirus.
- Vickery, A. (2016). Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre.
- Weisz, T. (2002). O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática.

APÊNDICES

Apêndice I- Perguntas de Investigação Direção, Coordenação e Professores

1- Qual a opinião dos professores a respeito das Metodologias Ativas e sua inclusão como competências básicas nas práticas educativas?

R: As metodologias ativas são extremamente importantes, pois dão aos estudantes, a percepção de se sentirem parte integrante, central e ativa do próprio aprendizado; tornam o processo ensino aprendizagem lúdico e dinâmico.

2- Como deve ser desenvolvida e organizada as Metodologias Ativas pelo professor de forma a garantir reestruturação dos conceitos abordados na aula?

R: Devem ser desenvolvidas e organizadas de forma clara, objetiva e planejada para que se traduzam em efetiva aprendizagem.

3-Quais habilidades sociais têm de possuir um professor competente no âmbito das metodologias Ativas?

R: As habilidades que facilitam o relacionamento interpessoal, como, por exemplo, a comunicação, a civilidade, a empatia, o trabalho em equipe, a positividade, o enfrentamento de problemas etc.

4- Em que medidas influem as Metodologias Ativas no rendimento da aprendizagem do ensino fundamental dos anos finais da “E.E “PEI USHISUKI MIADAIIRA”, na cidade de Juquiá -bairro Cedro estado de São Paulo?

R: As metodologias ativas influência no rendimento da aprendizagem na medida em que os alunos aprendem mais quando se sentem partícipes do processo ensino-aprendizagem.

5- Como priorizar a relação com o cotidiano do estudante em momentos de reflexão individual e coletiva?

R: Na relação educador X estudante de forma empática, fazendo com que o estudante se sinta pertencente (tanto em relação ao ambiente escolar, quanto à aprendizagem) e respeitado em suas escolhas, ações e práticas.

Apêndice II-Perguntas de Investigação-Perguntas de Investigação Denise P1

1- Qual a opinião dos professores a respeito das Metodologias Ativas e sua inclusão como competências básicas nas práticas educativas?

R: Vejo de maneira positiva pois, o professor se torna mais um mediador, orientando e conduzindo os alunos na solução de problemas, na elaboração de ideias e argumentos, no trabalho em equipe e em outras competências muito importantes, como responsabilidade, independência, proatividade, ética etc. Dessa forma, a aprendizagem fica dinâmica, com maior interação e independência, dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

2- Como deve ser desenvolvida e organizada as Metodologias Ativas pelo professor de forma a garantir reestruturação dos conceitos abordados na aula?

R: Primeiro proporcionar um ambiente de aprendizagem em que há oportunidade para todos os alunos de pensar e interagir. Segundo a metodologia, ou seja, a forma como o professor vai trabalhar determinado conteúdo, fazendo com que desperte a curiosidade dos estudantes. Ex: Cultura maker metodologia ativa de aprendizagem baseada nos princípios “*faça você mesmo* “. Outro exemplo sala de aula invertida, Seminários e discussões entre outras metodologias.

3- Quais habilidades sociais têm de possuir um professor competente no âmbito das metodologias Ativas?

R: Habilidades empáticas, comunicativas e assertivas.

4- Em que medidas influem as Metodologias Ativas no rendimento da aprendizagem do ensino fundamental I e II “E. E PEI USHIZUKE MIADAIARA” na cidade de Juquiá bairro Cedro estado de São Paulo?

R: Maior envolvimento, engajamento e autonomia tornando nossos estudantes protagonistas no processo de ensino e aprendizagem.

5- Como priorizar a relação com o cotidiano do estudante em momentos de reflexão individual e coletiva?

R: Através da ressignificação dos conteúdos, mostrando a importância da escola na vida dos indivíduos e que a educação é a única forma de mudar o entorno e nossa sociedade, mediante ao pensamento crítico e reflexivo, contribuindo para a formação cidadã dos estudantes e promovendo a transformação do meio social para o bem comum.

ANEXOS

Anexo A. Como fazer um fanzine

TEMA E CONTEÚDO

PASSO 01

- Definir o tema e o conteúdo do fanzine
- Escolher a forma como serão abordados

Utilizar em diferentes gêneros textuais

PROJETAR

PASSO 02

- Planejar o projeto – Como apresentar o tema e conteúdo – Definir o material para a feitura do fanzine

- Após a escolha dos temas e conteúdo, é preciso projetar (pensar e montar) a estrutura do fanzine.

- Decida o tamanho e quantidade de páginas de seu fanzine.

- 21x15cm ou 1/2 de papel sulfite

- 15x10, 5 cm ou 1/4 de papel sulfite

- 10,5x7, 5 cm ou 1/8 de papel sulfite consiste em dobrar uma folha de papel sulfite ao meio. Três folhas dobradas deste modo produz um fanzine de 9 páginas + Capa. 21x15cm Dica - Junte as três e dobre-as ao meio. Em formato de livreto, enumere o canto inferior esquerdo com um lápis.

- Este procedimento facilita a montagem do fanzine. Ao final, o seu fanzine deverá seguir esta estrutura. Na hora de montar, se não houver desta maneira, as páginas ficarão desconexas.

- Fazer um fanzine requer planejamento e pesquisa.

- Coletar as fontes, textos e imagens que serão utilizados na publicação. • Fazer um esboço do fanzine

- Distribuir os conteúdos nas páginas

- Arquitetar o layout das páginas

Dica

- Nesta fase será feita a triagem, escolha das imagens e textos que serão incluídos ou excluídos do fanzine.

- Este procedimento é importante para a coerência na abordagem do tema e conteúdo. Objetivo é ter uma noção dos conteúdos de cada página e de como os textos e imagens

irão se dispor. Após a definição do tema, coleta de materiais, pesquisa e feitura do esboço é hora de montar o fanzine.

Dica

- A diagramação é a técnica de expor o texto e imagem na página. A diagramação serve para ajudar ao leitor a receber as informações que o autor quer transmitir. A diagramação tem que ser:

- Clara prática e objetiva.

Veja algumas dicas a seguir

1. Deixe seu texto respirar. Longos blocos de texto fazem a leitura ficar cansativa. Experimente fazer parágrafos menores.

2. Mescle imagens com o texto. Afinal, sempre vemos as figuras primeiras. Mas, se você não tiver uma boa imagem, fique apenas com as palavras.

3. Ao usar imagens para ilustrar o texto, use margens. O texto colado na imagem deixa o leitor desconfortável.

4. Respeite a hierarquia da informação. Os títulos devem ser maiores que os subtítulos e os subtítulos devem ser diferentes do texto em si.

5. Quando trabalhar com tópicos, use margens e bullets (aquelas bolinhas na frente do texto). Isso fará com que a lista se separe do texto principal e se torne mais agradável de ler

6. Não use itálico, negrito e sublinhado na mesma palavra. Você vai chamar a atenção do leitor, mas ele não vai gostar do que vê. Use o negrito para dar ênfase a palavras importantes, porém, sem exageros.

Dicas

- Lembre-se de deixar margens dos lados, em cima e embaixo da página, para que pareça profissional e nada saia cortado.

- Para ter ideias, veja na internet ou procure bibliotecas com coleções de zines, ou compre zines de livrarias ou lojas de cultura alternativa.

- Lembre-se de que tudo o que fizer vai acabar sendo em preto e branco, a menos que invista em cópias coloridas, o que vai sair muito caro.

MATERIAL

PASSO 03

- Após a pesquisa é necessário definir o material para produzir o fanzine – Tesoura – Folha papel

- Papel sulfite branco

- Papel sulfite colorido (opcional) – Cola – Computador e impressora – Materiais de colagem – Outros materiais de interesse dos editores faça seu fanzine EXEMPLOS Na produção de um fanzine você pode usar: colagens, desenhos, HQ's, poesias, poemas, notícias, printscreen entre outros

Dica ao montar seu fanzine, tenha cuidado, pois as manchas de cola, bordas do recorte das imagens, marcas de lápis entre outros poderão sair na xerox. Por isso certifique-se de produzir o fanzine de modo caprichado.

CAPA

PASSO 04

- Produzir uma capa que atraia o leitor
- Escolher um título que transmita a ideia central da produção ou a intenção dos autores
- Usar e abusar da criatividade

Anexo B. Autorização da escola

A recibo, 15 de agosto de 2022

João Cunha Senhor Diretor EEPEI USHISUKI MIADAIRA

Juquiá y Brasil

Prezado

Para obter o título de mestre pela Universidad Internacional Iberoamericana (UNIB), os alunos precisam realizar um trabalho de pesquisa. Nesse contexto, a senhora Olga Aparecida da Silva Martins, estudante ativa do programa Maestría en Educación con especialidad en Educación Superior, deseja desenvolver uma pesquisa sobre o tema “Metodologia Ativa Estratégia Inovadora para os Professores do Século XXI”, cujos objetivos são apresentados abaixo:

1. Compreender as circunstâncias ativas no ensino fundamental, no campo educacional como contexto, possibilidades, inovações e suas implicações.
2. Aproximar-se do uso real das metodologias ativas que fazem os professores do ensino fundamental, incluindo os fatores competências e expectativas que a rodeiam.
3. Estimular os estudantes a serem protagonistas na busca do conhecimento. Para o cumprimento dos objetivos acima mencionados, a estudante selecionou a escola “EEPEI USHISUKI MIADAIRA”, porque a considera importante para a finalidade de seu projeto, esclarecendo que a decisão responde à sua vontade e não à imposição da universidade. A estudante tem o firme compromisso de desenvolver esta pesquisa com o profissionalismo e a ética exigidos pelo trabalho e pela universidade e, por sua vez, tomará as medidas necessárias para não interferir no funcionamento normal das atividades da própria empresa. Indicamos que todas as informações coletadas serão reservadas, sendo o trabalho final da estudante o único objetivo, não sendo fornecidas informações a externos. A estudante poderá assinar qualquer acordo de confidencialidade que você ou a entidade que representa considerar para este processo. Em conformidade com o que é aqui declarado, aguardamos sua oportuna resposta. Sem mais para o momento, agradecemos o apoio dado à estudante Olga Aparecida da Silva Martins.

Atenciosamente,

Dr. Carolina Rodríguez Canales Reitor da Universidade

c.c.p. Expediente

Olga Aparecida da Silva Martins

O LUGAR DAS TECNOLOGIAS NA INCLUSÃO

Renata de Fátima Oliveira Bereza

RESUMO

É preciso ressaltar que todos os tipos e sistemas de tecnologia, tais como tecnologias assertivas, tecnologias digitais, tecnologias de informação e comunicação, devem permear as seis dimensões da acessibilidade como suportes à realização de todos os direitos das pessoas com deficiência. Este imperativo está refletido em toda a extensão da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Por exemplo:

“A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.” (ONU, 2006).

Palavras-chave: inclusão, tecnologias, educação.

O QUE DIZ A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

a) *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar o direito à (...) educação (...), além de colocar as pessoas a salvo de toda forma de negligência e discriminação [via acessibilidade total]. Diz também que o Estado obedecerá ao preceito de facilitar o “acesso aos bens e serviços coletivos [por ex., bibliotecas], com a eliminação de preconceitos*

[via acessibilidade atitudinal] e obstáculos arquitetônicos [via acessibilidade arquitetônica]” (art. 227, § 1º, II).

b) “A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público” [via acessibilidade arquitetônica] (art. 227, § 2º, e 244), portanto, incluindo as bibliotecas escolares.

DIMENSÃO ARQUITETÔNICA

Acesso fácil nos aeroportos, terminais rodoviários, espaços urbanos, hotéis e similares, museus, teatros, transportes coletivos, parques ecológicos, parques temáticos, locais de eventos, acampamentos etc.

NO CAMPO DO TRABALHO

Acesso fácil aos espaços físicos do local de trabalho, desde a entrada até as salas e oficinas de trabalho, sanitários adequados, meios de transporte acessível utilizado pelas empresas para seus funcionários.

NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc.

Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, as mesas e cadeiras e os equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).

“Os sistemas de ensino, nos termos da Lei nº 10.098/2000 [Lei da Acessibilidade] e da Lei nº 10.172/2001 [Plano Nacional de Educação], devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação [dentro da qual existem bibliotecas] – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares [acessibilidade arquitetônica] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).

“Para atender aos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes [acessibilidade arquitetônica] e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos [acessibilidade arquitetônica].” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, § 1º)

“Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos [acessibilidade arquitetônica] para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.” (Decreto nº 5.296, de 2/12/04, art. 24).

DIMENSÃO COMUNICACIONAL

No campo do lazer Adequação das sinalizações de locais (em atenção aos cegos e pessoas com baixa visão) e contratação de intérpretes da língua de sinais junto aos trabalhadores em serviços e locais de lazer. (No campo do trabalho Total acessibilidade nas relações interpessoais:

face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistidas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

No campo da educação Ensino de noções básicas da língua de sinais brasileira (Libras) para se comunicar com alunos surdos; ensino do braile e do sorobã para facilitar o aprendizado de alunos cegos; uso de letras em tamanho ampliado para facilitar a leitura para alunos com baixa visão; permissão para o uso de computadores de mesa e/ou notebooks para alunos com restrições motoras nas mãos; utilização de desenhos, fotos e figuras para facilitar a comunicação para alunos que tenham estilo visual de aprendizagem etc.

“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille [braile] e a língua de sinais...” (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12, § 2º); – bem como de barreiras nas comunicações [acessibilidade comunicacional] (Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/9/01, art. 12).

LEGISLAÇÃO E O DIREITO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS À EDUCAÇÃO

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia.

Conforme a organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América latina que

mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (Boletim da UNESCO, 1998).

Examinando a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da declaração Universal dos direitos Humanos (1948), a Convenção dos direitos da Criança (1989) e as diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do adolescente (lei 8069/90), dentre outras, é possível evidenciar o que consta sobre a educação, como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade.

Há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores, sem um investimento na educação (Bianchetti, 1995).

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros. ao longo da história, o cenário, particularmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais nem sempre foi o de aceitação das desigualdades.

Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas com estas pessoas, tais como abandono, afogamentos, asfixia. Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do norte, o período de institucionalização especializada de pessoas com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial.

A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista. A assistência era prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais:

Médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais. No século XX, a desinstitucionalização começa a ocorrer com programas escolares para deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar.

CONCLUSÃO

A partir do momento que as pessoas tomarem de fato consciência do que defendem os movimentos inclusivos, buscarão, através da administração da escola, em reuniões do colegiado e no conjunto de suas ações, mudanças tanto no espaço físico do prédio escolar, quanto no desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar todos com sucesso, sem distinção.

O processo de desenvolvimento dos seres humanos segue a aprendizagem, mas vai além dela, ativando potenciais humanos. “a aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que diretamente ligados não se processem simetricamente. o desenvolvimento não é estanque, nem acompanha a aprendizagem como uma sombra acompanha o objeto que a projeta” (Vygostky, 1984, p.79).

Existe uma dependência recíproca, complexa e dinâmica, que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa, nem apriorística. Para Vygostky (1984; 1987; 2003) a interação social é fundamental no desenvolvimento humano e na aprendizagem.

Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia intelectual do aluno, autor do Pensar a diferença é pensar nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola: quem são nossos alunos? Quais histórias trazem? Qual papel nós professores desempenhamos nessa mediação? Por quais caminhos podemos ensinar

e como alunos com necessidades educativas especiais podem aprender? O desafio se coloca na mudança paradigmática, de modo a superar o *habitus* constituído e atingir o que se espera da escola inclusiva, o que, considerando as reflexões apresentadas, não pode ser respondido somente com base na legislação.

Percebemos que a chamada escola democrática somente torna-se viável a partir do momento que é inclusiva, que favorece ações que promovem toda a diversidade humana. Por conseguinte, a gestão democrática, na busca pela cooperação de todos os profissionais da escola em garantir um compromissado ensino para todos, contribui para uma significativa mudança no perfil do professor e na construção de um novo perfil de escola que, contemple e valorize a singularidade de todos os sujeitos, em conformidade com o paradigma da inclusão.

REFERENCIAS

AMARAL Filho, J. Do (2007), "Celso Furtado e a economia regional, in Celso Furtado e o Século XXI, organizado por João Saboia & Fernando J.". Cardin de Carvalho, Minha Editora/Editora Monole, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (NBR 9050:2004, válida a partir de 30/6/04). Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. NBR 15290. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Plano de Trabalho. Cariacica - Espírito Santo. 2009.

_____. Estatuto da APAE/CARIACICA. Cariacica, Espírito Santo, 1990.

ARIÈS; Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, A . M. B. (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROSO, J. Autonomie et modes de régulation locale dans Le système éducatif. Revue Française de Pédagogie, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar.2000.

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

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 6. Ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL, Constituição (1967). Constituição da República federativa do Brasil – 14 de Janeiro de 1967. Brasília, Df: fundação Projeto Rondon – minter, 1986.

BRASIL. Constituição da República federativa do brasil. São Paulo: Atlas, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis:

BRASIL. boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva. Brasília: Corde, 1998.

CARDOSO, m. Aspectos históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. IN: MOSQUEAR, J. m. e STOBAÜS,

C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, P.15/26.

CHACON, M. C. M. Deficiente mental e Integração Social: o papel mediador da mãe. Revista Brasileira de Educação Especial. Editora UNIMEP, v. 5, p. 87-96, 1999.

CONSULTOR MÉDICO DO HOSPITAL POLICLIN
143. Hidrocefalia. Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/143/>>
Acesso em: 10 abr. 2010.

CORTEZ, Maria Lucia Sica. REGEN; Mina. A família e o profissional, uma relação especial. Agosto. 1996.

CURY, Jamil C. R. et al. Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997. 320 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E Linha DE Ação Sobre NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

DINIZ, D. e Guilhem, D. O que é Deficiência. São Paulo: brasiliense, 2007.

DURU-BELLAT, m. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. La bel France: Revista do ministério de Relações Exteriores. n.54, Abril-Junho 2004.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência e o Ministério Público. Jul. /set.2001. p. 1-9.

FERREIRA, Fernanda, DIAS, Marília & SANTOS, Pedro. Níveis e Tipos de Deficiência Mental. Educação Diferente, março 2006.

FREITAS, D –1998- *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 270p

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (4), 111-119, 1997.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOURA, Leonice; VALÉRIO, Naiana. A família da Criança Deficiente. Caderno de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.3, n.1, p. 47-51, 2003.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, m. k. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimentos Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos Mínimos Sociais. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Campinas (SP), 2001. 259 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PINHEIRO, Humberto Lippo. Pessoas Portadoras de Deficiência e as Políticas Públicas. 2003 p. 01-13.

RIBEIRO, João Ubaldo. Política: Quem manda, Por que manda Como Manda. 3 ed. Revisada por Lucia Hippolito. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIBEIRO, Simone Clós César. As inovações constitucionais no Direito de Família. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 09.2001.

RIBEIRO, Cristiana Fábila. Projeto de Avaliação e Monitoramento do Projeto Girassol – APAE Cariacica. 2008.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto, 2006.

RODRIGUES; Jaciana de Jesus. Análise Institucional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE – Cariacica. 2008.

_____. Projeto de intervenção: GASME – Grupo de Apoio e Suporte às Mães de Excepcionais. APAE - Cariacica, 2008.

_____. O Processo de Trabalho do Assistente Social no Espaço Institucional. APAE - Cariacica, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. Revista Nacional de Reabilitação, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr, 2005.

SILVA, T. T. A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2011.

UNESCO. Declaração mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia, 1990.

VIEIRA, Sophia Lerche. Educação: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. .

PERCEPÇÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA EJA (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS) PERÍODO PANDEMICO

Zelília Almeida Gomes

RESUMO: O principal objetivo deste trabalho é apresentar a evasão escolar em uma escola pública da rede básica de ensino da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Visto que no Brasil há muitos estudantes fora de sala de aula e com o período pandêmico este número aumentou exponencialmente em relação a anos anteriores, o abandono escolar ocupa até os dias atuais espaço de grande importância nos debates educacionais. Portanto, são várias as causas que provocam a problemática da evasão escolar como destaque a pobreza, trabalho, falta de renda, família fragilizada materialmente e psicologicamente introduzida em contextos negativos, consta-se, que os índices de abandono escolar estão em ascensão a cada ano, as altas taxas de reprovação somadas caracterizam o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Evasão. Percepção.

ABSTRACT: The main objective of this work is to present the school dropout in a public school of the basic education network of Youth and Adult Education - EJA. Since in Brazil there are many students out of the classroom and with the pandemic period this number has increased exponentially in relation to previous years, school dropout occupies a space of great importance in educational debates until the present Day. Therefore, there are several causes that cause the problem of school dropout, such as poverty, work, lack of income, materially and psychologically weakened families introduced in negative contexts, it is said that school dropout rates are on the rise every year, the high failure rates added together characterize school failure.

KEYWORDS: School. Dropout. Perception.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é falar sobre a Educação de Jovens e Adultos – e mostrar a evasão dos alunos da EJA durante a pandemia de

Zelília Almeida Gomes



covid- 19 visto que a evasão escolar cresceu exponencialmente em relação aos anos anteriores pessoas e adultos, especialmente aqueles que não tiveram oportunidade de educação em idade adequada. Essa forma de estudo garante que o aluno conclua seus estudos em menor tempo, o que lhe possibilita obter uma qualificação no mercado de trabalho.

A maior parte do público da EJA (Educação de Jovens e Adultos) é formada por pessoas que trabalham ou não começaram a estudar na idade certa, a EJA facilita que o cidadão usufrua desse benefício e assim conclua seus estudos, acredita-se que para evitar a evasão dos alunos da EJA, é importante incluir nas escolas metas sociopolíticas e socioculturais. Esta pode ser uma das considerações mais importantes na eliminação de desistências, especialmente na educação online.

Para reverter o impasse da educação brasileira, é preciso trabalhar as práticas educativas e sociais, sendo importante também introduzir medidas que visem incrementar programas educativos nas escolas que estimulem e acelerem o desejo e a criatividade dos alunos. Entende-se que a educação é fundamental para a mudança da sociedade, ela é a base de tudo, por isso estimula o aluno a pensar sobre o seu significado em sua vida.

Reconhece-se que é preciso investir em uma educação rica, crítica, reflexiva e de qualidade por meio de novas políticas públicas direcionadas e voltadas para as populações mais vulneráveis, para que uma sociedade de valor crítico se torne justa igualitária e protagonista de si mesma, própria história.

Entende-se que a participação do corpo docente em palestras relacionadas ao tema é fundamental nessa atividade pedagógica.

É claro que no futuro teremos educação uniforme e aprendizagem democraticamente engajada e acessibilidade das instituições de ensino nessas instalações.

A Constituição Federal de 1988 determina que a União, os Estados e os Municípios invistam seus recursos mínimos em educação. União 18%, municípios 25%, estados e distritos federais 25% (BRASIL, 1988).

Este trabalho foi dividido em cinco partes, a primeira parte apresenta um resumo, a segunda parte uma introdução da abordagem pensada para a

educação e os alunos, e a terceira parte um perfil socioeconômico dos alunos. Na quarta parte falaremos sobre a pandemia de vulnerabilidade social Covid-19.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico baseado em sete materiais bibliográficos, artigos prioritários de pesquisa publicados entre 2009 e 2022. Para subsidiar a discussão, são utilizados pressupostos teóricos para fundamentar a estrutura do artigo, pressupostos teóricos de Gil (2007). Foi usado Marconi e Lakatos (2003). Nesse sentido, este trabalho se caracteriza como um estudo bibliográfico de literatura. Nesse sentido, Gil (2007) explica: "[...] Os exemplos mais típicos dessa categoria de pesquisa são os estudos ideológicos ou aqueles que analisam propostas de posições diversas sobre um determinado tema".

Foi utilizada uma metodologia qualitativa, que consistiu em uma entrevista formal com um grupo-alvo EJA selecionado da escola Capitão Cláudio para coletar informações para apoiar o estudo.

3. UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE A EDUCAÇÃO E OS ESTUDANTES

Somente em meados do século XX a expansão da educação básica no país, ocorrida no final da década de 1970 e início da década de 1980, começou a se desenvolver e se difundir na rede pública. PISA avalia 65 países e o Brasil ocupa a 53ª posição em educação, embora o incentivo a programas sociais com 98% de participação em crianças de 6 a 12 anos tenha 731 mil crianças fora da escola (IBGE).

A pesquisa também mostrou que em 2009 o analfabetismo funcional foi registrado em 28% na faixa etária de 15 a 65 anos (IBOPE).

Indicadores mostram que 3 dos alunos que chegaram ao 5º nível de ensino ainda não sabem ler (Todos pela Educação). 20% dos jovens que

concluíram o ensino fundamental e moram nas grandes cidades não sabem ler e escrever. (BRUINI, 2022).

Fonte: brasilecola.uol.com.br

São muitos os fatores que despertam a insatisfação de algumas pessoas em relação aos estudos, a evasão escolar é um processo a ser discutido historicamente no âmbito da educação pública brasileira. Todavia a evasão ainda ocupa até os dias atuais espaço de grande importância no cenário das políticas públicas e da educação em particular, neste debate a família e a escola estão intrinsecamente comprometidas no que diz respeito à vida escolar da criança.

Neri *et al* (2009), destaca que países e pais que cuidam de suas crianças e adolescentes viabilizam seu futuro. Acaba sendo mais produtivo do ponto de vista social e fiscal, segundo os autores é bem melhor prevenir do que remediar, investindo-se em educação. A educação constitui o verdadeiro custo de oportunidade da sociedade.

O autor acredita que a educação é o futuro da prosperidade e do equilíbrio, tudo acontece por meio da educação, principalmente a vida social, conseguiu empregos e salários decentes por meio da educação. Portanto, é necessário entender como essas informações chegam às pessoas e como elas as traduzem em decisões. No entanto, um familiar e um jovem estudante brasileiro desconheciam o impacto que a educação tem em suas vidas, como o enorme impacto que tem no emprego, no salário e na saúde. Primeiro, precisamos educar as pessoas sobre a importância da educação. (Neri, 2009).

Este estudo visa mostrar algumas problemáticas a respeito da evasão escolar, e nessa perspectiva apresentar os principais protagonistas nesta história, pais, alunos e professores. Neri *et al* (2009) destaca também, por mais que vencemos todas as batalhas para adotar as melhores práticas educacionais, perderemos a guerra caso as mesmas não contem com a consciência, concordância e ação destes atores. O desafio é não enxergar com os olhos dos estudantes e de seus pais através de bases de dados que examinam as suas percepções sobre o tempo despendido na escola e as motivações associadas, mas também fazê-los enxergar, através de indicadores

de fácil interpretação, a perda incorrida ao abandonar a opção em favor de mais educação.

Esses relatos apresentam questões relacionadas a evidências objetivas com aspectos subjetivos ligados a educação e também questionamentos interrogativos a respeito do jovem estar fora da sala de aula: por que o jovem de certa idade abandona os estudos? É por que tem de trabalhar para o sustento da família ou por que não tem escola acessível ou simplesmente por que ele não quer o tipo de escola que aí está? Estas evidências fornecem a oportunidade de explorar aspectos subjetivos envolvidos na decisão do indivíduo a continuar ou não a se educar.

Um fato observado empiricamente e que está intimamente relacionado com a falta de aprendizado e a evasão dos alunos são os filhos de pais de baixa renda, muitos dos quais vão à secretaria da escola para solicitar uma declaração, escreva o menino aos benefícios sociais para famílias em situação de vulnerabilidade social, como o apoio familiar, que atualmente é um apoio no Brasil, pois o pai do aluno chega na secretaria da escola e não sabe dizer o sobrenome e a turma do seu filho, tornando difícil para ele ajudar, acredita-se que este poderá ser também uma problemática e ocasionando uma evasão escolar.

Este pai parece não encorajar ou acompanhar o filho nos deveres de casa, se ele mesmo não consegue passar algo tão básico para o filho, então pensa-se que isso também pode ser um problema e o fez evitar a escola.

Para saber mais sobre a evasão escolar, realizei uma entrevista com alguns dos alunos da escola EEEFM Capitão Cláudio Manoel da Costa, a escola está baseada em Porto Velho, Rondônia. Aquela onde atuo como auxiliar de secretaria, atuo diretamente com o público na secretaria escolar, formalizo matrículas escolares, faço históricos escolares de alunos da EJA do ensino médio e, também trabalho diretamente com fichas individuais dos mesmos durante o período noturno da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Esta é uma pesquisa quantitativa e qualitativa realizada por meio de perguntas e respostas.

O prédio da escola é amplo e conta com 18 salas de aula, laboratório de informática, biblioteca, sala de vídeo, sala de orientação e psicologia, auditório,

refeitório, sala de orientação, sala de professores, a escola conta ainda com quadra poliesportiva para alunos, para a prática de aulas de educação física e também para eventos sociais organizados na escola, a secretaria escolar, onde são atendidos alunos, pais e toda a população escolar.

Em seguida, entrevistei alguns alunos matriculados no 6º ano da EJA (Juvenil e Adulto). Perguntei ao aluno porque ele saiu da escola, ele disse que saiu por causa do trabalho, não foi possível continuar estudando porque ele morava sozinho na época e tinha que trabalhar para pagar aluguel e não podia continuar os estudos, ele também afirmou que saiu “cedo” de casa aos 14 anos de idade já tinha que trabalhar para pagar dívidas.

Surge então a pergunta: o que leva um jovem a abandonar a escola? Respondendo a essas perguntas sobre essas manifestações, acredito que a evasão escolar é uma variável intimamente relacionada à pobreza e à falta de trabalho e renda, sendo um fator prejudicial para o melhor desempenho educacional.

Sendo o trabalho importante na vida de todos, sem ele o cidadão não pode sobreviver e ter qualidade de vida e um futuro próspero, de outro ponto de vista o cidadão deve primeiro aprender.

São muitos os fatores para a saída da escola, em uma entrevista perguntei a outro aluno do 6º ano porque ele havia desistido da escola, ele disse que o motivo da saída da escola é a distância entre casa e a escola porque ele trabalha, sai tarde do emprego e não ter a chance de ir à escola.

Muitas das perguntas feitas pelos jovens sobre a saída da escola falavam dos mesmos motivos de trabalhar para sustentar a família, outras manifestações se devem à educação acessível.

Segundo o movimento Todos pela Educação, o Brasil só se tornará verdadeiramente independente se todos os seus cidadãos tiverem educação de qualidade. Todos pela Educação é um movimento que visa promover a capacidade do país em oferecer educação de qualidade para todos.

Assim destaca:

A constituição considera o princípio da igualdade o pilar fundamental de uma sociedade justa e democrática, como diz no início do artigo 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer espécie, garantindo aos brasileiros e estrangeiros residente neste

Zelília Almeida Gomes



país o direito inalienável à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade (BRASIL, 1988)²

4 RESULTADO ENCONTRADO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES.

Segundo Antônio (2010), a evasão escolar é um problema antigo e tem sido abordado por diversos pesquisadores. No entanto, isso está longe de ser um problema sem solução e o número de desistentes parece aumentar a cada ano, tornando a alta taxa de reprovação típica da idade escolar.

Em entrevista ao vice diretor da escola, Jorge Tapudimas, ele disse que vê o problema da evasão da seguinte forma: Como educador e trabalhando com a modalidade EJA, percebemos que muitos fatores levam à não participação dos alunos, horas de aula, sendo as mais comuns: esgotamento da jornada de trabalho, horários de trabalho que não coincidem com a oferta, desgaste físico e mental, condições socioeconômicas, baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem, falta de documentos comprobatórios, problemas e falta de interesse em continuar os estudos.

Como mencionado anteriormente, estamos buscando estratégias para trazer esses alunos perdidos de volta à escola por meio do projeto Busca Ativa em relação aos motivos da suspensão e resgate desses alunos perdidos. As medidas implementadas são: veiculação em rádio, elaboração de folders explicativos da atividade da EJA, que são distribuídos em pontos de ônibus, comércio, praças e redes sociais.

Entretanto, os motivos para o problema da evasão são muitos, como pontos luminosos, cansaço físico, muitos alunos trabalham durante o dia e estudam à noite, e começar as aulas também é uma provação e dificuldade. As alunas da EJA carecem de motivação familiar e são obrigadas a abandonar a turma, outras tiveram que assumir a responsabilidade da maternidade precocemente, não estavam preparadas para ela, tiveram dificuldades de aprendizagem, etc. Assim destaca Jorge Tapudimas O autor Brasilio (1988)

² Fonte: avaposunifaveni.com.br

ênfatiza que a educação é um direito de todos, que assegura o pleno desenvolvimento da pessoa, a realização da cidadania e a capacidade para o trabalho.

As tabelas abaixo mostram a quantidade de alunos aprovados e evadidos no ensino fundamental e médio na Educação de Jovens e Adultos-EJA, visto que no primeiro semestre de 2019 houve redução na quantidade de evadidos, porém em virtude da pandemia essa quantidade aumentou no primeiro semestre de 2020, período em que a pandemia da covid 19 estava em alta. Esses dados são computados automaticamente por meio do diário eletrônico da Secretaria Estadual de Educação, emitidos pela secretaria da escola.

Tabela 1: Rendimento Escolar/ 1º Semestre de 2019-EJA.

Total de alunos	Aprovados	Retidos	Transferidos	Evadidos
935	53,4%	16,1%	1,7%	28,8%

Fonte: diário.seduc.ro.gov.br

Tabela 2: Rendimento Escolar/ 2º Semestre de 2019- EJA

Total de alunos	Aprovados	Retidos	Transferidos	Evadidos
729	53,4%	14,8%	0,7%	31,1%

Fonte: diário.seduc.ro.gov.br

Tabela 3: Rendimento Escolar/ 1º Semestre de 2020- EJA

Total de alunos	Aprovados	Retidos	Transferidos	Evadidos
846	41,3%	7,3%	0,9%	50,5%

Fonte: diário.seduc.ro.gov.br

Tabela 4: Rendimento Escolar/ 2º Semestre de 2021- EJA

Total de alunos	Aprovados	Retidos	Transferidos	Evadidos
692	68,9%	4,5%	-	25,4%

Fonte: diário.seduc.ro.gov.br

Tabela 5: Rendimento Escolar/ 1º Semestre de 2022-EJA

Total de alunos	Aprovados	Retidos	Transferidos	Evadidos
618	44,1%	5,9%	7,8%	42,2%

Fonte: diário.seduc.ro.gov.br

5 VULNERABILIDADE SOCIAL-PANDEMIA COVID 19

Com a pandemia da covid 19 “batendo na porta”, no período de 2020 a 2022, foi ampliado alguns programas sociais para suprir as necessidades de famílias que passam por vulnerabilidade social, ainda assim, estas práticas sociais não foram o suficiente, muitos pais de família perderam seus empregos, e as instituições de ensino tiveram que criar uma nova metodologia de ensino com aulas virtuais remotas, on- line, off-line e também adotando o ensino híbrido.

Com isto, alguns alunos sem internet em casa para acompanhar e assistir as aulas, acabaram por abandonar os estudos, visto que com as aulas virtuais seria uma excelente opção para o aluno não desistir de estudar, sendo assim, o mesmo não precisaria deslocar-se de sua casa para ir até a instituição de ensino. Porém, por outro lado há uma variável negativa, sem fonte de renda o suficiente para pagar a internet e assistir as aulas que eram on-line como que este aluno iria progredir nos estudos.

No período da pandemia muitas famílias ficaram fragilizadas materialmente e psicologicamente e introduzidas em contextos negativos. Mas as escolas estavam disponibilizando o material impresso com o principal objetivo de não prejudicar o aluno, muitos abandonaram devido o advento da pandemia e ficaram com o psicológico e o financeiro abalado.

Zelília Almeida Gomes

Segundo dados do IBGE, a taxa de pobreza no Brasil aumentou durante a pandemia. Segundo o estudo, até 2021, o número de brasileiros com renda familiar per capita de 497 reais chegará a 62,9 milhões, representando mais de 29% da população total do país, sendo que o ponto de máxima pobreza dessas séries anuais para uma variedade de coletas amostrais, conceitos de renda, indicadores e linhas de pobreza testada, destaca o economista Marcelo Neri, diretor do FGV Social¹. Fonte: portal. fgv.br.

A educação enquanto sinônimo para a emancipação sempre foi a intensão do Educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira. Acreditava na libertação por meio da emancipação com a única forma de tornar um povo livre, porém, para a educação realizar essa prática da liberdade faz-se necessário pensá-la como uma ação com o povo (FREIRE, 1967; ALMEIDA et al 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afinal, este trabalho teve a finalidade de apresentar a evasão escolar de alunos matriculados em uma escola estadual da rede básica de ensino, e mostrar que o abandono escolar ainda é um problema a ser resolvido, por mais que os programas sociais dão suporte; a quantidade de evadidos permeia no âmbito escolar, esperamos que no decorrer de cada ano seja minimizado este impasse que a educação brasileira vivencia a cada ano, a educação é o principal meio para que o cidadão possa viver dignamente com emprego, saúde e lazer.

Enfatizamos que a educação é de grande relevância para uma sociedade igualitária, justa e participativa, pois é por meio dos estudos que adquirimos o conhecimento, cultura e traçamos objetivos na vida, um povo só será liberto por meio das práticas educacionais, com uma educação participativa, emancipadora, livre, crítica e reflexiva, o conhecimento é fundamental é a base para o crescimento intelectual, social e profissional do ser humano principalmente para o convívio social e o exercício da cidadania.

Precisamos de uma educação que todas as pessoas possam ter oportunidades para viver melhor. Como funcionária pública, trabalhando em

secretaria de escola, com fichas individuais de alunos, o abandono escolar é uma situação que experienciamos todos os anos.

REFERENCIAS:

ALMEIDA, Nadja.et all (2021) **Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).** Disponível em:

<https://revista.uece.br/ndx.php/ensinoemperspectivas/ISSN:2675-9144>.

Acesso em 20 de outubro de 2022

BRUINI, Eliane da Costa. **Educação no Brasil”; Brasil Escola.** Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-no-brasil.htm>. Acesso em 24 de outubro de 2022

FGV, (2022), **Mapa da nova pobreza. Estudo revela que 29,6% de brasileiros tem renda familiar inferior a R\$ 497 mensais.** “Disponível em:

<http://portal.fgv.br/noticias/mapa-nova-pobreza-estudo-revela-296-brasileiros-tem-renda-familiar-inferior-r-497-mensais>. Acesso em 11 de outubro de 2022

FACULDADE FAVENI GUARULHOS – SP. **Políticas Educacionais do Ensino Fundamenta e Médio.** Disponível em

[https://ava.pos.unifaveni.com.br/wp-content/uploads/2022pOL%C3%8DTICAS-EDUCACIONAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-E-ENSINO-](https://ava.pos.unifaveni.com.br/wp-content/uploads/2022pOL%C3%8DTICAS-EDUCACIONAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-E-ENSINO-M%C3%89DIO.pdf)

[M%C3%89DIO.pdf](https://ava.pos.unifaveni.com.br/wp-content/uploads/2022pOL%C3%8DTICAS-EDUCACIONAIS-DO-ENSINO-FUNDAMENTAL-E-ENSINO-M%C3%89DIO.pdf). Acesso em 11 de outubro de 2022 GIL, Antônio Carlos.

Como elaborar projetos de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria.

Fundamentos de Metodologia Científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2007 450p.

NERI, Marcelo. Et all (2009).” **Motivos da Evasão Escolar**”; Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/21964/Texto-Completo-Motivos-da-Evasão-Escolar.pdf?sequence=2&isallowed=y>. Acesso em 09 de setembro de 2022

OLIVEIRA, Adrielle.Éduca+Brasil”;; **Tudo sobre EJA.** Disponível em:

<https://www.educacamaibrasil.com.br/educacao/noticia/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-com-funciona>. Acesso em 06 de setembro de 2022

OLIVEIRA, Antônio Carlos de (2010). **A Evasão Escolar do Ensino Fundamental No Período Noturno**; Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produções-pde/2010/2010-uenp-gestao-pdf-antonio-carlos-de-oliveira.pdf>. Acesso em 17 de setembro de 2022

PERCEPÇÕES SOBRE A TERRA PRETA INDÍGENA NO SÍTIO ARQUEOLÓGICO DONZA, RO.

Autora: Zelília Almeida Gomes

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Rossato Santi.

“Pesquisar é acordar para o mundo.”

(Marcelo Lamy)

Resumo

Este estudo monográfico teve como objetivo dar visibilidade aos remanescentes indígenas relacionados aos dois locais de coleta de sedimento (unidade e perfil do barranco), no Sítio arqueológico Donza (sítio com presença de terra preta arqueológica), localizado nas margens do Rio Madeira, Porto Velho, Brasil, a partir da metodologia de flotação. Os dois locais destacados foram selecionados para flotação a fim de analisar quantitativamente e qualitativamente o material arqueológico encontrado junto ao sedimento coletado (em campo), visando a identificação, quantificação e verificação da presença de materiais arqueológicos, relacionando-os aos níveis arqueológicos e camadas escavadas in situ, associando os resultados das análises das evidências do solo (flotação) nos dois locais.

Palavras-chave: Flotação, Sítio Donza, Terra Preta.

Abstract

This monographic study aimed to give visibility to the indigenous remnants related to the two sediment collection sites (ravine unit and profile), at Sítio Donza (site with the presence of archaeological black earth), located on the banks of the Madeira River, Porto Velho, Brazil, from the flotation methodology. The two highlighted sites were selected for flotation in order to quantitatively and qualitatively analyze the archaeological material found near the collected sediment (in the field), aiming to identify, quantify and verify the presence of archaeological materials, relating them to archaeological levels and excavated layers. in situ, associating the results of soil evidence analysis (flotation) at both sites.

Key- Words: Flotation, Sítio Donza, Black earth.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Sítio Arqueológico Donza está localizado em um barranco, nas coordenadas (UTM DATUM WGS 84), aproximadamente 35 km da cidade de Porto Velho, em linha reta e 49 km por via fluvial descendo o rio Madeira, e a 20 km em linha reta da sede do distrito de São Carlos, na foz do rio Jamari, ou a 32 km por via fluvial, subindo o rio Madeira, o local fica nas proximidades das comunidades de Cujubim e Aliança, da margem direita do rio Madeira.

A metodologia de análise dos materiais foi através da flotação do sedimento coletados nos níveis artificiais do perfil do Barranco (Sad'69 UTM 433978/9050246) e da unidade (Sad'69 UTM 434003/9050245), investigando, observando, quantificando e qualificando os materiais, mostrando a representatividade e as características dos vestígios presentes na terra preta arqueológica.

Este estudo monográfico teve como objetivo geral dar visibilidade aos remanescentes indígenas relacionados aos dois locais de coleta de sedimento (unidade e perfil do barranco), no Sítio Donza, localizado nas margens do rio Madeira, Porto Velho, Brasil, a partir da metodologia de flotação.

Os dois locais destacados foram selecionados para a flotação a fim de analisar quantitativamente e qualitativamente o material arqueológico encontrado junto ao sedimento coletado (em campo), visando à identificação, quantificação, e verificação da presença de materiais arqueológicos, relacionando-os aos níveis arqueológicos e camadas escavadas *in situ*, associando os resultados das análises das evidências do solo (flotação) nos dois locais. Verificar as características dos vestígios materiais presentes nas terras pretas do Sítio Donza, será de grande relevância, para a comunidade científica arqueológica e comunidade em geral, a partir da divulgação de novos estudos, apresentação desses materiais em museus e laboratórios de ciências, esta pesquisa causará impacto sociocultural no campo acadêmico, pois, outros pesquisadores, poderão utilizar desses dados para produção de projetos ou mesmo para futuras monografias.

Ao conhecermos um pouco mais sobre os achados encontrados, sua abrangência e variação, ficamos ainda mais perplexos quanto à capacidade de comunidades antigas em

realizar afazeres com facilidade que muitas vezes hoje em dia são deixados de lado. Da mesma forma em que o conhecimento quanto o uso da análise ao elaborar gráficos e tabelas vem nos proporcionando maior esclarecimentos sobre a história indígena, visto que, as atividades desenvolvidas por eles, sobre a superfície deixam marcas em forma de evidências culturais. Dessa forma, estudar a cultura material do sítio Donza, é compreender a diversidade espacial e temporal da ocupação indígena no rio Madeira.

Este estudo foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo faz referência aos estudos com terra preta arqueológica na Amazônia, a partir de uma revisão bibliográfica, elencando ainda o olhar arqueológico e o da comunidade.

O segundo capítulo traz uma descrição do Sítio Arqueológico Donza, metodologia de escavação e descrição dos locais de coleta, bem como a metodologia de campo.

E terceiro e último capítulo é onde foi abordado os resultados das análises, demonstrando a eficácia da utilização da flotação para sítios com terra preta indígena.

Capítulo I

1. Estudos com terra preta arqueológica indígena na Amazônia

Neste capítulo teceremos considerações sobre a arqueologia e os vestígios materiais presentes no solo, abordamos as características e peculiaridades dos materiais, de forma a destacar a presença dos povos indígenas sobre as paisagens de Rondônia. A arqueologia é definida como a ciência, que estuda os vestígios materiais de presença humana, sejam antigos ou recentes, onde o maior objetivo é compreender cada vez mais os aspectos humanos. Dessa forma ela compreende o contexto das atividades de certas populações que viveram em determinado tempo.

Para que haja o estudo, os arqueólogos adquirem conhecimentos acerca de diversas ciências como: ciências humanas, biológicas, geológicas e até mesmo das ciências exatas, se tornando um dos mais inter e multidisciplinar. Souza (2015) defende que a arqueologia busca explicações do porquê de as mudanças ocorrerem na sociedade humana, por meio dos registros arqueológicos composto pelos sítios arqueológicos, artefatos, restos alimentares e outros materiais encontrados durante a pesquisa. Assim o material é analisado e interpretado buscando em cada etapa, a elaboração de respostas utilizando-se de métodos previamente elaborados.

O estado de Rondônia possui um dos maiores potenciais arqueológicos do país, onde a cada quilometro e meio existe a possibilidade de encontrar sítios arqueológicos, com mais de três mil anos (CAMPANA, 2016). Ainda em conformidade com Campana (2016) ressalta-se que a região que envolve o rio Madeira tem apresentado evidências de culturas, como cerâmicas pintadas de várias cores, que a ação do tempo e acidez do solo não conseguiu apagar a coloração e a riqueza encontradas nos detalhes.

Dessa, forma os vestígios materiais, estudados pela arqueologia possuem suas peculiaridades e características, sendo que cada um destes vestígios apresentam análises diferenciadas. Nesta perspectiva, analisar componentes antropológicos na terra preta é compreender a cultura material das sociedades do passado, e sobretudo entender a forma como os povos pré-históricos interagem na paisagem modificando e transformando o espaço geográfico que vemos hoje.

A terra preta é formada através dos aspectos de vidas das pessoas, o modo como elas usavam seus pertences materiais, e também a forma como eram descartados esses objetos e utensílios sobre a superfície do solo, e principalmente a maneira como os grupos confeccionavam os materiais e objetos. Enfim todos esses fatores citados estão conectados com o processo de formação da terra preta, tudo isto está relacionado também com o crescimento demográfico dos grupos históricos sobre a paisagem juntamente com a agricultura e a expansão das populações da Amazônia e consequentemente com a dispersão espacial e temporal das chamadas “fases e tradições arqueológicas”.

Segundo Toledo et al. (2001) apud Silva et al. (2003) os vestígios culturais estudados pela arqueologia pré-histórica e histórica (cerâmica, artefatos líticos, ossos etc.) encontram-se no solo, que tem suas características relacionadas, sobretudo, à rocha do embasamento, ao clima, à flora e a fauna, ao relevo e ao tempo de formação decorrido e podem ser classificados de acordo com a textura, coloração, teor e presença de matéria orgânica e espessura, entre outras características. Segundo Balee (2006) as paisagens estão conectadas com a biosfera e por essa razão podem ser efetivamente analisadas e estudadas no próprio local como um todo.

Conforme Kates et al. (1990, p. 5, Apud BALÉE, 2006, p. 49) as paisagens apresentam além de seu enraizamento espacial uma dimensão temporal ou histórica, assim com experiências e atividades humanas foi criando padrões de compartilhamentos com grupos sociais e coletivamente recebeu a denominação de cultura, porém com a ação do ser humano sobre as paisagens afetaram as outras espécies presentes, atingindo a biodiversidade e com isto causando distúrbios culturais. Na Amazônia e em outros lugares, essas mudanças são resultantes de distúrbios culturalmente induzidos, onde envolvem modificações significativas de padrões de drenagem, elevação topográfica e área de superfície coberta por um ambiente estritamente construído, tais como: estradas, canais, reservatórios, barragens e praças,

canais circulares e complexos de montículos artificiais.

Todos esses fatores são consequências das ações do homem sobre as paisagens. Segundo Balée (2006) a cultura indígena da Amazônia tem perturbado e influenciado a diversidade das paisagens durante muito tempo, os ecossistemas são analíticos em detrimento das paisagens que além delas serem unidades passíveis de análises.

Segundo Kern et al. (2003) pesquisas arqueológicas apontam que ações humanas do passado, contribuíram para a transformação das paisagens sobretudo nas vizinhanças dos seus assentamentos, e mais precisamente no pré-histórico tardio. Porém as áreas mais atingidas por essas transformações foram aquelas utilizadas pelo homem pré-histórico, as mesmas apresentam um solo de cor mais escura e restos de material arqueológico tais como (fragmentos cerâmicos e de artefatos líticos) com alto teor de Ca, Mg, Zn, Mn, P e C.

Ainda de acordo com Kern et al. (2003) devido a coloração escura da camada superficial, esses solos são comumente conhecidos como Terra Preta Arqueológica ou Terra Preta de Índio, geralmente a cor escura ocorre conforme a decomposição do material orgânico e de carvão originados através de fogueiras e queima de vegetação para fins de atividades agrícolas, por essa razão a fertilidade química da Terra Preta é bem maior em relação aos demais solos amazônicos não perturbados pela atividade humana.

Conforme Cunha (2006) os solos de floresta primária e secundária estão constituídos de areia e argila, sendo que a presença de silte predomina nos dois, a textura é classificada com silte, esses solos apresentam mais fertilidade que os da savana, devido o processo antropogênico causados por distúrbios de cultura, como a queima e deposição de matéria orgânica por muito tempo. Os solos brasileiros exibem maior quantidades de carbono pirogênico, tudo está relacionado com o histórico de incêndios naturais provocados como por exemplo em cerrados e ambientes rupestres altimontanos que no caso são as chamadas Terras Pretas de Índios que são solos originados por processos antropogênicos de ação humana, mais frequentemente ocorridos na região Amazônica.

Conforme Leal (2015) o carvão pirogênico é provocado pela queima de vegetação e assim contribuindo para a fertilidade do solo.

Kampf e Kern (2005) ressaltam que as terras mulatas não são solos formados através do sistema contemporâneo de derruba, queima e cultivo, os solos antrópicos de Terras mulatas, contém teores de CO semelhantes aos das terras PTs, mas apresentam menores teores de P e Ca e pouco ou nenhum artefato, isso sugere que as Terras Mulatas não são resíduos de áreas de descartes ou habitação.

Conforme David (2012) a maioria dos sítios arqueológicos estão situados nas margens dos rios Purus, Madeira, Juruá, Solimões e Amazonas, e 80% dessas áreas apresentam de 2 e

cinco hectares e sendo que a espessura do horizonte antrópico está entre 10 e 200 cm, com variação na faixa entre 30-60 cm essa variação de espessura e características morfológicas, físicas e químicas do solo estão relacionadas com o padrão de uso ancestral ou mesmo de antigos assentamentos. E no que diz respeito a formação das Terras Pretas, muitos pesquisadores acreditam que a formação da TPI está relacionada a eventos geológicos naquela mesorregião, como por exemplo: erupções vulcânicas nos Andes com isto as cinzas teriam lançados na Bacia Amazônica, originando as Terras Pretas de Índio.

Os sítios de Terras Pretas, são compostos por solos de cores bruno acinzentados, as terras pretas apresentam alta fertilidade e são procuradas pelas populações para o cultivo e subsistência tais como mandioca, banana, milho, mamão etc, os solos de TPs estão presentes em quase todas regiões, os mesmos apresentam características bióticas e abióticas. A Amazônia brasileira é repleta de Terras Pretas elas também estão presentes em outros países, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Venezuela, dados quantitativos revelam que as TPs cobrem 01 % a 0,3% ou 6 mil a 18 mil km da Bacia Amazônica (DAVID, 2012). Estudos referentes as terras (TPs) tem despertado o interesse da comunidade científica, tanto nacional quanto internacional com diversas publicações sobre o tema.

A Terra Preta Arqueológica (TPA) é caracterizada pela sua alta fertilidade e concentração de minerais como Ca, P, Mg, C, resultante do acúmulo de restos alimentares como ossos, pele de animais, depósitos de orgânicos como frutas, folhas, cascas de árvores além da utilização do fogo que acabou originando carvão vegetal e cinzas nos assentamentos pretéritos (TEIXEIRA, 2008). Além disso, esses solos estão relacionados com um período longo de ocupação. A denominação para os solos TPI refere-se a sua coloração escura e por ocorrerem principalmente na Amazônia (EMBRAPA, 2012).

Segundo Teixeira (2008), estes solos não possuem uma classificação específica no Sistema Brasileiro de Classificação de Solos sendo denominados através de levantamentos de solos como horizontes antrópicos.

Os solos de Terra Arqueológica, todavia chamados de Terra Preta de Índio, são solos que possuem alto teor de fertilidade, e geralmente são solos encontrados na floresta Amazônica. As características das terras pretas conforme citado por Kampf & Kern (1989); Kern (1996); Lima (2001); Embrapa (2001 e 2002). Os solos TP são geralmente bem drenados, muito fundo com textura predominantemente de arenosa a muito argilosa, apresentando um horizonte A mais escuro (de cor preta a bruno-acinzentado muito escuro N2/; 5YR2,5/1; 7,5YR 2/0 a 3/1; 10YR 2/0 a 3/2) e mais espesso do que nos solos circunvizinhos (KAMPF e KERN, 2005).

Sítios de ocupação humana pré-histórica na Amazônia estão geralmente situados próximos de cursos de água ocupando várzeas, elevações marginais adjacentes e terra firme interior, em extensões de menos de um hectare, espalhados em solos de terra firme, até centenas

de hectares ao longo de rios e interflúvios, as terras pretas podem ser consideradas um reflexo das atividades humanas em determinado local. A coloração escura e a espessura da Terra Preta têm sido relacionadas com a duração da ocupação do sítio e, ou, a densidade da população (SMITH, 1980; KAMPF & KERN, 2005).

Segundo Costa et al. (2004) a terra preta arqueológica possui este efeito devido ser achada em sítios arqueológicos onde habitavam grupos pré-históricos, e com isso é encontrado na terra preta uma gama de material arqueológico deixado por grupos sobretudo indígenas como fragmentos cerâmicos, carvão e artefatos líticos (de pedra).

Percebe-se que os solos de Terra Preta não são solos formados intencionalmente, mas sobre o depósito de material de origem vegetal e animal descartados no solo pelos grupos pré-históricos que ali viviam. Conforme Kern, Kampf, (1989) e Kern (1996) existem a possibilidade de que essas áreas funcionavam como uma espécie de lixeira, atribuindo o surgimento de uma população com uma grande diversidade nos recursos naturais e assim favorecendo para a fertilidade do solo.

Estudar a terra preta é compreender a cultura material das sociedades do passado, sobretudo a forma com que essas pessoas interagiam na paisagem modificando e transformando aquele espaço num contexto arqueológico, a terra preta é formada através do modo de vida das pessoas, o modo de uso, através do descarte dos objetos, dos utensílios, a forma como os grupos ceramistas confeccionavam os objetos, as coisas.

Contudo são esses fatores que estão associados ao processo de formação da terra preta, tudo está relacionado com o crescimento da agricultura, com o crescimento demográfico, a formação da terra preta está associada diretamente com a expansão da Amazônia, o movimento das populações Amazônicas e conseqüentemente com a dispersão espacial e temporal e a formação ou designação das chamadas fases e tradições arqueológicas e, pelos arqueólogos que trabalham com esta abordagem.

De acordo com Roosevelt (2000); Neves et al., (2003) ressaltado por Kampf e Kern (2005) uma lembrança deixada pelo homem pré-histórico na floresta amazônica o mais terminante são as possíveis marcas de solo de cor escura, ricos em matéria orgânica, sobretudo com vários vestígios arqueológicos como artefatos cerâmicos, líticos, essas terras são conhecidas como Terra Preta de Índio (TPI) ou Terra Preta Arqueológica ou Antropogênica, ou mesmo Terra Preta (TP). Esses solos salientam-se pelo alto teor de fertilidade química, conseqüência da grande duração dos grupos humanos pré-históricos sobre a terra.

A Terra Preta Arqueológica (TPA) é caracterizada pela sua alta fertilidade e concentração de minerais como Ca, P, Mg, C, resultante do acúmulo de restos orgânicos como ossos, pele de animais, frutas, entre outros além da utilização do fogo que acabou originando carvão vegetal nos assentamentos pretéritos (TEIXEIRA, 2008). Além disso, esses solos estão relacionados com um período longo de ocupação. A denominação para os solos TPI refere-

se a sua coloração escura e por ocorrerem principalmente na Amazônia (EMBRAPA, 2012). Segundo Teixeira (2008), estes solos não possuem uma classificação específica no Sistema Brasileiro de Classificação de Solos sendo denominados através de levantamentos de solos como horizontes antrópicos.

A fertilidade associada às Terras Pretas deve conforme Woods (2009) ao alto teor de nutrientes absorvidos através da deposição de detritos orgânicos e inorgânicos, sendo as maiores contribuições provenientes de produtos animais e vegetais trazidos ao local da habitação, seja para consumo direto pelo homem ou indireto através de animais domésticos, materiais para construção e combustível.

Teixeira (2008) expõe que a fertilidade que tanto as Terras Pretas de Índio (TPIs) como as terras mulatas apresentam, ocorre pela adição de resíduos domésticos e o uso do fogo que se acumulavam nesses locais. O autor argumenta que *“... Uma das hipóteses para a formação dos horizontes enriquecidos com carbono de forma estável é o uso do carvão como fonte de carbono”*.

Segundo IBGE (2007) a caracterização do perfil do solo dá-se por descrições morfológicas de horizontes e camadas estratigráficas, como a textura, coloração e a profundidade.

A coloração dos solos com terra preta arqueológica é definida pela utilização de cartas de cores. Uma das mais utilizadas principalmente em arqueologia é a do livro Munsell Soil Color Charts (IBGE, 2007). A simbologia que se utiliza para definir a cor da terra preta arqueológica é 10yr, por sua vez, é a coloração mais escura do Munsell. Essa coloração escura desses solos antropogênicos dá-se pela decomposição orgânica de animais, restos alimentares, carvão proveniente de fogueiras domésticas e queima da vegetação para agricultura (KERN et al., 2009).

Como afirma Kämpf & Kern (2005), essas terras pretas se diferenciam de latossolos e argissolos amazônicos pela sua composição química de elementos como o CO, P, Ca Mg e pH serem bem elevados.

Essa coloração escurecida nesses solos pode ser utilizada na arqueologia, como uma referência para identificar a extensão e a profundidade desses sítios (KAMPF & KERN, 2005).

Segundo Teixeira (2008) a textura arenosa predominante nesses solos pode estar relacionada com o uso intensivo do fogo que combinado com a matéria orgânica formam partículas organominerais.

A coloração escura deve-se principalmente à presença de material orgânico decomposto, em parte na forma de carvão residual de fogueiras domésticas e da queima da vegetação para uso agrícola do solo. Os elevados teores de C orgânico, bem como os de P, Ca e de Mg, são resultantes da deposição de cinzas, resíduos de peixes, conchas, caça, dejetos humanos, entre outros compostos orgânicos. Por essa razão, a fertilidade química da TP é

significativamente superior à maioria dos solos amazônicos não perturbados pela atividade humana pré-histórica, que são geralmente ácidos e pobres em nutrientes (RODRIGUES, 1996; KERN & KÄMPF, 1989; WOODS & Mccann, 1999; LIMA et al, 2002). Evidências suportam a ideia de que as Terras Pretas são depósitos culturais formados a partir da adição de dejetos em volta de áreas habitadas e da manipulação de aditivos orgânicos em áreas associadas a cultivos e que o fogo é um fator importante na formação destes solos por fornecer carvão e cinza aumentando o pH e suprimindo as atividades tóxicas do alumínio nas raízes das plantas e na microbiologia do solo (SCHMIDT e HECKENBERGER, 2005; WOODS, 2005).

Há duas hipóteses mais aceitas em termos de formação da Terra Preta, a primeira que a mesma teria sido o resultado não intencional da ocupação humana e do descarte de lixo, e a segunda que a Terra Preta teria sido resultado do manejo do solo para agricultura, todavia os estudos sugerem que a linha entre as duas hipóteses é distante (SCHMIDT e HECKENBERGER, 2005).

O solo sofre modificações em sua estrutura resultante da adição direta e indireta de nutrientes. Essas substâncias provêm do processo desde a obtenção de alimentos quanto do descarte. Processos físicos como também processos culturais vêm transformando a estrutura desse solo e sua coloração. Com o passar do tempo esses solos vão se tornando enriquecidos de minerais e mais escuros seja de maneira intencional ou não. (RODRIGUES, 1996; KERN & KÄMPF, 1989; WOODS & MCCANN, 1999; LIMA et al, 2002; etc.).

Sítios arqueológicos com terra preta de índio em Rondônia estão localizados em diversos locais tais como ao norte do Rio Madeira, oeste do Rio Guaporé, Rio Ji-Paraná e Jamari (ZIMPEL, 2009).

Contudo, o estudo da formação e análise da Terra Preta do sítio Donza não é diferente dos demais sítios da região amazônica, pois ali viviam grupos indígenas pré-históricos sedentários que ocupavam aquele espaço para fazer uso da terra na agricultura, porém com o passar dos anos, e devido ao descarte de material vegetal, orgânico e o descarte de restos de alimentos, fragmentos cerâmicos, líticos deixado no solo, este solo foi se tornando cada vez mais com alto teor de fertilidade e rico em nutrientes.

Nas escavações realizadas em 2015 e 2017 no sítio Donza, foi possível observar nas camadas estratigráficas a grande quantidade de vestígios arqueológicos presentes na terra preta, como por exemplo: cerâmica, lítico, carvão, osso etc. Assim sendo, enfatizamos que este trabalho terá a finalidade de apresentar materiais associados a terra preta, uma vez que a mesma foi utilizada pelas comunidades antigas e recentes para fins agricultáveis, tanto para o cultivo de plantas com base alimentícia quanto para a medicinal, e desta maneira, a própria vida cotidiana foi e será geradora desse registro. Espera-se ainda contar uma pequena parte da história indígena através dos vestígios arqueológicos.

1.1. Terra preta indígena em Rondônia, pelo olhar arqueológico

Pesquisas realizadas por Miller (1992), nas regiões do alto Madeira e Jamari, apresentam vestígios materiais associados a camadas de terras pretas arqueológicas. A Fase Massangana, localizada no rio Jamari, afluente da margem direita do alto Madeira, está composta por vários sítios, sendo sítios habitação, sítios acampamentos e sítios oficinas. Também nesta região estão os sítios da Tradição Jamari. Miller escavou trincheiras, que exibem camadas culturais, de 45 a 80 cm de espessura, formada por terra preta arqueológica, que vão de 1 e 1,3 cm a 1,45 e 2,1 m abaixo da superfície atual. Essas trincheiras são extensas e profundas até 270 x 3,5 x 0,8 em RO-PV-27 e RO, proveniente de contínuas reocupações. Além do mais, nesta fase foi descrita a presença, de vários materiais líticos, como rochas cristalinas, quartzo e laterita, também foi encontrado diversos artefatos, microlascas e lascas e sobretudo, de quartzo, algumas com microlascamento pelo uso, e raros raspadores pequenos, pedras bigornas, pequenos pilões e pequenas mãos de pilão toscas

núcleos, percutores, moedores impregnados de corantes e pedras corantes (hematita), rochas lâminas de machado picotados, lascas mal alisadas, pequenas e toscas (MILLER et al, 1992). A Fase Massangana apresentou 19 datas de carbono catorze, que se estendem de 4780+- 90 a 2640+- 60 anos a. P., formada por uma tradição que foi denominada a uma agricultura inicial. De acordo com Miller et al. (1992) seu início transicional seria um pouco anterior, ao redor de 5000 anos a. P., em pleno Ótimo Climático, quando teria início a prática de uma agricultura incipiente, mas suficiente para dar origem, à evolução de bandos, para tribos de acampamentos, sobre as terras pretas antropogênicas desta fase.

Esse evento – agricultura, seria o marco inicial do Período Formativo, nesta região do Sudoeste Amazônico, há cerca de 5000 a.P. A presença de terra preta, característica dos sítios habitação, de grupos agrícolas semi-sedentários na Bacia Amazônica, implica comportamento similar pela Fase Massangana e, conseqüentemente, uma dependência similar de plantas domésticas, (MILLER et. al, 1992).

Recentes trabalhos sobre terra preta em Rondônia vêm contribuindo nos estudos sobre grupos indígenas do passado e sua relação com o meio. Apesar de se ter conhecimento da existência de muitos trabalhos desenvolvidos pela arqueologia preventiva em sítios de terra preta arqueológica em Rondônia, pouco ou quase nada se publicou.

Podemos dizer que um dos pioneiros a tratar sobre esse tema em específico em Rondônia, foi o trabalho de mestrado do Professor Carlos Augusto Zimpel Neto (2009), onde teve por objetivo realizar discussões da arqueologia do estado de Rondônia relacionado às

evidências cerâmicas e a terra preta arqueológica, proporcionado pelo Sítio arqueológico Encontro (RO-MA-05).

Zuse (2014) verificou a variabilidade, artefactual da cerâmica no alto Madeira, segundo a autora, havia uma grande diversidade cultural naquela área, a partir de análise foi possível identificar, as características e escolhas tecnológicas dos ceramistas e perceber diversidades no que se referem aos sítios com terra preta e sem.

A autora encontrou, cinco conjuntos tecnológicos, representando a diversidade e dinâmica cultural do passado, diferentes identidades sociais: e culturais. Fez comparação com cerâmica de catorze sítios entre eles, Ilha de Santo Antônio, Ilha Dionísio, Ilha das Cobras, Ilha do Japó e Ilha São Francisco e os Sítios Coração, Santa Paula, Morro dos Macacos I, Vista Alegre, Foz do Jatuarana, Veneza, Teotônio, Boa Vista e Brejo. Por meio de observações e comparações de diferentes sítios, foi possível identificar que nos sítios mais próximos as cachoeiras havia densas camadas de terra bem mais escura, diferente dos sítios mais afastados, além disso os artefatos líticos, são mais comuns nos sítios localizados na cachoeira de Santo Antônio (ZUSE, 2014).

De acordo com Zuse (2014) nos sítios Vista Alegre, Boa Vista e foz do Jatuarana, próximo a cachoeira, a cerâmica antiga ocorre em baixa frequência, associada a camadas arqueológicas pouco espessas (10 a 40 cm), com sedimento bruno ou bruno avermelhado (10YR5/3, 7.5YR5/4; 7.5YR4/6, 10YR3/4; 10YR3/1, 2.5Y5/14), mais escuro na feição do Boa Vista (bruno escuro 10YR3/3), com raros líticos e presença frequente de carvão.

Mongeló (2015) relata que trabalhos arqueológicos desenvolvidos por Almeida em 2011, que no Sítio Santo Antônio havia a existência de mais de 1 m em profundidade de camada de terra preta antrópica sem a presença de cerâmica, com grande quantidade de lascas e núcleos de quartzo, a Fase Massangana estudada por Miller é composta por uma indústria lítica com a presença de solo antrópico e que a Terra Preta é um acontecimento relativamente recente em relação ao Holoceno.

Na sequência de estudos, podemos citar o trabalho de Oliveira (2015) que apesar de focar nos estudos arqueobotânicos associados a um sítio analisado visando a identificação, quantificação, distribuição e análise dos restos vegetais preservados, trabalhou com análises químicas e verificação dos materiais associados tanto em terra preta quanto no que ela denomina de solos amarelos, porém, ainda assim, arqueológicos. No Sítio Ilha de Santo Antônio, destacou o trabalho em duas unidades de escavação (N990 E851e N922 E949), uma em terra preta e outra em solo amarelo, onde ela destaca a presença de altos níveis de fósforo e cálcio.

Para as TPA's este elemento (o P) é o principal indicativo de atividade humana por estar relacionada a descarte de ossos, vegetais e dejetos humanos. Na unidade cerâmica (N949 E841) foi evidenciado um osso humano durante as escavações e esta possui TP diferentemente ocorre na unidade pré-

cerâmica onde os solos são amarelados e não houve a presença de materiais ósseo sendo o material mais recorrente o quartzo, mesmo assim esta unidade possui teores de fertilidade acima da média. OLIVEIRA, 2015, p.93).

Andryanws (2016) desenvolve seu trabalho de monografia com o objetivo de dar visibilidade aos remanescentes faunísticos relacionados aos sítios arqueológicos Garbin e Teotônio (dois sítios com presença de terra preta arqueológica), localizados na região do Alto Madeira, Porto Velho, Brasil, a partir de duas metodologias: a flotação e a análise química. Realizou os procedimentos de flotação na unidade N10041 E9955 do sítio Teotônio e na unidade N394690/E902803 do Sítio Garbin, com resultados positivos em relação aos materiais ósseos para o Sítio Teotônio, porém, o Sítio Garbin não apresentou evidências ósseas visíveis.

Destacamos ainda a pesquisa de Romano (2016) que realizou um estudo em TCC, abordando a variabilidade cerâmica do sítio Gabin (Sítio arqueológico base do estudo em tela).

Analisamos atributos que caracterizam as escolhas das ceramistas em relação à pasta, técnicas de confecção, acabamentos de superfície, queima, forma e uso, comparando a distribuição dos atributos nos diferentes níveis da camada arqueológica e áreas do sítio, a fim de entender as permanências e mudanças tecnológicas. Identificamos uma diversidade de escolhas que refletem a dinâmica na ocupação da região, e contribuindo dessa forma para a construção da história indígena no Alto rio Madeira (ROMANO, 2016, p.07).

Essa tradição é caracterizada no rio Amazonas pela formação inicial das terras pretas e presença de feições com material cerâmico, no entanto no sítio Garbin não foram identificadas feições apenas uma estrutura de combustão (N900 E1017), e nesse sítio a terra preta mais antiga não está associada às ocupações ceramistas, mas sim às ocupações ceramistas mais antigas (Camada III), correspondente à fase pré-cerâmica Massangana, definida por Miller (1992) (ROMANO, 2016, p.98-99).

Nisinga (2018) trabalhou em sua dissertação de Mestrado com o Sítio Ilha de Santo Antônio como o objetivo de analisar as dinâmicas de ocupação espacial na Ilha através do material arqueológico, utilizando-se das análises dos materiais líticos e análises químicas da Terra Preta Arqueológica.

Santos (2019) realizou um estudo monográfico que teve como objetivo geral dar visibilidade aos remanescentes indígenas relacionados à unidade 20L E0394690/N9028013, do Sítio Garbin (sítio com presença de terra preta arqueológica), localizado na região do Alto Madeira, Porto Velho, Brasil, a partir de duas metodologias: flotação e análise química.

Devido à grande quantidade, de vestígios materiais, presente no solo, possivelmente as terras pretas, dessa região, podem ter sido formadas pelos grupos de caçadores coletores e pelas populações pretéritas, que no uso de suas atividades cotidianas, depositavam esses

materiais ao solo e assim a terra foi ficando cada vez mais fértil.

A grande maioria dos sítios arqueológicos amazônicos descritos com presença de Terra Preta, datam dos últimos 2.500 anos, com um claro aumento por volta de 1.000 anos atrás. Este aumento tem sido utilizado como indicativo de crescimento demográfico e complexidade social e em alguns casos são resultados de diversas ocupações, desde tempos pretéritos até as ocupações pelas comunidades atuais.

1.2. Terra preta indígena em Rondônia, pelo olhar da comunidade

Terras Pretas de Índio (TPI) é a denominação regional na Amazônia para os solos que apresentam horizontes superficiais escuros. Estudos demonstraram que a origem destes horizontes é antrópica (resultante de ação humana), ocasionada principalmente pelo acúmulo de resíduos orgânicos e uso do fogo na sua carbonização. As TPIs apresentam também elevada fertilidade, contrastando com os solos adjacentes, destacando-se os altos teores de fósforo, cálcio, zinco e manganês, além dos elevados estoques de carbono orgânico nestes solos, com estimativa de até cem vezes superiores aos solos adjacentes. As TPIs também se caracterizam por apresentarem artefatos cerâmicos indígenas, corroborando sua origem antrópica. Este tema tem sido estudado por diversos grupos de pesquisa, com destaque em publicações em importantes revistas científicas internacionais, como Nature e Science, por exemplo; com a publicação de quatro livros específicos sobre este tema; e um grande número de citações em jornais e revistas de todo o mundo.

Falar sobre as Terras pretas de índio é entrar em um cenário pouco compreensível para as comunidades em geral, já que para a maioria delas, a terra preta faz parte do meio ambiente em que vivem. É certo que não desenvolvemos nenhuma pesquisa relacionada ao que dizem as pessoas que moram atualmente em contexto de presença de terras pretas, porém, é um cotidiano experienciado por todos que vivem em Rondônia a utilização dessas terras para adubação das hortas, por exemplo.

Compra-se terra preta por toneladas, e são vendidas tanto em floriculturas, quanto em propriedades rurais que detém esses sítios arqueológicos. Nos últimos tempos pode ser comprada ainda em sites de vendas como a “Olx” e “Mercado Livre”, por exemplo. No processo de venda está disponível ainda, a possibilidade de já vir “peneirada”, ou seja, sem as evidências materiais arqueológicas. É uma realidade muito triste do ponto de vista científico, pois, percebe-se aí a ineficiência de nossos trabalhos que visam a preservação de sítios arqueológicos, atingir essa parte da população. Demonstra ainda, a falta de iniciativa por parte do estado em fornecer subsídios de pesquisa e de preservação dessa riqueza

cultural. E outro ponto a ser refletido aqui é em relação ao conhecimento das comunidades que detêm esses sítios, ou ainda, conhecimento das propriedades relacionadas a fertilidade desses solos.

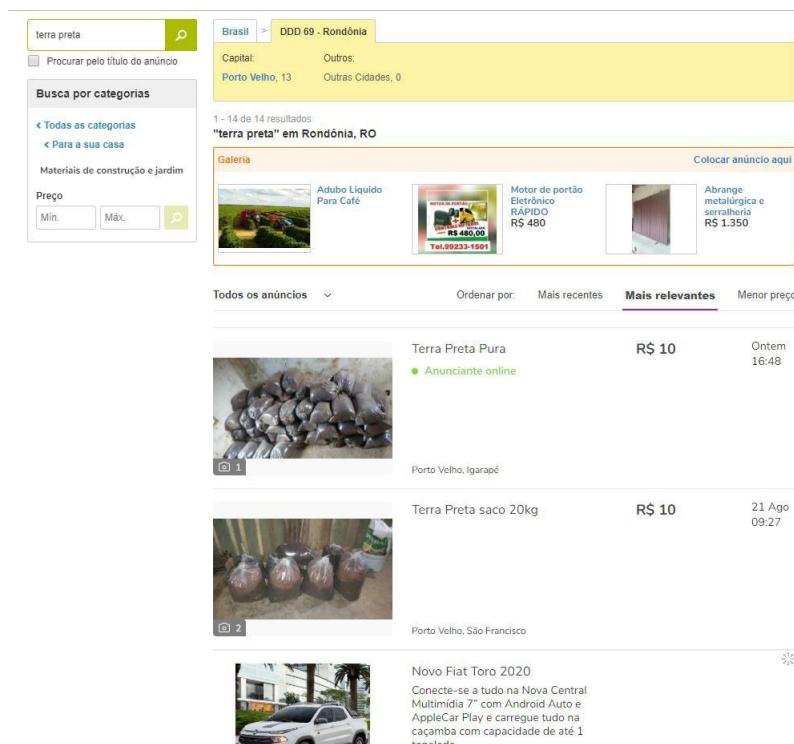


Figura 1 – Terra preta arqueológica sendo vendida na OLX em Rondônia.

Apesar do intenso debate sobre o tema, a maioria dos estudos abordaram unicamente aspectos de caracterização do solo, nas diferentes especialidades da ciência. Estudos relacionados a este vestígio, são realizados por arqueólogos, antropólogos e pedólogos (relacionados a engenharia agrônoma).

Estes cientistas têm ciência de que são constituídos esses sítios, porém, percebe-se em diversos momentos que há pouca interação entre as áreas, já que cada um propõe seus objetivos partindo de seu ponto de pesquisa. O problemático aqui é quando estudos científicos desrespeitam a constituição destes sítios e o fazem simplesmente para atender seus objetivos.

Esse foi o caso denunciado pela Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Arqueologia, que identificou um trabalho em um sítio arqueológico sem o uso das leis exigidas para lidar com intervenções em sítios arqueológicos, e como pode ser visto nos endereços eletrônicos citados abaixo.

<http://arqueologiamericana.blogspot.com/2011/01/unir-mostra-uma-rondonia-que-pouca.html>

<https://www.gentedeopinioao.com.br/amazonias/zona-da-mata-guarda-uma-rica-reserva-de-terra-preta-amazonica>

<https://www.gentedeopinioao.com.br/amazonias/unir-mostra-uma-rondonia-que-pouca-gente-ve>

<https://amazoniareal.com.br/uma-releitura-do-livro-1499-capitulo-3-ano-6-501-a-c-revolucao-agricola-made-in-brazil/>

Citaremos na íntegra o documento elaborado pelo departamento de Arqueologia, em 2014, quando tomou conhecimento do estudo:

Manifestação do Departamento de Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia UNIR sobre a matéria **“Unir mostra uma Rondônia que pouca gente vê”** publicada no site do jornal **“Gente de Opinião”**

Nós, arqueólogos professores do Departamento de Arqueologia (DARQ) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), através desta carta tornamos pública a manifestação com relação à matéria intitulada **“Unir mostra uma Rondônia que pouca gente vê”**, assinada pelo senhor Montezuma Cruz e publicada no dia 21 de janeiro de 2011 no site do Jornal Eletrônico **Gente de Opinião** (<http://www.gentedeopinioao.com.br/lerConteudo.php?news=73963>). O conteúdo da referida reportagem nos foi apresentado por alunos do departamento de Arqueologia no mês de março do corrente ano.

Muito nos preocupa a abordagem apresentada na matéria com relação ao patrimônio arqueológico, ilustrando total desconhecimento da legislação federal que rege tanto a atuação do profissional Arqueólogo quanto a proteção ao Patrimônio Arqueológico nacional, bem como dos métodos e técnicas do trabalho de campo arqueológico.

O autor da reportagem informa que o Dr. José Rodolfo Dantas Granha, professor que atua no Departamento de Agronomia do Campus de Rolim de Moura da Universidade Federal de Rondônia, e equipe estavam interessados na *“topografia e nas características biológicas da terra preta arqueológica (ou “de índio”) da Zona da Mata rondoniense”*. Também foi citado depoimento do farmacêutico e especialista em georreferenciamento Joaquim Sebastião da Silva, que, segundo a reportagem, realizou levantamento de geoglifos e oficinas líticas que *“resultaram no registro de um sítio arqueológico no cartório de Rolim de Moura, com o aval da Justiça e do Ministério Público em Ji-Paraná”* e convidou o Dr. Granha para *“percorrer as “pirâmides” com escadinhas de pedra situadas em Alta Floresta do Oeste e o distrito de Izidrolândia”*.

Com relação ao acima citado, informamos que, para além da ética profissional, há no Brasil legislação que exige a coordenação de um arqueólogo em quaisquer projetos que incidem na pesquisa, seja de levantamento, seja de intervenção direta através de coleta de material e/ou realização de escavação de sítios arqueológicos.

Esta mesma legislação estabelece que, previamente à realização de qualquer pesquisa de campo arqueológica, o profissional deve solicitar autorização ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), ao qual cabe emitir portaria publicada no Diário Oficial da União autorizando o profissional a realizar determinada pesquisa em determinada área e em determinado tempo. Abaixo apresentamos trechos da legislação referente a este aspecto:

Lei n. 3.924, de 26 de julho de 1961 Artigo 8º - *O direito de realizar escavações para fins arqueológicos, em terras de domínio público ou particular, constitui-se mediante permissão do Governo da União, através da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ficando obrigado a respeitá-lo o proprietário ou*

possuidor do solo. Artigo 9º - O pedido de permissão deve ser dirigido à Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, acompanhado de indicação exata do local, do vulto e da duração aproximada dos trabalhos a serem executados, da prova de idoneidade técnico-científica e financeira do requerente e do nome do responsável pela realização dos trabalhos.

Portaria SPHAN n. 07, de 01 de dezembro de 1988 Artigo 1º - Estabelecer os procedimentos necessários à comunicação prévia, às permissões e às autorizações para pesquisa e escavações arqueológicas em sítios arqueológicos previstas na Lei n. 3.924, de 26 de julho de 1961.

Com relação à Portaria SPHAN n. 07, o artigo 5º dispõe sobre a documentação imprescindível para avaliação da solicitação de permissão de pesquisa, na qual explicita a necessidade de comprovação da idoneidade técnico-científica, não apenas do profissional coordenador como também de toda equipe envolvida.

Assim sendo, no caso de qualquer cidadão localizar um sítio arqueológico ou material arqueológico (por exemplo, partes ou uma vasilha cerâmica completa, lâminas de machado, pontas de flecha, etc) o procedimento correto a ser adotado é:

1. Em hipótese alguma interferir no solo, principalmente através da abertura de buracos;
2. Não coletar material;
3. Informar à Superintendência Regional do IPHAN o local do achado, se possível apresentar fotos e descrever da forma mais detalhista possível o que foi encontrado;
4. Caso tenha havido coleta de material, o mesmo deve ser entregue ao IPHAN no momento da comunicação do achado;
5. Cabe ao IPHAN realizar vistoria técnica na área e, dependendo do resultado, indicar a realização de pesquisas detalhadas.

No caso de profissionais de outras áreas de pesquisa que tenham interesse em trabalhar aspectos físicos, químicos, estatísticos, faunísticos, zoológicos, geológicos, entre outros, de materiais arqueológicos, sugerimos fortemente que os mesmos procurem firmar parcerias com projetos de pesquisa arqueológicos devidamente autorizados. Esta medida, extremamente salutar para o desenvolvimento de melhores entendimentos com relação a problemáticas arqueológicas, é tendência no ambiente acadêmico, sendo denominada interdisciplinaridade ou multidisciplinaridade.

A troca de experiências é fundamental e inibe a proliferação de conceitos errôneos ou entendimentos equivocados com relação à gênese, usos e funções de vestígios arqueológicos, bem como da conceituação teórica e metodológica da Arqueologia, que sabemos ser objeto de fascinação por grande parte das pessoas.

Neste sentido, salientamos que a forma como a discussão com relação à Terra Preta Arqueológica (TPA) ou terra preta de índio (TPI) foi apresentada na matéria é equivocada. A TPI é um vestígio arqueológico encontrado em sítios arqueológicos no Brasil todo, assim sendo, a realização de pesquisas, incluindo intervenções com perfurações no solo e coleta de amostras, restringe-se ao arqueólogo.

Nas últimas décadas, avanços importantes com relação à gênese deste vestígio foram alcançados nas pesquisas de profissionais como a Dra. Dirse Clara Kern, pesquisadora do Museu Paraense Emílio Goeldi e autoridade internacionalmente reconhecida na área, cuja formação é pedologia e arqueologia, que foi citada pela reportagem. Contudo, não há consenso entre os pesquisadores sob os diversos aspectos da TPI e uma longa bibliografia está disponível para aqueles que se interessam pelo tema.

Inclusive, a Dra. Kern é responsável por um projeto de pesquisa cujo objetivo é replicar a TPI, ou seja, criar terra preta. A partir da adição de vários incrementos ao solo, o trabalho por ela desenvolvido espera criar um solo com níveis semelhantes dos componentes

químicos e físicos que fazem a TPI extremamente fértil. E por que isso? Para fornecer ao mercado uma alternativa viável à exploração das TPI's para fins agrícolas de larga escala, pois como mencionamos ao longo deste documento, escavar e alterar as características de qualquer sítio arqueológico por não profissionais é proibido por lei.

Neste ponto, alertamos que qualquer atuação sobre patrimônio arqueológico por profissionais não iniciados nos métodos e técnicas de campo da pesquisa arqueológica pode acarretar danos irreversíveis ao mesmo. De acordo com o aspecto legal, a destruição, total ou parcial deste patrimônio, bem como sua comercialização ou aproveitamento econômico, é crime passível de punição.

Lei n. 3.924, de 26 de julho de 1961 Artigo 1º - *Os monumentos arqueológicos ou pré-históricos de qualquer natureza existentes no território nacional e todos os elementos que neles se encontram ficam sob a guarda e proteção do Poder Público, de acordo com o que estabelece o art. 180 da Constituição Federal. Artigo 3º* - *São proibidos em todo território nacional o aproveitamento econômico, a destruição ou mutilação, para qualquer fim, das jazidas arqueológicas ou pré-históricas conhecidas como sambaquis, casqueiros, concheiros, bir bigueiras ou sernambis, e bem assim dos sítios, inscrições e objetos enumerados nas alíneas b, c e d do artigo anterior, antes de serem devidamente pesquisados, respeitadas as concessões anteriores e não caducas.*

Artigo 5º - *Qualquer ato que importe na destruição ou mutilação dos monumentos a que se refere o art. 2º desta Lei será considerado crime contra o Patrimônio Nacional e, como tal, punível de acordo com o disposto nas leis penais.*

Diante do exposto, solicitamos que os citados na matéria entrem em contato com o Departamento de Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia para que um diálogo seja estabelecido e esclarecimentos adicionais sejam realizados. Solicitamos também aos responsáveis pelo “**Gente de Opinião**” que divulguem esta carta no site do jornal e se disponham a publicar entrevistas com arqueólogos para que as questões abordadas na reportagem aqui citada sejam devidamente esclarecidas, do ponto de vista do profissional legalmente responsável pela pesquisa dos mesmos.

Concluindo, ressaltamos que todos os questionamentos aqui apresentados, bem como os esclarecimentos dos aspectos legais envolvidos, objetivam resguardar a integridade do patrimônio arqueológico nacional.

Respeitosamente, Porto Velho, 02 de abril de 2014.

O que aconteceu após essa manifestação? Nada! Não houve resposta. O que queremos aqui é salientar os problemas que existem quando se separa os vestígios de suas gentes, torna-se “terra de ninguém”, que pode ser explorada e utilizada irrestritamente.

Acreditamos que trabalhos que levem o conhecimento gerado pelos estudos arqueológicos as populações que detém esses sítios arqueológicos com presença de Terra Preta de índio, são urgentes em Rondônia. Urge ainda, que o Estado desenvolva pautas para preservar seu patrimônio arqueológico. E ainda, que trabalhos científicos desenvolvidos sem respeitar minimamente a legislação sejam repudiados pelos órgãos de fomento e pela própria Universidade.

Nesse sentido, dentro da arqueologia brasileira, cresceu um ramo preocupado com a conscientização e transmissão das informações e do conhecimento arqueológico, conhecido

como arqueologia pública.

Desde o final dos anos 1970, inicialmente usado para referir-se a políticas públicas para a preservação do patrimônio arqueológico, o termo "arqueologia pública" passou, com o tempo, a designar práticas mais diversas. De maneira breve, consideramos aqui a arqueologia pública como uma abertura à prática autocrítica da arqueologia, levando em conta seu impacto sobre a sociedade na qual se insere e seu potencial político de transformação dos discursos vigentes. Defendemos, portanto, que arqueólogos e arqueólogas não são aqueles que pensam sobre o passado e, muitas vezes, suas perspectivas entram em conflito com outras narrativas sobre o passado e o presente e por isso um assunto delicado e necessário, principalmente se contrastado com as perspectivas das comunidades.

Arqueologia Pública como é descrito por Sousa & Silva (2017) se refere a atuação de pessoas que proporcionam diálogos e discussões a respeito de toda a simbologias e as representações que são constituídas da cultura material, com foco na busca de uma maior interação e compartilhamento com o público sobre o conhecimento arqueológico promovendo a sensibilização na sociedade em relação a preservação do patrimônio.

Nossa reflexão, dentro da nossa área, é a de nos atermos mais as necessidades de diálogos com as comunidades detentoras desse patrimônio materializado, para que possamos reverter minimamente o avanço da destruição de sítios arqueológicos sob a égide da ausência de conhecimento sobre o tema.

Capítulo II

2. Sítio Arqueológico Donza: perfil do Barranco 433978/9050246 e unidade 434003/9050245.

O enfoque especial neste segundo capítulo é mostrar as primeiras pesquisas realizadas no sítio Donza, destacando a escavação realizada em 2017. O sítio fica localizado na região do Alto Madeira e a pesquisa foi feita pelos professores do Curso de Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no dia sete (7) de março de 2015. Os docentes receberam a informação do proprietário do referido sítio com o pressuposto de que lá poderia ser um sítio arqueológico em consequência da quantidade de vestígios materiais exposto sobre a superfície do sítio e no barranco do rio Madeira, e diante dessa informação os pesquisadores foram averiguar a área junto ao órgão do Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional (IPHAN), e foi confirmado que aquela área se tratava de um sítio arqueológico.

Desta forma o sítio Donza não é diferente dos demais sítios do sudoeste Amazônico devido a variabilidade de vestígios materiais encontrado na terra preta, vasilhas cerâmicas inteiras e fragmentadas no barranco do rio Madeira (conforme relatório 2015).

O sítio arqueológico Donza está implantado em um barranco, nas coordenadas (UTM DATUM WGS84), a aproximadamente 35 km da cidade de Porto Velho, em linha reta, e 49 km por via fluvial descendo o rio Madeira, e a 20 km em linha reta da sede do distrito de São Carlos, na foz do rio Jamari, ou a 32 km por via fluvial, subindo o rio Madeira. O local fica na comunidade de Itacoã e nas proximidades das comunidades de Cujubim e Aliança, na margem direita do rio Madeira e São Carlos na margem esquerda.

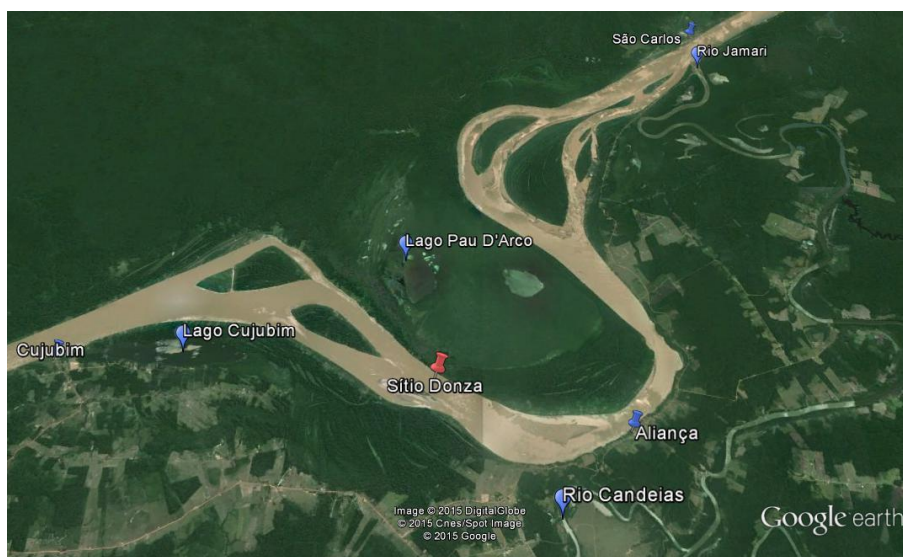


Figura 2 - Inserção do Sítio Donza na margem esquerda do rio Madeira, próximo ao lago Pau D'Arco, e na margem direita o rio Candeias, afluente do Jamari. Fonte: Google Earth, 2015.

O Alto Madeira é uma região repleta de cultura arqueológica, e o mais significativo testemunho arqueológico da história do sítio Donza, mostra que aquela área tem sido ocupada por comunidades indígenas em virtude dos artefatos encontrados naquele local. Na primeira visita dos pesquisadores ao sítio Donza já de cara foi possível visualizar algumas vasilhas cerâmicas inteiras e semi-inteiras junto ao sedimento de terra preta, as porções de sedimento de terra preta caíam com frequência em virtude do movimento das águas, bastante navegadas por embarcações que transportam produtos entre Manaus e Porto Velho.

Conforme relatório Departamento de Arqueologia sobre o Sítio Donza (2015) os pesquisadores fizeram uma caminhada sobre o barranco do rio, e foi constatado que o sítio

se encontra atualmente em uma faixa estreita entre o rio Madeira e uma área alagada; também foi confirmado a presença de um cemitério, segundo informações do sobrinho do proprietário do sítio esse cemitério era utilizado para o sepultamento de crianças daquela comunidade de (Itacoã). Sendo que a última criança a ser sepultada foi no início de 2014, antes da grande cheia do Madeira, não obstante em decorrência da vegetação alta não foi possível visualizar outros locais de sepultamento.

Conforme informações do relatório de 2015, é possível que o sítio se estenda até a área de sepultamento, apesar do sítio estar em uma faixa estreita de acordo com o que foi visualizado no barranco e também relatos do dono do sítio o mesmo se estende por uma área extensa ao longo do barranco, os termos horizontais e verticais do sítio foram verificados através das pesquisas de 2015 e 2017 no referido sítio.



Figura 3 - Verificação da presença da terra preta na barranca do rio Madeira. Foto: Darq UNIR, 2015.



Figura 4 - Verificação da presença da terra preta na barranca do rio Madeira. Foto: Darq UNIR, 2015.



Figura 5 - Verificação da presença da terra preta na barranca do rio Madeira. Foto: Darq UNIR, 2015.



Figura 6 - Verificação da presença da terra preta na barranca do rio Madeira. Foto: Darq UNIR, 2015.

O proprietário do sítio já observava os vestígios materiais naquela área há mais de 15 anos, quando ele fez uma pastagem no local e percebeu que o sítio estava sendo erodido devido a ação da água do rio Madeira, pressupõe-se que cerca de 20 metros do sítio têm sido erodidos em virtude da água do rio.

Cladeilson Ferreira Mendonça, que acompanhou os pesquisadores, informou que ele também observava há mais de 5 anos a erosão da barranca e principalmente a presença de vasilhas cerâmicas; segundo consta este processo de erosão tornou-se mais intenso após a construção das usinas no rio Madeira. Após verificações das dimensões do sítio junto a barranco do rio Madeira, as evidências deixam clara que aquela área tem sido ocupada por comunidades indígenas e transformou aquele espaço em um contexto arqueológico formado por terra preta da Amazônia, composto por vestígios materiais, sepultamento, vasilhas cerâmicas inteiras e fragmentadas supostamente usadas como urnas e/ou acompanhamentos funerários, e materiais líticos, incluindo lâminas de machado e contas de colar.

Naquele momento, foram visualizadas três vasilhas cerâmicas inteiras junto ao barranco, elas encontravam-se depositadas em sedimento com coloração marrom a cerca de 40cm de profundidade nas coordenadas 20 L 433824E/9050261N e 20L 433908e/9050209N.

No dia 15 de setembro de 2015, uma equipe com professores da UNIR, representantes da

comunidade, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e da Superintendência da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer (SEJUCEL), com apoio do Exército Brasileiro fizeram uma visita no sítio arqueológico, visando verificar as atuais condições do local. Por ser uma época de maior vazão do rio, estavam expostos no barranco uma grande quantidade de fragmentos de vasilhas cerâmicas e materiais líticos, sendo consenso entre os arqueólogos da equipe o caráter de extrema urgência na realização das pesquisas na área, a fim de realizar a coleta destes materiais e realizar a escavação e retirada de algumas vasilhas cerâmicas que encontravam-se expostas na parte mais alta do barranco, antes da próxima cheia, evitando assim a destruição total das mesmas. (RELATÓRIO DARQ DONZA, setembro de 2015).

A partir desta visita desenvolveu-se um Projeto de escavação emergencial que foi enviado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e que concedeu portaria para a Professora Juliana realizar os trabalhos em 24 meses (de 2015 a 2017); Processo n.º 01410.000450/2015-28; Projeto: Salvamento Emergencial do Sítio Arqueológico Donza; Área de Abrangência: Itacoã, Porto Velho, Estado de Rondônia; PORTARIA N 63, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2015.

Em 20 a 30 de novembro de 2015 realizou-se a primeira etapa de campo no sítio arqueológico Donza, onde, além de desenvolver o Projeto portariado “Salvamento Emergencial do Sítio Arqueológico Donza”, ampliou-se os objetivos com o desenvolvimento das Disciplinas obrigatórias ARQ30087 Métodos e Técnicas em Arqueologia - Campo I (80) para a turma do 3º PERÍODO; ARQ30106 Estágio de campo 8º Período (Turma 2011/2) e ARQ30106 Estágio de campo (80) 8º Período (Turma 2012/2) do Curso de Bacharelado da UNIR, a fim de permitir a continuidade do segmento ensino. Desta feita ressaltou-se que iniciou este trabalho de monografia com participação direta em todas as atividades que serão descritas neste capítulo relacionadas ao ano de 2015. Estou como observadora participante dos trabalhos, desenvolvendo todas as etapas.

O objetivo dos trabalhos em novembro de 2015 tinha como pressuposto, além contribuir para ampliar o conhecimento sobre a Arqueologia no Estado de Rondônia e na Amazônia, investigar o sítio arqueológico Donza, em Porto Velho/RO, cuja integridade está ameaçada pela dinâmica fluvial e sedimentar do Rio Madeira. Apesar dos acréscimos observados nos últimos anos, estudos arqueológicos sistemáticos na região do sudoeste amazônico ainda são escassos. No entanto, a arqueologia desta área tem demonstrado ser crucial para o entendimento da trajetória histórica e cultural da ocupação humana na Amazônia, com indícios de ocupações indígenas antigas, datadas no Holoceno inicial, sucedidas por uma longa sequência de ocupações pré-históricas, caracterizadas por uma grande diversidade cultural, e históricas, a partir da chegada dos conquistadores e colonizadores de origem

européia (ALMEIDA, 2013; CRUZ, 2010; GOMES, 2013; MILLER, 2009; MILLER et al., 1992; NEVES, 2012; OLIVEIRA, 2013; PESSOA, 2015; ZIMPEL, 2010; ZUSE, 2014). (RELATÓRIO DARQ DONZA, novembro de 2015).

Essa etapa de campo permitiu a realização de estudos em quatro áreas de escavação com prioridade para a exumação das vasilhas evidentes no perfil visível no período de seca do Rio Madeira. Área I: vasilha 2; área II: vasilhas 1 e 4; área III: vasilha 3; área IV: vasilhas 7, 8, 9 e 11. As vasilhas 5, 6 e 10 foram coletadas no barranco, realizou-se ainda coleta de superfície em quadras pré-definidas na área do barranco.

A coleta de superfície realizada em 2015 proporcionou a delimitação de uma área de dispersão de materiais arqueológicos que estão perdendo-se nas águas do Rio Madeira, no sentido noroeste-sudeste, bem como a verificação visual da terra preta no perfil.

Em julho de 2017, houve outra etapa de campo, com o objetivo de dar continuidade à pesquisa arqueológica no sítio Donza, a fim de compreender parte do seu contexto, menos alterado e ou impactado pelo processo de erosão provocado pelas águas do Madeira, além de coletar dados que possam contribuir com a tarefa de desvendar a diversidade espaço-temporal e cultural no Sítio Donza, alto rio Madeira, em Porto Velho/RO e assim perceber os significados das paisagens e dos saberes locais que interligam as ocupações humanas na região ao longo dos milênios, bem como ministrar disciplina de campo, ARQ Métodos e Técnicas em Arqueologia - Campo I (80) para o 6º e 7 PERÍODO, duas turmas de alunos do Curso de Bacharelado em Arqueologia da Universidade Federal de Rondônia. (RELATÓRIO DARQ DONZA, 2017).

Na prática realizou-se a abertura de duas unidades, (2mx1m); a delimitação horizontal e vertical do sítio com o uso de bocas de lobo na realização de furos-testes de 20 cm de abertura de 20 em 20 com de profundidade até atingir níveis estéreis. Foi realizada de 100 em 100 metros horizontalmente; a evidenciação de um perfil na barranca do Rio Madeira de 2,50m x 2,00, a fim de verificar a estratigrafia dessa área do sítio e finalmente a coleta de sedimentos para análises químicas, mineralógicas e de textura, visando entender sua composição, assim como os agentes responsáveis pela sua deposição, para possivelmente determinar distintas atividades e usos do solo no passado, fazendo correlações crono-estratigráficas através de datações.

2.1. Metodologia de abordagem em campo

Conforme relatado acima, daremos ênfase somente as intervenções de 2017, na unidade E434003 N9050245 e no barranco 20L E433978 N9050246, pois fizeram parte das coletas em coluna de sedimento e análises realizadas em laboratório.

2.1.1 Unidade 20L E434003 N9050245 (2mx1m)

Realizou-se a abertura de duas unidades, sob coordenada UTM Sad' 69 20L E434003 N9050245 (2mx1m) com escavação em níveis artificiais de 10 em 10 cm de profundidade. Os níveis foram definidos com o auxílio do nível de bolha e o registro das informações em fichas específicas já utilizadas para o Sítio Santa Paula e adaptadas ao Donza.

Realizou-se ainda o desenho dos perfis, atribuindo-se um número de proveniência para os materiais de cada nível (ficha de PN), com dígitos específicos no caso de fragmentos estruturados ou diagnósticos (SCHIFFER, 1995; KIPNIS, 2003; RENFREW E BAHN, 2004; NEVES, 2012). As estruturas foram evidenciadas mantendo-as nos diferentes níveis onde apareceram, para a sua completa retirada, atribuindo-se dígitos específicos aos fragmentos, registrados em fotografia e croquis, conforme Protocolo de Campo Donza 2015 (RELATORIO DONZA, 2017).

Realizou-se ainda a retirada de uma coluna de sedimentos de 25x25x10 cm, respeitando as camadas verificadas no perfil. Os sedimentos foram embalados e etiquetados conforme protocolo para serem flotados em laboratório e para futuras análises físico químicas.



Figura 7 - Escavação da unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 8 - Escavação da unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 9 - Escavação da unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 10 - Desenho de Perfil unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 11 - Desenho de Perfil da unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 12 - Desenho de Perfil da unidade 2mx 1m. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 13 - Retirada da coluna de sedimento, para flotação e análises químicas. Fonte: Darq-UNIR.



Figura 14 - Retirada da coluna de sedimento, para flotação e análises químicas. Fonte: DARQ/UNIR.

Este trabalho teve início no dia 20 de julho de 2017, o término foi em 26 do mesmo mês e ano objetivando dar sequência nas pesquisas da etapa de campo de 2015.

Na área superficial da unidade **E434002 N9050245**, foi coletado 12 litros de sedimento sem presença de vestígios materiais.

No nível que correspondente de 0-10cm da referida unidade, é descrito a presença de agentes biológicos e naturais (formigas e raízes de plantas), porém não houve vestígios arqueológicos. Neste nível foi coletado 120 litros de sedimento apresentando uma coloração de 10YR 5/3 e com a textura silto arenosa, a distribuição dos vestígios arqueológicos no perfil do solo se deu a partir dos níveis de 10-20 cm.

O nível 10-20cm apresentou apenas 19 fragmentos de cerâmicas e coletado 171 litros de sedimento com coloração de 10YR 5/2 e com textura silto arenosa. Houve mudança na cor do sedimento em relação ao anterior, periodicamente o sedimento anterior parecia ter sido trazido pela água do rio Madeira com presença intensa de coquinhos e palmeiras do entorno do sítio.

O nível de 20-30cm, percebeu-se a presença constante de material arqueológico com um sedimento muito duro e foram exumados e contabilizados somente material cerâmico no total de 280 fragmentos, apresentando um sedimento de cor 10YR 3/3 e com textura silto arenosa.

O nível que corresponde ao 30-40cm apresentou um sedimento compactado e com alto índice de vestígios arqueológicos e uma considerável presença de líticos, contabilizando 345 fragmentos cerâmicas e 15 líticos, a cor do sedimento é de 10YR 3/2 e a textura do sedimento predominou em silto arenoso e foi coletado 144 litros de sedimento.

No nível de 40-50cm apenas 08 líticos e 268 fragmentos de cerâmica. A coloração do sedimento é de 10YR 3/2 e textura silto arenosa, coletados 125 litros de sedimento.

No nível de 50-60cm a textura do sedimento também é silto arenosa, não houve presença de agentes naturais e biológicos, foram encontrados materiais cerâmicos e líticos no total de 62 fragmentos de cerâmicas e apenas 1 lítico, e com a cor do sedimento de 10YR 4/4 e coletado 134 litros de sedimento.

No nível de 70-80 houve diminuição nos vestígios materiais como por exemplo apenas 7 fragmentos de cerâmica, a textura do sedimento muda para argiloso siltoso e a cor do sedimento é 10YR 4/4, coletado 127 litros de sedimento.

No nível 80-90cm não foi perceptível a presença de vestígios materiais, a cor do sedimento é 10YR 4/6 e a textura é argilo siltoso coletado 138 litros de sedimento.

No nível 90-100cm, coletado 177 litros de sedimento não apresentaram vestígios arqueológicos, somente o sedimento de cor 10YR 4/6 e com textura argilo siltoso.

No nível 100-190 também não houve a presença de vestígios arqueológicos, a cor do sedimento permaneceu em 10YR 4/6 e com a textura argiloso siltoso.

Para a unidade **E434003 N9050245**, foi realizado a limpeza de superfície o sedimento foi peneirado e não houve presença de vestígios arqueológicos e foram coletados 12 litros de sedimento.

No nível 0-10 cm houve considerável presença de agentes naturais e biológicos (raízes, minhocas) e o solo apresentou pontos avermelhados caracterizando nódulos de oxidação sem presença de material arqueológico, foi coletado 108 litros de sedimento.

O nível 10-20cm apresentou um solo mais escuro, porém, este nível teve apenas 4 fragmentos de cerâmica cor do sedimento 10YR 5/4 e textura silto arenosa.

No nível 20-30cm houve a presença de material arqueológico, sedimento muito duro dificultando a escavação fragmentos de cerâmica esparsos próximo. As cerâmicas estavam junto a torrões/ blocos aparentando estar associado ao aquecimento ou queima e contabilizado somente material cerâmico no total de 225 fragmentos. A cor do sedimento é de 10YR 3/3 de textura silto arenoso.

No nível 30-40cm o solo permanece com as mesmas características do nível anterior compactado, a cor do sedimento 10YR 3/2 com textura silto arenoso, ainda com presença de bioturbação e possível formigueiro, raízes e uma mudança no tipo de cerâmica evidenciada que apresentou uma cor cinza com antiplástico cariapé, contabilizando 497

fragmentos e 43 líticos, coletado 123 litros de sedimento.

No nível 40-50cm o solo mantém as características ainda na cor e compactação, porém sem bioturbação e formigueiros e com poucas raízes. Apresentou alta quantidade de fragmentos cerâmicos no total de 506 e 56 líticos, cor do sedimento 10YR 3/12 com textura do sedimento silto arenosa foi coletado 134 litros de sedimento.

O nível 50-60cm apresentou fragmentos cerâmicos no total de 157 e apenas 1 lítico, a cor do sedimento 10YR 4/4 com textura silto arenoso foi coletado 124 litros de sedimento.

No nível de 70-80cm, apenas 4 fragmentos cerâmico foram evidentes, a cor do sedimento 10YR 4/4 com textura argiloso siltoso e coletado 168 litros.

No nível 80-90cm caracteriza-se pela ausência de vestígios materiais, cor do sedimento 10YR 4/6 a textura do sedimento argiloso siltoso.

No nível 90-100cm apenas 2 fragmentos de cerâmica, sedimento 10YR4/6 com textura argiloso siltoso coletado 142 litros.

Nos níveis de 100-150cm ausência de vestígios arqueológicos, a cor do sedimento para esses níveis foram de 10YR4/6 e a textura do sedimento predominou em argilo siltoso.

As camadas arqueológicas podem ser descritas como **Camada A**: camada com presença de sedimento de coloração acinzentada, proveniente da cheia do rio Madeira, com pouquíssima frequência de material arqueológico (níveis 0-10), textura silto arenosa, com manchas de oxidação.

2.1.2 Perfil 20L E433978 N9050246

A evidenciação de um perfil na barranca do Rio Madeira de 2,50mx2,00, foi feita a fim de verificar a estratigrafia dessa área do sítio sob UTM Sad' 69 20L E433978 N9050246. O registro fotográfico foi um procedimento essencial para a devida interpretação e extroversão das atividades realizadas em campo. Desenho de croqui realizado em papel milimetrado, acompanhando o preenchimento das fichas. As camadas identificadas no perfil foram descritas de acordo com a cor, textura e compactação do sedimento, nomeadas por letras sequenciais (Camada "A", "B", "C", "D", "E", etc.), da mais superficial para a mais profunda, conforme Protocolo de Campo Donza 2015. Não foi realizada a retirada dos materiais arqueológicos evidenciados.

A coleta de sedimentos deu-se para análises químicas, mineralógicas e de textura, visando entender sua composição, assim como os agentes responsáveis pela sua deposição, para possivelmente determinar distintas atividades e usos do solo no passado, fazendo correlações crono-estratigráficas através de datações radiocarbônicas, termoluminescência e luminescência oticamente estimulados (KIPNIS E SCHEEL-YBERT, 2005; SCHEEL-

YBERT *ET AL*, 2005-2006; KERN, 2009).

Realizou-se ainda a retirada de uma coluna de sedimentos de 25x25x10 cm, quando suficientes, respeitando as camadas verificadas no perfil. Os sedimentos foram embalados e etiquetados conforme protocolo para serem flotados em laboratório.



Figuras 15 e 16 - Evidenciação do perfil do Barranco. Fonte: DARQ/UNIR.



Figuras 17 e 18 - Evidenciação do perfil do Barranco. Fonte: DARQ/UNIR.



Figura 19 - Retirada da coluna de sedimento do perfil do barranco. Fonte: DARQ/UNIR.

A escavação é um dos principais pilares da arqueologia, e tanto se constitui o procedimento fundamental, de recuperação dos testemunhos materiais do passado, através da exumação sistemática, e dos depósitos arqueológicos estratigráficos, que se encontram parcialmente enterrados em sítio arqueológico.

Nas escavações realizadas em 2017 no sítio Donza, foi possível observar nas camadas estratigráficas, a grande quantidade de vestígios arqueológicos presente na terra preta, como por exemplo, cerâmica, lítico, carvão, osso.

Foi realizada a evidenciação (limpeza/ maquiagem) do perfil da barranca do Rio Madeira no perfil norte a metodologia foi limpeza com pinceis, espátulas, escova de dente, vassoura até que nove camadas de sedimentos ficaram evidentes. Foi feito o desenho croqui (esquemático) descrição das camadas e registro fotográfico; realizou-se a coleta de uma coluna de sedimento para flotação e análise química. A metodologia seguiu em 10 cm de profundidade por 25 de largura e 25 de comprimento, as coletas foram realizadas a partir das camadas definidas no croqui (desenho).

PNs associados aos sedimentos coletados para flotação das camadas lito estratigráficas:

A- 3500(PN)

B- 3501(PN)

C- 3502(PN)

D- 3503(PN)

E- 3504(PN)

F- 3505(PN)

G- 3506(PN)

H- 3507(PN) I- 3508(PN)

2.2 Metodologia em laboratório

De acordo com Silva et al. (2013), a técnica de flotação, auxilia na recuperação, de remanescentes vegetais, e faunísticos em sítios arqueológicos. Em campo será selecionado, através do peneiramento a seco, somente os maiores fragmentos, de ossos em detrimento dos menores, além disso os ossos, serão selecionados ao invés dos remanescentes vegetais. A conservação, dos materiais vegetais, nos sítios arqueológicos, varia devido ao estado, e o contexto, em que foram depositados esses materiais, e que os vestígios carbonizados, apresentam bons índices de conservação, em todos os ambientes, fatores como aridez, encharcamento do solo podem ajudar na conservação botânica (SILVA et al., 2013).

De acordo com Silva (2011), será aplicada a técnica de flotação da arqueobotânica, para a recuperação dos remanescentes vegetais e faunísticos, uma vez que esses vestígios perdem suas qualidades, devido sedimento argiloso ficar agregado a esses remanescentes, segundo a autora, o solo da região amazônica é muito encharcado e argiloso, e com isso será necessário usar algumas substâncias de defloculantes. Para o sedimento agregado nos macro-restos vegetais fossem removidos, a autora afirma que a técnica de flotação, juntamente com essas substâncias, facilitou para que os mesmos fossem analisados por mais tempo em laboratório, além do mais esta técnica pode contribuir para as análises zoarqueológicas e lítico, e também para as realizadas no campo da paleoetnobotânica.

A flotação tem por objetivo, separar do sedimento restos orgânicos de diferentes camadas. Sendo que o material menos denso flutua na água e é difícil ser coletado com ajuda de uma peneira fina, cerca de 0,5mm. Este tipo de material é chamado de “fração leve”, o mais denso fica em uma peneira de 2mm, localizada na parte inferior do balde, este material é chamado de “fração pesada” (SILVA, 2011).

Conforme Dias (2013) após coletar o material, será encaminhado ao laboratório de arqueologia, chegados os materiais ao laboratório, são separados, de acordo com a sua classificação, separa-se os líticos das cerâmicas, recebem os procedimentos de curadoria em momentos diferentes.

Após serem separados, os materiais serão colocados na mesa de análise, de acordo com o

método de coleta, na ordem, os encontrados através de coleta superficiais, ficam juntos, os coletados na escavação, após a separação, iniciam-se os procedimentos de higienização, e marcação das peças, visto que os procedimentos, serão diferenciados, devido a tipologia do material (DIAS, 2013).

A metodologia de flotação do sedimento, foi realizada no laboratório do Departamento de Arqueologia (UNIR), a fim de encontrar materiais como por exemplo: lítico, cerâmica, carvão, osso, semente, para serem analisados. Os equipamentos utilizados, para pôr em prática esse trabalho, foram as peneiras, com malhas de 1,0 mm, 2,0 e 3,5 mm, separados por níveis para viabilizar as análises dos materiais, e em seguida, fazer o armazenamento dos vestígios, e dar sequência nos estudos do material flotado.

O sistema proveniente da flotação, consistiu na coleta do sedimento, da unidade escavada e no perfil, em camadas arqueológicas, selecionando para flotação, a fim de analisar, quantitativamente e qualitativamente o material arqueológico.

Segundo Moura (2015) o método de flotação, é feito com o enchimento do tanque com muita água, e despejando o sedimento coletado, separados por níveis preestabelecido em campo. Pearsall (2000) a quantidade de sedimento a ser coletado deve contribuir para um melhor estabelecimento dos dados a serem considerados na flotação do mesmo.

Segundo IBGE (2007), a caracterização do perfil do solo dá-se por descrições morfológicas de horizontes e camadas estratigráficas, como a textura, coloração, profundidade.

A coloração dos solos com terra preta arqueológica é definida pela utilização de cartas de cores. Uma das mais utilizadas principalmente em arqueologia é a do livro Munsell Soil Color Charts (IBGE, 2007).

A simbologia que se utiliza para definir a cor da terra preta arqueológica é 10yr, por sua vez, é a coloração mais escura do Munsell. A cor escura desses solos antropogênicos dá-se pela decomposição orgânica de animais, restos alimentares, carvão proveniente de fogueiras domésticas e queima da vegetação para agricultura (Kern et al, 2009). Como afirma Kämpf & Kern (2005), as terras pretas se diferenciam de latossolos e argissolos amazônicos pela sua composição química CO, P, Ca Mg e pH elevado.

A cor é uma das características mais utilizadas em arqueologia referente ao solo (Woods, 2009). Como afirmam Kämpf & Kern (2005), arqueólogos utilizam-se da cor escura dessas terras pretas para determinar a extensão e a profundidade desses sítios.

O material flotado é oriundo das etapas de escavação de 2017 do sítio arqueológico Donza, para a retirada do sedimento naquele espaço físico foi necessário fazer a topografia e a sondagem na área a ser estudada e/ou escavada, também foi realizado a evidênciação e limpeza do perfil da barranca do rio Madeira no perfil norte, a metodologia utilizada para dar início a este trabalho foi a limpeza com pincéis espátula e escova de dente e vassoura, com

este procedimento nove camadas de sedimentos foram evidenciadas, também foi realizado o desenho de croquis e a descrição das camadas e registro fotográfico.

Realizou-se a coleta de uma coluna de sedimento para flotação e para possíveis análises químicas. A metodologia de coleta seguiu a metodologia da escavação feitas 10 cm de profundidade, porém, neste caso, 25 de largura e 25 de comprimento. As coletas foram realizadas a partir das camadas definidas no croqui (desenho) feito em um papel milimetrado. Considerando a dinâmica e o contexto histórico do sítio Donza é de suma importância ressaltar a metodologia de escavação para a realização da flotação do sedimento coletado nas unidades escavadas no sítio Donza, o mesmo é um sítio arqueológico que inicialmente foi habitado por comunidades indígenas e posteriormente por populações recentes que baseavam suas economias a partir de plantação de alimentos e com isto garantir a subsistência.

Para se ter entendimento detalhado sobre os vestígios materiais dessas populações antigas fez-se necessário a realização dos procedimentos da flotação do sedimento do sítio em questão. A flotação do sedimento procede das escavações arqueológicas, as amostras de sedimentos coletados no sítio Donza foram submetidas este processo onde os materiais mais leves flutuam e são recolhidas em peneira com abertura de 1,5 mm. O sedimento foi completamente triado entre as diversas classes de material arqueológico.

O procedimento de flotação do sedimento do sítio Donza, ocorreu no laboratório de estudos e pesquisas arqueológicas da Universidade Federal de Rondônia (Unir), no dia 20 de novembro de 2018 e estendeu-se até o dia 26 do mesmo mês e ano. Com o intuito de encontrar por meio de flotação do sedimento vestígios materiais presentes na terra preta.



Figura 20 - Metodologia de flotação utilizada para o sedimento do Sítio Donza. Foto: Glenda Félix, 2018.

Este trabalho contou com a participação de várias pessoas entre elas: professores, técnicos e discentes do curso de arqueologia. O processo de flotação iniciou-se com o tanque cheio de água, e em seguida utilizou-se quatro malhas de peneiras: 3,5 mm, 2,00mm e 1,00m e 0,5mm, para fazer a seleção do material arqueológico. O sedimento foi sendo despejado no tanque conforme coletado em cada nível.

A utilização de fichas específicas a estes procedimentos são de grande importância para registrar a aquisição de dados dos materiais encontrados via flotação e possibilitar o entendimento dos vestígios presentes na terra preta, visto que, quando o sedimento sai de campo e chega ao laboratório para ser flotado, ele passa por várias situações como por exemplo: triagem, peso e organização, com isto é utilizado um pincel para anotar a inserção de dados dos materiais, além disto a flotação é relevante pois capta informações que são de difícil obtenção no processo de peneiramento em campo.



Figuras 21,22,23 e 24: Triagem do sedimento antes da flotação. Fonte: DARQ/UNIR

A flotação baseia-se na diferença da densidade do material arqueológico, onde materiais mais densos como cerâmica e o lítico se depositam no fundo da peneira, enquanto materiais menos densos como carvão flutuam facilitando a separação (SCHEEL, 2006).

A textura e a coloração do sedimento foram tiradas antes da flotação de todos os níveis. A coloração foi obtida pelo Munsell Soil Color Charts com o sedimento molhado e seco. A coloração classificada do sedimento na maioria dos níveis foi de 10yr 2/2.



Figura 25 - Amostra dos vestígios materiais encontrados na flotação do sedimento do Sítio Donza.
Foto: Glenda Félix, 2018.

Abaixo apresenta uma ficha de flotação, onde são inseridos a quantidade de vestígios materiais encontrados no Perfil 20L E433978 N9050246 e na unidade N434003 E 9050245, também nesta ficha são apresentados o peso, a triagem do sedimento a ser flotado.

Serviço Público Federal
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Arqueologia

DARQ

FICHA DE FLOTAÇÃO

Sítio:

Unidade: **Perfil:**

Coletor: **Data:**

NÍVEL	NP	TEXTURA	COR (úmido)	COR (Seco)	Volume (l)	Peso (g)
0-10						
10-20						
20-30						
30-40						
40-50						
50-60						
60-70						
70-80						
80-90						
90-100						
100-110						
110-120						
120-130						
130-140						
140-150						
150-160						
160-170						
170-180						
180-190						
190-200						
200-210						
210-220						
220-230						
230-240						
240-250						

Observações sobre a coleta de amostra de volume constante:

DARQ

FICHA DE FLOTAÇÃO

Sítio: **Unidade e perfil:**

Coletor e data: **Flotação e data:**

NÍVEL	MALHA	CERAMICA	CARVÕES/SEMENTES	OSSOS	MINERAIS/ROCHA	OUTROS	OBSERVAÇÕES
0-10	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						
10-20	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						
20-30	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						
30-40	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						
40-50	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						
50-60	>3,5mm						
	2,00mm						
	1,00mm						
	0,5mm						

Figuras 26 e 27 - Ficha de Flotação preenchida durante a etapa de flotação. Fonte: DARQ/UNIR.

DARQ/UNIR			
Sítio: _____			
Sondagem: _____			
Coordenadas: _____			
Nível: _____	X: _____	Y: _____	Z: _____
Material: _____		Quant: _____	
PN: _____			
Data: _____			
Pesquisador: _____			

Figura 28 - Etiqueta para guarda de material arqueológico preenchida durante a etapa de flotação.
Fonte: DARQ/UNIR.

Após a flotação é necessário fazer a curadoria do material arqueológico. Esta incumbência consiste na tentativa de preservação das peças arqueológicas em laboratório proporcionando melhor conservação e guarda dos materiais na reserva técnica. Os artefatos coletados durante o trabalho de campo, são manipulados e inseridos em contextos diferentes como por exemplo, estes vestígios são reintegrados em contexto cultural em funcionamentos como o nosso no caso o contemporâneo, esses materiais ganham vida novamente são interpretados avaliados, recebendo significados.

A arqueologia ela vai além da retirada de objetos do solo, ela é uma ciência em construção que visa dar significados as coisas de tempos específicos e as vezes remotos. Muitos pensam que a arqueologia é somente o esburacamento do solo e retirada dos artefatos, porém, ela tem por finalidade estudar a materialidade existente no espaço geo- histórico, produzida pela sociedade.

Ao ir em campo resgatar os materiais significa em primeira instância, destruímos o contexto arqueológico, uma vez que retiramos os materiais daquele local ele não será mais o mesmo, este material é levado para o laboratório para ser interpretado e apresentado a sociedade. O material é retirado do contexto natural e passa a ser inserido em um contexto teórico e interpretativo.

Capítulo III

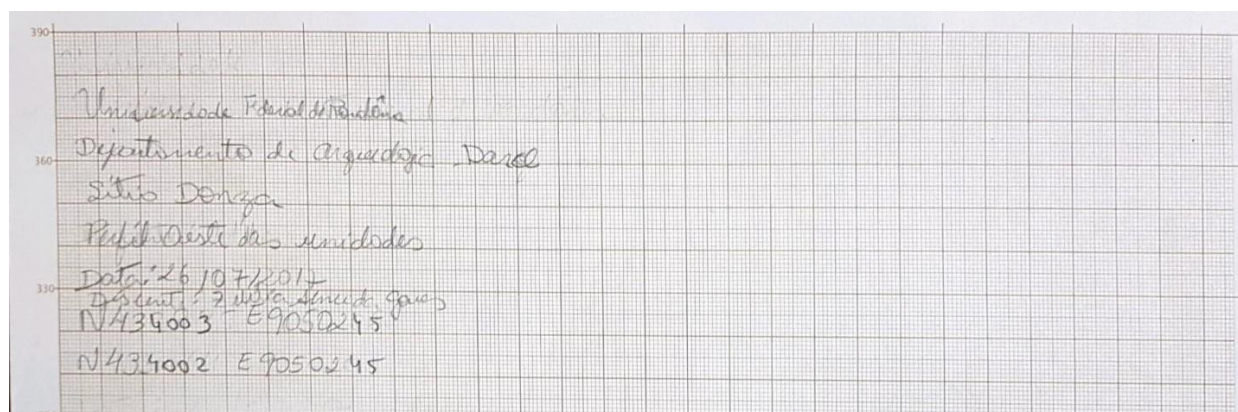
3. Resultados das análises do perfil do Barranco 433978/9050246 e da unidade 434003/9050245.

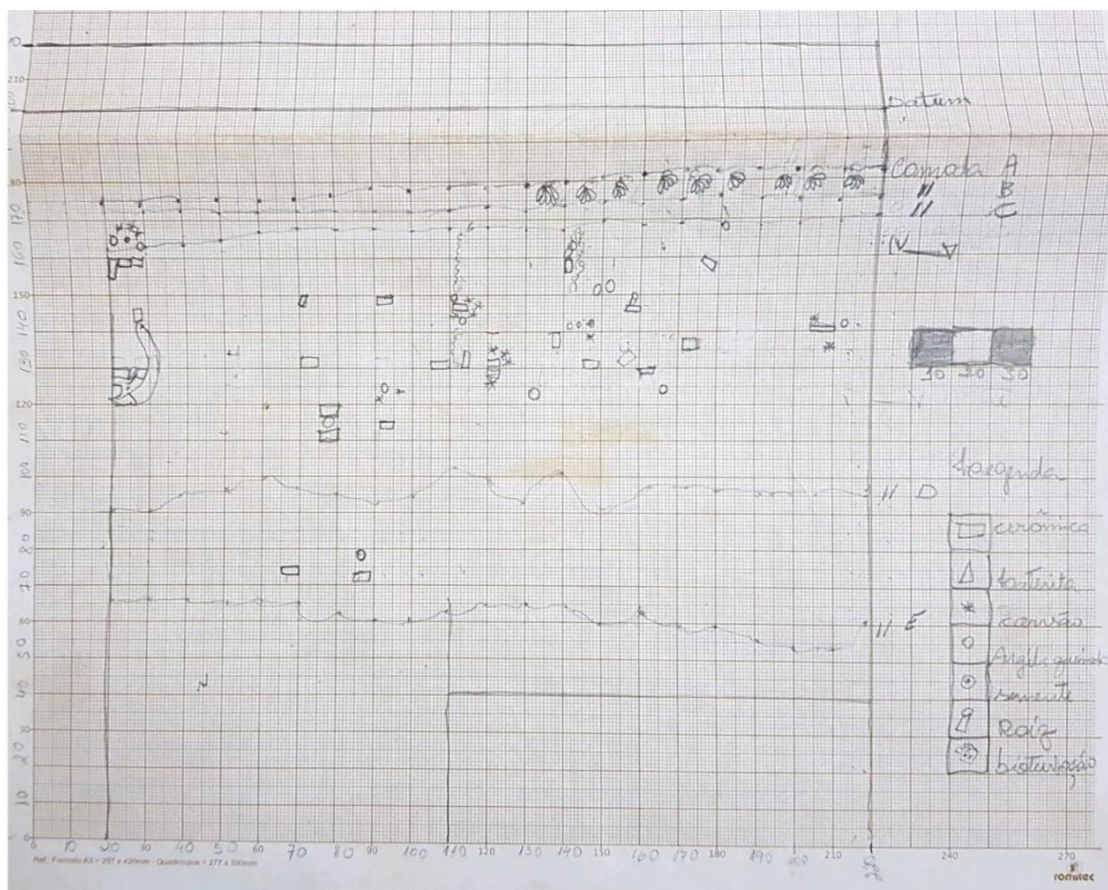
O objetivo principal neste terceiro capítulo, é mostrar os resultados da pesquisa arqueológica realizada na etapa de campo de 2017 no sítio Donza, com destaque para a variabilidade e presença dos vestígios materiais presentes na terra preta do referido sítio.

Os vestígios materiais presentes na mesma são consequência de diversas ocupações humanas, que habitaram o local, sobretudo populações indígenas que ali viveram deixando como testemunho restos materiais, portanto, as camadas estratigráficas mostraram que os vestígios arqueológicos inseridos no contexto dos horizontes antrópicos são resultado da ocupação do solo por muito tempo, nesta região Amazônica.

Desta forma, considerando a dinâmica geomorfológica e histórica do Sítio Donza, ao entorno das unidades escavadas **N43002 E9050245**, **N434003 E9050245** e do perfil do barranco **433978/9050246**, apresentaram uma contextualização paisagística composta por uma variabilidade de elementos que condizem com unidade doméstica e funerária. Com presença de cerâmicas, líticos e pequenas pedações de carvões e farelos de ossos.

3.1.1. Sítio Donza Unidades N434002 E9050245/ N434003 E9050245





Croqui 1 – Definição das camadas arqueológicas no desenho.

Camada B entre os níveis 10-20, apresenta baixa frequência de materiais arqueológicos, como argila queimada, carvões e cerâmica. A cor do sedimento é de 10YR 3/3 de textura silto arenoso.

Camada C: entre 20-30 a 80-90, sedimento com coloração mais escura, com maior concentração de material arqueológico. Textura do sedimento é silto arenosa. Presença de fragmentos cerâmicos, lateritas, carvões, argila queimada, sementes carbonizadas e bioturbações.

Camada D: entre 80-90 a 110-120, sedimento com coloração mais clara, com diminuição drástica de material arqueológico. Textura do sedimento é silto arenosa. Presença de baixíssima frequência de fragmentos cerâmicos e carvões.

Camada E: ausência de material arqueológico, camada estéril e presença de latossolo, textura argilosa e coloração amarela.

A princípio verificamos a presença de material arqueológico nas unidades escavadas, quando da escavação das unidades e posteriormente quando se fez o inventário. Não houve

diferença, provavelmente porque o inventário começou a ser feito assim que o material chegou de campo.



Gráfico 1- Presença de material arqueológico nos níveis escavados das unidades no local de escavação em 2017.

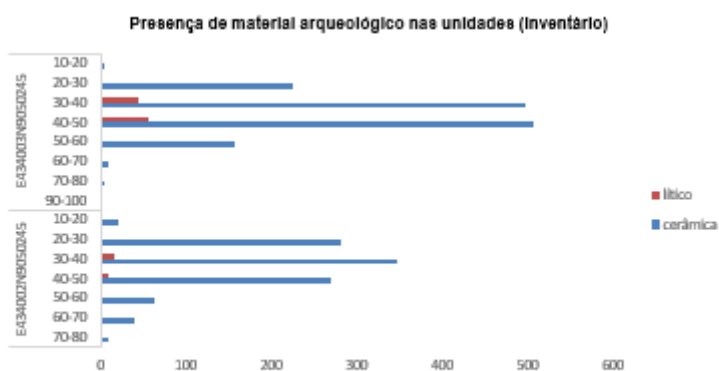


Gráfico 2- Presença de material arqueológico nos níveis escavados das unidades de 2017.

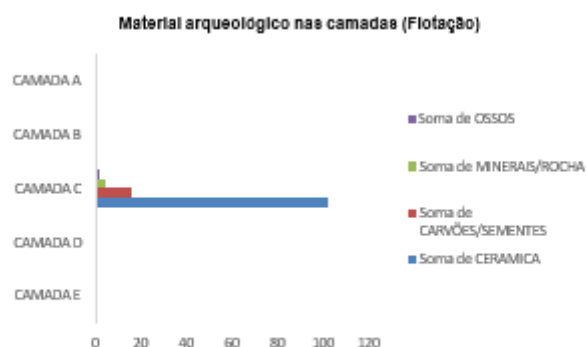


Gráfico 3 - Presença de material arqueológico nas camadas.

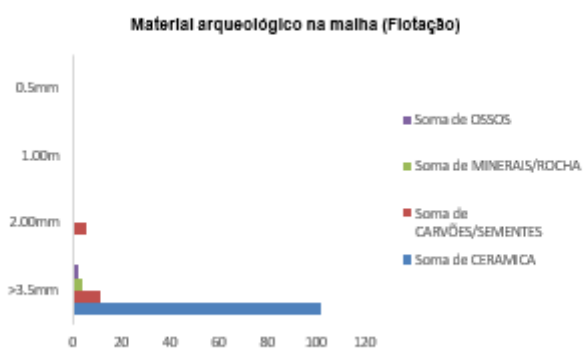


Gráfico 4 - Presença de material arqueológico nas camadas, segundo informações da malha.



Figura 29 – Imagem com a representação das camadas de sedimentação. Fonte DARQ/UNIR

11

FICHA DE FLOTAÇÃO							
Arqueologia- DARQ- UNIR		SÍTIO: DONZA					Unidade: E434003/N9050245
		Coletor: data:					Flotação: e-data: 20.11.18
CAMADA	MALHA	CERAMICA	CARVÕES/SEMENTES	OSSOS	MINERAIS/ROCHA	OUTROS	OBSERVAÇÕES
CAMADA A	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	-	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA B	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	-	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA C	>3.5mm	100	11	2	4	81	Argilas
	2.00mm	-	5	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA D	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	-	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA E	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	-	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	

CAMADA F	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	-	-	-	-	
	1.00mm	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA G	>3.5mm						
	2.00mm						
	1.00mm						
	0.5mm						
CAMADA H	>3.5mm						
	2.00mm						
	1.00mm						
	0.5mm						
CAMADA I	>3.5mm						
	2.00mm						
	1.00mm						
	0.5mm						

Tabela 1 - Esta ficha apresenta a quantidade de vestígios materiais encontrados na metodologia de flotação no sedimento do sítio Donza, proveniente da camada C unidade E434003 N9050245.

FICHA DE FLOTAÇÃO					
SÍTIO: DONZA - UNIDADE VALERIA			PERFIL: CAMADA A a E		
UNIDADE: E434003 N9050245			DATA: 2011/18		
CAMADA	NP	TEXTURA	COR (SECO)	VOLUME (l)	PESO (g)
CAMADA A	2515	-	10YR 7/4	-	574
CAMADA B	2516	-	10YR 4/2	-	320
CAMADA C	2517	-	10YR 4/2	-	6.620
CAMADA D	2518	-	10YR 7/3	-	521
CAMADA E	2512	-	10YR 8/3	-	803
Observações sobre a coleta de amostra de volume constante:					

Tabela 2 - Esta tabela apresenta a cor e o peso do sedimento coletado nas camadas estratigráficas da unidade E434003 N9050245.

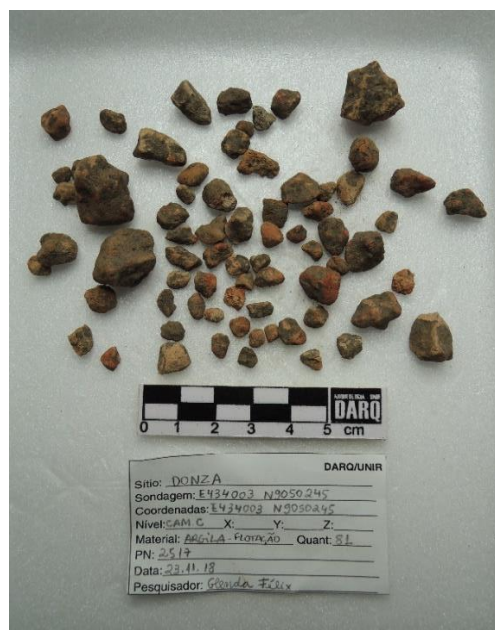
Apresentamos abaixo imagens do material encontrado na metodologia de flotação nas malhas de peneiras 2,00mm e >3,5mm da unidade E434003 N9050245 -Sítio Donza 2017.



Figuras 30 e 31 - Materiais encontrados na camada C, na malha de peneira 2,00mm: 05 carvões e na malha >3,5mm. 12 carvões Fonte DARQ/UNIR.

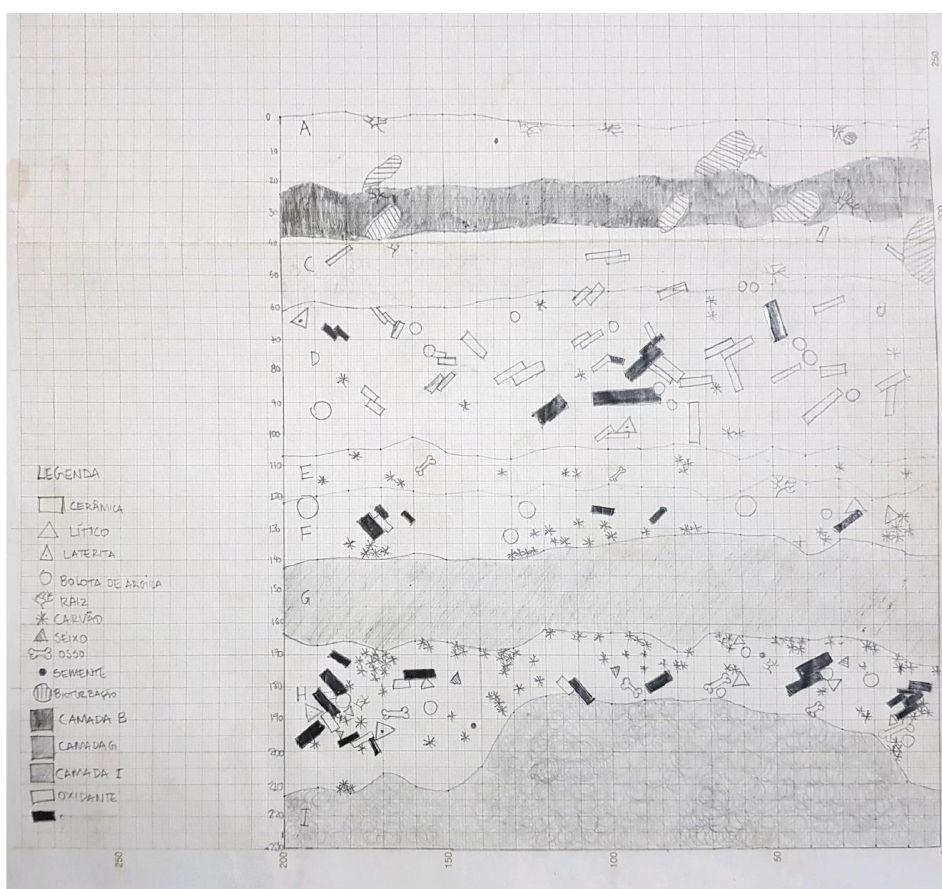


Figuras 32 e 33 – Materiais encontrados na camada C na malha de peneira >3,5mm: 02 ossos e 102 cerâmicas. Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 34 e 35 –Materiais encontrados na camada C na malha >3,5mm:04 –minerais e 81 argilas.
Fonte: DARQ/UNIR.

3.1.2. Evidenciação do Perfil do Barranco Rio Madeira 433978/9050246



Croqui 2– Desenho das camadas arqueológicas definidas durante a evidenciação do Perfil.

A **camada A** encontra-se aproximadamente de 0 a 26cm de profundidade, apresentando um sedimento de coloração 10YR 5/4 de aspecto seco e 10YR 5/2 (molhado) com textura silte e areia e consistência dura, presença de raízes em virtude da cheia de 2014.

A **camada B** é de 26cm a 39cm a coloração do sedimento é 10YR 5/5 de aspecto seco e 10YR 3/3 molhado e com textura silte arenoso, de consistência dura presença de raízes.

Camada C, a coloração do sedimento muda em relação as camadas A e B, vai de 39cm à 60cm a coloração do sedimento 10YR 5/3 (seco) e 10YR 5/2 molhado, de textura silte arenoso e de consistência dura. Nesta camada houve presença de materiais arqueológicos no perfil do solo, foram evidenciados fragmentos cerâmicos, a maioria com queima redutora e com inclusão de caraipé, porém, em alguns fragmentos foi identificado elementos minerais, ausentes os materiais líticos e argila.

A **camada D** vai de 60cm a 109cm com o sedimento de coloração 10YR 3/1 (seco) e de coloração 10YR 2/1 (molhado) com textura silte arenoso, seco e ligeiramente duro. Esta camada é espessa e composta por material arqueológico, cerâmica, farelos de osso, laterita e carvão juntamente com bolotas de argila. Os fragmentos de carvão estão dispostos por todo o perfil, não foi identificado sementes carbonizadas. Os fragmentos cerâmicos possuem espessura variando entre 2 e 0,5mm, sendo que a grande maioria possui queima redutora. Foi visualizado uma pequena parcela de argila queimada distribuída por toda camada e com presença de farelos de ossos juntamente com placas de laterita.

Camada E, vai de 109cm a 122cm, apresentando sedimento de coloração 10YR 4/3 de aspecto seco e de 10YR 2/2 úmido, de textura silte arenosa consistência seca e ligeiramente dura, presença de pequenos fragmentos de madeira carbonizada e fragmentos de ossos que provavelmente seria de animais. Acredita-se que esta camada seja um hiato na ocupação, pois são ausentes os fragmentos cerâmicos, líticos e argila queimada, há possibilidade de ser um evento natural rápido como uma cheia.

Camada F, vai de 122cm a 140cm com sedimento de coloração 10YR 3/2 seco e 10YR 2/1 (úmido) e de textura silte argilosa, com presença de argila, carvão, cerâmica e lítico. Em relação a madeira carbonizada, ressalta-se que há um aumento considerável em relação a camada D, apresentando-se em todo o perfil. Os fragmentos cerâmicos apresentam queima redutora variando de 1 a 0,5 mm de espessura, as inclusões em sua maioria são de caraipé. O material lítico (provavelmente núcleo lascado) a argila queimada está disposta por toda camada.

A **camada G**, vai de 140 a 165cm com sedimento de coloração 10YR 4/6 (seco) 10YR 4/4 (úmido) – predominantemente mosqueado e de coloração 10YR 4/3 (seco) e de 10YR 4/3 (úmido) e com textura silte argilosa e de consistência ligeiramente dura. Ausência de material arqueológico e provavelmente é mais um hiato na ocupação.

A **camada H**, vai de 165cm a 212cm coloração 10YR 2/2 (seco) 10YR 2/1 (úmido) textura mais silte que argila, consistência seca e solta. Em relação aos ossos presentes na camada, destaca-se a grande quantidade dos mesmos, dispersos associados a grande quantidade de madeira carbonizada, a princípio não aparentam estágios de combustão, porém, em um deles é nítido marcas de cortes (provavelmente faunísticos). Destaca-se ainda a grande quantidade de carvão dispersos por toda a camada. Há presença de argila queimada junto aos carvões. Os fragmentos de cerâmica presentes possuem espessura em torno de 0,5m até 13mm, todos os fragmentos evidentes no perfil apresentam queima redutora e adição de caraipe, presença de um lítico com marcas de uso (furos). Os fragmentos cerâmicos encontrados apresentam tratamento de superfície alisada e não foram evidentes colorações diferentes apliques, flanges ou incisões.

Camada I, vai de 212cm e finalizamos a evidenciação a 230cm, porém ela tem continuação, a coloração 10YR 4/6 (seco) 10YR 4/6 (úmido) predominante mosqueada 10YR 4/3 (seco) 10YR (úmido) consistência seco e macio textura silte. Camada estéril para material arqueológico.

FICHA DE FLOTAÇÃO							
Arqueologia- DARQ- UNIR		SÍTIO: DONZA					Unidade e perfil: E43873/N8060248
		Coletor e data:					Flotação e data: 21.11.18
CAMADAS	MALHA	CERÂMICA	CARVÕES/SEMENTES	OSSOS	MINERAIS/ROCHA	OUTROS	OBSERVAÇÕES
CAMADA A	>3.5mm	10	3	10	10	VEGETAL	
	2.00mm	10	5	10	10	VEGETAL	
	1.00mm	10	10	10	10		
	0.5mm	10	10	10	10	10	
CAMADA B	>3.5mm	10	10	10	10	10	
	2.00mm	10	10	10	10	10	
	1.00mm	10	10	10	10	10	
	0.5mm	10	10	10	10	10	
CAMADA C	>3.5mm	22	28	10	10	10	07 lotes descartados e fotografados (5088.JPG)
	2.00mm	10	15	10	10	10	
	1.00mm	10	10	10	10	10	
	0.5mm	10	10	10	10	10	
CAMADA D	>3.5mm	92	5	10	4	10	47 lotes descartados e fotografados (9023.JPG)
	2.00mm	10	7	10	10	10	
	1.00mm	10	10	10	10	10	
	0.5mm	10	10	10	10	10	
CAMADA E	>3.5mm	28	6	3	10	10	21 lotes descartados e fotografados (9089.JPG)
	2.00mm	10	33	10	10	10	
	1.00mm	10	10	10	10	10	
	0.5mm	10	10	10	10	10	
CAMADA F	>3.5mm	98	33	10	3-18 co	10	49 lotes descartados e fotografados
	2.00mm	10	308	10	10	10	

	1.00m	-	NQ	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA G	>3.5mm	5	6	-	-	-	06 ~~objetos~~ descartadas e fotografadas (9092.JPG)
	2.00mm	-	47	-	-	-	
	1.00m	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA H	>3.5mm	47	77	16	Lítico 04	01 seixo	3 (casca vegetal)
	2.00mm	-	-	-	-	-	23 ~~objetos~~ descartadas e fotografadas (9095.JPG)
	1.00m	-	NQ	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	
CAMADA I	>3.5mm	-	-	-	-	-	
	2.00mm	-	5	-	-	-	
	1.00m	-	-	-	-	-	
	0.5mm	-	-	-	-	-	

Tabela 3 - Amostragem dos vestígios materiais presente nas camadas estratigráficas do perfil do barranco E433978 N9050246, do sítio ~~Donza~~ após a metodologia de flotação do sedimento.

FICHA DE FLOTAÇÃO					
SÍTIO: DONZA –PERFIL DO BARRANCO				PERFIL: CAMADAS A a I	
UNIDADE: E433978 N9050246				DATA: 20/11/18	
CAMADAS	NP	TEXTURA	COR (SECO)	VOLUME (1)	PESO(g)
CAMADA A	3500	-	10YR6 /4	-	6778
CAMADA B	3501	-	10YR5 /3	-	6308
CAMADA C	3502	-	10YR5 /3	-	6732
CAMADA D	3503	-	5YR 3/2	-	70024
CAMADA E	3504	-	7.5YR 4/3	-	6338
CAMADA F	3504	-	7.5YR 4/2	-	8406
CAMADA G	3505	-	2.5YR 5/3	-	8686
CAMADA H	3506	-	5 YR 3/1	-	6695
CAMADA I	3507	-	10YR 5/6	-	9382

Tabela 4 - Tabela apresentando a cor e o peso do sedimento extraído das camadas do perfil do barranco E433978 N9050246.

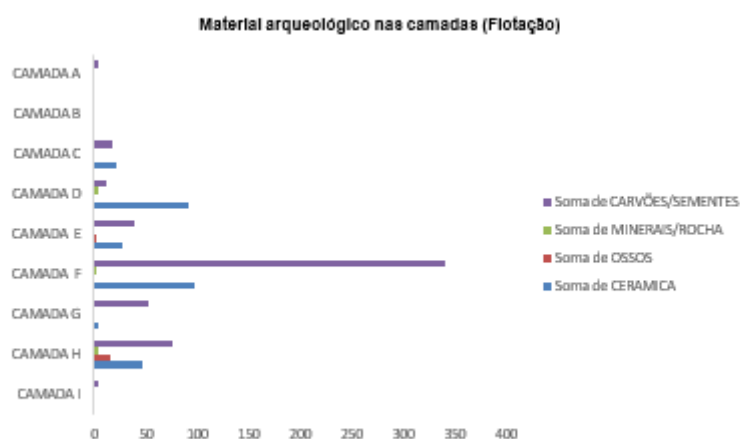


Gráfico 5 - Presença de material arqueológico nas camadas.

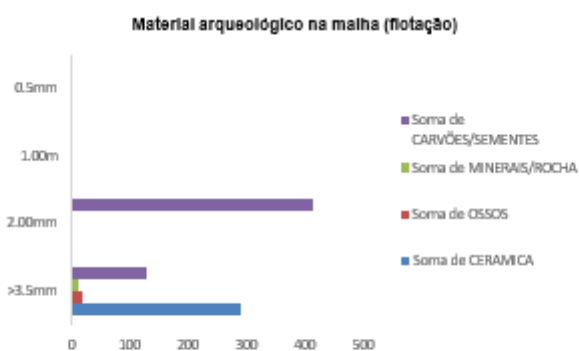


Gráfico 6 - Presença de material arqueológico nas camadas, segundo informações da malha.

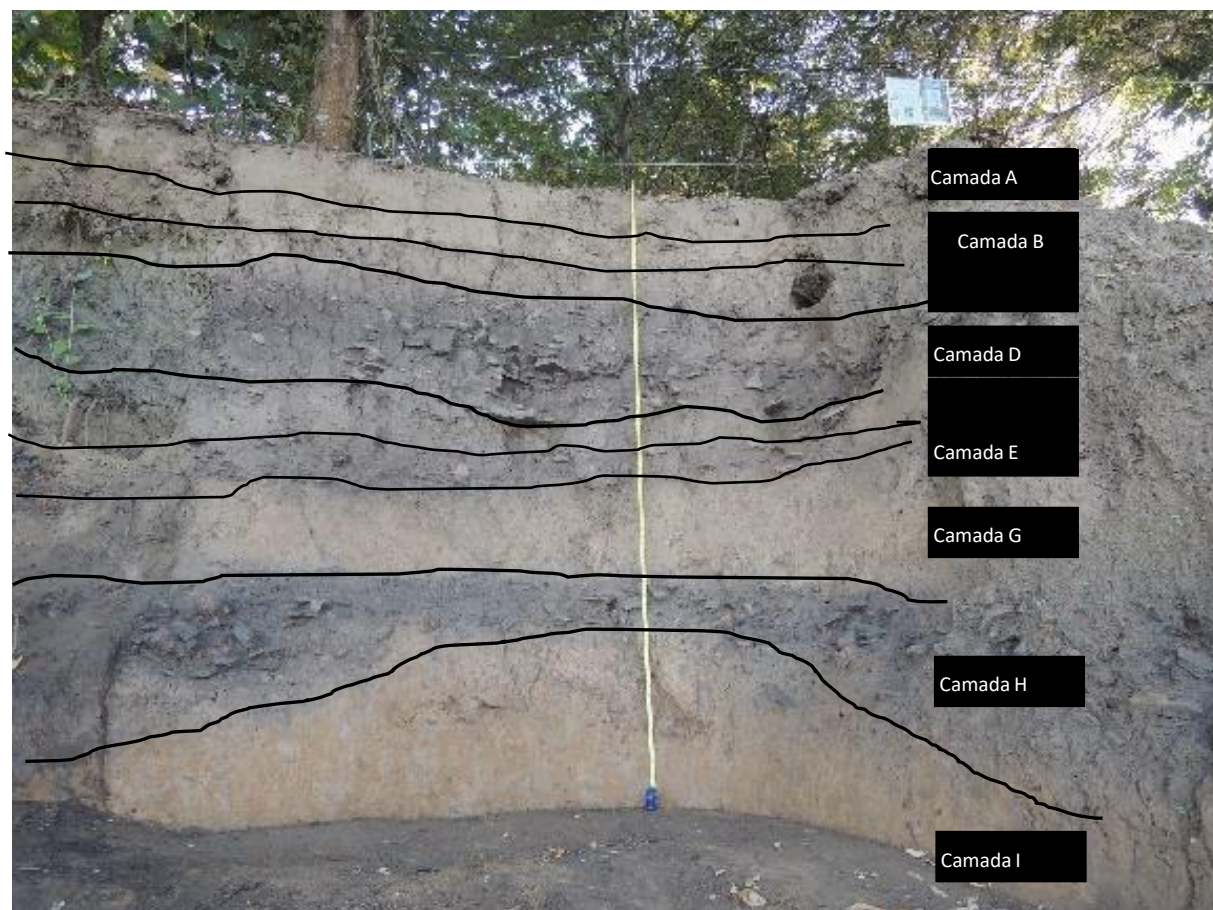


Figura 36 - Imagem com a representação das camadas de sedimentação. Fonte: DARQ/UNIR.

Abaixo, ilustrações dos materiais encontrados na metodologia de flotação nas malhas de peneira 2,00mm do perfil do barranco N 905046 E 433978.



Figuras 37 e 38 - Materiais encontrados na malha 2,00mm camada A: 1 carvão, malha > 3.5mm camada A: 3 vegetais. Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 39,40,41- materiais malha > 3.5mm camada C. 22 cerâmicas, 16 carvões e 2 ossos.Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 42,43,44 e 45- Materiais camada D, malha 2.00mm :07 carvões, malha>3,5mm: 06 carvões, 92 cerâmicas e 4 líticos. Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 46, 47, 48 e 49 - Materiais camada E, malha 2,00mm, malha>3,5mm. Fonte DARQ/UNIR



Figuras 50,51,52 e 53- Materiais camada F, malha 2,00mm: 308 carvões, malha>3,5mm: 33 carvões, 1 osso e 98 cerâmicas. Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 54,55 e 56- Materiais Camada G: malha >3,5, 06 carvões, 05 cerâmicas, malha 2,00mm 33 carvões. Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 57,58,59,60,61 e 62- Materiais camada H: malha >3,5mm 16 ossos, 77 carvões, 04 líticos, 03 cascas, 47 cerâmicas e 1 seixo. Fonte DARQ/UNIR.

3.1.3. Percepções

As unidades **N434002 E9050245/ N434003 E9050245** tiveram suas aberturas na etapa de campo de 2017 e foi observado que nos níveis de escavação de 0-10 não apresentaram materiais arqueológicos, os vestígios materiais em grande quantidade aparecem a partir dos níveis 30-40 e nos níveis de 40-50 com alto índice de vestígios arqueológicos contabilizando o material das duas unidades destes níveis citados acima foram 1003 fragmentos cerâmicos e 99 líticos (gráficos 1 e 2). Durante a flotação das unidades **N434002 E9050245/ N434003 E9050245**, os materiais arqueológicos só estiveram presentes nesta camada, sendo perceptível ossos, minerais/rocha/lítico,

carvões/sementes e fragmentos cerâmicos. As duas malhas com maior resultado foram 3,5mm e a 2mm (para carvões) (gráficos 3 e 4).

Foi notado que na evidenciação do perfil do barranco **433978/9050246** os vestígios arqueológicos estão presentes em maior quantidade na quarta camada de ocupação a qual denominada por camada D, e cerâmica está presente em quase todas as camadas exceto a camada A, B e I. A presença de carvões ao longo do perfil é bem significativa, estando ausente somente na camada B (gráfico 5).

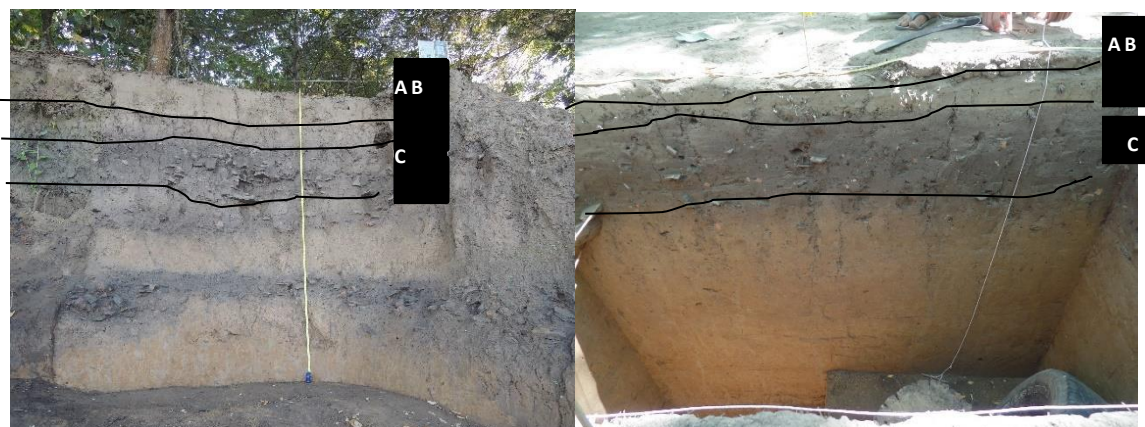
Durante a metodologia de flotação do sedimento do perfil do barranco 433978/9050246, os materiais arqueológicos estiveram presentes em quase todas as camadas, sendo perceptível ossos, minerais/rocha/lítico, carvões/sementes e fragmentos cerâmicos. As duas malhas com maior resultado foram 3,5mm e a 2mm (para carvões) (gráficos 5 e 6).

Durante as descrições em campo, ressaltou-se que este perfil possuía camadas de “vazios” de ocupação intercalando as camadas e atribuiu-se a possibilidade de ser referente a possíveis cheias, assim seriam as camadas A, B, E e G. Na flotação, foi encontrado material cerâmico, ossos e carvões na camada E e carvões e cerâmica na G. Em relação a E, no desenho do perfil ossos e carvões, assim é possível que a cerâmica tenha vindo da camada superior ou inferior, assim como os materiais flotados na camada G.

Os dados de campo sugerem que nas unidades, possuem 5 camadas de sedimentação, sendo elas a A, B, C, D e E, sendo a C com maior frequência de materiais arqueológicos e presença da terra preta arqueológica, e a E com ausência de material arqueológico. E que no perfil, há 9 camadas de sedimentação, sendo elas A, B, C, D, E, F, G, H e I, com maior frequência de materiais arqueológicos na camada D e H, sendo que as camadas D, F e H, possuem terra preta arqueológica e a mais escura está na camada mais profunda: a H.



Figura 63 – Imagem dos locais escavados no Sítio Donza (em destaque o local do Perfil do Barranco e as unidades de 2017). Fonte DARQ/UNIR.



Figuras 64 e 65 – Percepções sobre as camadas e sedimentação do perfil e das unidades. Fonte DARQ/UNIR.

Ressaltamos que acreditamos que as camadas A, B do perfil correspondem a Camada A das unidades. A camada C do perfil corresponderia a camada B das unidades. A camada D do perfil seria a camada C das unidades. Sendo evidente que na área que corresponde a inserção das unidades não houve ocupações mais antigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a relação entre a terra preta do Sítio Arqueológico Donza com as demais terras dos sítios da região Amazônica, pode ajudar a compreender a história das sociedades indígenas, que transformaram a paisagem do norte da Amazônia.

Demonstramos que a terra preta indígena do sítio arqueológico Donza, em termos quantitativos e qualitativos possui uma vasta variabilidade artefactual dos vestígios presentes no mesmo, e está intrinsecamente relacionado as ocupações indígenas, que por sua vez estão interligadas com a construção das terras pretas, através das ações do homem sobre o solo. Ressaltamos que este estudo teve a finalidade de mostrar os vestígios materiais das populações que viveram em contextos específicos, destacando ainda a variabilidade material dos vestígios presentes no sedimento do sítio Arqueológico Donza. A terra preta é um patrimônio cultural que está presente nos sítios arqueológicos é formada pela interação das sociedades indígenas pré-coloniais sobre as paisagens, a mesma apresenta formação milenar em decorrência dos povos que habitaram e habitam o território nacional ou mesmo o espaço geo-histórico.

Deste modo, mostrar a representatividade desses materiais significa “dialogar” com as pessoas que viveram em tempos remotos que de certa forma deixaram suas impressões registradas nos vestígios materiais que estão inseridos no perfil do horizonte do solo; a terra preta destaca-se em virtude da sua alta fertilidade química, a mesma é uma potência em adubação para hortaliças e floriculturas em decorrência da deposição e decomposição da matéria orgânica sobre o solo e também pelos os processos antropogênicos de queima da vegetação que contribuíram para a formação do carbono e originando o carvão pirogênico e assim aumentando as suas propriedades físicas e químicas.

Consequentemente, isto é resultado da ocupação humana sobre as paisagens que transformaram e modificaram o ambiente que vemos hoje, dessa forma a arqueologia apresenta as culturas das diferentes sociedades humanas tanto do passado quanto do presente por meio dos sítios arqueológicos e através dos vestígios materiais. O estado de Rondônia é repleto de culturas arqueológicas, a região que envolve o rio Madeira tem apresentado evidências de culturas materiais como cerâmicas de várias cores, dessa forma os vestígios materiais estudado pela arqueologia possuem suas características, apresentando análises diferenciadas.

Contudo, é através do registro arqueológico que mostramos a totalidade material produzida pela sociedade e sobretudo através da metodologia de flotação do sedimento que resgatamos a história das populações pretéritas e por meio dos vestígios materiais presentes no solo. O

material flotado é proveniente da etapa de campo de 2017 do sítio arqueológico Donza, sendo que o mais significativo testemunho da história deste sítio são as evidências materiais deixadas pelas pessoas que ali viveram; estudos arqueológicos mostram que aquela área tem demonstrado ser crucial para o entendimento da trajetória histórica e cultural da ocupação humana na Amazônia.

Na metodologia de escavação do sítio Donza, na prática realizou-se a abertura de duas unidades e a evidenciação do perfil do barranco do rio Madeira, retirando o sedimento em níveis artificiais de 10 em 10cm, para análises químicas e também para a metodologia de flotação, mostrando os resultados das análises através de gráficos e tabelas, a metodologia de flotação do sedimento foi realizada em laboratório usando os procedimentos necessários para encontrar vestígios materiais junto a terra preta, o material flotado é proveniente da etapa de campo de 2017 do sítio Donza.

O sítio Donza é um sítio arqueológico que inicialmente foi habitado por comunidades indígenas e posteriormente por populações recentes que baseavam suas economias a partir de plantação de alimentos e com isto garantir a subsistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARANTE; do Cristine Bastos*; Ruivo, Maria de Lourdes Pinheiro; Oliveira, Maria de Lourdes Soares; Leoncio Richeli Ruivo; Moura, Quézia Leandro. **Diversidade Microbiana em solos de Terra Preta Arqueológica. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer – Goiânia, vol.6, N. 11; 2010. Pág. 1
- BALÉE, William. **Culturas de Distúrbios e Diversidade em Substratos Amazônicos**: Cap 2, 2006. P. 2-5
- CAMPANA, A. **RO e Seus Antepassados: Os sítios arqueológicos**. 01 Abr. 2016. Disponível em: <<http://rondoniaemsala.blogspot.com.br/2015/01/ro-e-seus-antepassados-os-sitos.html>> Acesso em: 26 Out. 2018.
- CUNHA, Tony Jarbas Ferreira; NOVOTNY, Etelvino Henrique; MADARI, Beata Eموke; BENITES; Vinicius de Melo; NETO; Ladislau Martin; SANTOS, Gabriel de Araujo: **O Carbono Pirogênico** Cap. 2 p. 1-22.
- COSTA, da Marcondes; LIMA; Behling, Hermann; Suguio, Kenitiro; KAEMPF, KAMPF, Nestor; KERN, Dirce Clara. **O Ambiente Amazônico-Paisagens Amazônicas sob a ocupação do Homem Pré-Histórico**: Uma visão geológica.
- DEVIDE, Antonio Carlos Pries. **Terra Preta de Índio (TPI) Anthropogenic Dark e Earth**. (Embrapa Solos) Embrapa Agrobiologia. Seropédica Nov. 2012. Universidade Federal Rural do

Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Fitotecnia.

DIAS, Marjori Pacheco. **Novos Métodos Curatoriais Aplicados aos Materiais Arqueológicos:** Revista Lepa- Textos de Arqueologia e Patrimônio. Vol. I; 2013; Santa Maria, RS: Laboratório de Estudos e Pesquisas Arqueológicas Editores. Jul 2013/Junh 2014. KAMPF, Nestor; Kern, Dirce Clara. **O solo como Registro da Ocupação Humana Pré- Histórica na Amazônia.** Tópicos Ci. Solo, 4: 277-310, 2005.

KERN, Dirce Clara; KAEMPF, Nestor; WOODS, I; DENEVAN M; COSTA, Marcondes Lima da; FRAZÃO, Francisco Juvenal Lima; SAMBROEK, in memoriun win. **As Terras Pretas de Índio da Amazônia: Evolução do Conhecimento em terra Preta de Índio.** 2003, cap. 2 p. 1-10.

LEAL, Otavio dos Santos. **Carvão vegetal composição química fertilidade do solo, floresta amazônica matéria orgânica.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós – Graduação de Ciências do Solo. Coleções: Ciências Agrária (2264)

Ciências do Solo (259). Disponível em: URI: [http://. Handle. Net./10183/116115](http://handle.net/10183/116115). Acesso em 28 Out. 2018.

MILLER, E.T. et. Al. **Arqueologia nos empreendimentos hidrelétricos da Eletronorte;** resultados preliminares. Brasília, DF, Eletronorte, 1992.

MOURA, I.A.A. **“Tá Oosso!”: Zooarqueologia nos sítios Teotônio e Garbin no rio Madeira, RO.** Monografia de Conclusão de Curso..Departamento de Arqueologia.Universidade Federal de Rondônia Porto Velho, 2016, pag. 35 e 36.

MONGELÓ, G. **O formativo e os modos de Produção: Ocupações Pré-ceramistas no Alto Rio Madeira-RO.** Dissertação de mestrado apresentada no Museu de arqueologia e Etnologia. USP, São Paulo, 2015.

SOUSA, J. C. M. **Arqueologia e Pré História: Arqueologia o que é isso?** 2015. Disponível em: <https://arqueologiaeprehistoria.com/o-que-e-arqueologia/> Acesso em: 26 Out. de 2018.

SOUSA, L. C.; SILVA, A. S. N. F. Arqueologia Pública: um olhar sobre a interação social e a preservação de recursos arqueológicos no Estado do Piauí. **Revista de Arqueologia Pública**, v. 11, p. 67-86, 2017.

ZUSE, Silvana. **Variabilidade cerâmica e diversidade cultural no alto rio Madeira.** Rondônia – Tese de doutorado. Universidade de São Paulo Museu de Arqueologia Etnologia. São Paulo, 2014.

ECOPEDAGOGIA E GLOBALIZAÇÃO DA CIDADANIA

Zélia Maria de Souza Santos

RESUMO

Como falar de cotidianidade no contexto da globalização? Qual o sentido de uma ecopedagogia fundada na cotidianidade, diante dos efeitos perversos da globalização? Eis algumas perguntas que a ecopedagogia deverá enfrentar. Falar sobre ecopedagogia já é por si só um desafio. Falar sobre o tema na escola, torna-se então imprescindível.

Palavras-chave: educação, criança, meio-ambiente.

A globalização como fenômeno deste final de século, impulsionado sobretudo pela tecnologia, parece determinar cada vez mais nossas vidas. As decisões sobre o que nos acontece no dia-a-dia parecem nos escapar, por serem tomadas muito distante de nós, comprometendo nosso papel do sujeitos da história. Mas não é bem assim. Como fenômeno, como processo, a globalização tornou-se irreversível, mas não esse tipo de globalização à qual estamos submetidos hoje - a globalização capitalista - cujos efeitos diretos são o desemprego, o aprofundamento das diferenças entre os poucos que têm muito e os muitos que têm pouco, a perda de poder e autonomia dos países globalizados, etc. É possível distinguir os países que hoje comandam a globalização - os globalizadores (países ricos) - dos países que sofrem a globalização, os países globalizados (pobres).

Incorporado a esse fenômeno podemos diferenciar também a **globalização econômica**, praticada pelas transnacionais, da **globalização da cidadania**, as duas compartilham da mesma base tecnológica, mas seguem com lógicas opostas. A primeira, submetendo Estados e Nações, é regida pelo interesse capitalista; a segunda globalização é realizada através da organização da Sociedade Civil. A Sociedade Civil globalizada é a resposta que as ONGs estão dando hoje à globalização capitalista. Neste sentido, o **Fórum Global 92** se formou em um evento dos mais significativos deste final de século: deu

um grande impulso à globalização da cidadania. Hoje, o debate em torno da **Carta da Terra** está se baseando no fator mais importante de construção desta cidadania planetária, portanto, qualquer pedagogia, pensada fora da globalização e do movimento ecológico, tem hoje sérios problemas de contextualização.

O movimento ecológico e a globalização estão abrindo novos caminhos, não só para a educação, mas também para a cultura e a ciência. A fragmentação vai sendo pouco a pouco substituída por uma análise que leva em conta muitos e variados aspectos. O pensamento fragmentado que simplifica as coisas e desmantela a possibilidade de uma reflexão com maior amplitude sobre questões da própria sobrevivência da humanidade e do planeta, vão aos poucos sendo substituído pela **transdisciplinaridade**. “A tradicional separação entre as disciplinas de humanas, exatas e naturais, perde sentido, já que o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas ambientais” (REIGOTA, 1994:26). A partir da problemática ambiental vivenciada cotidianamente pelos mais próximos na família, na escola, na empresa, na biografia de cada um, nas suas histórias de vida, aciona-se a consciência ecológica e se opera a mudança de mentalidade.

A ecopedagogia não pretende apenas ofertar uma nova visão da realidade, pretende reeducar o olhar ou, como diz Edgar Morin, o “olhar sobre o olhar que olha” (PETRAGLIA, 1997). Reeducar a forma de olhar significa desenvolver o ato de observar o aparecimento de agressões ao meio ambiente, criar novos hábitos alimentares, observar o desperdício, a poluição sonora, poluição visual, poluição da água e do ar etc. e intervir no sentido de reeducar o habitante do planeta.

O Instituto Paulo Freire tem defendido nos últimos anos o que chamamos de “escola cidadã” e de “pedagogia da práxis”. Como chegaram a eleger a ecopedagogia como um tema central de preocupação do Instituto sem perder as bandeiras até agora sustentadas?

O caminho que o IPF percorreu até chegar à ecopedagogia foi fruto da sua própria reflexão e intervenção na prática educativa contextualizada atualmente. A **escola cidadã**, como a defendemos, enquadra-se perfeitamente nas preocupações da ecopedagogia, onde o pressuposto básico é que cada escola construa o seu projeto político-pedagógico. A autonomia é também um atributo da ecopedagogia. A **pedagogia da práxis**, que faz parte da tradição marxista renovada da pedagogia, também não se opõe à ecopedagogia como pedagogia libertadora.

Acredita-se que tanto uma como outras bandeiras têm a ganhar com a ecopedagogia na proporção em que ela contribui para alargar o horizonte das propostas defendidas pelo IPF. Tanto no caso da Escola cidadã quanto no caso da Pedagogia da práxis, a ecopedagogia agrega mais um valor, que é o valor da “cidadania planetária” (GUTIERREZ, 1996). Como cidadãos do planeta nos sentimos como seres convivendo no planeta Terra com outros seres vivos e inanimados. Esse princípio deve reger nossas vidas, nossa forma de pensar a escola e a pedagogia.

A cultura oriental, ao contrário da nossa (ocidental) poderia aqui ser convocada para dar suporte a essa “integração” com a natureza: HESSE, 1994 afirma, “Isto é uma pedra, mas daqui a algum tempo talvez seja terra e a terra se transformará numa planta, ou num animal, ou ainda num homem... Não lhe tributo reverência ou amor, porque ela um dia talvez possa se tornar isso ou aquilo, senão porque é tudo isso, desde sempre e sempre. E precisamente por ser ela uma pedra, por apresentar-se-me como tal, hoje, neste momento, amo-a e percebo o valor, o significado que existe em qualquer uma de suas veias e cavidades, nos amarelos e nos cinzas da sua coloração, na sua dureza, no som que lhe extraio ao bater nela, na aridez ou na umidade da sua superfície”.

Hermann Hesse, que em 1946 recebeu o Prêmio Nobel de Literatura com seu livro *Sidarta*, explana nessa passagem a profunda unidade que existe entre todos os seres, animados ou não, com os quais dividimos o planeta.

Vivemos em uma época de **transição paradigmática** da sociedade e da escola. A chamada “esquerda” está em crise de busca, dentro de suas convicções, de um novo quadro teórico que supere a abundância neoliberal atual. Isso significa que devemos deixar de lado nossos sonhos de igualdade e justiça e decretar o “fim da história”?

Não! Muito pelo contrário, nesse âmbito de crise paradigmática, necessitamos mais do que nunca fazer valer as nossas utopias de sempre, como o espaço público não estatal, criado por iniciativas, assim como a do “orçamento participativo” da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. A descentralização, a autossuficiência e a participação também são aceitas pelo neoliberalismo, entretanto, eles as utilizam com outra lógica de poder. Já nós, a utilizamos na construção da contra hegemonia neoliberal.

As relações entre Estado e Sociedade estão progredindo no sentido indicado por Habermas no que ele chama de “paradigma da ação comunicativa” e que Paulo Freire chama de “paradigma da ação dialógica”. A parceria entre Estado e Movimentos Sociais Populares, como a que foi realizada pela Prefeitura Municipal de São Paulo (1989- 1992) com o “Programa MOVA-SP” (Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo) é uma demonstração disso, afirmou GADOTTI, 1996. O *paradigma do conflito* (Karl Marx) que direcionava nossa ação durante o capitalismo concorrencial, parece menos eficaz hoje, no contexto do capitalismo monopolista e globalizado, do que o *paradigma da ação comunicativa* (Habermas). Talvez precisemos articular ambos, já que a crise não é apenas de paradigmas, mas da própria noção de paradigma como uma visão totalizadora do mundo.

Afirmar a necessidade da “ação comunicativa” não significa que declinamos a existência dos conflitos de classe. Eles continuarão a existir enquanto houver classes sociais. Apenas que a participação cidadina, diante das tradições estatistas, centralizadoras, patrimonialistas e padrões de relação clientelistas, meritocráticas, no Estado moderno, tornou-se um instrumento de maior eficiência para reforçar os *laços de* solidariedade e criar uma contra-hegemonia de antigas estratégias de fortalecimento burocrático do Estado.

Entre o Estado mínimo e o Estado máximo, existe o Estado “necessário”, como costuma nos dizer o cientista político José Eustáquio Romão do Instituto Paulo Freire.

O Estado pode e deve fazer muito mais no que se diz respeito à **educação ambiental**. Mas, sem a colaboração da sociedade e uma formação comunitária para a cidadania ambiental, a ação do Estado será muito limitada. Cada vez mais, neste campo, a participação e a iniciativa das pessoas e da sociedade é decisiva.

Não se pode afirmar que a ecopedagogia representa já uma tendência concreta e notável na educação brasileira. Se a mesma já possuísse suas categorias definidas e elaboradas, ela estaria totalmente equivocada, pois uma concepção pedagógica não pode originar-se de um discurso elaborado por especialistas, pelo contrário, o discurso pedagógico elaborado é que origina-se de uma prática concreta, testada e comprovada. Assim, o que podemos fazer no momento é apenas apontar **algumas pistas**, algumas experiências, realizadas ou em andamento, que indicam uma certa direção a seguir. E aguardar que os pesquisadores atentem para essa realidade, a investiguem, possam compreendê-la com mais profundidade e elaborem sua teoria.

Além dos exemplos citados acima, também é possível mencionar mais dois: o trabalho desenvolvido no Município de Diadema (SP) e o realizado pela Creche Oeste da Universidade de São Paulo.

O projeto “Uma fruta no quintal” da Prefeitura Municipal de Diadema distribuiu aos alunos de escolas de primeiro grau gratuitamente sementes de árvores frutíferas, visando proliferar mais verde na cidade e conscientizando as crianças sobre a importância das árvores e a necessidade de melhorar o meio ambiente. Houve toda uma programação, desde teatro, discussão nas escolas, festividades, danças, etc. envolvendo a implementação do projeto, objetivando a formação da consciência ecológica. Os pais dos alunos foram convocados para cursos de reaproveitamento de alimentos, recebendo uma cartilha e aprendendo a reaproveitar as sobras, cascas dos alimentos e utilizar

as frutas da época. Este é um exemplo, entre tantos outros que poderiam ser mencionados, da importância da escola e do papel do Estado na educação ambiental.

A Creche Oeste da Universidade de São Paulo (USP) atende filhos de funcionários, docentes e de alunos com idade entre 4 meses e 7 anos. A partir das sobras de comida das refeições das crianças, a Creche criou uma composteira (chamada de projeto “USP Recicla”).

Os restos orgânicos correspondiam a 90% dos resíduos da creche. Todos os integrantes desta creche foram envolvidos no processo de transformação de algo que era jogado fora, em algo que fortalecia e condicionava o solo. Crianças e adultos participam de todas as etapas do processo de compostagem, desde a separação dos resíduos orgânicos, até o ensacamento do composto já pronto e com cheiro de terra.

A partir daí, passaram a refletir sobre o desperdício, sobre a reutilização de algo que era desprezado, passaram a vivenciar valores e sentimentos de cooperação e efetivamente preservaram e melhoraram o meio ambiente.

O filósofo francês Michel Maffesoli nos fala de *poder* e *potência*, indicando, pelo primeiro, o exercício da dominação político-econômica e, pela segunda, a resistência na Sociedade Civil que se manifesta positivamente pela participação.

Exemplos como esses citados acima, rapidamente descritos, nos mostram um movimento intenso e que parece representar muito bem essa potência. Eis um outro exemplo singelo dessa “potência”, nascida de uma **consciência planetária**.

7. Sustentabilidade na escola

A educação está intrinsecamente ligada às atitudes sociais, sendo que a escola é tida como base para formação de indivíduos conscientes e

responsáveis. Portanto, um aprendizado focado na educação sustentável pode gerar cidadãos preocupados com os problemas ambientais e com suas devidas soluções. Mas para isso, é preciso difundir a importância da **sustentabilidade na escola** e como ela interfere na formação dos alunos, seja no ensino infantil ou na universidade.

Pouquíssimas instituições trabalham em seu currículo o tema ecologia, mas a didática difere de uma para outra, sendo que certas escolas viram modelos ao darem exemplos de cidadania e **sustentabilidade**, dentro e fora do circuito escolar, mas infelizmente a sustentabilidade na escola ainda é pouco disseminada, a maioria não se dá ao luxo de desenrolar o assunto diariamente, às vezes abordam a questão apenas uma vez por ano, quando promovem a Semana da Ecologia e do Meio Ambiente. Ao longo desse período têm-se palestras, debates, gincanas; passada a euforia, volta tudo ao normal: preocupação insignificante com a natureza. No entanto, a escola é apenas uma parte desse processo, o governo também tem que fazer a sua parte e aplicar essas práticas educativas nas escolas públicas, seja através da implementação de matérias voltadas para o cuidado ambiental ou de projetos focados em sustentabilidade.

Na teoria, a **educação ambiental** pode nos ensinar como deve ser feita a coleta seletiva, a importância de se preservar a natureza e como utilizarmos os recursos naturais e minerais de forma responsável. Entretanto a teoria não é suficiente, seria necessário que os estudantes presenciassem na prática o que aprendem no dia-a-dia. Atividades extracurriculares, tais como visitas aos depósitos de reciclagem, plantio de árvores e ações comunitárias, auxiliam a desenvolver a cidadania das crianças. E sempre que for introduzido um novo assunto na educação escolar é preciso que se faça uma pesquisa sobre os recursos, a qualidade e a metodologia que serão utilizados na abordagem do tema, pois, desse modo, o aluno aprende de forma clara e precisa.

A sustentabilidade na escola, poderá construir cidadãos com maior consciência sobre os problemas do meio ambiente, mas para que haja essa formação e ocorra uma mudança real da situação é imprescindível à união do governo, da sociedade e da escola.

A primeira pessoa que usou o termo sustentabilidade foi a norueguesa Gro Brundtland, ex ministra de seu país. Em 1987, como presidente de uma comissão da Organização das Nações Unidas, Gro publicou um livreto chamado *Our Common Future*, que relacionava meio ambiente com progresso.

Atualmente o que mais se ouve falar é a palavra sustentabilidade, trata-se de um conceito sistêmico, ou seja, se integra de forma organizada os aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade, conforme dito pela ex ministra de seu país.

Também vale ressaltar, que sustentabilidade, é a capacidade de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, e até as mesmas empresas e aglomerados produtivos em um modo geral, que são inseridos num determinado ambiente, sem impactar ao meio ambiente.

Vale lembrar que a sustentabilidade se aplica a qualquer empreendimento humano, de um país a uma família, ou seja, toda atividade que envolve pessoas tem uma regra, para ser sustentável, precisa ser economicamente viável, socialmente justa, culturalmente aceita e ecologicamente correta.

É preciso romper barreiras, práticas terão que ser inseridas, paradigmas serem quebradas, pois para que se possam usar os recursos naturais, de uma forma ou de outra, devolver ao planeta através de práticas técnicas desenvolvidas para fins de benefícios.

É necessário entender o que é sustentabilidade, até mesmo saber o significado da palavra, é importante entender e saber que a adoção de práticas sustentáveis na vida de cada ser humano é um fator decisivo para possibilitar a sobrevivência da raça humana e consecutivamente a continuidade da disponibilidade dos recursos naturais do planeta.

Entretanto, é importante ressaltar que uma população com bom nível cultural e educacional respeita mais o meio ambiente, onde se colabora para um desenvolvimento mais sustentável.

Ações importantes para um planeta sustentável é preciso ter a exploração dos recursos vegetais de florestas e matas de forma controlada, garantindo o replantio sempre que necessária preservação total de áreas verdes não destinadas a exploração econômica. Ações que visem o incentivo à produção

e consumo de alimentos orgânicos, pois estes não agredem a natureza além de serem benéficos à saúde dos seres humanos.

Entretanto, é preciso a exploração dos recursos minerais (petróleo, carvão, minérios) de forma controlada, racionalizada e com planejamento, pois o uso de fontes de energia limpas e renováveis (eólica, geotérmica e hidráulica) para diminuir o consumo de combustíveis fósseis.

Esta ação, além de preservar as reservas de recursos minerais, visa diminuir a poluição do ar, também é preciso elaborar a criação de certas atitudes pessoais e empresarias voltada para a reciclagem de resíduos sólidos. Esta ação além de gerar renda e diminuir a quantidade de lixo no solo, possibilita a diminuição da retirada de recursos minerais do solo.

Consecutivamente é necessário, o desenvolvimento da gestão sustentável nas empresas para diminuir o desperdício de matéria-prima e desenvolvimento de produtos com baixo consumo de energia.

Contudo, atitudes voltadas para o consumo controlado de água, evitando ao máximo o desperdício. Adoção de medidas que visem a não poluição dos recursos hídricos, assim como despoluição, daqueles que se encontram poluídos ou contaminados.

Atualmente as demandas com as mudanças de comportamento com a sociedade moderna vêm trazendo muitos desequilíbrios no planeta, na sociedade e no meio ambiente, pois isso conduz a um repensar com a educação na sociedade.

A UNESCO é a sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Foi fundada logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo, através da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

O papel da UNESCO está centrado no papel da educação na busca pelo desenvolvimento sustentável, sendo que o maior desafio é o de estimular mudanças de atitude e comportamento na sociedade, por isso, as práticas educativas ambientalmente sustentáveis apontam para futuras e interessantes propostas pedagógicas, com criatividade dos comportamentos, com visitas a mudanças de comportamento e atitudes, ao desenvolvimento da organização social e da participação coletiva.

Sustentabilidade Social se refere a um conjunto de ações que visam melhorar a qualidade de vida da população. Estas ações devem diminuir as desigualdades sociais, ampliar os direitos e garantir acesso aos serviços educação e saúde principalmente que visam possibilitar as pessoas acesso pleno à cidadania.

As ações sustentáveis socialmente não são importantes apenas para as pessoas menos favorecidas. Quando colocadas efetivamente em prática, possuem a capacidade de melhorar a qualidade de vida de toda população.

Um exemplo prático é a diminuição da violência proporcionalmente à ampliação do sistema público educacional de qualidade.

Vale lembrar que uma população com bom nível cultural e educacional respeita mais o meio ambiente, colaborando desta forma para o desenvolvimento sustentável do planeta.

Direitos humanos é acesso a tudo aquilo que é imprescindível para uma vida digna, com equiparação de oportunidades entre todos e por sua vez, este conceito foi construído ao longo do tempo, visto que desde o mundo antigo existia princípios nos quais se embasavam a fim de valorizar os direitos humanos.

[...] explicitar a diversidade que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação (BRASIL, 1997p. 121).

O ser humano possui características que os separam dos demais animais talvez por conta destas diferenças desde sempre houve a necessidade de que se estabelecesse Direitos que garantissem o essencial para sua existência.

O fato é que desde antes da Idade Média já se pensava que o Ser humano deveria ter direitos. Na era Medieval considerava-se que estes direitos eram dados por Deus, e depois ao longo do tempo este conceito divino foi dando espaço ao humano, passando-se por diversas lutas até alcançarmos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de setembro de 1.948, que estabeleceu como lei dos direitos específicos para a categoria HOMO SAPIENS.

Ocorre que embora existam leis que assegurem direitos específicos a esta classe específica de seres, muitos destes direitos são diariamente violados, podemos claramente comprovar este fato diante de tanta desigualdade, guerra, fome, pessoas privadas do acesso à educação, à saúde, à moradia, entre outros.

As várias formas de violação dos direitos humanos, chamamos exclusão, um tipo de exclusão que é determinante para que as demais sejam desencadeadas é a que chamamos exclusão escolar.

Normalmente este tipo de exclusão escolar é relacionado a pessoas portadoras de necessidades especiais, no entanto o que percebo é que não são apenas as pessoas com estas características que são excluídas.

Há outro tipo de exclusão que segrega os menos favorecidos financeiramente a uma educação consideravelmente mais fraca, pautada em interesses políticos, é o que Freitas chama de inclusão excludente. Uma prova desta minha fala é que uma porcentagem muito pequena de estudantes de escolas públicas consegue adentrar instituições públicas como a USP, por exemplo.

Isso nos leva a refletir sobre o papel da educação frente às reflexões relacionadas aos Direitos Humanos. Isto é, a classe dominante não espera formar pessoas inteligentes o suficiente para confrontar o que estão fazendo de errado, isto significa que a educação de qualidade que forma sujeitos pensantes, críticos, seguros e atuantes é de extrema importância para que estes se posicionem diante da violação de seus direitos básicos e possam lutar para transformar esta realidade, garantindo que seus direitos não sejam tolhidos, e se forem que tenham argumentos para fazer com que esta realidade seja mudada.

Referências Bibliográficas

BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

BOFF, Leonardo. Ecologia: grito da Terra, grito dos pobres. São Paulo, Ática, 1995.

BOFF, Leonardo. Princípio-Terra: volta à Terra como pátria comum. São Paulo, Ática, 1995.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação Ambiental. MMA/MEC, 1997.

CASCINO, Fábio Alberti. Da educação ambiental à ecopedagogia: reconstruindo um conceito, com base em uma análise complexiva e interdisciplinar.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. O outro lado do meio ambiente. São Paulo, CETESB, 1985.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. Nosso futuro comum. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1988.

FERREIRA, Leila da Costa. A questão ambiental. São Paulo, Bomtempo, 1998.

FRANCISCO GUTIERREZ&CRUZ PRADO, Ecopedagogia e Cidadania Planetária, São Paulo BOFF, Leonardo. Nova era: a civilização planetária. São Paulo, Ática, 1994.

GADOTTI, Moacir (org.). Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP.

São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.

GAUDIANO, Edgar González. Elementos estratégicos para El desarrollo de La educación ambiental en México. México, Instituto Nacional de Ecología, 1994.

GIDDENS, Antony. Para além da direita e da esquerda. Marília, EDUNESP, 1995.

GOLDENBERG, Mirian (org.). Ecologia, ciência e política. Rio de Janeiro, Revan, 1992.

GORE, Albert. A Terra em balanço: ecologia e o espírito humano. São Paulo, Augustus, 1993.

GUATTARI, Felix. As três ecologias. Campinas, Papirus, 1989.

GUTIÉRREZ, Francisco e Daniel Prieto. A mediação pedagógica: educação a distância alternativa. Campinas, Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Pedagogia para El Desarrollo Sostenible*. Heredia, Costa Rica, Editorialpec, 1994.

HESSE, Hermann. *Sidarta*. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 1994

HOGAN, Daniel e Paulo Freire Vieira (orgs). *Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável*. Campinas, UNICAMP, 1992.

HOGAN, Daniel. "Crescimento populacional e desenvolvimento sustentável".

<http://www.universo.edu.br/portal/niteroi/seminario-de-cultura-e-sustentabilidade-na-universoniteroi/> - Acesso em Setembro de 2014

KRANZ, Patrícia. *Pequeno guia da Agenda 21 local*. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Meio Ambiente, 1995.

LAGO, Antônio e José Augusto Pádua. *O que é ecologia*. São Paulo, Brasiliense, 1994.

LANGENBACH, Mirian. "Escola antiecológica". In: *Jornal do Brasil*. Caderno "Idéias", junho de 1994.

LEIS, Hector (org.). *Ecologia e política mundial*. Petrópolis, vozes, 1991.

MANO, Eloisa Biasotto, 1924-Meio ambiente, poluição e reciclagem. São Paulo:

Edgard Blucher, 2005.

MATSUSHIMA, Kazue. *Educação ambiental*. São Paulo, CETESB, 1987.

MORIN, Edgar. *Complexidade e Transdisciplinaridade: A reforma da universidade e*

do ensino fundamental. Natal: EDUFRN, 1999.

MOSCA, Juan José e Luiz Pérez Aguirre. *Direitos humanos: pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis, Vozes, 1990.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. "Olhar sobre o olhar que olha": a complexidade para além do holismo? Uma releitura de Edgar Morin. São Paulo, FE-USP, 1998 (Tese de doutoramento).

PIKE, Graham e David Selvy. Educação global: o aprendizado global. São Paulo, Texto Novo, 1999.

RATTNER, Henrique. “Desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas”. In:

A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

REIGOTA, Marcos. O que é educação ambiental. São Paulo, Brasiliense, 1994.

SERRES, Michel. O contato natural. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1990.

SILVA, Cristian Luiz da, Mendes, Judas Tadeu Grassi. Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável: agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SORRENTINO, Marcos. “Educação ambiental, participação e organizações ambientalistas”. In: A Terra Gasta: a questão do meio ambiente. São Paulo, EDUC, 1993.

TAMARIT, José. Educar o soberano. São Paulo, IPF/Cortez, 1996.

TRATADO DAS ONGS - Aprovados no Fórum Internacional de Organizações Não Governamentais e Movimentos Sociais, no âmbito do Fórum Global - ECO 92, Impresso pela Prefeitura Municipal de Santos (SP), s.d. UNESCO. Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas. Conferência

Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e conscientização pública para a sustentabilidade. Brasília, IBAMA, 1999.

ESTUDO DE CASO SOBRE A POLUIÇÃO HÍDRICA DA LAGOA DA FRANCESA- PARINTINS

Prof. Dr. Lourenço Castro Fonseca

RESUMO

A água é considerada um recurso ou bem econômico, porque é finita, vulnerável e essencial para a vida no planeta. É, também, tida como um recurso ambiental, sua alteração adversa pode contribuir para a degradação da qualidade ambiental. Souza e Silva Junior afirmam que a “Poluição hídrica caracteriza-se pela alteração da condição natural da água pela introdução de elementos indesejáveis”. Devendo atualmente ser encarada sob dois aspectos: o ecológico e o sanitário. Dessa forma, a poluição pode ser causada pela liberação de matéria, e também de energia (luz, calor, som): os chamados poluentes. Afetando assim, direta ou indiretamente, na saúde, na segurança e no bem-estar da população; nas atividades sociais e econômicas; nos animais e vegetais, etc. O controle da poluição da água é importante para assegurar e manter níveis de qualidade adequados e necessários para a sua utilização. Portanto, este trabalho traz em sua essência um estudo de caso de um corpo hídrico conhecido como Lagoa da Francesa, localizada na sede do município de Parintins, Amazonas. Identificar possíveis problemas ambientais e, assim, propor medidas de gestão. Finalmente, faremos nossas considerações acerca do tema abordado buscando propor soluções para sanar o problema em questão.

Palavras-chave: Água; Poluição Hídrica; Lagoa Francesa.

INTRODUÇÃO

A água é um dos recursos naturais vitais para a sobrevivência na Terra. Apesar de abundante, aproximadamente cerca de 75% do planeta é formado por água, tal recurso é limitado, pois se levarmos em consideração toda água doce do planeta, apenas 1% pode efetivamente ser consumida pelos seres humanos.

Na Amazônia, região na qual vivemos, a água é fundamental ao desenvolvimento pelo seu valor social, ecológico e econômico. Além disso, ela serve de via fluvial para transporte de cargas e passageiros, assim os rios amazônicos representam uma importante via de abastecimento e escoamento de produtos.

Portanto, é relevante entendermos que a poluição hídrica prejudica o funcionamento dos ecossistemas, chegando a matar várias espécies animais e vegetais. Dessa

forma, o homem também é prejudicado, pois depende muito desse recurso para sobreviver com qualidade de vida e saúde.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal realizar um estudo de caso de um corpo hídrico e identificar possíveis problemas ambientais. Assim, buscaremos analisar a situação real de um corpo hídrico e propor medidas de gestão ecologicamente corretas, economicamente viáveis e socialmente justas.

O local escolhido para as averiguações é a Lagoa da Francesa, corpo hídrico que banha a sede do município de Parintins, Amazonas, e representa uma das principais vias de escoamento e abastecimento do município, portanto, seus recursos estão mais suscetíveis à depredação e poluição.

Finalmente, faremos nossas considerações acerca do tema abordado buscando propor medidas de gestão afim de, ao menos, amenizar o problema em questão.

Poluição hídrica

Segundo Santos et. al. o termo poluição deriva do latim *polluere*, que significa sujar, seu sentido está bastante relacionado à aparência e à estética e somente em segundo plano relaciona-se aos danos reais. Para os autores, é necessário que se defina quais os aspectos a serem considerados quando se fala em poluição, pois isto depende do ponto de vista em que se analisa e exemplificam que para o sanitarista, geralmente, o conceito de poluição está ligado à transmissão de doenças, somente em segundo plano são considerados alguns elementos que prejudicam as qualidades estéticas da água potável. Enquanto para o ecólogo, poluição constitui toda e qualquer alteração de natureza física, química ou biológica que produza desequilíbrios no ciclo biológico normal.

Para Lago e Pádua (1984) a poluição é um fenômeno caracterizado pela presença de qualquer substância ou efeito físico estranho manifestado em um determinado ambiente, em quantidade tal que afete seu pleno equilíbrio, ocasionando a degradação na sua estrutura e composição do seu funcionamento.

Diante do exposto podemos entender que o termo poluição refere-se à degradação do ambiente por um ou mais fatores prejudiciais à saúde deste, podendo ser causada pela liberação de matéria, e também de energia (luz, calor, som): os chamados poluentes.

Logo, Souza e Silva Junior afirmam que a “Poluição hídrica caracteriza-se pela

alteração da condição natural da água pela introdução de elementos indesejáveis”. Devendo atualmente ser encarada sob dois aspectos: o ecológico e o sanitário.

Inúmeras atividades antrópicas causam poluição nos cursos d’água e isto têm se tornado cada vez mais frequente, sobretudo nas zonas costeiras e em grandes cidades em todo o mundo, levando a escassez deste recurso.

A poluição da água indica que um ou mais de seus usos foram prejudicados, podendo atingir o homem de forma direta, pois ela é usada por este para vários fins, dentre os quais: ser bebida, tomar banho, lavar vestuários e utensílios e, principalmente, para sua alimentação e dos animais domésticos.

A poluição hídrica decorre, normalmente, pelo lançamento inadequado de restos industriais, agrícolas e esgotos domésticos. Dessa forma, os problemas mais graves que afetam a qualidade da água de rios e lagos, em ordem variável de importância, são: esgotos domésticos não tratados e/ou tratados de forma inadequada, controles inadequados dos efluentes industriais, perda e destruição das bacias de captação, localização errônea de unidades industriais, desmatamento, agricultura migratória sem controle e práticas agrícolas deficientes (RODRIGUES e MALAFAIA, 2008).

Moraes (2004) nos revela que o excesso de sujeira funciona como um escudo para a luz do sol, afetando o leito dos rios e seu ciclo biológico. Ou seja, as plantas e animais que nele vivem passam a sofrer problemas.

O lançamento de esgotos diretamente nos rios e a exposição de resíduos em lixões também são apontadas como causas do crescimento contínuo da poluição das águas, principalmente em áreas urbanas. Os esgotos domésticos contêm materiais orgânicos que nutrem bactérias aeróbias que consomem oxigênio da água podendo matar todo ser vivo nele contido por asfixia. Ainda podem existir vermes, protozoários, vírus e outras bactérias. Entre as doenças causadas direta ou indiretamente pela água contaminada estão as disenterias, a amebíase, a esquistossomose, a malária, a leishmaniose, a cólera, a febre tifoide, entre várias outras.

Os resíduos decorrentes das indústrias, cidades e atividades agrícolas são sólidos ou líquidos, e possuem um grande potencial de poluição. As indústrias produzem enorme quantidade de resíduos em seus processos, sendo que apenas uma parte recebe tratamento pela própria indústria, e a outra parte é despejada no ambiente.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), cerca de 4,6 milhões de crianças de até 5 anos de idade morrem por ano de diarreia, doença relacionada a ingestão

de água não potável, agravada pela fome e resultado da má distribuição de renda. Além disso, a água contaminada também pode acometer as pessoas em enfermidades, que incluem doenças severas como a febre tifoide e a diarreia aguda, causadas principalmente por micro-organismos patogênicos de origem entérica, animal ou humana, e contraídas basicamente pela rota fecal-oral, ou seja, pela ingestão de água ou de alimento contaminado por água poluída com fezes.

Neste sentido, Rodrigues e Malafaia (2008) mostram que dados da Unesco estimam que cerca de 34 mil pessoas morrem diariamente de doenças relacionadas aos recursos hídricos, e no Brasil 65% das internações hospitalares devem-se a doenças veiculadas pela água.

Todos esses fatores contribuem para o déficit de água, produto de modificações ambientais cujos processos estão acelerados, atingindo a população humana não somente pela sede, principal consequência da escassez de água, mas também por doenças e queda de produção de alimentos, o que gera tensões sociais e políticas que, por sua vez, podem acarretar conflitos (Wrege, 2000 *apud* Rodrigues e Malafaia, 2008).

Lagoa da Francesa: estudo de caso

O município de Parintins faz parte do maior sistema fluvial do mundo, a Bacia Amazônica. O rio Amazonas representa uma “grande estrada hídrica” que liga o município à capital do Estado do Amazonas, Manaus, e ao Oceano Atlântico.

A sede municipal situa-se na margem direito do Rio Amazonas, na microrregião do baixo Amazonas, a 370 km em linha reta e/ou 420 km por via fluvial de Manaus. Compreende uma área territorial de 5.956,047 Km² sobre formações quaternárias e terraços holocênicos no setor ocidental do estado do Amazonas. Possui 116.439 hab., com densidade demográfica de 17,14 hab.km² (IBGE/ 2021) cerca de 68% de sua população concentra-se na área urbana.

Seus rios mais importantes são: Paraná do Ramos, Paraná do Espírito Santo, Paraná do Limão, Rio Uaicurapá e o Rio Memuru. Ao longo dos rios formam-se inúmeros lagos e lagoas com destaque para o Lago do Macuricanã, Lago do Aninga, Lago do Macurany, Lago do Parananema e Lagoa da Francesa, estes quatro últimos de vital importância quanto à sua conservação, uma vez banham a sede municipal e estão mais suscetíveis à depredação e poluição (PRÓ-VÁRZEA, 2006).

A Lagoa da Francesa está localizada a leste da cidade de Parintins, é uma lagoa constituída de águas brancas do período recente, Quaternário, com um ecossistema que ainda resiste e tenta adaptar-se ao processo de crescimento urbano. Seu entorno é constituído de moradias, comércios, tais como: trilheiros, varejistas, atacadistas, serrarias, mercado de peixe, mercado de hortifruti; postos de combustíveis flutuantes e um hotel (Fotografia 1 e 2).

Fotografia 1: Comércios em torno da Lagoa da Francesa



Fonte: Registro do autor

Fotografia 2: Moradias em torno da Lagoa da Francesa



Fonte: Registro do autor

De acordo com Kimura (2011) a Lagoa da Francesa é abastecida diretamente pelo rio Amazonas e apresenta natural variação no volume de água ao longo do ano,

flutuação que determina os períodos de águas baixas (vazante/ seca) e águas altas (enchente/cheia), obedecendo às características da região. Na Amazônia, o período de inundação perdura por vários meses. Quando as águas baixam, as áreas inundadas reduzem-se a aproximadamente 20% da área total da fase aquática, o que traz grandes implicações ecológicas. No período de águas baixas, a referida lagoa desaparece por completo. Na cheia, o fluxo de embarcações é intenso, pois a lagoa constitui meio de locomoção para as populações ribeirinhas e de abrigo para as embarcações.

De acordo com Cursino (2007) o nome Lagoa da Francesa deve-se ao fato de que residiu naquela área uma família descendente de franceses, cujas filhas ao tomarem banho na referida lagoa chamavam a atenção dos homens que ali estavam. Ao apreciar as belas francesinhas, acabou o lugar ganhando o nome de Lagoa da Francesa em referência a essas jovens.

O nome se manteve, porém este lugar não é mais lembrado por sua beleza natural. Hoje, não se pode mais pescar neste local, quem dirá tomar banho, uma vez que as constantes degradações mudaram radicalmente sua aparência, a qualidade de suas águas e o odor que emana é insuportável.

Em tempos pretéritos esta Lagoa foi um balneário muito visitado pela população parintinense, usado para recreação, pescaria e para usos domésticos como, por exemplo, lavagem roupas, hábitos que não prejudicavam a mesma. Época lembrada com saudosismo e com certa nostalgia pelos mais antigos moradores da cidade, como relata Cursino em artigo publicado no Jornal “Em Tempo Parintins”.

Viana (2005) afirma que com o crescimento populacional e do comércio no entorno da Lagoa da Francesa houve a necessidade de infra-estrutura adequada aquela nova realidade. Então, durante a década de 70, na administração do prefeito Raimundo Reis Ferreira, houve a estruturação desse local com a construção de uma escadaria e aterro em parte do entorno da Lagoa na perspectiva de que esta servisse de porto de embarque/desembarque de produtos regionais na época da enchente dos rios, tornando-a um centro de negócios.

Com a construção da escadaria e o aterro houve um crescimento desordenado em torno na Lagoa. A área aterrada é denominada “Feira do Bagaço”. É uma rua estreita onde podemos encontrar os mais variados produtos desde a alimentação, vestuários e até cosméticos.

A estruturação do local permitiu que um grande número de embarcações

permanecesse na Lagoa, porém, não houve nenhuma preocupação quanto ao saneamento, principalmente quanto ao gerenciamento dos resíduos sólidos.

A partir desse momento, a Lagoa da Francesa começa a sofrer com a poluição por resíduos sólidos e por dejetos lançados diretamente em suas águas, seja de embarcações, seja dos domicílios e comércios ou do Mercado Municipal localizado em seu entorno.

Durante o período da enchente, a Lagoa da Francesa é o principal porto de embarque e desembarque de passageiros e mercadorias provenientes da zona rural do município de Parintins e adjacências, devido sua localização geográfica ser favorável para o escoamento da produção, comercialização e pela proximidade dos estabelecimentos comerciais da cidade como drogarias, hospitais, escolas e comércios em geral.

Porém, a Bacia Hidrológica da Francesa representa um dos exemplos de poluição evidentes em Parintins. Muito embora seja amparada pela Lei Orgânica do Município que estabelece em seu Artigo 203 esta região como sendo uma Área de Proteção Ambiental (APA) esta vem sofrendo constantes depredações.

O Parágrafo Único do Artigo 203, da Lei Orgânica do Município, estabelece ainda que esta APA sirva como reserva pesqueira, limitando-se nesse caso à prática da pesca artesanal e de subsistência. Mas, é impossível pescar nesta Lagoa, o odor é insuportável, os poucos peixes que resistem não são apreciados pela população local.

Kimura (2011) ressalta que a Lagoa da Francesa recebe resíduos domésticos e industriais cuja composição variada vem modificando as características naturais de suas águas. Como os recursos hídricos constituem sistemas dinâmicos que participam do ciclo de sobrevivência dos seres vivos, é imperiosa sua conservação por meio do controle da qualidade de suas águas.

Estudos realizados por Kimura (2011) revelam que foram detectados quantidade de coliformes fecais acima do limite legal o que apresentou maior alteração na qualidade da água, consequência das descargas dos efluentes domésticos e das embarcações que não recebem qualquer tratamento.

A Lagoa da Francesa passa por uma situação alarmante, suas águas estão poluídas, sendo que os próprios moradores se queixam de sua permanência no local. Outro problema decorrente do excesso de resíduos sólidos jogados na Lagoa da Francesa é o assoreamento da mesma. Com o lançamento indiscriminado de inúmeros materiais, estes acabam por depositar-se no fundo da Lagoa. Dessa forma, o lixo toma o lugar das águas, causando o seu estreitamento.

Desde o ano de 2012 o Governo do Estado e a Prefeitura Municipal de Parintins firmaram convenio para que fosse realizada uma obra de infraestrutura com escadaria, calçadas, praça de alimentação e área de embarque e desembarque de pessoas e produtos, porém a obra está inacabada e sem previsão para finalização.

CONCLUSÃO

A água é fundamental para a existência da fauna, da flora e do próprio ser humano, pois ela é vital para que todos os seres vivos possam sobreviver. Ela, também, é indispensável para a produção e recursos estratégicos ao desenvolvimento econômico. Inúmeras atividades humanas dependem dela como, por exemplo, navegação, agricultura, indústria, turismo.

Para controlar a poluição é necessário que algumas ações sejam realizadas com intuito de, ao menos, amenizar as consequências ambientais, sociais e econômicas dela, favorecendo de forma direta a saúde e o bem-estar da humanidade.

A priori acreditávamos que a poluição das águas da Lagoa da Francesa era gerada principalmente pelas embarcações que lá aportam, porém identificou-se que problema além das embarcações de pequeno porte, a população residente nas proximidades e os comércios instalados em seu entorno poluem a Lagoa, pois seus dejetos são jogados diretamente nesse corpo hídrico, sem que tenha um tratamento adequado e assim tornando-a um ambiente degradado.

As residências e os comércios próximos descartam seus esgotos diretamente na Lagoa, além disso, é notória a quantidade de resíduos sólidos despejados por eles no leito da lagoa.

O poder público também é ausente, há poucas equipes de limpeza no local, falta recipientes adequados para que os resíduos sólidos sejam acondicionados. Não verificamos nenhum planejamento ou ação para que haja tratamento dos efluentes e resíduos despejados na lagoa.

Urge a necessidade de que se faça algo, começando pela conscientização ambiental da população local para que não jogue mais seu “lixinho” na Lagoa. Aquele que eles acreditam não fazer mal algum, mas que com o passar dos anos torna-se um grande problema.

O que a população de Parintins necessita, urgentemente, é de uma Educação

Ambiental séria e consistente, para aprender a valorizar o exuberante meio ambiente que possui.

A realidade da Lagoa da Francesa mostrou ser uma área seriamente comprometida pelos impactos ambientais sofridos. E que, para sua recuperação, no sentido de torná-la um ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, é necessária uma ação conjunta entre os poderes constituídos e a comunidade parintinense principalmente os moradores do entorno da Lagoa.

Ações como “campanhas de coleta seletiva”, seria um grande passo, pois os moradores se conscientizariam sobre a importância de separar os materiais recicláveis, o material orgânico e assim diminuiria o descarte inapropriados desses materiais.

Assim, devemos pensar em formas de tratar os esgotos antes de lançá-lo aos rios diminuindo matérias orgânicas, substâncias tóxicas e agentes patogênicos. Além de evitar, ou no mínimo, diminuir a emissão de agentes poluentes, é necessário preservar e proteger os mananciais existentes.

Os governos, seja União, Estados ou Município devem pensar numa forma de proporcionar saneamento básico para todos, com adequado tratamento de água, coleta de lixo eficiente e implantação de estações de tratamento de esgotos.

A sociedade civil pode realizar, em parcerias com Organizações Não Governamentais (ONG's), ou mesmo governamentais, campanhas educativas, buscando a explicação de técnicas de saneamento para a população carente; além de sensibilizá-los quanto aos riscos da poluição.

Enfim, existem várias possibilidades de termos um ambiente saudável e seguro, que propicie bem-estar a população, mas para isso é necessário, antes de tudo, que cada cidadão seja cômico de seu papel na sociedade e exerça a sua cidadania de forma plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COUTO, Raul (Org.). Plano municipal de desenvolvimento rural sustentável: Parintins-AM, 2005-2012. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Projeto de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais do Estado do Amazonas. Manaus: IBAMA, Pró-Várzea, 2005.

CURSINO, Massilon Madeiros. Lagoa da Francesa: quem ousará...? Jornal Em Tempo Parintins, Parintins, 11 de janeiro de 2007. Nº. 121, p. 05.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.
<<http://www.ibge.gov.com.br/cidadesestados>>. Acesso em outubro de 2021.

KIMURA, Solenise. Caracterização de carga poluente na Lagoa da Francesa no município de Parintins/AM. Disponível em:
<http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2011/ju501_pag11.php>.
Acesso em outubro de 2021.

POLUIÇÃO HÍDRICA. Disponível em:
<http://www.vivaterra.org.br/vivaterra_poluicao_hidrica.htm>. Acesso em outubro de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARINTINS. Lei Orgânica do Município, 1990.

PRÓ-VÁRZEA. O Desenvolvimento Rural de Parintins nos próximos sete anos: 2005-2012/ Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Projeto de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais do Estado do Amazonas. Manaus: IBAMA, Pró-Várzea, 2006.

RODRIGUES, A. S. de L.; MALAFAIA, G. Degradação dos recursos hídricos e saúde humana: uma atualização. Disponível em:
<<http://periodicos.univille.br/index.php/RSA/article/viewFile/179/184>>. Acesso em outubro de 2021.

SANTOS, Maria Cristina; TOPAN, Cláudia Saldanha de Oliveira; LIMA, Ellen Kathilen Rabelo. Lixo: curiosidades e conceitos. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SANTOS, Silvia Aparecida Martins dos Santos; SCHIAVETTI, Alexandre; DEBERDT, André Jean. Qualidade da água. In: O Estudo das Bacias Hidrográficas. s.d.

SOUZA, Roberta Fernanda da Paz de; SILVA JUNIOR, Aziz Galvão da. Poluição Hídrica e Qualidade de vida: O caso do saneamento básico no Brasil. Disponível em:

<<http://www.sober.org.br/palestra/12/06P372.pdf>>. Acesso em outubro de 2021.

VIANA, Jonilce da Silva. Lagoa da Francesa: um ambiente degradado. In: IX Simpósio Nacional de Geografia Urbana. Anais. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, outubro de 2005. CD ROM.

ANEXOS

Lagoa da Francesa durante a época da enchente/cheia



Lagoa da Francesa durante a época da vazante/seca





A IMPORTÂNCIA DOS CONTOS CLÁSSICOS NO DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE INFANTIL

Rita Maria Araujo Rodrigues

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões—da—independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídea e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça;

- Não há nada a fazer; Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

(Carlos Drummond de Andrade)

Resumo

Os contos clássicos têm sido parte integrante da literatura infantil ao longo dos séculos. Histórias como "Chapeuzinho Vermelho", "Branca de Neve" e

"Cinderela" têm encantado e cativado gerações de crianças. Além de seu valor como entretenimento, esses contos também desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: criança; escola; ludicidade; contos.

Introdução

O presente trabalho tem o como objetivo explicar de forma clara e objetiva sobre como os contos clássicos podem possibilitar o desenvolvimento infantil e a formação da personalidade da criança.

No que tange os contos clássicos os mesmos têm um impacto significativo no desenvolvimento infantil e na formação da personalidade das crianças. Através dos personagens arquetípicos, as crianças desenvolvem um senso de identidade e compreendem diferentes características e comportamentos. As histórias apresentam desafios e conflitos que ensinam a importância da resiliência e da busca por soluções criativas. Além disso, os contos clássicos abordam dilemas morais e éticos, promovendo uma reflexão sobre valores e ética. Eles estimulam a imaginação e a criatividade das crianças, conforantes para uma personalidade mais criativa. No entanto, é importante que os contos sejam contextualizados e complementados com outras leituras para uma visão mais ampla do mundo.

1. Contos clássicos e o desenvolvimento infantil.

Os contos clássicos têm sido parte integrante da literatura infantil ao longo dos séculos. Histórias como "Chapeuzinho Vermelho", "Branca de Neve" e "Cinderela" têm encantado e cativado gerações de crianças. Além de seu valor como entretenimento, esses contos também desempenham um papel significativo no desenvolvimento das crianças.

Em primeiro lugar, os contos clássicos ajudam a desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças. Ao mergulharem em mundos de fantasia e aventura, elas são incentivadas a visualizar cenas e personagens, estimulando sua capacidade de criação mental. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento da personalidade.

Além disso, os contos clássicos frequentemente apresentam personagens com características distintas, como heróis corajosos, vilões astutos e personagens engraçados. Essas figuras ajudam as crianças a compreender e identificar diferentes emoções e comportamentos. Ao se identificarem com os personagens, elas desenvolvem habilidades sociais e emocionais, aprendendo sobre empatia, compaixão e como lidar com desafios.

Os contos clássicos também têm o poder de transmitir valores morais e ensinamentos importantes às crianças. Muitas histórias apresentam lições sobre honestidade, coragem, perseverança e resiliência. Esses ensinamentos são transmitidos de forma envolvente e lúdica, permitindo que as crianças internalizem e compreendam melhor esses conceitos complexos.

Além disso, os contos clássicos estimulam o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário. As histórias contêm uma linguagem rica e diversificada, introduzindo novas palavras e estruturas gramaticais às crianças. Ao ouvirem e lerem contos clássicos, elas expandem seu vocabulário e aprimoram suas habilidades de comunicação.

É importante ressaltar que os contos clássicos podem ser adaptados de acordo com a idade e a maturidade das crianças. Versões simplificadas e ilustradas são adequadas para os mais jovens, enquanto as versões originais podem ser exploradas por crianças mais velhas. Os pais e educadores desempenham um papel fundamental na mediação dessas histórias, discutindo seu significado e contextualizando-as para a compreensão das crianças.

No entanto, é importante equilibrar os contos clássicos com uma variedade de outros gêneros literários, como histórias contemporâneas, biografias e livros informativos. Dessa forma, as crianças têm acesso a uma ampla gama de experiências de leitura e são expostas a diferentes perspectivas.

Em suma, os contos clássicos desempenham um papel importante no desenvolvimento infantil. Eles estimulam a imaginação, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, transmitem valores morais e contribuem para o crescimento da linguagem. Ao compartilhar essas histórias com as crianças, estamos proporcionando-lhes uma base sólida para seu desenvolvimento.

2. Contos Clássicos e a Formação da Personalidade

Os contos clássicos são chamados de “tesouros literários” que têm resistido ao teste do tempo. Histórias como "A Bela Adormecida", "João e Maria" e "O Patinho Feio" têm encantado crianças e adultos há gerações. Além de sua capacidade de entreter, os contos clássicos também desempenham um papel importante na formação da personalidade das crianças.

Um dos aspectos mais significativos dos contos clássicos é a representação de personagens arquetípicos. Esses personagens icônicos, como o herói corajoso, a heroína resiliente e o vilão malvado, ajudam as crianças a desenvolver um senso de identidade e a compreender diferentes características e comportamentos. Ao se identificarem com esses personagens, as crianças podem explorar e experimentar várias facetas de si mesmas, descobrindo suas próprias forças e fraquezas.

Os contos clássicos também apresentam desafios e conflitos que os personagens principais precisam superar. Esses obstáculos representam metáforas para os desafios da vida real e ensinam às crianças a importância da resiliência, da persistência e da busca por soluções criativas. Ao acompanhar as jornadas dos personagens, as crianças aprendem que é possível superar dificuldades e que cada desafio pode ser uma oportunidade de crescimento pessoal.

Outro aspecto relevante dos contos clássicos é a presença de dilemas morais e éticos. Muitas histórias apresentam lições valiosas sobre a importância da honestidade, da generosidade, da justiça e do respeito pelos outros. Ao se envolverem com esses dilemas, as crianças são incentivadas a refletir sobre suas próprias escolhas e a desenvolver um senso de valores e ética.

Além disso, os contos clássicos estimulam a imaginação e a criatividade das crianças. As histórias ricas em detalhes e cenários mágicos incentivam a mente a explorar possibilidades e a desenvolver habilidades de pensamento divergente. Essa capacidade de imaginar e criar é essencial para a formação de uma personalidade criativa e inovadora.

No entanto, é importante que os pais e educadores orientem a leitura dos contos clássicos. É essencial contextualizar as histórias, discutir seus significados e explorar suas mensagens de uma maneira adequada para a compreensão das

crianças. Além disso, os contos clássicos devem ser complementados com uma variedade de outras leituras, para proporcionar uma visão mais ampla do mundo e promover a diversidade de perspectivas.

Considerações finais

Contudo, os contos clássicos desempenham um papel valioso na formação da personalidade das crianças. Eles ajudam a desenvolver identidade, resiliência, valores morais, imaginação e criatividade. Ao compartilhar essas histórias com as crianças, estamos contribuindo para a construção de uma personalidade mais rica e equilibrada.

Referências

AMARILHA, Marly. *Estão mortas as fadas?* Petrópolis: Vozes, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos – mitos – arquétipos*. São Paulo: Edições Paulinas, 2012.

CORSO, Daiana Lichtenstein; CORSO, Mário. *Fadas no divã: psicanálise nas*

histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MENDES, M. B. T. Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

PROPP, Vladimir. Morfologia do conto maravilhoso. [S.l.]: CopyMarket.com, 2001.

_____. As raízes históricas do conto maravilhoso. Tradução Rosemary Costhek Abílio e Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARTE E EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA

Cynd de Oliveira

Resumo

O mundo da arte está em constante evolução, moldado por uma variedade de influências culturais, tecnológicas e sociais. O desenho, uma forma de expressão visual com raízes profundas na história da arte, não é uma exceção a essa tendência. Ao longo das décadas e séculos, o desenho passou por transformações significativas, adaptando-se às mudanças no mundo ao seu redor e desafiando os limites tradicionais da sua definição. Hoje, o desenho contemporâneo representa uma síntese intrigante entre o passado e o presente, onde artistas exploram novas técnicas, mídias e ideias para expressar sua visão única do mundo. Neste texto, exploraremos a rica paisagem do desenho contemporâneo, mergulhando em suas características, evolução e influências culturais.

Palavras-chave: desenho; humanidade; aprendizagem.

Para compreender o desenho contemporâneo, é essencial reconhecer suas raízes profundamente entrelaçadas com a história da arte. Desde as primeiras

representações gráficas nas cavernas pré-históricas até os mestres renascentistas como Leonardo da Vinci e Michelangelo, o desenho sempre foi uma ferramenta fundamental para a exploração de ideias, a representação da forma e a expressão da criatividade. No entanto, o desenho contemporâneo não é apenas uma extensão dessas tradições; ele é uma reinterpretação, uma reinvenção das normas estabelecidas.

O século XX testemunhou uma série de movimentos artísticos que desafiaram as convenções do desenho. O cubismo, por exemplo, liderado por artistas como Pablo Picasso e Georges Braque, quebrou objetos e figuras em formas geométricas abstratas, desafiando a representação tradicional da realidade. O surrealismo, com figuras como Salvador Dalí e René Magritte, explorou a imaginação e o subconsciente, muitas vezes incorporando elementos oníricos em suas obras. O expressionismo abstrato, com artistas como Jackson Pollock, trouxe um foco na expressão gestual e na emoção crua. Cada um desses movimentos influenciou a evolução do desenho, ampliando seus horizontes e permitindo uma experimentação mais ousada.

No desenho contemporâneo, a individualidade do artista desempenha um papel central. Os artistas buscam formas únicas de expressar sua visão pessoal do mundo, muitas vezes desafiando as expectativas do público. Eles podem utilizar uma variedade de mídias, incluindo lápis, canetas, carvão, grafite, tintas e até mesmo tecnologia digital. A escolha da mídia é muitas vezes uma extensão da mensagem que desejam transmitir.

Um exemplo notável disso é a artista contemporânea Tracey Emin, cujo trabalho frequentemente aborda temas pessoais e emocionais, utilizando o desenho como meio de comunicação direta e íntima. Suas obras podem ser

angustiantes, provocativas e profundamente pessoais, exemplificando a diversidade de expressões possíveis no desenho contemporâneo.

Uma das transformações mais notáveis no desenho contemporâneo é a incorporação da tecnologia. A era digital trouxe uma nova dimensão ao mundo do desenho, permitindo que artistas explorem territórios previamente inimagináveis. Programas de design gráfico, como o Adobe Illustrator, e tablets gráficos abriram novas possibilidades para a criação de arte digital. Artistas como David Hockney incorporaram a tecnologia em seu processo criativo, criando obras que mesclam desenho tradicional com elementos digitais.

Além disso, a internet e as redes sociais oferecem aos artistas contemporâneos uma plataforma global para compartilhar suas obras, alcançando audiências vastas e diversas. A arte do desenho contemporâneo agora pode ser apreciada por pessoas de todo o mundo, instantaneamente.

Uma característica marcante do desenho contemporâneo é a tendência à desconstrução da forma e do conceito. Artistas frequentemente desafiam as convenções da representação figurativa, explorando o abstrato, o simbólico e o conceitual. Eles podem criar desenhos que parecem fragmentados, ambíguos ou até mesmo caóticos, convidando o espectador a participar da interpretação da obra.

Artistas como Cy Twombly, conhecido por suas pinturas e desenhos que incorporam caligrafia abstrata e gestos espontâneos, exemplificam essa tendência. Seus trabalhos frequentemente desafiam a definição tradicional de desenho, levando-o para o reino da expressão livre e individualista.

O desenho contemporâneo também reflete as questões e desafios da sociedade atual. Muitos artistas abordam temas como identidade, gênero, política e meio ambiente em suas obras. O desenho torna-se uma voz poderosa para a

crítica social e a reflexão, proporcionando uma plataforma para a conscientização e o ativismo.

Artistas como Kara Walker, cujas silhuetas intrincadas lidam com questões de raça e história, ilustram como o desenho contemporâneo pode ser uma forma poderosa de explorar questões sociais complexas.

O desenho contemporâneo é uma manifestação artística vibrante e em constante evolução que desafia as fronteiras do que é possível com uma simples caneta, lápis ou pincel. É uma celebração da individualidade, da experimentação e da diversidade cultural. Desde suas raízes profundas na história da arte até a incorporação da tecnologia digital, o desenho contemporâneo continua a encantar e intrigar espectadores de todo o mundo. É uma expressão da alma humana, capturando pensamentos, emoções e ideias de maneiras inesperadas e cativantes, tornando-o uma parte essencial do nosso patrimônio cultural e artístico.

Desenho como terapia e educação

O desenho é uma forma de expressão humana que transcende as barreiras linguísticas e culturais. Há séculos, as pessoas têm utilizado o ato de desenhar como uma maneira de comunicar ideias, pensamentos e emoções. No entanto, o valor do desenho vai muito além da comunicação visual. Ele desempenha um papel significativo tanto na terapia quanto na educação, oferecendo benefícios profundos para o desenvolvimento pessoal, emocional e cognitivo.

Desde os tempos antigos, o desenho tem sido utilizado como uma forma de terapia. Os primeiros registros de terapia artística remontam à Grécia antiga,

onde a arte era vista como uma maneira de curar a alma. A ideia por trás da terapia do desenho é simples: permitir que as pessoas expressem seus sentimentos e pensamentos internos através da criação artística. Esse processo oferece uma saída criativa para lidar com o estresse, traumas, ansiedade e uma série de problemas emocionais.

No contexto terapêutico, o desenho oferece um espaço seguro para os indivíduos explorarem suas emoções e enfrentarem desafios pessoais. A criação artística permite que as pessoas expressem sentimentos que podem ser difíceis de colocar em palavras. Muitas vezes, o ato de desenhar ajuda a revelar pensamentos profundos e questões emocionais que estavam enterrados no subconsciente.

As vantagens da terapia do desenho não se limitam apenas à expressão emocional. A criação de arte também pode melhorar a autoestima e a autoimagem, promovendo um senso de realização e autoaceitação. Além disso, a terapia do desenho pode ajudar a desenvolver habilidades de resolução de problemas e melhorar a capacidade de lidar com desafios da vida.

O desenho desempenha um papel igualmente importante na educação, especialmente na infância. As crianças têm uma afinidade natural com a arte e frequentemente usam o desenho como uma ferramenta para aprender sobre o mundo ao seu redor. O ato de segurar um lápis ou giz de cera e criar imagens é uma parte fundamental do desenvolvimento infantil.

No ambiente educacional, o desenho contribui para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças. A prática regular do desenho ajuda a melhorar a coordenação olho-mão, o reconhecimento de formas e cores, e até mesmo habilidades matemáticas, como a compreensão de proporções e simetria. Além

disso, o desenho estimula a criatividade e a imaginação, incentivando as crianças a pensar de forma independente e a resolver problemas de maneiras únicas.

O desenho também é uma ferramenta valiosa para a expressão pessoal na educação. As crianças podem usar o desenho para compartilhar suas experiências, contar histórias e expressar emoções que podem ser difíceis de comunicar verbalmente. Isso é particularmente relevante em situações de trauma ou estresse, onde o desenho pode servir como uma forma terapêutica de autoexpressão.

Além disso, o desenho promove a autoconfiança nas crianças, à medida que elas veem suas habilidades artísticas evoluírem ao longo do tempo. É uma maneira tangível de medir o progresso e conquistar conquistas, o que pode impulsionar o desejo de aprender e se expressar.

O poder do desenho como terapia e educação se torna ainda mais evidente quando essas duas áreas se sobrepõem. A terapia artística é usada em escolas e ambientes educacionais para ajudar as crianças a lidar com desafios emocionais e desenvolver habilidades sociais e emocionais. Também é eficaz em auxiliar crianças com necessidades especiais a se comunicar e se expressar de maneira mais eficaz.

A terapia do desenho não se limita apenas às crianças. Também é amplamente usada com adultos em diversas configurações terapêuticas. Por exemplo, a terapia do desenho é usada para ajudar pessoas que enfrentam transtornos de ansiedade, depressão, estresse pós-traumático e muitas outras condições de saúde mental. Os indivíduos podem explorar suas emoções, enfrentar seus medos e traumas e, em última análise, trabalhar na sua cura emocional.

Considerações finais

O desenho é uma ferramenta poderosa que desempenha um papel essencial tanto na terapia quanto na educação. Ele oferece um meio de expressão única, permitindo que as pessoas comuniquem suas emoções e pensamentos internos de maneira visual e criativa. Através do desenho, as pessoas podem encontrar cura, autoexpressão, desenvolvimento cognitivo e autoconfiança. À medida que exploramos ainda mais as aplicações do desenho como terapia e educação, torna-se claro que esta forma de expressão continuará a enriquecer vidas e desempenhar um papel significativo na jornada humana de autodescoberta e aprendizado.

Referências

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretária de Educação Básica. Brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês: manual de orientação pedagógica: módulo 1** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2012.

DERDYK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 2003.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. Campinas: Papirus, 1998.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art – Os primeiros passos com a arte**. São Paulo: Editora Moderna e MAM, 2007.

LOWENFEL Vitor. e BRITTAIN W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **Artes Visuais Unidade III**. Caderno de Formação. p 46 a 63, 1993.

A LUDICIDADE NA ESCOLA

Luiz Damasceno

RESUMO

As atividades lúdicas realizadas dentro das escolas devem ser idealizadas pela direção e pelos professores, considerando o grupo específico com o qual estão trabalhando, a realidade social dos alunos e familiares e as necessidades intelectuais das crianças. Deve ser posta em prática a melhor forma de alcançar os objetivos pedagógicos, levando em conta a idade dos educandos, as capacidades já consolidadas, o entorno social de desenvolvimento, as necessidades culturais da época e os instrumentos de que dispõem para a efetuação das vivências.

Palavras-chave: Lúdico; Criança; Arte; Escola.

Delineando os objetivos almejados com sua proposta, sendo essencial que a mesma esteja de acordo com os parâmetros curriculares nacionais, o docente deve criar um plano pedagógico que norteie os alunos no sentido dessa finalidade, mas que ofereça flexibilidade o suficiente para lidar com as diferenças das turmas e das crianças, fazendo com que a espontaneidade esteja presente no decorrer das tarefas, o que ajudará os educandos a desenvolverem sua autonomia e a agirem ativamente na construção da própria sabedoria.

A criança é capaz de escolher o que fazer, interagir com outras pessoas, expressar suas habilidades em gestos, olhares, palavras, absorver novos conhecimentos e criar sua própria maneira de realizar tarefas e aprender. Elas possuem uma mente que, mesmo no início da formação cognitiva, já compreende diversos estímulos e ideias que são transmitidos nos ambientes sociais.

Para as crianças, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia, prestando muito

mais atenção e entendendo com muito mais facilidade conceitos que sejam passados dessa forma. Utilizando-se dessa linguagem natural dos estudantes em questão, o professor é capaz de transmitir conteúdos de uma maneira mais prazerosa e significativa.

Quando parte da iniciativa das crianças, o brincar é uma ação livre, que pode surgir em qualquer momento, proporciona prazer, relaxa, envolve, ensina normas, linguagens, desenvolve habilidades e introduz o mundo imaginário, não exigindo um produto final para que seja realizada. Quando estruturadas pelo ambiente educacional, as brincadeiras sempre têm finalidades a alcançar, e esses resultados visam colaborar para a formação total do indivíduo, trabalhando questões cognitivas, motoras, normativas, sociais e afetivas.

Piaget afirma que os jogos infantis são meios pelos quais as crianças começam a interagir consigo mesmas e com o mundo externo, e indica que “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência, à parte algumas exceções, apenas, como a nutrição ou certas emoções como medo e a cólera (PIAGET, 1978, p.119) ”.

Todo o período da educação infantil é importante para que sejam introduzidas as brincadeiras, pois são atividades essenciais para preparar o cérebro das crianças para entrar em contato com o mundo adulto, a vida social e os conhecimentos culturalmente consolidados, se mostrando como ótimos exercícios para o desenvolvimento integral do ser humano.

Brincar oferece às crianças o poder de tomar decisões, conhecer a si, aos outros e o mundo, expressar sentimentos e valores, compartilhar informações e instrumentos, aprender a viver e se divertir coletivamente e descobrir sua identidade e individualidade por meio das diferentes linguagens.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

O papel do professor é fundamental para criar um ambiente lúdico apropriado para a aquisição do saber e da cultura acumulados através do ato de brincar, sendo ele o responsável por estruturar as condições que tornarão propícias as interações que estimularão a aprendizagem dos alunos. Ao ampliar

gradativamente suas formas de lidar com o mundo e construir significados para as ações e vivências, as crianças se apropriam ativamente do conteúdo da experiência humana.

Para que a criança aprenda, será crucial que interaja com outros seres humanos, especialmente os adultos e outras crianças mais experientes. Para se tornar ciente do mundo exterior, ela precisa manipular, experimentar, imaginar e realizar atividades que a leve a identificar as características, propriedades e finalidades dos objetos e dos conceitos com os quais interage. Com o uso da linguagem, esses significados ganham maior abrangência e se tornam os conceitos partilhados pelo grupo social.

A criança não nasce sabendo brincar; aprende vendo os outros brincando. Descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de utilizar esses materiais e, ao observar as outras crianças e as intervenções do educador, aprende novas brincadeiras e suas regras. Assim se garante a circulação e a preservação da cultura lúdica.

De acordo com o artigo 9º das Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira. O brincar interativo com o educador é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar mais riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico. Interagir com brinquedos e materiais é essencial para o conhecimento do mundo dos objetos; apresenta grande diversidade de formas, cores, texturas, tamanhos, espessuras, cheiros, etc. A interação com o ambiente e a sua organização podem facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações. Por fim, as inter-relações entre a Instituição, a família e a criança possibilitam o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

Para que seja possível planejar práticas pedagógicas, é necessário conhecer

as crianças. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade e aprende de uma forma distinta. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses.

As brincadeiras, por serem formas de expressão, são oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade. As experiências expressivas só são possíveis quando a criança tem a oportunidade de escolher o que fazer, com que brinquedo brincar, com quem interagir. A criança que engatinha, por exemplo, usa o movimento para deslocar-se em direção aos objetos de seu interesse. É o movimento de seu corpo em ação que mostra o que ela já sabe fazer.

A autora Adriana Friedmann apresenta três formas de jogo (equivalente, aqui, a brincadeiras) de acordo com a teoria de Piaget. Tais formas são baseadas nas estruturas mentais. De acordo com Friedmann, a primeira forma é:

Jogos de Exercício Sensoriomotor - Caracterizam a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, apesar de reaparecerem durante toda a infância. O jogo surge primeiro, sob a forma de exercícios simples cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Esses exercícios caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório. Dentro desta categoria podemos destacar os seguintes jogos: sonoro, visual, tátil, olfativo, gustativo, motor e de manipulação". (1995, p. 56)

A segunda forma apresentada pela pedagoga é:

Jogo Simbólico - Entre os dois e os seis anos, a tendência lúdica predominante se manifesta sob a forma de jogo simbólico. Nesta categoria o jogo pode ser de ficção ou de imitação, tanto no que diz respeito à transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis. A função do jogo simbólico consiste em assimilar a realidade. É através do faz-de-conta que a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. O jogo simbólico é também um meio de auto-expressão: ao reproduzir os diferentes papéis (de pai, mãe, professor, aluno etc.), a criança imita situações da vida real. Nele, aquele que brinca dá novos significados aos objetos, às pessoas, às ações, aos fatos etc., inspirando-se em semelhanças mais ou menos fiéis às representadas. Dentro dessa categoria destacam-se os jogos de faz-de-conta, de papéis e de representação (estas denominações variam de um autor para outro). (1995, p. 56)

E a terceira forma descrita:

Jogos de Regras - Começam a se manifestar entre os quatro e sete anos e se desenvolvem entre os sete e os doze anos. Aos sete anos a criança deixa o jogo egocêntrico, substituindo-o por uma atividade mais socializada onde as regras têm uma aplicação efetiva e na qual as relações de cooperação entre os jogadores são fundamentais. No adulto, o jogo de regras subsiste e se desenvolve durante toda a vida por ser a atividade lúdica do ser socializado. Há dois casos de regras: - regras transmitidas - nos jogos que se tornam institucionais, diferentes realidades sociais, se impõem por pressão de sucessivas gerações (jogo de bolinha de gude, por exemplo); - regras espontâneas - vêm da socialização dos jogos de exercício simples ou

dos jogos simbólicos. São jogos de regras de natureza contratual e momentânea. Os jogos de regras são combinações sensoriomotoras (corridas, jogos de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez) com competição dos indivíduos e regulamentados por um código transmitido de geração a geração, ou por acordos momentâneos. (1995, p. 56)

Os jogos constituem elementos importantes no que diz respeito ao aprendizado pois através deles a criança se conhece, conhece o mundo e aprende a se expressar. Desde o ingresso do bebê na creche, a atenção, o carinho e o vínculo que estabelece com a cuidadora influenciam na construção de uma imagem positiva de si e do mundo. O primeiro brinquedo do bebê é o adulto, que conversa e interage com ele e o faz descobrir o mundo.

O bebê em torno dos 6 meses “pensa com as mãos”. Nessa fase, gostam de manipular objetos, ver o que se pode fazer com eles e encaixá-los. Usar o corpo como instrumento de conhecimento é característico dos bebês e crianças pequenas: eles gostam de entrar dentro de caixas, buracos, túneis, passagens estreitas, apreciam empurrar, puxar, subir, empilhar, encaixar. A criança utiliza os órgãos sensoriais para explorar e conhecer o mundo dos objetos.

Quando coloca um brinquedo na boca, experimenta sensações de duro, mole, quente, gelado, o que amplia suas experiências sensoriais e a encaminha para a compreensão de conceitos. Texturas, cores, odores, sabores, sons são experiências que a criança adquire no contato com móveis coloridos, sonoros, saquinhos de ervas aromáticas e brinquedos de diferentes densidades e formas. Objetos domésticos de uso cotidiano são itens importantes para ampliar as experiências sensoriais

Desafios, como subir em almofadas, pegar um brinquedo colocado a certa distância ou vários materiais com as mãos, tocar as partes do corpo, brincar com as mãos, os pés, os dedos, são experiências interativas e motoras em que se aprende e se brinca pela repetição das ações.

Há brinquedos e materiais que auxiliam o conhecimento do mundo físico. As bolas são ótimas para apertar, conhecer a textura, cor, deixar cair para ver como rolam. Há bolas com diferentes funções: as que produzem som ao toque, as que têm uma face espelhada, permitindo que a criança se veja, ou buracos, que o bebê pode explorar enfiando o braço e a mão.

O mundo social aparece nas brincadeiras, que mostram não apenas como

brincar de forma diferente, mas também como conhecer o outro. A expressão dos movimentos pode ser feita por meio de brinquedos versáteis, como o carrinho grande, com corda para puxar, que serve para a professora passear com o bebê que não anda, dar prazer ao que fica sentado tirando e colocando as peças que ficam em seu interior e para exercitar os movimentos da criança que começa a andar e gosta de puxar carrinho. Outros brinquedos, usados à maneira de blocos de construção, podem ser empilhados por crianças menores e servir para os maiores construírem novos espaços para brincadeiras imaginárias.

A criança se utiliza de diferentes linguagens para se expressar: o gesto, a palavra, o desenho, a pintura, as construções tridimensionais, a imitação, a dança e a música, todas linguagens que oferecem oportunidades para expressão lúdica.

A criança aprende a falar primeiro por gestos, olhares e, depois, usa a palavra para se comunicar. Nas brincadeiras, a criança relaciona os nomes dos objetos e situações do seu cotidiano e, pela imitação, a linguagem se desenvolve. As primeiras imitações das crianças surgem apenas como repetição de ações que elas observam e, posteriormente, as crianças passam a usar conscientemente seu acervo.

A linguagem verbal se amplia nas brincadeiras imaginárias, na companhia de outras crianças e, principalmente, com a participação da professora. Em torno de 3 a 4 anos, a criança atinge o auge do desenvolvimento simbólico. Nesse período, a criança utiliza “guias” ou roteiros que possibilitam desenvolver o tema da brincadeira, tais como brincar de casinha, de médico, motorista, etc.

Conforme a imaginação da criança se expande, o raciocínio passa a ser trabalhado, a convivência social apresenta desafios a serem solucionados, ensinando a melhor maneira de lidar com as situações cotidianas ou extraordinárias, formando a psique da pessoa para que se desenvolva cada vez mais em contexto individual e coletivo, estimulando as habilidades e entrando em contato com novos conteúdos, o que continua a acontecer por toda a vida do indivíduo.

O poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais

situações ao agir sobre os objetos. Assim, ela vai conhecendo o mundo pela sua ação e pelos sentidos, fazendo marcas que expressam sua individualidade, aprendendo a conhecer a si mesma e o ambiente ao redor, entrando em contato com traços culturais, com conhecimentos coletivos, estimulando seu universo mental, lapidando sua inteligência e se preparando para o amadurecimento cognitivo, afetivo e social.

A educação é um dos principais fatores na formação integral dos seres humanos. Através dela, os indivíduos entram em contato com conhecimentos já consolidados, descobrem o mundo dos sentidos e do pensamento, aprendem a atribuir significado às suas experiências e, conseqüentemente, formular novas ideias e interpretações sobre si mesmos e o mundo ao redor.

John Locke diz que a criança é uma folha em branco. Há variadas teorias a respeito da evolução humana e da infância, e em todas elas o aspecto emocional é inerente. Para os psicólogos geneticistas, o aspecto emocional é herdado e manifestado no temperamento, e as reações emocionais surgem na interação com o meio. Por outro lado, os ambientalistas enfatizam o contexto social, dizendo que a formação da personalidade está diretamente atrelada ao meio e às relações que nele acontecem.

Adotando uma visão ambientalista, o processo evolucionário vinculado ao mundo exterior principia nas relações familiares - com forte associação à situação sócio-econômica da qual a criança é pertencente -, e o indivíduo vai adentrando outros contextos sociais conforme o seu crescimento, fazendo parte de grupos como bairro, escola, clube, partido etc. Os grupos dos quais participa, ambientes por onde transita, contexto familiar, afetivo, aspectos culturais, cognitivos e psicológicos compõem o ser total. A realidade interna é intrinsecamente vinculada ao meio externo, um ambiente modelador da personalidade individual.

Os processos mentais, biológicos e sociais são os pilares que fundamentam a percepção da realidade e todas as ações decorrentes dessa relação. O mundo não é somente objetivamente percebido, mas também subjetivamente concebido, ficando a experiência particular localizada entre o exercício da imaginação, a apreensão psicológica e as impressões e atos físicos. A

construção do conhecimento se dá nas diferentes interpretações da realidade e intervenções no mundo concreto.

O aprendizado humano é uma condição de sua natureza, havendo iniciativas internas e externas que favorecem que o desenvolvimento pessoal ocorra em contato com o mundo externo e com os conhecimentos culturais; parte tanto das necessidades biológicas, afetivas e psíquicas das crianças, como da necessidade dos adultos e da sociedade, num contexto mais amplo, a importância de introduzir os conceitos compartilhados socialmente no repertório educacional das crianças.

O aprendizado mediado que acontece nas escolas deve acompanhar as características naturais do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, servindo para ampliar as possibilidades da interação e dos saberes intelectuais, artísticos, psicológicos, emocionais e sociais.

Durante a infância, fase em que se forma a estrutura cognitiva dos indivíduos, é necessário utilizar-se de métodos que aproximem o mundo adulto da realidade infantil. Nessa etapa, os conceitos e a compreensão do mundo ainda estão do início de sua formação. A depender da idade dos educandos, estes não aprenderam nem mesmo a linguagem, o que faz necessário que se utilizem métodos diferenciados das aulas principalmente teóricas através das quais se transmite conhecimentos.

A ludicidade é vista como a linguagem das crianças, e é a partir dela que os primeiros conhecimentos são passados para os alunos. As atividades lúdicas são uma ferramenta de estímulo muito eficaz para a apresentação dos conteúdos, pois envolvem os indivíduos de uma forma satisfatória e natural. Platão dizia que o estudo é uma forma de brincar.

No decorrer das brincadeiras, a criança se torna ciente de seu corpo, conhece o mundo dos objetos e das sensações, adquire a capacidade de fazer relações entre

o real e o imaginário, envolvendo suas esferas cognitivas, emocionais e físicas nas propostas, o que torna a aprendizagem muito mais significativa e auxilia na concentração, pois nos anos iniciais os educandos se dispersam com facilidade.

O desenvolvimento das relações se apropria da brincadeira e do jogo como uma ferramenta; o fortalecimento dos vínculos e a espontaneidade presentes nessas atividades desenvolvem a liberdade e a autonomia, incentivam a socialização, a iniciativa, a motricidade e ajudam as crianças a conhecerem suas capacidades e seus limites. Também é uma maneira de colocar para fora os medos, angústias, inseguranças e traumas, o que contribui para um universo psíquico e emocional mais equilibrado e confiante e, portanto, mais apto a aprender.

As brincadeiras em grupo favorecem o aparecimento de princípios como cooperação, liderança e competição; através dessas atividades a pessoa experimenta o mundo, as possibilidades, as interações sociais, a autonomia das próprias ações e melhora a capacidade de organizar emoções. Nos jogos, a criança compreende o mundo ao seu redor, aprende regras, testa habilidades físicas, desenvolve o equilíbrio, o gerenciamento do próprio corpo, a força física e estimula a linguagem e a cognição.

A função da ludicidade, neste ponto, não se trata de entretenimento, mas de uma forma de ampliar os conhecimentos e experiências das crianças, estimulando a fantasia, a imaginação, o pensamento simbólico e a capacidade de abstração, que mais tarde serão imprescindíveis para o desenvolvimento de outros conhecimentos e habilidades.

O cenário onde se *desarrolam* as experiências de vida é um fator determinante para a formação das esferas pessoais. É um dos deveres do governo providenciar espaços que incentivem o crescimento e o desenvolvimento dos educandos, oferecendo materiais adequados para a realização de atividades significativas, renovando constantemente suas estratégias didáticas, adequando-se às modificações que acontecem ao longo do tempo e aprofundando e aperfeiçoando os conhecimentos de seus profissionais.

CONCLUSÃO

A educação alcança novos patamares de desenvolvimento conforme se refina, ao aplicar na prática os conhecimentos constatados na teoria. O estudo constante e o aprimoramento das técnicas garantem uma melhoria considerável tanto nos resultados científicos, objetivos e racionais da educação quanto nos

aspectos subjetivos de desenvolvimento e criatividade, influenciando nas relações sociais, trabalhistas, afetivas, psicológicas e todas as outras que compõem uma sociedade, melhorando a relação do indivíduo consigo mesmo e com o mundo ao seu redor. Os resultados provindos de uma educação de excelência baixam consideravelmente o índice de violência e de distúrbios emocionais, duas das grandes problemáticas atuais para a população brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F.H.S. (org.) **Neuropsicologia hoje**. São Paulo: Artes Médicas, 2004.

BARRY J. Wadsworth. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Editora Pioneira, São Paulo. s/d.

DAVIS, C. e Oliveira, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez,

1993. FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar**. São Paulo: Scritta,

1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage do Brasil, 2011.

LA TAILLE, Ives, Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

MELLO, C.B. (org.) **Neuropsicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Memnon, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

O desenvolvimento cerebral. Disponível em: https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html#fn_24. Acesso em: 12/09/2019

PIAGET, J. (1996) **Biologia e Conhecimento**. 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.

PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNICEF. **Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância: criançasde até 6 anos, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento**. Brasília, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

OS CAMINHOS (ESCUROS) DO DEFICIENTE NA BUSCA PELA INCLUSÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Eva Ferreira da Silva

RESUMO

A base deste projeto de pesquisa é o método de pesquisa exploratório qualitativo, que adotará o mesmo princípio do Projeto ETAI, mencionado neste trabalho; ou seja, proponho partir de um universo mais geral e durante o processo de estudo focalizar minha atenção na atuação dos professores junto aos portadores de deficiência visual, de forma que será eleita em cada município uma unidade escolar para estudo de caso. Este tratará das dificuldades que os portadores de necessidades especiais têm de acesso para as escolas de ensino regular da Rede Estadual e/ou Municipal.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão; necessidades especiais; deficientes visuais; educação especial

INTRODUÇÃO

Num primeiro contato com a direção de cada unidade solicitarei a permissão para a pesquisa e informações gerais com relação à instituição. Com a coordenação pedagógica buscarei levantar dados gerais sobre as crianças atendidas e a equipe de professores, como por exemplo: quantidade de pessoas atendidas, idade, grau de deficiência, formação dos professores, tempo de trabalho, bem como a existência ou não de pessoal de apoio especializado como psicólogos e assistentes sociais. Nesta etapa, considero importante observar a estrutura física das escolas com relação a acessibilidade.

Num segundo momento da pesquisa, depois de definido o panorama mais específico de meu estudo, buscarei, entre as escolas identificadas que possuem atendimento a portadores de deficiência visual conhecer por meio de entrevista em grupo com os professores, o seu universo de atuação, buscando informações mais objetivas com

relação a sua formação, acesso a cursos de capacitação, bem como os recursos humanos e/ou materiais de qualquer espécie que contam para sua atuação em sala de aula.

A opção por uma entrevista em grupo justifica-se por proporcionar uma menor pressão psicológica entre os professores e desta forma conseguir dados mais significativos e reais com relação às suas dificuldades na rotina de trabalho como educadores que atendem nas salas regulares alunos de inclusão com deficiência visual.

Nesta etapa, será feita a seleção de uma escola que apresente dificuldade no processo de inclusão do deficiente visual por município, iniciando-se assim a observação em sala de aula. Passaremos, portanto, para um estudo de caso. Nas três escolas selecionadas será proposto um projeto de sensibilização e capacitação da equipe, confecção de material de apoio didático, contato com especialistas e disponibilização de recursos materiais, enfim, o que for detectado por meio das entrevistas que os professores consideram necessário para amparar sua atuação no processo de inclusão.

Esta etapa da pesquisa será dedicada ao apontamento dos dados referente ao acompanhamento dos projetos e atividades efetuados pelos professores junto aos seus alunos nas salas regulares durante período de um ano.

A observação das ações e a verificação dos resultados das avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos possibilitariam elaborar um relatório constando as ações e de que forma elas refletiram na postura dos envolvidos com relação à educação inclusiva.

Este trabalho desenvolvido tem a pretensão de servir como objeto de reflexão para educadores, e, quem sabe, contribuir com outros pesquisadores

DESENVOLVIMENTO

Dois conceitos confundem-se na história da Educação Especial: inclusão [do latim *includere*] que significa conter em si, envolver, compreender ou participar de, e integração [do latim *integrare*] que segundo o dicionário Aurélio quer dizer tornar inteiro, completar, juntar, incorporar, tornar-se parte de. Por isso, é preciso que reflitamos sobre o significado de cada um desses conceitos na realidade da Escola atualmente.

Até a década de 70 do século passado, considerava-se que a deficiência era um problema que estava na pessoa, e, portanto, era preciso que ela se adequasse aos padrões aceitos socialmente para sua vida em família, na escola e no trabalho. Na década seguinte, depois de muitos questionamentos por parte das organizações de direitos humanos,

percebeu-se que a incapacidade estava na sociedade em atender às necessidades de uma parcela grande da população mundial, e entendeu que o conceito “inclusão” é muito mais abrangente, significando proporcionar oportunidades iguais a todas as pessoas.

As discussões sobre a necessidade de incluir todas as pessoas nos sistemas educacionais atingiram a maioria dos países na década de 80 do século passado. A ONU (Organização das Nações Unidas), na Conferência Mundial ocorrida em Jomtien em 1990, lançou um plano de apoio e promoção da universalização do acesso à educação, entendendo “que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro...” e favorecendo além do progresso social a tolerância internacional. Especificamente no artigo terceiro – item 5, no qual trata da universalização do acesso à educação, o documento especifica:

“As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.(JOMTIEN, 1990)

Em 1994, a Declaração de Salamanca reconhece a necessidade de propiciar educação para pessoas com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino, proclamando, naquela ocasião, que em uma educação inclusiva, todas as crianças devem frequentar escolas comuns e que:

“escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional”. (SALAMANCA, 1994)

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9394 de 1996 que instituiu as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, em seu art. 58 já facultaram à criança deficiente matricular-se nas classes regulares de ensino e no parágrafo 1º definiu como serviço de apoio o atendimento especializado, quando necessário. A legislação brasileira,

por meio de órgão específico, tomou como parâmetro para atendimento a seguinte definição:

“Segundo Parecer nº 02/01 do CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:

- a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos: aquelas vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências;
- b) dificuldade de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

O termo “inclusão” tem servido consensualmente para definir o ato de atender a todas as crianças em sala de aula regular. Inúmeros livros abordam o tema e incontáveis artigos refletem sobre as possibilidades nas mais diversas realidades; materiais de apoio têm sido elaborados como, por exemplo, a publicação da Imprensa Oficial em 2005, organizada pela pesquisadora Marta Gil, denominada “ Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?”, na qual encontramos a seguinte definição: *“Educação Inclusiva pressupõe que TODAS as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.” (GIL, 2005, p.24)*

Em especial na última década, inúmeros outros espaços educacionais tão importantes como a escola foram abertos para auxiliar neste importante tarefa. As Organizações Não Governamentais (ONGs) surgiram como proposta de espaço educacional não formal, as quais as crianças têm atividades lúdicas, com forte apelo para o desenvolvimento de valores e atitudes, sendo que em alguns casos é oferecido também o atendimento pedagógico. Mas, a participação de crianças e jovens é facultativa, não os desobrigando de frequentar a escola formal.

Tantas iniciativas, inúmeras instituições envolvidas mundialmente e nos questionamos: A inclusão dos alunos com necessidades especiais e/ou com deficiências de aprendizagem é uma realidade nas classes regulares das escolas públicas?

Recentemente, participando do Congresso Internacional sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual, organizado pelo Instituto de Psicologia da USP e Fundação Dorina Nowill, com o apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, pudemos presenciar a exposição de uma educadora em que ficava evidente que depois de praticamente uma geração debatendo os novos paradigmas da Educação, ainda nos deparamos com a resistência, por parte inclusive dos professores, na inclusão e desenvolvimento de crianças com necessidades especiais que, em muitos casos, alegam que em escolas e salas especiais estas pessoas teriam um melhor acompanhamento.

Marcelo Neri publicou em 2003 sua monografia, pesquisada apoiada pela Fundação Getúlio Vargas e o Banco do Brasil, na qual informa que o CENSO de 2000 apontava a existência de 24,5 milhões de brasileiros com algum tipo de deficiência, ou seja, 14,5% da população. Segundo o autor, o crescimento deste percentual deve-se aos novos parâmetros adotados.

“A principal diferença do Censo 2000 para os levantamentos anteriores é conceitual, atribui-se o título de pessoas com deficiência não somente àquelas que se consideram incapazes, mas também àquelas que reportaram possuir alguma ou grande dificuldade permanente de enxergar, ouvir e caminhar, fato não observado nos inquéritos domiciliares passados”. (NERI, 2003, p. 5)

Desta forma, no último censo foram considerados não apenas portadores de deficiência, mas também as pessoas portadoras de algum tipo de incapacidade. Os dados coletados mostraram que as deficiências sensoriais são as de número mais elevado, evidenciando que esta porcentagem sobe de acordo com a faixa etária estudada, pois elas aumentam proporcionalmente com a idade.

Especificamente no caso dos portadores de deficiência visual, o conceito passou a incluir os indivíduos com baixa visão e/ou dificuldade de enxergar. Por este motivo, enquanto no Censo de 1991 8,7% da população se definia como cegos, no Censo de 2000 este número cresceu significativamente.

Quando verificamos os dados sobre o nível de escolaridade, deparamos com nada menos que 49,21% das crianças com deficiência visual de 0 a 6 anos que não frequentam a escola; de 0 a 14 anos, 14,40% das crianças com deficiência visual não são alfabetizadas.

CONCLUSÕES

Partindo desses dados, justifica-se a necessidade de vislumbrar um quadro detalhado que mostre de que forma tem sido feito este atendimento. Por essa razão, considero que seria uma importante contribuição a esse processo de compreensão da realidade escolar das crianças deficientes o desenvolvimento desta pesquisa junto a um espaço delimitado como três municípios do Grande ABC (Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul), que serviriam de amostragem para uma futura análise significativa.

BIBLIOGRAFIA:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**; tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999 (Encyclopaidéia)

DELORS, Jacques . **Relatório da UNESCO: para educação no terceiro milênio**. cap.4

DUARTE, Jorge. e BARROS, Antonio. (Orgs). **Métodos de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p 180 a 192.

DUK, Cynthia. **Educar na Diversidade – Material de Formação docente**. 3 ed. Edição de material Cynthia Duk. Brasília: [MEC, SEESP] , 2006. 266p

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

- GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática. 2005
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. ed. Petrópolis: VOZES, 1995
- GIL, Marta (org.) **Educação Inclusiva: O que o Professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial, 2005
- KISHIMOTO, Tozuko Morchida (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, Leitura e Escrita**. São Paulo: Ática, 2002.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.
- LUZIRIAGA, L . **História da Educação Pública. Nacional**. São Paulo. 1959.
- MACEDO, Lino. **Como Construir Uma Escola Para Todos**. Porto Alegre: Artmed, 2005
- MORAIS, Regis de. **Cultura Brasileira e Educação – Estudo histórico**. Campinas: Papirus, 1989.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- NERI, Marcelo [et al.]. **Retratos da Deficiência no Brasil (PPD)**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003 . 200p.

PACHECO, José ...[et al.] **Caminhos para a Inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 232 p

PERRENOUD. **Competência para Ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2002

PIAGET, Jean . **O nascimento da inteligência**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 389p

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira – A Organização Escolar**. 17. ed. Revista e Ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 1999

ROCHA, Janete Aparecida. **Desenvolvimento, Conhecimento e Prática Pedagógica: Abordagem Piagetiana**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999

VYGOTSK, Lev . **A formação Social da Mente**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Plano Nacional de Educação – Educação Especial – Aprovado pela Lei nº 10.172/2001

Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Lei nº 10.098 de 23 de março de 1994 – Acessibilidade

www.mec.org.br – Ministério da Educação e Cultura (acessos diversos)

Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP. 2002 - 35p.

Revista Eletrônica Facinter

Artigo “ Pedagogia hospitalar: uma possibilidade a mais” - acesso em 01/04/2006

www.facinter.br/revista /numero 15

Portal Estadão – Educação

Texto da coleção Memória da Pedagogia, revista Viver Mente & Cérebro, publicado com exclusividade na internet - acesso em 08/05/2006

www.estadao.com.br/ext/educação/desafio.htm

Caminhos da Educação

Texto “Para chegar lá juntos e em tempo: Caminhos e significados da Educação Popular em diferentes contextos” MOACIR GADOTTI – acesso em 25/09/2006

Artigo: “Os compromissos de Jomtien – Estado e Sociedade Civil “ – MOACIR GADOTTI – acesso em 03/10/06

Artigo: “Aspectos da Ecologia da Classe Hospitalar no Brasil” – acesso em 04/10/2006

www.educacaoonline.pro.br

O IMPORTANTE PAPEL DO PROFESSOR NO ENSINO DE ARTES

Eliana Cardoso Vieira

RESUMO

Sabe-se que a qualidade do ensino é influenciada pela sala de aula, pelo espaço e pelos recursos materiais disponíveis. Dentro da educação, o Brasil enfrenta problemas econômicos característicos dos países em desenvolvimento. Sendo assim é importante para o professor de arte que saiba quando é possível exigir e quando é necessário economizar, mas nem por esse motivo deve levar suas aulas a entrarem na rotina, pois será capaz de transformar o meio ambiente escolar em ambiente adequado ao trabalho criativo e de enriquecer sua sala de aula com diversos materiais facilmente adquiríveis na comunidade.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ludicidade.

INTRODUÇÃO

A infância é uma época de descobertas, aventuras e magia para as crianças. A partir do momento em que a criança entra em contato com o universo das Instituições de Educação Infantil, ela começa a ampliar suas habilidades, tanto físicas e as psicológicas. É nesta fase, durante a educação infantil, que elas terão seus primeiros contatos com as linguagens da arte, cabendo ao professor valorizar os conhecimentos e a criatividade que elas trazem para a sala de aula e compreender a importância existente no ato de elas explorarem, pesquisarem e criarem coisas novas. O que realmente importa a elas é o brincar aprendendo, é esperar curiosamente pelo inesperado, estar envolvida com o lúdico e com a possibilidade de sonhar, pois assim, ela aprende se sentindo mais realizada e mais feliz. Em virtude disso,

venho levantar e destacar a importância de se pensar a questão dos estereótipos, conceitos padronizados, na educação infantil; já que é nesta fase que a criança começa a criar conceitos e relações novas a respeito do que aprende, não devendo assim, sofrer influência destes, pois poderá levar consigo sempre a ideia de que os desenhos bonitos são os estereotipados, e não querer realizar seus próprios traços. Além disso, devemos considerar ainda, que a arte e seus elementos estão presentes em nosso dia a dia; não devendo ser vista como meio de oportunizar prazer às crianças, para trabalhar a coordenação motora ou para enfeitar as salas de aulas, mas ao contrário, deve-se trabalhar a arte como contribuição para a construção do conhecimento sensível da criança, já que contribui também, para a educação do olhar desta, e ajuda a ampliar suas leituras de mundo.

ARTE ATRAVÉS DOS TEMPOS

A arte está presente em todas as manifestações que o homem realiza. Até nas primeiras imagens, ele teve que partir de um olhar, para que a mesma pudesse ser reproduzida. A palavra "Arte" vem do latim *Ars*, que significa habilidade.

Buoro (2003), diz que a arte é uma forma do homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O homem interferiu, manipulou e transformou a natureza para que esta pudesse atender as suas necessidades.

Dessa maneira, buscou-se conhecer o problema a partir da descoberta da infância, como surgiu seu conceito, como se deu todo o processo dessa descoberta, bem como pensar e refletir sobre as leis criadas para orientar e regulamentar a educação infantil.

Muitos acreditam que a arte é somente aquilo que está no museu, ou associam a palavra arte a quadros e esculturas envolvendo suas tradições. Além disso, existe uma imagem pré-concebida de artista que é aquele que produz apenas obras-primas, sendo estas caracterizadas por uma categoria

muito específica: beleza. Onde há beleza, há harmonia, perfeição, acabamento. Essa ideia de arte se aplica muito bem as obras desde O Renascimento (final do século XV) até mais ou menos o fim do século XIX, desaparecendo essa ideia com o surgimento da arte moderna no início do séc.XX no caso do Brasil (SANTOS 2003).

Olhando a nossa volta, constatamos que vivemos rodeados de uma enorme quantidade de objetos, sejam em casa, no trabalho, na sala de aula ou nos mais diversos lugares. Se examinarmos esses objetos, verificaremos que todos eles foram feitos com uma determinada finalidade. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho, como a máquina de escrever, a calculadora, o computador, o lápis, a régua, a luminária. Há enfim, muitas coisas que facilitam nossa vida: no estudo, no trabalho, nos afazeres de casa, no lazer.

Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho ou para ajudá-lo a superar suas limitações físicas. Assim, o homem, um ser que facilmente seria vencido pelos elementos da natureza, produziu um sem-número de artefatos que possibilitaram dominar e transformar o meio natural.

Essa atitude de criar instrumentos e aperfeiçoá-los constantemente torna possível a compreensão do processo civilizatório pelo qual o homem vem passando desde que surgiu sobre a terra. Os antropólogos culturais sabem muito bem disso e são capazes de reconstituir a organização social de um grupo humano a partir dos objetos que preservam. Assim observando potes, urnas mortuárias e instrumentos rudimentares para tecer, caçar ou pescar, conheceram como os homens de antigamente viviam seu dia a dia.

Os materiais expostos em museus ou que fazem parte da nossa vida diária tem uma utilidade evidente: basta vê-los para logo sabermos para que servem; outros, por serem mais complexos, exigem que alguém mais informado nos explique seu funcionamento e sua finalidade. Contudo, o ser humano também produz coisas que, apesar de não terem uma utilidade imediata sem estiverem presentes em sua vida. É a respeito delas que nos

perguntamos por que é para que foram feitas.

A resposta e essa pergunta nos mostram que o homem cria objetos não apenas para servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos, diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive.

Essas criações constituem as obras de arte e também conta talvez de forma muito mais fiel a história dos homens ao longo dos séculos. Segundo Ruskin, crítico de arte inglês, “As grandes nações escrevem suas autobiografias em três volumes: o livro de suas ações, o livro de suas palavras e o livro de sua arte livros podem ser compreendido sem que se tenham lido os outros dois, mas desses três, o único em que se pode confiar é o último”.

Dessa forma, as obras de arte não devem ser encaradas como algo extraordinário dentro da cultura humana. Ao contrário, devem ser vistas como profundamente integrados na cultura de um povo, pois ora retratam elementos do meio natural.

Entende-se que a arte pode ser apresentada de diferentes maneiras não se prendendo apenas às coisas belas e nem aos fatos que consistem em transmitir uma mensagem clara ao leitor, dando oportunidades diversas de visões a determinada obra. Sendo assim, arte está em todo lugar, presente em toda cultura, independente de raça e cor. Além disso, é fundamental ressaltar que não existe definição única ou conceitos de arte que possam dizer que a arte é isso ou que o objeto da arte é aquilo. Na realidade o ser humano utiliza a arte como recurso para expressar seus sentimentos e ideias.

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

Deve-se haver a integração da arte na educação para que se desenvolva uma educação lúdica e estética, na qual o aluno terá espaço para

expor, criar e expressar suas ideias e, além disso, possa ampliar sua visão de mundo, para olhar uma obra de arte de uma forma diferente, para que a entenda e sinta, não simplesmente fique preso naquilo que a obra aparenta.

O que é necessário ao desenvolvimento da consciência estética não é a apreciação de um determinado quadro ou objeto, nem necessariamente, o ensino de certos valores adultos ou de um vocabulário para descrever obras de arte. A consciência estética será mais bem ensinada através do aumento da conscientização da criança do seu próprio eu e de maior sensibilidade ao próprio meio. (LOWENFELD, 1977, p.397).

Conforme Duarte Jr. (1991) em sua obra *Por que Arte-Educação*, a arte-educação deve sempre ter por finalidade o desenvolvimento de uma consciência estética, que significa muito mais do que a simples apreciação da arte. Ela compreende uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, onde os sentimentos, a imaginação e a razão integram-se.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. (BRASIL, 1997, p.15).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) nota-se que a disciplina Artes discute o processo e a evolução do pensamento artístico, levando a valorizar as experiências das pessoas. Durante este processo o aluno terá capacidade de progredir em vários aspectos, aspectos esses voltados ao desenvolvimento da imaginação, criatividade, reflexão, sensibilidade, percepção. Ele também promove liberdade de expressão, pois como área do conhecimento a arte valoriza a leitura e conceitos que o aluno acumula mesmo fora da escola, tendo oportunidade de organizar e expor suas próprias ideias.

A arte proporciona ao aluno a oportunidade de interpretar, ao invés de

simplesmente olhar as qualidades que aparentemente a obra de arte apresenta. Dessa maneira o aluno terá maior facilidade para compreender o real significado da obra não ficando preso a dados insignificantes tentando buscar fatos verdadeiramente relacionados há seu tempo e lugar.

A criatividade é o processo que resulta em um produto novo, que é aceito como útil, e/ou satisfatório por um número significativo de pessoas em algum ponto no tempo.

Há escolas que, incluindo arte no currículo, pensam que estão resolvendo o problema do desenvolvimento criativo da criança, descarregando sobre a arte toda a responsabilidade da educação criativa, que deveria ser responsabilidade de todas as disciplinas e de todos os professores.

O ato criativo, inclusive, dá-se muito mais em nível do “sentir” do que do “simbolizar”. Melhor dizendo: ao criar ocorre uma movimentação de nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam à razão, ao pensamento (notem que é frequente o fato de nossas palavras não conseguirem acompanhar o ritmo de nossas ideias). Isto é: vão-se articulando ideias quês estão no nível do “sentir”, para depois elas serem relatadas. (DUARTE JR. 1991, p. 53).

A importância da arte para o desenvolvimento da criatividade não consiste somente no papel de eliminar a ansiedade, pode-se dizer que no geral, a arte, em relação ao desenvolvimento específico da criatividade, representa um auxiliar complementar independentemente do método utilizado. Prosseguindo dessa maneira a arte será sempre um instrumento auxiliar, exigindo, entretanto, um estimulador específico em direção ao processo de evolução da criatividade. Dependendo do método de ensino empregado na sala de aula, a arte pode ser não apenas um auxiliar, mas o meio específico para o desenvolvimento do processo criativo geral.

Barbosa (1995) comenta em sua obra Teoria e Prática da Educação Artística que a arte além de desenvolver a criatividade, percepção,

imaginação, tem como pressuposto organizar os sentimentos das crianças de uma forma que possibilite não apenas o fazer artístico, mas também o contato com obra de arte adulta, permitindo interpretações das imagens.

A arte não é apenas o básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano. (BARBOSA, 1995, p. 61).

Arte é cognição, o ensino realizado através da arte utiliza-se de todos os processos envolvidos na cognição. A arte desenvolve a capacidade cognitiva da criança e do adolescente de maneira que ele possa ser melhor aluno em outras disciplinas.

Arte é em seu significado mais geral, todo conjunto de regras capazes de dirigir uma atividade humana qualquer. Era nesse sentido que Platão falava da arte, por isso, não estabeleceu distinção entre arte e ciência, arte, para Platão, é a arte do raciocínio, como a própria filosofia no seu grau mais alto, isto é, a dialética, arte é a poesia, embora lhe seja indispensável à inspiração delirante. (ABBAGNANO, 1999, p. 81)

A arte está presente no cotidiano da vida infantil. Ao rabiscar, desenhar, pintar objetos, cantar e até mesmo através de seu próprio corpo, a criança pode utilizar a arte para expressar experiência.

Em geral arte na escola, tem sido somente "desenhar", mas arte não se resume apenas no ato de desenhar, arte vai muito mais além do que desenhar, arte é poesia, teatro, música, dança desenvolvimento das habilidades, ampliação da capacidade de criar e produzir, enfim arte é uma representação da experiência estética individual.

Arte é fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como

os movimentos de dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando nossa consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971, p.11)

Pensa-se que seja fundamental a utilização de diversas estratégias na realização das aulas de artes, pois assim haverá maior interesse ou até melhor assimilação vinda da parte dos alunos. Com a ajuda da diversidade dos materiais o professor poderá elaborar aulas mais atrativas e consequentemente obterá o êxito na assimilação de conteúdos ao desenvolver suas aulas. Os materiais são à base de uma produção artística, portanto vê-se a grande necessidade de garantir às crianças o acesso aos materiais.

O PROFESSOR DE ARTE

Para desenvolver um trabalho eficiente, percebe-se que é necessário que o professor sempre esteja buscando atualizar-se, indo em busca de novas metodologias, coisas novas para trabalhar na sala de aula com seus alunos. Além disso, é necessário deixar claro que o aluno só interessa por coisas que necessita ou quer fazer, diante disso, o professor deve fazer uma seleção de atividades interessantes que estejam ligadas com as experiências sociais do aluno.

A metodologia pode ser considerada como o método em ação, onde o princípio do método (atitude inicial, básica, de percepção da realidade da prática educacional). (...) Todavia, para que a metodologia cumpra este objetivo de ampliação da consciência é fundamental que ela tenha uma origem nos conteúdos de ensino. Considere as condições objetivas de vida e trabalho dos alunos e professores; utilize competentemente diferentes técnicas para ensinar e aprender os conteúdos (...) e os diferentes meios de comunicação. (FUSARI, 1998).

A arte deve ser trabalhada com a presença de metodologias viáveis ao crescimento do aluno, sendo realizadas de acordo com a fase em que se

encontra a criança. Nas creches inicialmente as metodologias devem estar voltadas ao brincar e posteriormente a atividades para o desenvolvimento da coordenação motora. Nas pré-escolas a criança tem prazer em realizar atividades livres, pois nesse período ela precisa usar sua energia, correr, pular.

As crianças aprendem desde seus primeiros momentos neste mundo. Educar crianças com pouca idade não é apenas dar alimento e tomar os cuidados necessários. Junto com carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as crianças pequenas recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e posteriormente sua intelectualidade. O trabalho artístico é importante para que as crianças aprendam a explorar o mundo à sua volta. Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que auxiliam a criar coisas e colocar um pouco daquilo que somos no mundo (...). Iniciar o ensino de arte visual não significa apenas oferecer lápis, canetas, argila, massa de modelar, etc. (CRAIDY e K AERCHER, 2001, p. 109).

Ao manusear livremente instrumentos e materiais a criança estará realizando seu primeiro passo na familiarização com recursos disponíveis para o desenvolvimento de sua expressão. No entanto, a criança terá oportunidade de progredir sua imaginação, criatividade e acima de tudo expor suas vontades. Dentro do ensino de artes, após o primeiro passo, o professor deve apresentar os mais variados tipos de suportes para o desenvolvimento de suas aulas como: papéis, tecidos, massa de modelagem, balões, caixas de ovos, objetos industriais, garrafas plásticas, pincéis, lápis, canudos, tinta, lápis de cera e outros. O contato com a variedade de materiais de fácil acesso pode ser realizado em diferentes aulas.

Craidy e Kaercher (2001) comentam em sua obra *Educação Infantil Pra que te quero?* que no ambiente da educação infantil deve-se criar diferentes áreas como cantinhos destinados a realização de atividades variadas. Por outro lado, também podem ser feitos diferentes cantinhos para que se possam fazer atividades de representação como:

- Teatro de marionetes: que possibilita a representação de vivências, com a oralidade e a musicalidade.

- Oficina de pintura: para o desenvolvimento da representação plástica, trabalhando com cor, forma, linha, tamanho, volume, texturas.

Já para crianças menores, pode ser criado um espaço onde haja almofadas, elevações, espelhos, caixas e túneis, criação de cenários de circo, castelo ou praça, ou também cartazes com personagens para servir de apoio ao desenvolvimento da memória e da imaginação.

A experimentação, a criação, a atividade lúdica e imaginativa que sempre está presente nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também os elementos básicos das aulas de arte para as crianças. (FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 89).

Além da realização das aulas com a presença da variedade de materiais julga-se indispensável à utilização de brincadeiras dentro das aulas como um meio imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança. Dessa forma, considera-se importante a inclusão dos brinquedos e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos de um ensino de arte, envolvendo construção, manifestação expressiva e lúdica, falas, gestos e movimentos.

Para Bettelheim (1998) é com a brincadeira que se pode compreender como a criança vê e constrói o mundo. O autor afirma ainda que no brincar a criança expressa o que não consegue exprimir em palavras. Partindo disso, com as brincadeiras podem-se notar as preocupações e os problemas que estão presentes no imaginário da criança.

Deste modo, pensa-se que o imaginário infantil faz parte da personalidade do indivíduo, pois é através deste que a criança vai estruturando o mundo em que vive. Por esse motivo acredita-se que a brincadeira também tem grande participação no desenvolvimento da criança.

(...) é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. E no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por

incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOSTSK.Y, 1989, p. 109).

Portanto, Vygotsky considera a brincadeira indispensável no desenvolvimento infantil, para ele a brincadeira é considerada um meio muito importante para que a criança possa desenvolver sua criatividade.

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

O brincar nas aulas de arte é uma maneira prazerosa que leva a criança a experiência de novas situações e a motiva a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. Através da brincadeira a criança desenvolve-se, descobre seu papel, seu lugar e seu limite.

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

A brincadeira é utilizada pela criança durante a infância como um meio pelo qual vai organizando suas experiências. No primeiro momento em contato com a brincadeira a criança repete o que viu o outro fazer, passando depois a realizar suas atividades conscientes, descobrindo e recriando seus pensamentos a respeito do mundo em que vive, ou seja, através da brincadeira a criança torna-se capaz de realizar uma ação de substituição, tornando o ambiente prazeroso.

Dessa forma com a brincadeira a criança cria uma situação ilusória passando a desenvolver sua imaginação e criatividade. Conclui-se que o

brincar é uma atividade muito importante durante o processo de desenvolvimento da criança. Dentro da brincadeira a criança tem espaço para desenvolver suas capacidades.

As crianças menores gostam de jogos e atividades artísticas que sejam de forma viva e criativa, quanto menores, mais curtas e simples deverão ser as atividades: amassar e modelar barro, pintar com pincel ou com a mão, rasgar e colar papéis, cantar e dançar pequenas músicas, encenar histórias com fantoches ou bonecos e outras.

Por volta dos cinco anos de idade a criança já se aproxima da realidade, o jogo se torna mais construtivo através do qual deseja ter prazer em realizar um tema ou atingir um determinado resultado. Ao se tornarem maiores, as crianças vão evoluindo o seu "brincar" passando dos brinquedos e jogos imaginativos para atividades que começam a envolver regras, passando a dominar a prática das regras. Se, num primeiro momento, por volta de seis ou sete anos, ela vê a regra como uma norma sagrada e imposta, mais tarde, será capaz de compreender seu funcionamento e que pode ser transformada de acordo com os objetivos da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que seja indispensável que os educadores de arte percebam a necessidade de buscar trabalhar aulas criativas e estimulantes com a inclusão do brinquedo e da brincadeira, enfim da presença das atividades lúdicas como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos, para que assim ocorra uma melhor interação entre os alunos, além de tudo para que os alunos compreendam a importância da arte em seu desenvolvimento completo.

REFERÊNCIAS

ARIES, Phillippe. **História Social da Criança e da Família**, 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Ana Mae Bastos. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 3.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 6.

BUORO, Anamelia Bueno. **O Olhar em Construção. Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. 2ªed em português. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

CRAIZY, Carmem; KAECHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DUARTE JR. João Francisco. **Porque Arte – Educação?** 6ª ed. São Paulo: Papyrus, 1991.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C.T. Cortez & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**, 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. 1ª Ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**, 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PORCHER, Louis. **Educação Artística: Luxo ou necessidade?** 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1982.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: Estrutura Administrativa, Legislação**. 2ª Ed. São Paulo: Afiliada, 2003.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do Pré-Escolar: Uma visão construtiva**. São Paulo: Moderna, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

SAÚDE VOCAL DO PROFESSOR

Kátia Cristiane D'Aronco

1. RESUMO

A voz é um dos componentes mais importantes da comunicação do ser humano. Pela voz, os indivíduos podem transmitir tanto as suas intenções comunicativas, como também as intenções emocionais, transmitidas pela projeção vocal e entonações.

Entre os profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho, estão os professores, que têm como principal veículo de transmissão de seus conhecimentos.

Palavras-chave: atuação docente; saúde profissional; voz.

2. A VOZ PROFISSIONAL

Segundo estudos feitos por Souza e Ferreira, a fonoaudiologia tem reservado atenção especial ao campo determinado de “voz Profissional”, nos últimos dez anos, fazendo com que os indivíduos que utilizam a voz como instrumento de trabalho estão cada vez mais próximos dos fonoaudiólogos. Essa aproximação profissional que necessita deste tipo de acompanhamento, mas sim da insistência dos fonoaudiólogos em promover esse encontro e mostrar que a orientação e a preparação vocal podem melhorar e muito o desempenho vocal do indivíduo, seja professor, radialista, repórter, etc.

Pessoas que usam a voz profissionalmente sempre existiram: oradores famosos, desde a Grécia Antiga, os ensinamentos de técnica vocal são praticados há séculos e em todas as histórias de grandes civilizações, havia, o teatro e o canto, com eles, o cultivo da voz.

No século XX, surgem com o advento de novos meios de comunicação, outras profissões que originam o chamado Profissional da Voz. A voz ganha importância, ainda maior. Nunca se precisou tanto da voz como neste século: invenções como telefone, rádio e TV, com isso houve o surgimento de novas

profissões, nos quais a voz é o principal instrumento de trabalho.

Observa-se que muitos indivíduos considerados profissionais da voz falada exercem profissões novas no mercado de trabalho, como por exemplo operadores da bolsa de valores, de telemarketing e leiloeiros. Isso responde a recente investida fonoaudiológica no campo da Voz Profissional.

Neste estudo, considera-se profissional da voz falada o indivíduo que, para exercer a profissão depende de trabalho. Então na última década, para o Fonoaudiologia, este indivíduo começa a se delinear. Na década de 90, se enfocam as mais diversas categorias de profissionais da voz em: atores, radialistas, professores, oradores, reportes, políticos, telefonistas, dubladores. Advogados, pastores.

Vários autores procuram definir o profissional da voz.

Sataloff³ (1991) afirma que o emprego do termo voz profissional aplica-se aos indivíduos que utilizam de maneira continuada, por meio de um modo de expressão elaborada, atingir um público específico e determinado.

O profissional da voz é definido por Boone (1992) como sendo o indivíduo que ganha o seu sustento utilizando a sua voz.

Para Mitchell (1994), este tipo de profissional depende da voz, ou pelo menos de uma determinada qualidade vocal, para seu sustento. Pode-se incluir, nessa categoria, não somente atores e cantores, mas também clérigos, advogados, locutores de rádio e TV, vendedores, professores, leiloeiros, instrutores de ginástica e uma série de outros profissionais que podem vir a perder suas ocupações, salários, e até a própria carreira, caso um distúrbio vocal persista.

A voz é o resultado da combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, sendo este último entendido como a inserção do indivíduo em seu meio (Ferreira, 1995), a preocupação maior de Ferreira (1995) é com relação a um determinado profissional, ou seja, aquele que ao produzir sua voz, tem nela seu instrumento básico de trabalho.

Para o indivíduo que necessita de sua voz como requisito fundamental para o exercício de sua profissão, os cuidados vocais tornam-se imprescindíveis a fim de se manter a saúde vocal.

³ Obra "Voz Ativa – Falando sobre o profissional da voz", p. 2, do artigo 1: Sataloff, R.T. – "Professional Voice – The Science and Art of Clinical Care, New York, Raven Press, 1991".

O conhecimento de técnica vocal é uma necessidade para aqueles que devem falar em público, em caráter profissional.

De acordo com Sanches (1981), muitos profissionais da voz não observam certos princípios básicos desse tipo de higiene, os quais atuam como medidas profiláticas ou preventivas. Segundo a autora, esses profissionais deveriam ter em mente uma série de preocupações para evitar irritação e desgaste inútil das pregas vocais.

Segundo Boone (1992), a sobrevivência da voz profissional exige que as influências biológicas na voz sejam reconhecidas e trabalhadas. Para ele, os inimigos biológicos da voz profissional são: idade, alergias e infecções, fadigas, medo, influências hormonais, falta de hidratação, medicamentos e refluxo esofágico.

Os cuidados vocais são importantes para o profissional da voz. Pelos estudos feitos os cuidados e a preocupação com a voz profissional é anterior ao surgimento da Fonoaudiologia. O Fonoaudiólogo é o profissional, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz. A comunicação é condição primária para a inserção do indivíduo na sociedade, permanecendo todas as relações, propiciando a participação social e, conseqüentemente a integridade emocional.

A integridade da comunicação faz parte do conceito de qualidade de vida, uma vez que os distúrbios da comunicação podem se caracterizar como empecilhos, na busca pelo equilíbrio psicossocial.

Os cuidados com a voz mantiveram-se praticamente os mesmos no decorrer do século e que os fonoaudiólogos utilizam-se destes mesmos cuidados em suas atuações junto aos profissionais da voz falada.

Dos cuidados apresentados, citados desde o início do século até os dias de hoje, conforme citados.

Um total de trinta e cinco cuidados são mencionados tanto, por outros profissionais como por fonoaudiólogos. Dentre eles, alguns são desaconselhados pois fatores que prejudicam a voz: fumo, bebida alcoólica, pastilhas, quadros alérgicos, uso de espartilhos ou cintas, uso de colarinhos ou golas altas, uso de sapatos de salto alto, ingestão de alimentos pesados e

condimentados, ingestão de leite, alimentar-se demais bebidas geladas, mudanças bruscas de temperatura, alterações hormonais, atividades sexuais exageradas, esportes que causam tensão na região dos ombros, pescoço e tórax, fala excessiva, competição sonora, uso de tom inadequado de voz, grito, imitação.

Em contrapartida, alguns cuidados são aconselhados ao profissional da voz. Entre eles, estão: ingestão de alimentos protéicos, ingestão de alimentos leves, sono regular, higiene bucal, audição sem alterações, gargarejo com água morna e sal, aquecimento vocal, repouso vocal, estudo do canto, tipo respiratório costodiafragmático-abdominal, coordenação pneumofonoarticulatória, manutenção de eixo vertical entre coluna cervical e o resto da coluna vertebral, normotonia muscular da região de ombros e pescoço, articulação precisa e velocidade, ritmo de fala adequados.

Com relação às descobertas que pertencem somente ao campo fonoaudiológico, representando contribuições específicas desta área foram citados 11 (onze) cuidados. Dentre os que devem ser evitados, estão: ingestão de chocolate, ambiente com ar condicionado, hábitos de pigarrear e tossir, alguns medicamentos, uso de drogas ilícitas, prática de exercícios físicos falando, discussões frequentes e riso em alta intensidade. Como fatores aconselhados, aparecem: ingestão de maçã e salsão, ingestão de frutas cítricas e hidratação.

A maioria dos cuidados que aparecem no início do século continuam até os dias de hoje, sendo que alguns mencionados por fonoaudiólogos, com as mesmas justificativas que eram referidos pelos professores de canto e dicção na primeira metade do século. Outros foram complementados ou alterados devido ao desenvolvimento tecnológico que propiciou novas descobertas nos campos, principalmente da Anatomia e Fisiologia Vocal.

3. O QUE É VOZ?

A voz humana já existe desde o nascimento, e se apresenta de diversas formas, tais como choro, grito, riso e sons da fala. É um dos meios de comunicação do

indivíduo com o exterior, particularmente com seus semelhantes. A voz se produz na laringe, que é um tubo (situado no pescoço) que contém as cordas vocais. Esse nome é incorreto pois não se trata de “*cordinhas*”, mas sim, de pregas de mucosa com musculatura, no entanto, é o nome usado popularmente. As pregas vocais estão em posição horizontal no interior da laringe, isto é, paralelas ao solo.

Quando estamos apenas respirando as pregas vocais ficam abertas na inspiração e na expiração. Porém quando falamos, elas ficam abertas na inspiração e quando expiramos, o ar passa pelas pregas vocais e elas começam a vibrar, o que produz um som de fraca intensidade. Para que esse som seja ampliado entram em ação as cavidades de ressonância: faringe, laringe, cavidade bucal e nasal.

Para melhor compreensão pode-se dividir o aparelho fonador em quatro partes:

- **Produtos e Ativados:** compreende estruturas que participam da formação do fluxo aéreo; pulmões, músculos diafragma, músculos intercostais e da parede abdominal.
- **Vibrador Laríngeo:** compreende a laringe, órgão onde se encontram as pregas vocais que geram o som glótico ou fundamental através de sua vibração.
- **Cavidade de Ressonância:** compreende as cavidades faríngea, bucal e nasal que agem como “*alto falantes*” naturais, amplificando o som gerado na laringe.
- **Articuladores:** São os órgãos utilizados na articulação, língua, lábios, dentes, palatoduro, palato mole e mandíbula.

Ao falar, as pregas vocais se aproximam, o ar sai dos pulmões e, passando pela laringe, produz as vibrações, que resultam no som da voz, possibilitando dessa forma a produção das palavras. Assim sendo, a voz é o resultado do equilíbrio entre 2 forças: a força do ar que sai dos pulmões (aerodinâmica) e a força muscular da laringe (mioelástica).

O uso equilibrado desses sistemas confere à emissão um caráter de ajustamento perfeito, dando a sensação de que a voz “*pertence*” ao falante, o que percebemos através de uma qualidade sonora difusa, sem concentração excessiva de energia em nenhuma região específica do aparelho fonador.

Todo este conjunto orgânico é dirigido pelo sistema nervoso central, controlado pelo ouvido e com características pessoais determinadas pela construção do

indivíduo, idade, sexo, estado emocional, etc.

É condição fundamental a boa audição para o controle de voz. Disto pode-se concluir que:

- é preciso uma certa quantidade de ar para colocar as pregas em condições de gerar um som;
- a laringe, por sua vez, deve ter a tensão adequada para poder produzir a vibração e;
- as caixas de ressonância devem estar ajustadas para facilitar a saída do som pela boca, amplificando-o.

Entre os profissionais que utilizam a voz como instrumento de trabalho, estão os professores, que têm como principal veículo na transmissão de seus conhecimentos. Apesar disso, os cursos de magistério (antigo) e Pedagogia não oferecem disciplinas de orientação vocal.

A voz é um dos componentes mais importantes da comunicação do ser humano. Pela voz, os indivíduos podem transmitir as suas intenções comunicativas, como também as intenções emocionais.

As condições de produção da voz podem favorecer ou prejudicar a emissão de voz de boa qualidade. As emissões vocais produzidas com ajustes motores inadequados da laringe ou de forma a comprometer o aparelho fonador podem levar ao aparecimento de uma disfonia.

3.1. Distúrbios da Voz

Disfonia Ocupacional é uma doença que causa distúrbios da voz devido ao seu uso contínuo e inadequado.

3.1.1. Fatores que ocasionam a disfonia

As disfonias funcionais e orgânicas - funcionais desenvolvem-se geralmente naqueles indivíduos que apresentam grande demanda de uso vocal, uso abusivo da voz e principalmente nos que fazem da voz profissionalmente, sem qualquer técnica de seu uso adequado.

A classe profissional dos professores é uma das mais acometidas pelas disfonias e que pode ser prevenido.

Disfonia funcionais são o campo de domínio do fonoaudiólogo, porque representam disfonias do comportamento vocal, no processo de emissão vocal que decorre do uso da voz, ou seja, da *“função de fonação”*. *“As disfonias funcionais são as alterações no processo de emissão vocal que decorrem do uso da própria voz, isto é, da função de fonação da laringe. Estas disfonias podem ter como mecanismo causal três diferentes aspectos: uso incorreto da voz, inaptações vocais e alterações psicoemocionais”*⁴.

O uso incorreto da voz é favorecido pela falta de conhecimento sobre a produção vocal, ausência de noções básicas sobre a voz e as possibilidades do aparelho fonador, levando a ajustes motores impróprios à produção normal da voz. Aqui, enquadram-se as atividades de falar em ambientes ruidosos, competir com o barulho de salas lotadas, ruídos externos, gritar, pouco apoio inspiratório ou respiração curta e incorreta, com sobrecarga do mecanismo laríngeo, etc.

As inaptações vocais decorrem de que a voz humana requer uma unidade funcional, integrada e harmoniosa de diversas estruturas. *“As inaptações são freqüentes e sua conseqüência mais comum é a fadiga vocal, se o indivíduo passa a solicitar a sua voz demodo intensivo ou profissionalizante”* (BEHLAU & PONTES, 1995). Há alterações que comprometem apenas a função de produção vocal (assimetrias de pregas vocais). O impacto destas alterações sobre a voz é desencadeadas ou torna-se mais evidente, quando a demanda de uso vocal é aumentada como, por exemplo, na atividade docente.

As alterações psicoemocionais referem-se as disfonias que decorrem da influenciadas emoções na voz, já que segundo BEHLAU & PONTES (1995), *“a voz é o principal meio de comunicação interpessoal, e um desvio neste processo repercute na estrutura psicológica do indivíduo e vice-versa. Comunicar emoções é um dos eventos mais importantes do ser humano, a base da nossa sobrevivência psicológica e social, e nossa voz é o seu principal portador”*. Conforme o autor, *“as desordens vocais resultantes de estresse emocional devem ser consideradas na complexidade da interação de fatores mecânicos a psicoemocionais (...) elementos tais como auto-imagem, competitividade,*

⁴ BEHLAU, M. & PONTES, P. – *“Avaliação e tratamento das disfonias”*. Editora Louise, São Paulo, 1995.

perfeccionismo, nível de estresse relacionado ao uso da comunicação, ansiedade e problemas de vida diária devem ser incorporados". Estas afirmações nos permitem melhor dimensionar as cargas emocionais a que o professor está exposto, em seu relacionamento com os alunos, colegas, superiores, funcionários, pais e comunidade escolar em geral, além dos relacionamentos familiares, com toda a carga de responsabilidade que sua função e papéis sociais requerem, além de sentimentos de insatisfação e frustração em relação ao trabalho, tornando-se predisposto ao estresse e problemas de ordem emocional, com as repercussões sobre a voz.

Disfonia orgânica-funcional é secundária a uma disfonia funcional, citada anteriormente, diagnosticada tardiamente, ou por atraso na busca da solução do problema, ou por desconhecer o potencial de que venha a desenvolver uma lesão. As lesões orgânicas secundárias às disfonias funcionais podem ser, por exemplo: nódulos, pólipos e edemas das pregas vocais.

Os nódulos são resultados de uma longa história vocal, com disfonia variável de acordo com a voz típica, é rouca-soprosa, em graus de alteração de discreto a severo. *"O tratamento dos nódulos é fonoterápico, a indicação cirúrgica todavia pode ser feita quando os nódulos apresentam característica esbranquiçada, dura e fribosada, ou ainda quando existe dúvida diagnóstica"* como cisto vocal. Já os *"pólipos são inflamações unilaterais, decorrentes de traumas em camadas mais profundas da lâmina própria, de aparência vascularizada"*, e o tratamento é cirúrgico. A voz típica é rouca. O trauma pode ser de origem fonatória (um evento único de abuso da voz) ou pela ação de agentes irritantes, alergias, infecções agudas etc. Por fim, os edemas de prega vocal que se relacionam com o uso da voz normalmente são localizados e agudos, de controle medicamentoso ou repouso vocal. Os edemas generalizados e bilaterais representam a laringite crônica denominada Edema de Reinke, encontrada em pessoas expostas a fatores irritantes externos, especialmente o tabagismo e o elitismo, sendo o mais importante fator associado o uso excessivo e abusivo da voz. Quando discretos, os edemas podem ser tratados com medicamentos e fonoterapia, assegurando-se a eliminação de seu fator causal; quando volumosas, necessitam remoção cirúrgica, seguida de reabilitação fonoaudiológica. (BEHLAU & PONTES – 1995).

Rameck (1996)⁵ relaciona aspectos ambientais, hábitos e características vocais de professores, segundo o nível educacional ao qual sua atividade se direciona (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Universitário, Pós-Graduação). Aponta diversos aspectos de suas condições de trabalho que exercem papel de risco ou agravante para o aparecimento de disfonias. Os professores gritam, falam o tempo todo, cantam, interpretam personagens, competem com ruído ambiental, apresentam postura inadequada, tensão da musculatura cervical, não possuem hábitos de higiene vocal ou cuidados com a voz, fumam e enfrentam situações de angústia, ansiedade, tensão e estresse, nas relações com os alunos, acúmulos de cargo e função, além de jornadas duplas e triplas, por vezes em escolas distintas ou mesmo em outra cidades. Relaciona a disfonia do professor ao nível socioeconômico, condições de estresse e aspectos psicoemocionais.

Outros fatores presentes nas condições ambientais são os fatores alérgicos, que são os agentes que desencadeiam as reações irritativas e, conseqüentemente, as crises alérgicas. Nas pessoas alérgicas há propensão aos problemas de voz. A postura do professor, durante a produção de voz, é outro fator que não pode ser desconsiderado. Para o professor, o conhecimento do próprio corpo favorecerá o manejo de seu esquema corporal e vocal.

Observou-se também que os hábitos alimentares inadequados de professores, estão comida condimentada, álcool e chocolate, além do fato de ser comum, nos intervalos de aulas, o consumo de café. Juntos, todos estes fatores presentes na rotina de vida e trabalho do professor podem estar contribuindo para os problemas de saúde geral e vocal, já citados anteriormente.

4. PROBLEMAS DE VOZ DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Nas queixas mais comuns entre o profissional da voz, no caso presente, encontramos as alterações e disfonias de voz, que são problemas graves e

⁵ RAMECK, M. F. – “O professor”- Seminário Voz profissional. PUC-SP e Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Voz / Programa de Estudos Pós-Graduados em Distúrbios da Comunicação. São Paulo, 30-31/08/1996

constantes entre os professores, mas o assunto não é levado a sério.

Foi feita uma investigação de disfonia ou problema vocal em professores de vários níveis educacionais, do interior e do Estado de São Paulo, de Campo Grande –M.S., e de Fortaleza-CE, foi constatado que em maior incidência são a perda da resistência vocal, pelo fato do próprio uso da voz consumir alta quantidade de energia, ou a fadiga vocal, por terem um período de trabalho longo ou por falarem constantemente sem nenhum tipo de orientação vocal. A intensidade excessiva e prolongada da voz é também um comportamento caracterizado como abuso vocal, como fato de piora vocal a intensidade vocal aumentada ou grito.

As condições de produção da voz podem favorecer ou prejudicar a emissão de voz de boa qualidade. As emissões vocais produzidas com ajustes motores inadequados da laringe ou de forma a comprometer o aparelho fonador podem levar ao aparecimento de uma disfonia.

As principais causas de disfonia da voz estão diretamente relacionadas ao excesso de trabalho, ao desrespeito às pausas para o descanso vocal. A média de tempo de serviço na profissão, também é um fator.

Os professores apresentam rouquidão ao longo de sua vida profissional. *“a rouquidão é o sintoma básico que induz ao indivíduo consultar um médico. Quando é ocasionada por condutas vocais desviadas, deriva-se de alterações na função laríngea decorrentes de modificações na mucosa e diferença de tensão entre as pregas vocais de produção de voz”*(PINHO, 1992). A rouquidão também pode estar ligada ao uso de fumo e uma elevada jornada de trabalho em sala de aula, exclusivamente pelo abuso e mau uso da voz.

É importante ressaltar que o uso excessivo da voz, por si só, não determina um distúrbio vocal. Mas, a somatória do uso abusivo da voz com o esforço vocal contínuo mais o não conhecimento de técnicas vocais podem ser facilitadores da disfonia funcional.

Encontramos o ressecamento na garganta, que pode ser justificado principalmente pela temperatura ambiental elevada, mau uso da voz, manifestação alérgica ao uso do giz e outros.

Pigarro, um dos sintomas encontrados, pode, além dos fatores já citados, estar associado também ao uso do cigarro.

Os professores apresentam voz fraca e até perda da voz em algum momento da

vida, pois há uma competição com os alunos e ambientes, ruídos, decorrente do mau uso da voz profissional. Segundo BEHLAU & PONTES (1995), a falta de conhecimento vocal é um dos fatores que induzem ao uso incorreto da voz acarretando assim, disfonias ou problemas na voz.

Zambon⁶ diz que o ideal é prevenir. *“A maioria dos colegas só me procura quando o problema já está avançado”*.

Os professores apresentam posturas corporais inadequadas de cabeça, pescoço e ombros, durante a projeção da voz, implica na alteração vocal, tensão na região da nuca e pescoço.

Há outros tipos de manifestações que diz respeito a sintomas proprioceptivos negativos referem-se a irritação ou ardor na garganta, necessidade de pigarrear, dor e sensação de corpo estranho na garganta.

FERREIRA, professora de fonoaudiologia da PUC-SP, presidente do comitê da Voz da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e Coordenadora da pesquisa (2001), explica que esses números são resultados da falta de orientação do professor. *“Eles não contam com a formação inicial ou acompanhamento”* lamenta.

“O professor precisa seguir uma conduta de prevenção. Mas isso não é fácil de ser incorporado ao seu cotidiano, já que a postura exige mudanças de hábitos e muita dedicação” lembra. Outro ponto a ser abordado, é a conscientização por parte dos alunos sobre o assunto.

É importante ressaltar que o uso excessivo da voz, por si só, não determina um distúrbio vocal. Mas, a somatória do uso abusivo da voz com esforço vocal contínuo mais não conhecimento de técnicas vocais podem ser facilitadores da disfonia funcional ou orgânica- funcional.

Diante desse quadro, torna-se indispensável incorporar disciplinas sobre a Saúde Vocal, bem como técnicas de capacitação profissional nos cursos do antigo Magistério e de Pedagogia, propondo medidas de prevenção primária, secundária e terciária junto aos professores que estão iniciando a carreira, ou já atuantes, oferecendo instruções de bom uso vocal, oferecendo-lhes condições para exercer sua profissão.

⁶ ZAMBON, Fonoaudióloga do Sindicato dos Professores / SP

5. A SAÚDE VOCAL DO PROFESSOR E A LEI

A Deputada Estadual Prandi, Maria Lúcia, elaborou um projeto de lei (Lei 497/98) que via a criação do Programa estadual de Saúde Vocal do Professor. Segundo o projeto, o Estado fica obrigado a prestar assistência preventiva aos mais de duzentos mil educadores de São Paulo. Caberá também as Secretarias de Saúde e Educação a realização de , no mínimo, um curso teórico-prático anual, orientando os professores sobre o uso adequado da voz.

O programa tem caráter preventivo. Mas uma vez identificada a disfonia, será garantido ao professor o pleno acesso a tratamento fonoaudiológico e médico. A deputada observou que dois grandes problemas causados pelo uso inadequado da voz podem custar caro para o Estado: o profissional da voz fica obrigado a se afastar de sua área de formação acadêmica, exigindo do Estado a contratação de um outro.

O projeto foi aprovado por unanimidade pela Assembléia Legislativa de São Paulo e agora espera apenas a sanção do governador.

BIBLIOGRAFIA

BACHA, Stella Maris Cortes; CAMARGO, Ana Faride Ferreira Pompêo de; BRASIL, Maria Lúcia Reginato; MONREL, Valéria Regina Ferracini C., NAKAO, Emília Massako Higa; rocha, Ana Elisabeth; TUTES, Eliana Renata; NAKAO, Milton. *“Disfonia em professores da Educação Infantil de Campo Grande/MS”*. Pró-fono. Revista de Atualização científica, S.P.,v. 11, n.2, p. 8-14, set., 1999. Editores Associados (1999-2001).

BEHLAU, Mara. *“A voz do especialista”*, volume I, São Paulo: Revinter, 2001. 271 p.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *"Higiene Vocal Informações básicas"*. São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1993. 14 p.

FERREIRA, Leslie Piccolotto. *"Aprendiz, Em alto e bom som"*. Revista Educação, S.P., ano27, n. 239, p. 28-29, mar. 2001.

FERREIRA, Leéslie Piccolotto; COSTA, Henrique Olival. *"Voz Ativa Falando sobre o profissional da voz"*. São Paulo, Roca, 226 p.

KNOBEL, Keila Alessandra Baraldi. *"Dica para uma voz saudável in Resumo do Manual de Higiene Vocal para Profissionais da Voz"*, de PINHO, Silvia M. Rebelo, ed. Pró-fono, 1997. Disponível em: www.conexavoz.cjb.net acesso em 14 mai.2003.

MARAGON, Cristiane. *"Com a voz não se brinca"*. Revista Nova Escola. S.P., ano XVIII, n. 164, p. 28-29, ago. 2003.

MOLAN, Luciana Lourenço. *"Falando e Ouvindo...a voz e a audição como instrumentos de trabalho"*. São Paulo, Editora Micelli S/A., 20 p.

PENTEADO, Regina Zanella; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. *"A voz do Professor: Trabalho, Saúde e Qualidade de Vida."* Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, S.P., v. 25, n. 95/96, p. 109 –30, abr. 1999. Ministério do Trabalho e emprego, Fundacentro Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.

PORDEUS, Augediva Maria Jucá, PALMEIRA, Charleston Teixeira; PINTO, Vanessa Cládia Vasconcelos. Problemas de voz em professores da Universidade de Fortaleza. Pró- fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 8, n. 2, p.15-24, set. 1996.

SERVILHA, Emilse aparecida Merlin (Fonoaudióloga. Professora do Curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas). *"Conscientização vocal em professores universitários"*. Pró-fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 9, n. 2, p.55-61, set. 1997.

TENOR, Ana Claudia; CYRINO, Eliana Goldfarb; GARCIA, Vera Lúcia. *“Investigação da percepção vocal de professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Botucatu – S.P.”*, Revista Salusvita – Ciência biológicas e da vida, Bauru – S.P., v. 18, n. 2, p. 107 – 16, 1999. Edusc-Editora da Universidade de Sagrado Coração.

ZAMBON, Fabiana Copelli. *“Produção vocal: para cuidar é preciso conhecer”*. Disponível em : < [www. sinprosp.org.com](http://www.sinprosp.org.com)> Acesso em 25 mar. 2003.

A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Aderlandia Maria Amaro dos Santos

RESUMO

O Presente artigo destaca a grande relevância da mediação no processo de aprendizagem, colocando o professor como uma ligação, ou seja, uma ponte, entre o aluno e o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento do senso crítico do educando para que ele possa participar ativamente como protagonista no meio social. E para que isso aconteça faz-se necessário o docente estabelecer uma relação de respeito à realidade escolar do aluno, ao meio ao qual está inserido, bem como a sua história, considerá-lo como sujeito capaz e produtor do seu conhecimento. Sendo assim, ambos manterão uma relação de respeito e os momentos de aprendizagens serão mais prazerosos.

Palavras chaves: mediação, aprendizagem, docente, conhecimento, educando.

Introdução

Este trabalho expõe a atuação do professor como mediador do conhecimento no ambiente escolar, visando na contribuição para a formação de educando críticos, que aprendam a questionar e a “pensar”. Dessa forma o docente tem em mãos a incumbência de atuar como um sujeito que ensina os conhecimentos acumulados historicamente, tendo a consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Obviamente, ensinar é uma responsabilidade que necessita ser praticado com muito interesse, por isso o educador precisa assumir o seu papel

e realmente aprender a ensinar, aprimorando sua forma pedagógica, adquirindo compromisso para atender da melhor forma possível a seus alunos; visto que, quando o professor obtém instrumentos de mediação adequados, os alunos internalizam o conteúdo posto em prática em sala de aula de forma natural sem o sentimento de obrigação, tornando assim uma aprendizagem mais significativa.

1- DESAFIOS DE PROMOVER APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.

Ao longo dos anos, a educação vem sendo bastante discutida e criticada, visto que, há grande fragilidade no ensino, causada por atitudes enraizadas em crenças construídas no decorrer de uma jornada escolar. Inovar, acelerar mudanças ainda é um grande desafio aos profissionais da educação, porém, é o ponto de partida para promover uma aprendizagem significativa.

Anastasiou (2006.p.14) faz referência a um dos passos de muita importância no processo de promoção do conhecimento, que é compreender melhor quem são seus alunos, quais suas pretensões, para que sejam elaboradas atividades que possam atrair a atenção do aluno. Por tanto o professor deverá levar em conta o planejamento onde o indivíduo seja instigado a buscar respostas e habituar-se a várias possibilidades de busca, como diz SANTOS (2008.p.65): “provocar a sede de aprender, transformando o conteúdo interessante, porém problematizando-o”.

SANTOS (2008.p.73) propõe sete ações para um ambiente escolar:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.

3. Compreender: é quando se dar a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um contexto. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio de texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (RE) construção do conhecimento é a transformação. O fim do último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008.p.73-74).

Percebe-se que há uma enorme exigência do educador no ato de promoção de aprendizagens, por isso não se pode achar que uma boa aula é somente explicar tudo bem, todavia mobilizar os alunos com estratégias facilitando a construção da autonomia, e despertando o interesse de querer aprender.

Consideramos a percepção de Piaget, ao referir-se que, o conhecimento, ou seja, que a construção do conhecimento é específica, peculiar de cada um, porém, mediada por fatores externos sociais, de maneira que o professor no ambiente escolar introduz e explica os conteúdos com o conhecimento que obtém e o aluno fundamentado no que lhe é oferecido internaliza e a partir desse momento passa a construir gradativamente seu próprio conhecimento. Portanto, entende-se que a escola é um ambiente onde se aperfeiçoa atitudes e capacita o sujeito para se tornarem críticos, sendo a sala de aula um espaço favorável ao desenvolvimento, pois nela há troca de experiências, ideias, opiniões e informações que colaboram para o progresso educacional; por isso acreditamos na possibilidade da renovação de uma prática pedagógica com objetivo de alcançar o desenvolvimento do sujeito, mas para isso os professores devem atentar-se as novas propostas e as transformações sociais, transpondo desafios como:

Conduzir e organizar situações de aprendizagens.

Atrair aprendizes tanto em suas aprendizagens como também em seu trabalho.

Aproveitar as tecnologias da atualidade.

Desafiar os contratempos e os deveres da sua profissão.

Dialogar, prosear com os alunos.

Questionar, ou seja, problematizar ideias etc.

Para sobrepujar os desafios de promover a aprendizagem, é preciso que o professor esteja aberto a mudanças e rompa com alguns obstáculos que o impedem de acreditar na competência do aluno de construir a sua própria aprendizagem, necessita vencer o senso comum pedagógico. SACRISTAN (1991) declara que:

“(...) a profissionalidade da ação docente se define por um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores. E para que se compreenda como se dar a interação dessa profissionalidade, é necessário reconhecer 3 contextos: o contexto pedagógico, que ocorre na prática da sala de aula; o contexto profissional, que se define pelo saber técnico coletivo, e o contexto sócio cultural que se define pelos valores(apud KULLOK,200,p.106-107)”.

Compreende-se que as especificidades de um professor são de ter o domínio necessário de saberes específicos, capacidades e habilidades, para viabilizar uma aprendizagem satisfatória, tanto ao aprendiz tanto quanto a quem ensina. “Ensinar é instaurar um processo de mudança que se elabora e se reelabora no interior de uma relação com o saber. O ensino nem sempre consegue ser bem-sucedido, mas sem sua finalidade de aprendizagem o ensino não existe.” (GHEDIN, Evandro. 2012 p.05).

2- O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Na esfera escolar exigem-se diferentes praticas em relação às formas de aprendizagens do sujeito, como por exemplo: sugerir atividades em que os alunos sejam envolvidos como participantes ativo, facilitando a interação e o desenvolvimento do senso crítico, com objetivo de formar cidadão com noções básicas de suas responsabilidades, como afirma Freire, que o homem é participante ativo na história, na sociedade e na transformação, quando é conscientizado da realidade de sua própria capacidade para transformá-la.

Porém a questão de boa qualidade no processo de ensino aprendizagem não é algo garantido somente pelos professores ou por suas metodologias na prática, mas requer uma participação positiva dos alunos e uma relação de afinidades. Portanto para que haja essa empatia, dependerá de como o docente representará o seu papel. ABREU & MASETTO (1990.p.115), afirma que:

“é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”. (ABREU & MASETTO 1990.p.115).

Tratando da concepção do papel professor, percebemos uma visão de prática autoritária em que o tradicionalismo ainda é estabelecido de forma, “mecânica, associativa, não mobilizando a atividade mental, a reflexão e o pensamento independente e criativo dos alunos” (LIBANEO, 1994, p.61). Dessa forma, conduzindo o educando a ouvir em silencio, apenas como um espectador; o educador neste âmbito é o protagonista, o papel de destaque, “detentor do saber”, Paulo Freire (1987) resumia em outras palavras como uma “educação bancária”, em que é depositado o conhecimento, ou seja, o saber. Segundo GADOTT (1999.p.2)

“o educador para pôr em pratica o diálogo, não deve colocar-se na posição do detentor do saber, deve antes colocar-se, na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida”. (GADOTT 1999, p.2).

É evidente que a maneira como o docente conduz sua aula define suas características profissionais de tal modo que todos “deixam a sua marca” como afirma FREIRE (1996, p.96):

“o professor autoritário, o professor licenciado, 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”. (FREIRE 1996, p.96):

Assim, percebemos a necessidade de uma reflexão sobre a prática docente; rever as atitudes, exercer a função com comprometimento, demonstrar postura em relação à afeição e cognição, acreditando na possibilidade de superação de conflitos e transformar a sala de aula no ambiente facilitador de aprendizagens. Neste contexto o professor aproxima-se de seus alunos de maneira que os mesmos se interessam pela aprendizagem, pois o docente apresenta confiança. “sua aula é um desafio e não uma cantiga de ninar, os alunos cansam não dormem porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento (FREIRE 1996, p.96)”.

A participação dos aprendizes é motivada no processo de dialogismo com respeito mútuo. Neste sentido a função do docente é instigar, problematizar, interferir no desenvolvimento com cuidado para que decorra com prazer e na espontaneidade dos alunos e não como ato obrigatório, por isso é de grande relevância o estabelecimento do diálogo. HAYDT (1995, p.87), afirma:

“Na relação professor-aluno o diálogo é fundamental. A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão”. (HAYDT 1995, p.87).

Mesmo o professor exercendo uma autoridade na sala de aula, esta mesma não deve ser confundida como um meio de “podar” o aprendiz, mas como meio de estimulá-lo, de orientá-lo de modo que se tornem conscientes autônomos e ativos. Esta relação não se dar por imposição, mas com respeito, considerando os estudantes como integrantes no processo de aprendizado. Portanto é também imprescindível a afetividade no contexto escolar, já que esta influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo. É importante que se ressalte aqui, que esta afetividade refere-se a “sentimentos, paixões, emoções, acompanhadas de sensação de dor ou prazer, alegria ou tristeza”... (FERREIRA 2000).

Da mesma forma, LIBANEO (1994, p.251) faz alusão à afetividade:

“Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula”. (LIBANEO 1994, p.251)

Percebe-se que a aproximação embasada no afeto se torna produtiva na construção do saber, visto que há certa cumplicidade no ato de ensinar e de aprender, em razão de que, o professor deve se preocupar em planejar aulas interessantes a fim de que os alunos demonstrem interesse e contentamento em aprender. CURY (2003) diz que professores precisam ser fascinantes e deixar de serem bons, assim suas aulas e conteúdos farão sentido e seus alunos assimilarão.

A proposta é que o professor atribua a devida consideração à ação do aprendente, valorizando a sua participação e contribuição, a realidade da sua existência no meio social, criando condições para uma aprendizagem significativa, desta forma, se preparando para adentrar em uma reflexão de sua postura e atuando como mediador ao desenvolver práticas de instruções alternativas.

3- O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DO SUJEITO.

Não é apenas o professor e o aluno que assumem responsabilidades no processo de formação do sujeito; a instituição escolar da mesma forma tem sua função indispensável, que é o de favorecer um ambiente facilitador de aprendizagem, propiciando momentos em que o aluno manifeste suas opiniões, amplie seus conceitos e desenvolva sua autonomia.

Se o objetivo da escola é formar “cidadão crítico”, então necessita de compromisso e organização para atender as dificuldades e as expectativas que os educados levam à escola. De acordo com (PÉREZ GOMES, 1998, p29)... “o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social”. Nesta percepção a instituição escolar carece ser “aberta” para que todos tenham acesso à cultura ofertada por ela, com intuito de minimizar as diferenças no contexto social.

A lei de Diretrizes e Bases da educação apontam alguns norteadores para a ação pedagógica. Conforme Art. 3º.

I - as escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

a. Os princípios éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

b. Os princípios de Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;

C. Os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

III- [...] devem contribuir para a constituição de identidade afirmativa, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

V- As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã [...] constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

Portando o papel da escola na formação do sujeito parte da proposta pedagógica, que de maneira significativa colabora na preparação do aluno no sentido de exercer direitos e deveres e progressivamente formando um sujeito autônomo, personagem principal de sua própria história como se refere na Lei de Diretrizes e Bases.

A vista disso nota-se que a escola assume um enorme compromisso para fortalecer, ou seja, desenvolver o processo de socialização, preparando o aprendiz para uma vida em sociedade, desenvolvendo habilidades como:

argumentar, justificar, analisar etc. Demonstrando ser um espaço democrático, onde os que passam por este ambiente aprendam a fazer parte de uma vida coletiva, com conscientização de seus limites e de lutar por uma vida digna visando o bem-estar de todos.

“Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria, avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem escolar tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados. (Paulo Freire, 2003, p. 125 -26)”.

De fato, a prática democrática em uma instituição escolar deve ter por finalidade à transformação, os interesses do aluno, pensar no currículo que tenha a ver com a realidade dos mesmos, visando o bem estar de todos e no desenvolvimento integral, ampliando e assegurando um saber de qualidade e as relações de entendimento desse mundo, visto que, as dificuldades de aprendizagem muitas vezes se apresentam devido ao que o aluno vivencia em seu contexto de vida familiar, portanto, cabe a escola e professores todo o esforço para dar condições necessárias aos alunos, além de buscar, cada um, o seu próprio caminho, dependendo somente do tamanho dos sonhos e das opções éticas e políticas que cada um almeja dentro de uma comunidade educativa de qualidade.

4- AVALIAÇÃO MEDIADORA

Conceitua-se a avaliação de aprendizagem como instrumento de permitir que o professor acompanhe o desenvolvimento do aprendente, reconhecendo suas dificuldades e aptidões, nesta circunstância o docente

poderá fazer uso de diversos mecanismos na avaliação em sala de aula, de forma contínua e integral, tendo a percepção de que avaliação e ensino-aprendizagens estão vinculadas.

Faz-se necessário ressaltar que o processo avaliativo requer uma prática de diálogo, com debates, discussões e opiniões variadas, onde a relação de autoritarismo dar lugar ao respeito mútuo. “A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dar-se fundamentalmente pela proximidade de quem educa e quem é educado”. (HOFMANN, 2003).

Por muito tempo a avaliação tinha como objetivo a classificação, como por exemplo: bom aluno, mau aluno, uma avaliação de penalidade, pois o aluno não era reconhecido como um sujeito capaz e não o consideravam como um participante no processo de ensino. HOFFMANN (2003, p.12) afirma:

“muitos fatores dificultam a superação da prática tradicional, já tão criticada, mas dentre muitos desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos anos”
HOFFMANN (2003, p.12).

De fato, este pensamento faz referência o crédito que dar quanto a uma avaliação classificatória, na qual a atribuição de nota sobrepuja a aprendizagem, não levando em conta as peculiaridades do aprendiz desencadeando um déficit na formação e na produção do saber. Neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei, nº 9.394/96) afirma alguns critérios de avaliação:

“a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa de desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art.24)”.

Assim sendo, a LDB deixa claro que a avaliação qualitativa deve predominar sobre a quantitativa, já que a quantitativa por muitas vezes não define o nível de conhecimento do aluno. Desta maneira o ato de avaliar deve acontecer de forma processual e contínua, com a intenção de auxiliar o aluno focando a aprendizagem e não o pondo em testes para “medir” o seu saber.

O que percebemos no decorrer de muitos anos é que, a avaliação da aprendizagem era vista por muitos professores de forma vinculada a provas, e

os resultados destas provas se tornavam mais importante do que o saber adquirido. Ainda nos tempos atuais percebemos que há uma enorme preocupação de pais, professores e até mesmo da escola, quanto à aprovação e reprovação, assimilação dos conteúdos por meios de notas e provas. Concordamos com HOFFMANN (2009, p26) ao dizer que:

“as notas e provas funcionam como redes de segurança em termos do controle exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estáticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas”. HOFFMANN (2009, p26)

Este sistema avaliativo ignora a maneira de como se aprende, pois, nesse sentido os alunos se submetem a estudos de conteúdos requisitados pelo professor, não que seja significativo para o aluno, mas por medo da reprovação.

Convém, portando, que a avaliação resulte na melhoria da formação e não na seleção de alunos, e que sejam construídas práticas avaliativas integradas na qual priorize a aprendizagem significativa. Nessa concepção ela será usada como instrumento de mediação, partindo, segundo HOFFMANN (2009,p.65) de alguns princípios coerente:

- ✓ Oportunizar os alunos muitos momentos de expressar suas ideias;
- ✓ Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras;
- ✓ Realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes;
- ✓ Em vez de certo/errado e da atribuição de pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções;
- ✓ Transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. HOFFMANN (2009, p.65)

A vista disso constatamos que se faz necessário refletir sobre as práticas desenvolvidas atualmente, realizar mudanças no que se refere ao

método pedagógico. A autora propõe uma avaliação “mediadora” fundamentada em uma ação reflexiva em que o professor analisa a si mesmo, sua postura, pois ao fazer essa reflexão saberá realizar interferências cabíveis ao avaliar o seu aluno. E quando o aluno não for bem-sucedido a culpabilidade não será totalmente dele, mas também do professor, que ao verificar o insucesso, com um olhar “crítico” procurará novas alternativas, pois “o sentido de avaliação é de encaminhamento (tomar providências) e não de constatação (HOFMANN, 2009, p.115)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste trabalho algumas considerações foram apresentadas quanto aos desafios da prática docente e da importância de um ato avaliativo mediador; consideramos percepções de autores que tem argumentado com muita competência e criticidade ao tratar desse assunto tão discutido atualmente.

De fato, entendemos que a relação estabelecida entre professor e aluno vai além de aulas expositivas, antes, porém tem seu foco na valorização e no estímulo da aprendizagem significativa. Em meio aos desafios do cotidiano o professor precisa se adequar a recursos e mudanças de novas estratégias com a finalidade de colaborar com o desenvolvimento de habilidades do aluno, assumir a sua função com competência e com domínio de conhecimento que há de propor em sala, lembrando que não é ele o detentor do saber, mas no ambiente escolar todos aprendem conjuntamente, ou seja, constroem juntos os conhecimentos.

Entretanto, o papel do professor é atuar como mediador, propor desafios a fim de ser desenvolvido o senso crítico de seus aprendizes, trabalhando com conceitos e experiências que façam parte da sua vivência, sendo assim constituirá conteúdos significativos para o aluno.

Atentamos do mesmo modo em refletir sobre a prática avaliativa na qual é imposta pela a LDB como sendo processual e contínua, priorizando a avaliação qualitativa e não determinando o conhecimento por meio de provas com atribuições de notas. Ressaltamos também a grande relevância a relação dialógica em sala de aula, pois a mesma influência no processo de conhecimento.

Portanto é primordial o investimento na formação do cidadão com reflexão e mudanças na metodologia pedagógica para que tenhamos uma educação de qualidade.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora paz e terra, 1996.
- HAYDT, Regina Célia. Curso didático geral. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- FERREIRA, A. B. H. Mini Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, Professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FREIRE, P. & HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
- GADOTTI, M. convite à leitura de Paulo freire. São Paulo: scipione, 1999.
- GÓMEZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: d reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: Sacristán, J. Gimeno e A.I.Pérez Gómez. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ABREU, Maria C. & MASETTO, M.T. o professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- GHEDIN, Evandro. Teorias psicopedagógicas do ensino de aprendizagem. Boa Vista: UERR Editora, 2012.
- HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

- Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação. 2003.

SANTOS, Julio Cesar Furtado dos. O desafio de promover uma aprendizagem significativa. In módulo organização do trabalho pedagógico II. VI, pedagogia, 2007.

-Aprendizagem significativa: modalidade de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

KULLOK, Máisa Gomes Brandão. Formação de professores para o próximo milênio: novo locus? São Paulo: Annabluma, 2000.

ANASTASIOU. L. das G. C; ALVES, L. P. (orgs). Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em sala de aula. 6. ED. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

MARKETING EDUCACIONAL. INSTRUMENTO DE GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Juliana da Silva Dori

RESUMO

Dentro de uma dinâmica de trabalho cada vez mais veloz, com um mercado exigente, com o potencial de crescimento do país em ritmo acelerado e com a comunicação via internet ampla, imediata e democrática, inovação e ousadia são palavras-chaves para as instituições de ensino se destacarem entre suas concorrentes e garantir resultados superiores. Com o alto grau de competitividade existente no ambiente educacional percebe-se a necessidade de demonstrar, para o público em geral, o nível de qualidade e alguns atrativos físicos, tecnológicos e de recursos humanos que consigam atrair um determinado público. Logo, observa-se a busca generalizada por elementos e mecanismos que colaborem para o alcance de um ambiente que transmita qualidade em todos os níveis. O marketing educacional é a área que utiliza estratégias e táticas mercadológicas para atrair cada vez os alunos, determina que a instituição decida sobre as necessidades e os desejos de mercados-alvos, satisfazendo por meio de projetos, comunicação, serviços apropriados e prováveis. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi estudar as ações de marketing educacional desenvolvidas como instrumento de gestão pelas instituições de ensino.

Palavras-chaves: Marketing. Educação. Instituições acadêmicas.

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino estão presentes em todo o mundo, disputando a preferência do mercado consumidor pelos seus serviços. A evolução da sociedade, dos clientes e do público em geral testa, a todo instante, a capacidade dessas instituições de se manterem ativas em uma linha frágil de sua estabilidade. Os concorrentes estão cada vez mais posicionados no mercado, oferecendo produtos de melhor qualidade por um preço cada vez menor, sendo que a comunicação é promovida por distintos e competentes meios e canais de informação. Vencer a disputa por mercados tem implicações na administração de marketing (GRÖNROOS, 1995).

Apesar do amplo desenvolvimento de proposições teóricas vinculadas ao estudo do marketing de serviços, ainda é escassa a literatura que aborda a área educacional sob o enfoque de marketing, o que sugere a necessidade de uma abordagem teórica aplicada a essa área de conhecimento. O marketing aplicado aos serviços educacionais é assim entendido:

Marketing educacional é a aplicação de conceitos e técnicas de marketing, como pesquisa e sistemas de informação, processos estratégicos de segmentação e posicionamento e administração do composto de marketing, visando manter e conquistar alunos nos mercados-alvos selecionados, estabelecendo compromisso e ação responsáveis, coerentes com benefícios sociais que a administração de toda e qualquer instituição de ensino deve promover (CARVALHO; BERBEL, 2001, p.8).

As instituições de ensino devem direcionar o foco de marketing para a observação constante das necessidades e inclinações do mercado, sendo importante estudar se o que está sendo desenvolvido em termos de marketing é percebido pelo público-alvo. Ou seja, se o que está sendo comunicado ao cliente, em termos promocionais pela instituição, atende às reais necessidades e expectativas destes e os influencia favoravelmente, levando-os a decidirem-se pelos cursos oferecidos pela instituição.

Existe, também, a preocupação em mensurar a diferença entre o que os profissionais de marketing julgam que são as características do produto, de desempenho e de nível de qualidade do serviço e o que a campanha promocional realmente é capaz de comunicar ao público-alvo (MANES, 1997).

Neste contexto faz-se necessário, cada vez mais, a aplicação do marketing educacional com o propósito de analisar e detectar os caminhos que diferenciam as instituições, definindo missão, metas e objetivos, impelindo a trabalhar com um planejamento estratégico posicionando-as no mercado de trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Estudar as ações de marketing educacional desenvolvidas como instrumento de gestão pelas instituições de ensino.

2.2 Objetivos específicos

- Abordar a importância e a viabilidade de aplicação do marketing nas instituições educacionais;
- Identificar os fatores considerados por pais e alunos na seleção da instituição.

3. JUSTIFICATIVA

Poderíamos iniciar perguntando “O que determina a seleção de uma instituição de ensino?”.

Diante deste questionamento pode-se dizer que, atualmente, é incontestável o aumento do número de escolas privadas, o que ocasiona um cenário de forte concorrência, sendo que cada instituição busca se sobressair considerando-se alguma característica, qualidade ou identificação. Entretanto, surge um problema, pois são em número reduzido as escolas capazes de se comunicarem com o público-alvo, interno ou externo.

O marketing educacional, que inúmeras vezes foi acusado de tratar a educação como uma empresa que necessita lucrar, pode agregar valor a essa “mercadoria” fazendo com que esta se sobressaia sobre as demais instituições. A melhor maneira de trabalhar esse diferencial é por meio do relacionamento com alunos, pais, professores, empresas parceiras e, inclusive, a comunidade que circunda a instituição.

Para cada público em questão é importante que se mantenha o foco para explorar as necessidades, criar uma comunicação que não só explore o que já existe de diferencial, mas que ofereça novas oportunidades de produtos e serviços que atualizem a instituição em uma cadeia de valores. Na direção da escola, o marketing educacional deve estar no cerne para que essa singularidade aconteça.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 O marketing educacional

Inicialmente, o marketing foi visualizado, exclusivamente, para facilitar o comércio e a distribuição dos produtos. Posteriormente, o cliente passou a ser o alvo e, mais recentemente, somaram-se a ele as estratégias e os sistemas, de maneira que marketing é mais que venda, propaganda e promoção para criar e manter a demanda, é a habilidade de planejar e administrar as relações de troca da empresa com o seu segmento de mercado (TREVISAN, 2002).

Lamb Jr *et al.* (1994) referiu que a era do marketing teve seu início a partir de 1950, quando os empresários tomaram a consciência de que precisavam dar atenção à satisfação dos desejos dos consumidores e que, para tal, teriam que imprimir esforços para descobrir o que os consumidores desejavam. Em meados de 1970 passou-se a verificar o inter-relacionamento entre empresa e o ambiente em que a mesma se encontrava, atrelado a estudos do comportamento do consumidor.

Na década de 90, continua-se a estudar o comportamento do consumidor, porém, agregado a outros fatores de estudo, observando-se a necessidade de visualização dos fatores micro e macroambientes para a tomada de decisões, na área de marketing. Atualmente, não se pode considerar o marketing como uma atividade isolada ou departamental, mas sim como ações que interagem com a organização, como um todo.

Na literatura são citadas inúmeras definições de marketing como: análise, planejamento, implementação e controle de programas cuidadosamente formulados para proporcionar trocas voluntárias de valores com o mercado-alvo, com o propósito de atingir objetivos (KOTLER; FOX, 1994). Richers (2000, p.5) define marketing “...simplesmente como a intenção de entender e atender o mercado”. Mais especificamente para Etzel *et al.* (2001, p.12) “...a essência do marketing é uma transação de troca. Neste sentido amplo, o marketing consiste de atividades desenvolvidas para gerar e facilitar trocas que pretendem satisfazer as necessidades e desejos humanos”.

De acordo com Kotler e Armstrong (2003), a estratégia de marketing preocupa-se em encontrar caminhos sustentáveis para que as organizações possam competir em um mundo em permanente mudança. Em adição, Cobra (1991) salientou que o marketing educacional é a área que utiliza estratégias e táticas mercadológicas para atrair cada vez mais clientes (alunos), determina que a instituição decida sobre as necessidades e os desejos de mercados-alvos, satisfazendo por meio de projetos, comunicação, serviços apropriados e prováveis.

Nas instituições acadêmicas, apesar de contribuir com parcela na difusão desses conceitos, a palavra marketing, a princípio, não foi aplicada com a mesma intensidade e frequência com que se fazia nas empresas. É inegável que o marketing é essencial para a sobrevivência da maioria das empresas, como também para a das instituições que têm responsabilidade pela educação. E se a razão de ser da maioria das empresas são os clientes, a razão de existir para as instituições de ensino são os alunos (TREVISAN, 2002).

A eficácia do marketing em instituições educacionais depende do quanto ela satisfaz as necessidades e desejos de sua clientela. Existem instituições que se preocupam com o mercado e outras que sequer estão sensibilizadas. Essas últimas são típicas de instituições burocráticas que se mantêm no mercado, enquanto o consumidor não tiver outra opção. Aquelas que se preocupam com o público consumidor atual e potencial estão, constantemente, voltadas para o estudo do consumidor, por meio do seu posicionamento diante da instituição e da imagem que ele tem do produto ou serviço, em relação ao preço, distribuição e serviços (CHURCHILL JR; PETER, 2000).

4.2 Estratégias de marketing para instituições educacionais

A implantação do planejamento estratégico em marketing visa examinar o ambiente interno, mercado, público, concorrentes e o macroambiente, para que a instituição possa traçar planos e monitorar as mudanças necessárias. Além disso, detecta as forças e fraquezas em relação aos aspectos estruturais, financeiros, políticos e humanos. Para a formulação de estratégias faz-se necessário examinar os programas existentes, constatando os que podem ser melhorados ou desativados, e considerar o planejamento tático e o desenvolvimento de planos que permitirão a implantação das estratégias.

O controle estratégico possibilita que objetivos, estratégias e sistemas de marketing não se desviem da realidade e do projetado. Para impedir essa alteração, a instituição deve estar atenta para ajustar-se ao ambiente. De acordo com Richers (2000):

...certamente, numa sociedade onde os limites entre produtores e consumidores se confundirão, a análise terá de assumir uma importância relativamente maior, bem como mudar de enfoque. Ela terá de ser não apenas rápida, freqüente e econômica, mas, primordialmente, voltada para os estilos de vida e preferências de compra dos consumidores individuais e para suas mudanças repentinas (RICHERS, 2000, p.408).

De acordo com Cobra e Braga (2004), as escolas precisam estabelecer estratégias consistentes de marketing para se tornarem diferenciadas no

mercado, ou seja, serem vistas como únicas em ao menos alguns atributos. Posicionar a instituição educacional na mente do aluno significa trabalhar a imagem juntamente com os diversos públicos com quais ela interage, direta ou indiretamente:

- Influenciador (parentes e amigos do aluno);
- Usuário e comprador (aluno e pais);
- Comprador/pagador (pais).

A implantação de uma estratégia pode exigir não apenas mudanças na estrutura organizacional, mas também, retreinamento ou recolocação de funcionários em posições-chaves. Estratégias não são simplesmente inspirações ou ideias brilhantes, não é a mesma coisa que formular metas. As estratégias surgem do ambiente e refletem a análise ambiental, de recursos e as etapas de formulação de metas.

Para atingir cada um desses públicos é importante fixar uma imagem íntegra da escola, em termos da qualidade dos serviços educacionais e de forma diferenciada. Outra estratégia importante para o posicionamento é identificar e selecionar os segmentos em que se pretende atuar com destaque. A partir do momento em que a instituição define sua missão torna-se mais fácil estabelecer suas metas, objetivos, os recursos de que precisa dispor, de tal forma que terá melhores condições para determinar as estratégias. A estratégia somente deverá ser formulada após uma análise dos programas atuais, demandando da instituição que seja hábil em diferenciar seu programa e verificar aqueles que devem ser desenvolvidos ou eliminados (TREVISAN, 2002).

Existem algumas tendências para o marketing educacional que chamam atenção pela ousadia das propostas para o mercado extremamente tradicionalista. Neste contexto, o uso de novas tecnologias surge como apoio para as áreas de comunicação e marketing. A utilização das redes sociais para relacionamento com o cliente e a criação de uma divulgação espontânea propicia credibilidade para o discurso institucional. Desta forma, a utilização de

comunidades virtuais, sites de relacionamento e blogs geram repercussão e impacto para os resultados da instituição (VILLAS BOAS, 2012).

Nas instituições educacionais, o profissional de marketing analisa desde o mercado disponível ao mercado potencial, o mercado atendido e o penetrado, bem como a demanda de mercado da área, por meio da análise de matrículas. Além disso, o desempenho é avaliado comparativamente a outras instituições para um *feedback* da sua posição de mercado, e a ameaça dos concorrentes já estabelecidos, dos iniciantes, dos novos produtos e serviços, dos fornecedores e dos compradores também pode ser prevista (TREVISAN, 2002).

4.3 Processo de decisão e a satisfação do consumidor

Uma decisão de maior envolvimento de recursos ou valor de aquisição, como é o caso da educação, gera um processo que tende a ser o mais ponderado e completo possível. É essencial à universidade que almeja desenvolver uma compreensível estratégia de marketing, o conhecimento dos fatores determinantes do comportamento de escolha dos estudantes.

O comportamento do consumidor foi definido por Solomon (2002) como o estudo dos processos envolvidos quando indivíduos ou grupos selecionam, compram, usam ou dispõem de produtos, serviços, idéias ou experiências para satisfazer necessidades ou desejos. A literatura de marketing apresenta diferentes abordagens relacionadas com o processo de decisão de compra e consumo de um produto/serviço. Engel *et al.* (2000) dividem a tomada de decisão em sete etapas. Churchill Jr. e Peter (2003) apresentam modelo baseado em cinco etapas, enquanto Bateson e Hoffman (2001) baseiam-se em modelo de três estágios. Quando bens e serviços são comparados, significativas diferenças podem ser observadas na maioria das etapas do processo.

Os profissionais de marketing podem descobrir o motivo pelo qual os alunos compram os serviços de ensino, e o que fazer para que eles comprem de uma determinada universidade/faculdade. Neste contexto, alguns fatores devem ser considerados, tais como:

- O reconhecimento da necessidade: ocorre quando o indivíduo percebe a diferença entre a situação desejada e a real, de forma que venha a despertar e ativar o processo decisório;
- Busca de informações: é o processo em que o consumidor investiga seu ambiente a procura de dados para a tomada de decisão;
- Avaliação de alternativas pré-compra: está diretamente inter-relacionada com a busca de informações durante o processo decisório. Os consumidores utilizam informações passadas e presentes para associar marcas aos benefícios esperados.

A satisfação do consumidor constitui-se em importante fonte de estratégia competitiva de organizações e, quando a abordagem de marketing passa a ser relevante também no âmbito das instituições educacionais, estas precisam conhecer a origem da satisfação e da insatisfação de seus públicos-alvo e maneiras de direcionar suas ações para elevar o grau de expectativa de seus clientes. Dentre as tentativas de conceitualização de satisfação do consumidor destaca-se a de Oliver (1980) que, ao criar seu próprio conceito, definiu satisfação como a resposta do consumidor ao desempenho. É um julgamento de que as características de um produto ou serviço proporcionam um satisfatório nível de consumo.

No estudo da satisfação do consumidor, o conjunto de questões desafiadoras atuais tem a ver com o “como” e o “porque” um consumidor torna-se satisfeito, ao invés da abordagem que buscava apenas identificar em “o que” do produto ou serviço oferecia satisfação ao consumidor. Satisfação ou insatisfação é o evento que ocorre invariavelmente como consequência do ato de comprar e consumir.

Churchill Jr e Surprenant (1982) atestaram que satisfação é um dos resultados principais da atividade de marketing, sendo usada para ligar processos que culminam em compra e consumo, com o fenômeno da pós-compra que envolve troca de atitude, repetição e lealdade à marca. A distinção primária entre satisfação e atitude deriva de uma posição temporal, ou seja, a

atitude é posicionada em um constructo pré-decisão e a satisfação é referente à pós-decisão.

A base de sucesso de pesquisas de satisfação do consumidor são os atributos, que são definidos como o julgamento do consumidor sobre a excelência ou superioridade geral de um produto. Esta qualidade tem sido vista como dependente do nível de satisfação com os atributos do produto (ANDERSON *et al.*, 1994). A análise de níveis de satisfação com atributos é de particular interesse como ferramenta analítica para o gerenciamento, pois insatisfação com um atributo pode causar insatisfação total com o serviço. Identificando-se esta causa, ações administrativas podem ser tomadas para incrementar percepção de desempenho com relação a esse atributo específico.

5. CONCLUSÕES

O marketing educacional cumpre vários papéis que auxiliam a instituição na identificação correta das necessidades e exigências dos clientes. Entretanto, por maior esforço e melhor trabalho que os profissionais de marketing façam, pouco valerá se a instituição não tiver programas e serviços de qualidade e que atendam às necessidades do público-alvo.

Uma instituição constrói sua imagem no mercado ao longo de um período de bons serviços e fica impossível posicioná-la competitiva em um mercado onde instituições de ensino estão cada vez mais presentes sem conhecer o que o público consumidor realmente valoriza em uma instituição de ensino. Para que o marketing educacional seja praticado com qualidade as ações devem estar harmoniosamente elaboradas, não perdendo o foco da organização.

O trabalho de posicionamento da marca deve levar em conta todos os fatores de escolha da instituição, como facilidade para ingresso no curso, imagem da profissão, possibilidade de ascensão financeira, oportunidades no mercado de trabalho, gratuidade ou baixo custo das mensalidades, influências de amigos, familiares, professores ou profissionais de ensino da instituição onde

estudou, aptidão e vocação para o curso ou profissão. Uma escola que não usa a comunicação e o marketing não existe na prática.

O marketing só pode ser eficaz em instituições que, como um todo, unam suas competências, objetivando a entrega ao cliente de um sistema de valor superior ao da concorrência.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, E.W.; FORNELL, C.; LEHMANN, D.R. Customer satisfaction, market share, and profitability: findings from Sweden. **J. Mark.**, v.58, p.53-66, 1994.

BATESON, J.E.G.; HOFFMAN, K.D. **Marketing de serviços**. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2001.

CARVALHO, B.G.; BERBEL, M.C. **Marketing educacional: como manter e conquistar mais alunos**. 2ed. São Paulo: Alabama, 2001.

CHURCHILL JR, G.A.; SURPRENANT, C. An investigation into the determinants of customer satisfaction. **J. Mark. Res.**, v.19, p.491-504, 1982.

CHURCHILL JR, G.A.; PETER, J.P. **Marketing: criando valor para os clientes**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.

CHURCHILL JR, G.A.; PETER, J.P. **Marketing: criando valor para o cliente**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2003.

COBRA, M. **Plano estratégico de marketing: série estratégia de negócios**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1991.

COBRA, M.; BRAGA, R. Marketing educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino. São Paulo: Cobra, 2004.

ENGEL, J.F.; BLACKWELL, R.D.; MINIARD, P.W. **Comportamento do consumidor**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora SA., 2000.

ETZEL, M.; WALKER, B.J.; STANTON, W.J. **Marketing**. São Paulo: Makron Books, 2001.

GRÖNROOS, C. **Marketing: gerenciamento e serviços. A competição por serviços na hora da verdade**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.

KOTLER, P.; FOX, K.F.A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.

KOTLER, P.; ARMSTRONG, G.. **Princípios de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

LAMB JR, C.W.; HAIR JR, J.F.; MCDANIEL, C. **Principles of marketing**. Ohio: South-Western Publ., 1994.

MANES, J.M. **Marketing para instituições educativas**. Barcelona: Granica, 1997.

OLIVER, R.L. A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. **J. Mark. Res.**, v.17, n.4, p.460-469, 1980.

RICHERS, R. **Marketing: uma visão brasileira**. São Paulo: Negócio Ed., 2000.

SOLOMON, M.R. **O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo**. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2002.

TREVISAN, R.M. Marketing em instituições educacionais. **Rev. PEC.**, v.2, n.1, p.93-103, 2002.

VILLAS BOAS, R. **As tendências para o mercado educacional**. Disponível em: <http://ricardocampos.wordpress.com/2008/06/05/as-tendencias-para-o-mercadoeducacional-%E2%80%93-parte-2/>. Acesso em 15/01/2012.

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR, AFETIVO, COGNITIVO DE CRIANÇAS DE 1 A 5 ANOS

PIVETA, Flávia Danieli

RESUMO

Educadores e gestores devem perceber a relevância do movimento no universo da criança. Porém, para que isto possa ocorrer em primeiro lugar é necessário que o educador domine os conhecimentos em relação ao desenvolvimento motor e todas as suas fases, para que esteja preparado para sugerir atividades e disciplinas que motivem as crianças a usarem seus corpos de maneira que explorem, crie, brinquem, imaginem, sentem e aprendem.

Palavras-chave: criança; movimento; aprender.

1. DESENVOLVIMENTO

A educação psicomotora é processo em que trabalha com a criança de maneira integral em que engloba todas as faculdades das crianças, proporcionando segurança e equilíbrio. Em que elas se desenvolvem o seu processo de aprendizagem, por meio do movimento, possibilitando a elas a apropriação da imagem de seu corpo, descobrindo-se no espaço e ampliando a coordenação de seus gestos e movimentos. Mediante as atividades psicomotoras, as crianças passam a enxergar as reais habilidades do seu corpo, identificando e conhecendo todas suas possibilidades e dificuldades.

Há alguns anos atrás ou décadas as crianças vivenciavam o movimento de forma espontânea, mas nos dias atuais a infância é bem discrepante, pois

com o avanço tecnológico e da urbanização se modificaram os hábitos e a forma com que elas brincam atualmente, isto se deu, porque muitas vivem em apartamentos ou casas bem minúsculas sem quintal, assim delimitam os espaços e a sua liberdade. Partindo destes pressupostos a unidade de Educação Infantil, tem um papel fundamental, de auxiliar as crianças, a se transformarem em indivíduos autônomos, criativos, críticos e cientes de si.

Nas ocasiões em que a Psicomotricidade é incluída as atividades do contexto educacional, possibilita resultados positivos à formação e ao desenvolvimento das crianças, na coordenação motora e o autoconhecimento e na vivência em grupo.

Muitas das vezes no fundamental nos anos iniciais, as crianças são rotuladas de desatentos ou desmotivadas, mas na verdade, seria falta de atividades psicomotoras que não foram trabalhadas na Educação Infantil.

Durante a idade pré-escolar, deverão ser identificados problemas de desenvolvimento que possam comprometer a aprendizagem escolar, bem como desenvolver aptidões pré-escolares necessárias. Durante a idade escolar, as atitudes dos educadores, a aplicação de seus métodos e a invenção de novos instrumentos deveriam ser estudadas em termos interdisciplinares (FONSECA, 2008, p. 534).

A falta destas atividades psicomotoras causa também dificuldades no aprendizado da escrita, que podem ser evitadas, por meio destas, assim é importante que os educadores na Educação Infantil, possuam capacitações e formação adequada, para que a criança desfrute de todos os aportes positivos que podem ser obtidos por meio da efetuação dessas atividades.

É crucial que os educadores também compreendam e esteja a par do desenvolvimento da criança, por isso esta pesquisa científica tem possibilitado o contato com, três teóricos muito influentes em relação a teoria do processo de desenvolvimento da aprendizagem na criança, como Piaget, Vygostky e Wallon.

Piaget em sua teoria ele destaca a interação do indivíduo com seu meio, mediante o contato com os objetos, ele é interacionista, definindo vários estágios do desenvolvimento infantil no processo de aprendizagem, em que no primeiro o sensorio motor, ele fala muito da importância do movimento para a criança em seus primeiros anos de vida em que ela vai construindo por meio da experimentação e manipulação dos objetos os seus conhecimentos de seu meio.

O pré-operatório em que a criança começa a desenvolver a sua linguagem e assim passa a reproduzir por meio da imitação, gestos, pessoas próximas de seu convívio, percebe-se que aqui o movimento corporal esta presente também.

O operatório- concreto, em que a criança necessita de vivenciar de forma concreta, para conseguir abstrair em seu pensamento as informações.

Vygostky é um teórico que tem como princípio a teoria sociointeracionista, que se dá com o surgimento da linguagem e com as trocas realizadas por meio do diálogo e das interações em que um que a criança vai construindo o seu conhecimento.

Wallon divide a sua teoria em quatro campos funcionais: movimento, emoção, inteligência e a pessoa, integrando os campos e valores formam o psiquismo humano. Por intermédio do movimento se dá o primeiro sinal de vida psíquica que a criança, mostra ao nascer, este campo vai estar presente em todas as idades e todos os outros campos funcionais. Wallon também divide movimento em duas dimensões: uma sendo mais expressivo, um movimento que não significa se locomover, mas ligado a emoções. A outra dimensão é a instrumental, sendo o movimento em relação da ação direta sobre o meio físico e o meio concreto.

O campo afetivo é um dos que Wallon mais dá destaque, dando ênfase nas primeiras emoções que se cria na criança, sendo muito importante para esta em sua interação com o meio em que está inserida.

Porém a relação entre esses quatro campos funcionais, pode se afirmar que nem sempre são de harmonia, tendo também conflito, pelo antagonismo, mas esses campos são inseparáveis uns dos outros.

A teoria de desenvolvimento de Henri Wallon traz ao educador conhecimentos, por meio dos campos funcionais em relação às probabilidades da criança no processo ensino-aprendizagem, proporcionando condições para enriquecer esse processo, proporcionando a aprendizagem de novos comportamentos, novas ideias, novos valores.

E também mediante as teorias de desenvolvimento destes teóricos como Piaget, Vygostky e Wallon, o educador terá condições de inovar as suas práticas dirigindo a atividades psicomotoras, de forma rica promovendo o desenvolvimento infantil nos vários aspectos, pois cada teórico segundo as suas teorias como Piaget e Wallon afirma a importância do movimento no

desenvolvimento infantil, e Vygostky fala muito das relações sociais em que mediante a estas e a linguagem as crianças se desenvolvem.

Assim, por intermédio do conhecimento do desenvolvimento da criança por meio destes teóricos, o educador poderá planejar atividades de acordo com a faixa etária das crianças e de seu desenvolvimento, tendo uma noção do que ela poderá realizar conforme a sua maturação, percebendo que a criança até alguns anos de vida utiliza do movimento para explorar o seu meio, sendo necessário se trabalhar com atividades de forma concreta, para realizar a abstração do pensamento e promovendo inter-relações ricas, aprendendo a compartilhar e a serem solidários com os amiguinhos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A Psicomotricidade é uma ciência que têm como princípio o estudo do ser humano, por meio do seu corpo em movimento e em contato, com seu meio interno e externo, por intermédio das relações com os objetos e consigo mesmo, ele percebe, atua, age com o outro. Tendo a psicomotricidade uma ligação com o processo de maturação do corpo humano, do crescimento e da evolução das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A Psicomotricidade por muitos anos no Brasil foi considerada uma ciência que era voltada apenas para a disciplina de Educação Física, com o princípio de corrigir os problemas e as dificuldades de ordem de estruturas psicomotoras de base, como andar, saltar, correr, observar equilíbrio, lateralidade e noção espaço-corporal, entre outros.

Porém, na atualidade, os educadores e outros profissionais que fazem parte da constituição escolar, buscam formações continuadas com a finalidade de atender a necessidades das crianças nas unidades escolares, pois ela tem o princípio de estimular a prática do movimento nas várias etapas do desenvolvimento infantil, contribuindo em seu aspecto físico, mental e afetivo, e estando presente em todos os momentos do dia a dia, desde a gestação, e do elo da criança com a mãe.

O professor na Educação Infantil necessita ter muito claro o caminho a seguir para trabalhar e desenvolver a Psicomotricidade, como: quais as necessidades e as dificuldades apresentadas de seus alunos, e assim apresentar uma proposta de ensino viável, segundo cada tipo de situação, através do desenvolvimento de habilidades relacionadas à Psicomotricidade, como: Coordenação Global (zero aos sete anos); Coordenação Fina e Viso-motoras (dois aos sete anos); Imagem Visual (três e meio a sete anos); Esquema corporal (três e meio a oito anos); Lateralidade (6 a 7 anos); Organização Espacial (cinco aos sete anos) observada aos dois anos como estímulos desta habilidade, mas se consolidaram dos cinco aos sete anos; Orientação Temporal (seis aos oito anos); Discriminação Visual e Auditiva (quatro aos oito anos), através de propostas com atividades lúdicas que envolvam o corpo e movimentos, jogos, brincadeiras dirigidas, lateralidade, quebra-cabeças, leitura de histórias, escritas espontâneas de palavras, reescritas de histórias, músicas, danças etc.

3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AJURIAGUERRA, J. **A escrita infantil: evolução e dificuldades**. Trad. de Iria Maria Rua de Castro Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

ALVES, F. **Psicomotricidade: Corpo, Ação e Emoção**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Wake, 2007.

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1998.

BERGÈS, J. **Perspectivas sociológicas**. Petrópolis: Vozes 1982.

BOMTEMPO, E. **Aprendizagem e brinquedo**. In: WITTER, G. P.; LOMÔNACO, J.F. B. (orgs). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1987.

BOUCH, Jean L. **O desenvolvimento psicomotor**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Costa, J. **Um olhar para a criança: Psicomotricidade relacional**. Lisboa: Editores Trilhos 2008.

COSTE, Jean- Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DE MEUR, A.; STAES, L. **Psicomotricidade, Educação e Reeducação**. Trad. Ana Maria Inique Galliano; Setsuko Ono (trad.). São Paulo: Manole Ltda., 1984.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. de Iara Rodrigues, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FONSECA, V. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FONSECA, V. **Contributo para o estudo da Gênese da Psicomotricidade**. 3. Ed. Lisboa: Editora Notícia, 2010.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Professor da pré-escola**. 2ª ed. São Paulo: Globo, 1992.

GALLAHUE, David L; OZMUN John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor** de bebês, crianças, adolescentes e adultos. 2. Ed. São Paulo: Forte, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Walton: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 3. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LAPIERRE, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

Levine, E. (2000). **A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem**. Petrópolis: Vozes.

MONTEIRO, Shirley R. A. F.; SOUZA, Edilania Lopes. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil.** Disponível em:

<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao-infantil.htm#:~:text=A%20psicomotricidade%20possibilita%20a%20crian%C3%A7a,prevenir%20poss%C3%ADveis%20inadapta%C3%A7%C3%B5es%20dos%20alunos>. Acesso em: 25/02/2024.

MORIZOT, R. **Aspectos Fonoaudiólogos.** Jornal Brasileiro de Reabilitação Verbal, (2) (1), 1989.

NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações.** Porto Alegre, 1987.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade:** Um estudo em escolas com dificuldade em leitura e escrita. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

SISTO, F. F. *ET al.* **Atuação psicopedagógico e aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SOUZA, R. A. M.; ROJAS J. A dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil. São Paulo: Editora EDUFMT, 2010.

TRANG-THONG. **Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento.** Volume1. Goiás: Editora: Afrontamento, 1981.

VAYER, P.. **El dialogo corporal.** Barcelona: Ed. Científica Médica, 1972.

VECCHIATO, Mauro. **A terapia psicomotora.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2003.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIEIRA, J; Batista, M., & Aperre, A. (2005). **Psicomotricidade Relacional:** A teoria de uma prática. Curitiba: Filosofar Editora.

VYGOSTKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

AS AÇÕES DO PODER LOCAL NO ESPAÇO DA CIDADE DE SOROCABA-SP E A REPRODUÇÃO DA LÓGICA PERVERSA DA GLOBALIZAÇÃO

André Pereira Mazini.

RESUMO

As inquietações em torno do bairro Habiteto surgiram a partir do acompanhamento que faço sobre as ações poder local no espaço da cidade de Sorocaba-SP, efetivado, principalmente, durante o governo do prefeito Renato Amary, do PSDB (1997 a 2004), com especificidade a partir da leitura de uma reportagem, publicada 17 de outubro de 2003 (p. A-3) no Jornal Cruzeiro do Sul, intitulada “Catador de papelão burlou a norma central”.

Palavras-chave: favela; urbanização; inclusão.

1.0. - O bairro Habiteto na cidade de Sorocaba: por que o interesse nesse bairro?

As inquietações em torno do bairro Habiteto surgiram a partir do acompanhamento que faço sobre as ações poder local no espaço da cidade de Sorocaba-SP, efetivado, principalmente, durante o governo do prefeito Renato Amary, do PSDB (1997 a 2004), com especificidade a partir da leitura de uma reportagem, publicada 17 de outubro de 2003 (p. A-3) no Jornal Cruzeiro do Sul, intitulada “Catador de papelão burlou a norma central”.

O conteúdo da reportagem mostrava a saga de um catador de papelão que, ao tentar circular pelo centro da cidade de Sorocaba, acabou provocando um acidente: um pedaço de latão velho caiu do alto do seu carrinho e quebrou o pára-brisa de um carro estacionado na Avenida Afonso Vergueiro, importante espaço de circulação de mercadorias e pessoas, localizada no centro da cidade de Sorocaba. A reportagem denunciava que eles (os catadores) continuavam a trafegar pela região central, colocando em risco a segurança de motoristas e pedestres. Como punição pela infração, o catador de papelão teve seu carrinho apreendido pela Guarda Municipal.

Esse fato, ocorrido seis dias após a inauguração da revitalização do centro da cidade de Sorocaba, promovida pelo poder local no ano de 2003, mostrava como as

obras de recapeamento das vias, remodelação das calçadas, com o alargamento e colocação de piso cerâmico, remanejamento dos postes de energia, construção de galerias pluviais e de tubos para a passagem subterrânea de fiação elétrica e de telefonia - obras estimadas em 11 milhões de reais -, escondiam não apenas o drama de catadores de papelão e latinha, mas também de pedintes, mendigos, pichadores, ambulantes e moradores de rua que, sob ordem da prefeitura municipal, ficaram impedidos de circularem pelo centro da cidade, ato muito comum antes da “revitalização”.

Intrigado por essa questão, eu quis ver de perto o novo centro da cidade de Sorocaba. No final de outubro de 2003, realizei caminhada com grupo de 20 alunos da Escola Estadual Escolástica Rosa de Almeida pela praça central Coronel Fernando Prestes. Lá, entramos em contato com a nova paisagem. Poucos elementos, presentes anteriormente, permaneceram. Foram retirados do caminho os bancos, as árvores e um coreto com vários degraus, que a população utilizava para descansar e conversar. No lugar, restaram alguns bancos laterais, para não impedir a circulação dos pedestres, e um piso cerâmico foi colocado. Bases móveis da Polícia Militar e da Guarda Municipal faziam segurança, como também policiais que utilizavam cães de guarda eram presenças mercantes. Como o prefeito Renato Amary disse, no dia da inauguração da “revitalização” do centro, em 11 de outubro de 2003, as reformas nas praças centrais atenderam ao conceito internacional de passagem, utilizado no mundo todo como modelo de urbanização moderna. A intenção do poder local era dar segurança e tranquilidade para que as pessoas pudessem sentir o centro da cidade como um shopping a céu aberto, segundo o jornal “Cruzeiro do Sul”, 11 de outubro de 2003 (p.A-4).

Mas, diante da racionalidade da arquitetura moderna da praça, uma atitude emotiva chamou minha atenção quando estávamos lanchando. Um senhor aproximou-se, angustiado, andando de um lado para outro. Ele carregava um saco de lixo agarrado ao peito e olhava para os vinte alunos que, sentados, tomavam refrigerante. Sabendo da proibição de catadores de latinha no centro da cidade, fiz convite para que ele se sentasse conosco. Entramos em contato com José, 42 anos, migrante de Garanhuns (PE), morador de rua em Sorocaba. Durante a conversa, falou que sentia falta da sua família, mas não voltaria à terra natal, porque a vida aqui “estava um pouco melhor”. Em Garanhuns, era bóia-fria e ganhava três reais por dia.

Em Sorocaba, recolhendo latinhas, ganhava nove. Sobre a questão da proibição de “catadores de latinha” no centro da cidade, disse que estava difícil enfrentar a pressão da Guarda Municipal. Segundo ele, caso fosse pego, o material seria apreendido e ainda correria o risco de “levar uns cascudos na cabeça”. Após recolher as latinhas, José rapidamente se misturou no vaivém da população amorfa e partiu.

Uma aluna, nesse momento, emocionada, diz: *“Professor, quero escrever um texto falando sobre o centro da cidade e a vida do seu José. A vida dele é muito triste”*. A atitude da aluna, também moradora de um bairro pobre da zona leste da cidade, presenteou reflexões: as ações do poder local para mascarar as condições sociais dos catadores, afastando-os do centro da cidade, por incomodar os ideais estéticos e políticos presentes no espaço central “revitalizado”.

Da reflexão à indignação, surgiu a possibilidade de apresentar uma proposta de pesquisa no Programa Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO. Na época, eu estava cursando a matéria de cartografia, ministrada pela professora Regina Ramiris, no curso de pós-graduação da PUC-SP. Durante o curso, participei em uma atividade de campo no centro velho da cidade de São Paulo, lugar onde tive a oportunidade de construir um mapa, utilizando múltiplas linguagens (escrita/ fotos/ grafismo). Fiquei fascinado por conseguir representar no mapa a forma ágil dos camelôs correndo da fiscalização do poder local. Por meio da fotografia, consegui reter as artimanhas inventadas por eles. As mesinhas onde ficavam os produtos rapidamente transformavam-se em uma maleta, facilitando a fuga no meio da multidão.

Resolvi, então, pensar o papel da cartografia escolar no desvendamento das contradições presentes na praça central Coronel Fernando Prestes de Sorocaba, após sua revitalização. Na época em que elaborei o projeto, primeiro semestre 2004, permeava o imaginário da população sorocabana uma intensa propaganda, elaborada pelo poder local, mostrando o antes e o depois da revitalização no centro. Foram espalhados painéis em pontos estratégicos da cidade, era ano de eleição. Esse contexto também contribuiu para a escolha do centro da cidade de Sorocaba como meu primeiro universo de pesquisa.

No momento da entrevista, última fase do processo seletivo para ingressar no programa de mestrado em educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, percebi, a partir de apontamentos da banca avaliadora, que o projeto não apresentava de forma clara o problema de pesquisa, nem como ela seria feita. Mesmo com as falhas

contidas no projeto, fui aceito no Programa, para início em 2005.

No primeiro semestre de 2006, minha orientadora, professora Maria Lucia de Amorim Soares, indicou-me para participar de uma reunião no Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior - IMAPES de Sorocaba - a fim de discutir a importância da categoria “lugar” na área do Serviço Social. Lá, entrei em contato com o Projeto Cidadão Legal, desenvolvido desde 2005 pelo poder local, em parceria com a Fundação Orsa, no conjunto habitacional Ana Paula Eleutério, conhecido como Habiteto, localizado na Zona Norte da cidade de Sorocaba.

O projeto também contava com a participação de entidades que desenvolviam algum trabalho social no bairro, além de faculdades e empresas que estavam engajadas no Projeto Cidadão Legal. Idealizado durante o governo do prefeito Vitor Lippi, do PSDB e sucessor do prefeito Renato Amary, também do PSDB, em 2005, o projeto tinha como objetivo desenvolver o empreendedorismo social, ou seja, a partir da gestão participativa, ouvir como o cidadão quer se inserir na sociedade sorocabana. (Cruzeiro do Sul, 13 de Novembro de 2005, p. A-3). A primeira parte desse projeto constou de uma pesquisa, por amostragem, com 400 famílias (de 1200 no bairro), utilizando dez mulheres da própria comunidade como entrevistadoras. A Fundação Orsa foi responsável por direcionar a pesquisa, já que essa primeira etapa estava prevista no acordo de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais), firmado entre poder público local e a Fundação Orsa. Aos representantes das faculdades de Sorocaba envolvidas (PUC, UNISO, IMASP e UNIP), ficou a responsabilidade de sistematizar os dados coletados. Pertencendo a esse grupo, eu participava das discussões, cabendo-me escrever um texto sobre o processo de formação do bairro Habiteto.

Em algumas reuniões, realizadas no próprio bairro Habiteto, com representantes da Fundação Orsa e do poder local, o objetivo era fazer avaliação do andamento da pesquisa. Comecei a constatar um discurso ideológico dominante muito forte na trama do projeto. Via Projeto Cidadão Legal, os coordenadores estavam “tentado colocar na cabeça das pessoas” que a condição social precária vivida no bairro era devido à falta de espírito empreendedor da comunidade. Um psicólogo, durante uma atividade em grupo, chegou a afirmar que não adiantava a comunidade fazer abaixo-assinado cobrando da prefeitura melhorias no bairro, já que os moradores é que tinham de ter espírito empreendedor. Daquele momento, é possível afirmar que o poder local e a Fundação Orsa apresentavam para a comunidade uma concepção de produção e apropriação do espaço urbano da cidade

de Sorocaba muito restrita. Fatores econômicos e políticos nem sequer eram citados. Nesse sentido, o projeto retratava uma gente abstrata e não concreta, ou seja, o bairro Habiteto era visto como um lugar sem conflitos e descontextualizado do resto da cidade e do mundo.

Minha participação no Projeto Cidadão Legal foi de fevereiro a maio de 2006. Desde então, não tenho informações sobre os desdobramentos do projeto nem o resultado final da pesquisa realizada no bairro. Quando alguns dados foram apresentados à comunidade, muitas reclamações foram manifestas, em função da confusão dos mesmos, segundo informação de moradores do Habiteto.

Viver essa experiência possibilitou-me saber que a origem do bairro Habiteto, em julho de 1998, era fruto das ações do poder local, durante o governo do prefeito Renato Amary, do PSDB (1997-2004). Na época, o bairro foi criado para assentar as famílias deslocadas pela administração municipal das áreas consideradas de risco na cidade de Sorocaba. Sob esse aspecto, em comum acordo com minha orientadora, mudamos o universo de pesquisa, inicialmente a praça central Coronel Fernando Prestes, para o bairro Habiteto. Essa mudança contribuiu para demarcarmos um período de estudos sobre o governo do Prefeito Renato Amary (1997-2004) e, ao mesmo tempo, ampliar a visão sobre a interferência do poder local na produção e apropriação desse espaço da cidade de Sorocaba.

Quando assume o poder em 1997, o governo do prefeito Renato Amary, tido por muitos como empresário bem sucedido no ramo imobiliário, depara com grandes dilemas sociais. Além do aumento do processo de favelização da cidade, intenso, o movimento dos sem-teto reivindicava o direito de ter moradias. Para tanto, ocupavam terrenos, prédios vazios, prédios inacabados e áreas públicas da região central da cidade, ocasionando a proliferação de “catadores” de latinha e papelão, pedintes e camelôs no centro da cidade.

Nesse contexto conturbado do primeiro semestre de 1997, o poder “público”, incomodado com a tensão dessa realidade, lança, via Secretaria da Cidadania do Município e o Fundo Social da Solidariedade de Sorocaba, um projeto intitulado “O Desfavelamento de Sorocaba”, fundamental para a presente pesquisa, já que demonstra a intervenção política e econômica do poder local na legalização do espaço sorocabano por meio da construção, em julho de 1998, de um bairro para localizar os favelados retirados das áreas risco. É sobre esse projeto a fala que segue.

1.1. O Projeto de desfavelização de Sorocaba.

Na comissão de discussão do projeto citado, estavam envolvidos representantes da sociedade civil organizada, sendo: 03 da Igreja Católica, 03 de igreja evangélica, 02 da Sociedade São Vicente de Paulo (no projeto, citados como “vicentinos”), 02 vereadores da Câmara Municipal de Sorocaba, 01 da Ordem dos Advogados do Brasil, 01 do Conselho Maçônico de Sorocaba, 01 do Fundo Social de Solidariedade de Sorocaba, 01 da Secretaria da Cidadania da Prefeitura Municipal de Sorocaba, incluindo também os líderes escolhidos pelos moradores das áreas invadidas.

Pelos dados que na Secretaria da Cidadania existiam, em 1997, aproximadamente 13 mil pessoas viviam de forma totalmente ilegal em áreas consideradas de risco, áreas verdes e institucionais, moradores que estariam prejudicando sensivelmente a qualidade de vida do povo sorocabano.

O documento reconhecia que essas famílias haviam sido expulsas do mercado imobiliário ou migraram para a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida, localizando-se às margens de rios, córregos, ou em áreas reservadas ao uso institucional, como praças, jardins e equipamentos públicos de loteamentos periféricos.

Outra problemática levantada no documento era a precariedade das construções nas áreas de risco. Considerava-se que a localização e as condições dos terrenos, quando ocupados por habitações precárias, caracterizavam favelas em situação de risco e requeriam intervenção imediata, já que a maioria desses lugares na cidade não tinha condições de desenvolver-se, pois, sendo de difícil acesso, seria praticamente impossível a implantação de água, esgoto, bem como a coleta de lixo, entrega de gás, correspondência, etc. Como também possibilitaria a intensa proliferação de doenças.

Tomando esse conjunto de dados, o documento justifica ser necessário oferecer condições de melhoria na qualidade de vida das famílias, pela prevenção de risco, pela remoção dos domicílios ameaçados ou inseguros e da oferta de água, luz, esgoto e demais serviços oferecidos à população em geral, que poderia, enfim, segundo a comissão, usufruir de toda a comodidade sob um teto seu, em um chão que é seu.

Os objetivos para o desfavelamento de Sorocaba estavam assim elencados:

- melhoria na qualidade de vida por meio da infraestrutura, saneamento básico e de salubridade;
- atender a pessoas com problemas habitacionais (favelados), dar segurança às moradias e, portanto, aos moradores;
- vender, a preços compatíveis, terras para essa destinação;
- distribuir uniformemente a terra;
- incentivar os loteadores particulares a fazerem ofertas para esta faixa da população;
- oferecer orientação, acompanhamento e fiscalização para a construção de moradias saudáveis por parte das famílias que se responsabilizarem pela autoconstrução de suas moradias;
- incentivar grupos da sociedade civil e religiosa a se envolverem no Projeto de Desfavelamento, para, por exemplo, dar apoio e auxiliar na formação de Cooperativas de Produção Associada de blocos e tijolos;
- controlar a invasão de novas áreas verdes;
- resgatar as funções das áreas verdes;
- prevenir desmoronamento e outras situações calamitosas (casas alagadas);
- reduzir gastos no atendimento às famílias faveladas, na área da saúde, com a melhoria das condições de salubridade;
- desfavelar o município de Sorocaba.

A população atendida pelo projeto seria a dos invasores das áreas verdes ou institucionais, cadastrados pela Prefeitura Municipal de Sorocaba em 1997 e comprovadamente residentes na área antes do mês de dezembro de 1996. A situação sócio- econômica dos beneficiados teria que demonstrar estado de carência e precariedade. Os benefícios também não poderiam ter nenhum terreno na cidade, nem em qualquer parte do país. A prefeitura escolheria, a partir do cadastro, aqueles que poderiam usufruir do benefício.

Como proposta de atuação e execução do projeto, o documento relata como o governo do prefeito Renato Amary já se pronunciara sobre a questão habitacional na cidade e que, a partir desse projeto, estaria confirmada sua preocupação. O documento, porém, reconhecia ser difícil, no primeiro momento, construir casas para todos os menos favorecidos e, por isso, como primeiro plano, estaria o prefeito

pensando em lotes urbanizados.

Os lotes urbanizados, com um mínimo de infraestrutura relativa a água, luz e esgoto, seriam aqueles destinados às pessoas de baixa renda, que garantiriam ao seu possuidor o direito de usufruir dele, dar melhor qualidade de vida a sua família e, ao mesmo tempo, ter paz jurídica em termos de direito sucessório, já que as áreas invadidas nunca poderiam ser suas, nunca lhes dando a tranquilidade almejada.

A obtenção desses lotes urbanizados pela prefeitura seria feita a partir de organismos internos, verificando quanto de área ela possui e quais delas poderiam ser loteadas com o mínimo de infraestrutura. Posteriormente, esses lugares seriam passados às pessoas residentes nas áreas de risco com preços condizentes às condições do pagador. Como segundo momento, a prefeitura e a comissão do Projeto de Desfavelamento estariam providenciando, junto aos grandes proprietários de terras do município, uma forma para que pudessem vendê-las com a intermediação de uma cooperativa, a fim de a prefeitura custear a infraestrutura posteriormente.

Nos terrenos, onde fosse possível, seria permitida a edificação de casas dentro da proposta de mutirão ou com auxílio de grupos da Sociedade Civil e Religiosa, que trabalhariam em forma de cooperativas na elaboração de blocos e tijolos, vendidos a preço de custo. Esse sistema, segundo o documento, ofereceria ao indivíduo a oportunidade de atuar em todo o ciclo da edificação e de somar esforços para melhoria de vida de todos. A prefeitura daria apoio logístico, cedendo planta popular, além de implantar escolas de Ensino Fundamental e Médio no bairro, incentivando assim o desenvolvimento humano dos antigos favelados.

A metodologia de ação previa três fases. Na primeira, seria feita uma reunião para explicar o projeto aos favelados, com eleição de dois representantes de cada favela. Além de fazer levantamento dos moradores pré-cadastrados, a adesão dos moradores aos compromissos, impedir novas invasões e manter a área por eles ocupada “higienicamente limpa”, a primeira fase previa também o combate ao uso de drogas nas áreas ocupadas.

Na segunda fase, seria feita a solicitação de documentos pessoais e certidões negativas de propriedade. Na terceira, seria feito o levantamento socioeconômico dos moradores, viabilização de áreas, elaboração de um projeto urbanístico, implementação do projeto (demarcação de área / execução de loteamento), remanejamento das unidades habitacionais, incentivos à construção da moradia em alvenaria, acompanhamento e orientação técnica das construções e

assinatura dos contratos. Nessa fase, também, nas áreas já invadidas, seria feito levantamento minucioso verificando a dimensão dos lotes para transformá-los em lotes sociais que, segundo a definição contida no documento, teriam 5m por 25m (125m²). As sobras presentes nas áreas já invadidas seriam destinadas a novas famílias.

Outra questão importante que o documento categoricamente aborda é o rigor no controle das invasões de novas áreas na cidade de Sorocaba. Segundo dados apresentados, a média era de cinco a seis invasões nos finais de semana e de três a quatro invasões nos dias úteis. Sob esse aspecto, é feita uma convocação da sociedade civil e religiosa para compreensão de que essas invasões devem ser bloqueadas com urgência, sob pena de correremos o risco de chegarmos a lugar nenhum, podendo ocorrer a perda do controle de um trabalho socialmente justo. O documento é taxativo ao dizer que deixa claro para a sociedade que Sorocaba não suporta mais esse tipo de invasões totalmente indiscriminadas, sendo fundamental para a sociedade entender que o inchaço da cidade não representa crescimento.

A forma de pagamento dos terrenos e da infraestrutura não está discriminada no projeto que informa sua discussão com os moradores de áreas invadidas, incluindo determinação do tempo para quitação da dívida de três mil pessoas que seriam remanejadas para locais variados. Os recursos institucionais seriam realizados pela prefeitura Municipal de Sorocaba, SAAE (Serviço de Água e Esgoto) e a Eletropaulo. Como recursos humanos, participariam a Comissão de Desfavelamento de Sorocaba, advogados, assistentes sociais, arquitetos, engenheiros, topógrafos, desenhistas e mestres de obra.

Como conclusão do documento, é feito alerta para a importância de o serviço social procurar trabalhar com os favelados invasores para despertar a consciência do ser coletivo alargando a noção de cidadania, democratização das relações entre população e Poder Público, pela mudança nos conceitos dos serviços prestados na área social.

As idéias contidas no documento de Desfavelização de Sorocaba, sistematizadas em 1997, foram colocadas em prática pelo poder local a partir do deslocamento das primeiras 459 famílias de áreas de risco destinadas a ocupar o primeiro lote urbanizado. Assim, em julho de 1998, durante o governo do prefeito Renato Amary (PSDB), foi criado o bairro Habiteto, localizado no extremo da zona norte de Sorocaba.

Após expor o caminho percorrido para minha chegada ao bairro Habiteto enquanto universo desta pesquisa, como também apresentar o conteúdo presente no documento oficial de Desfavelamento de Sorocaba, faz-se necessário ouvir a voz daqueles que sentiram de forma direta esse processo. Para tanto, entrevistei quatro moradoras membros do primeiro e do segundo grupo de famílias deslocadas das áreas de risco e que moram no bairro Habiteto até hoje. A memória oral dessas mulheres foi o recurso metodológico utilizado. Entretanto, faço uma chamada essencial: não se trata de fazer uma discussão aprofundada sobre a categoria memória, antes registrar as vozes dessas mulheres sobre seu lugar de existência na cidade de Sorocaba. Assim, dizer por que a memória oral nesta pesquisa é importante.

1.3. O resgate da memória oral para entender o lugar de existência.

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia.(BOSI, 1994, p. 111)

O fato de resgatar, via memória oral de quatro moradoras, o processo de formação do bairro Habiteto, coloca este trabalho na contramão daqueles que desqualificam as subjetividades como não confiáveis na produção do conhecimento científico. No entanto, não quero dizer que os sujeitos devam ser reduzidos às suas subjetividades. Nesse sentido, é pautada em uma base concreta de vida que a memória oral aqui ganha relevância. Portanto, não compartilho das concepções científicas que partem do princípio da neutralidade, das verdades únicas, absolutas e objetivas.

Para Silva (2005), a memória oral não deve ser desprezada, mas sim tratada como referencial sobre o passado e o presente de grupos sociais e apoiadas em

tradições, como também associada a mudanças culturais. Segundo Bosi (1994), a memória oral é uma fonte importante de pesquisa como qualquer outro documento de análise nas ciências sociais. Ela possibilita o registro da voz. Isso acaba contribuindo para evidenciar como as pessoas agem e pensam diante da vida. Os possíveis lapsos que as pessoas possam cometer ao narrar sua existência de vida, com certeza serão menores que as omissões da história oficial. Assim posto, a memória oral é um fator importante na revelação das contradições sociais, já que, partindo da experiência de vida, surge como oposição a muitas ideologias propagadas nos ditos documentos oficiais, que quase sempre tentam subjugar os relatos orais.

Entretanto, diante do capitalismo globalizado e de sua lógica pautada no lucro da mais valia universal, onde tudo é mercadoria, e o ritmo da competitividade é extremo, o ato de lembrar é visto como perda de tempo. O que vale é a correria do dia a dia para acompanhar as intensas transformações que as cidades vêm sofrendo. Dessa forma, para Chauí (apud BOSI, 1994, p. 19), a sociedade capitalista vem criando empecilhos ao ato de lembrar:

Destruindo os suportes da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando seus rastros. A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Porém, adverte a autora: “a memória não é só oprimida apenas porque dilaceram seu suportes materiais... Mas também porque uma outra ação mais daninha e sinistra sufoca a lembrança: a história celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.”

Nesse sentido, na cidade contemporânea sob a égide do contexto da globalização, sobretudo com o advento das novas técnicas, a tendência é destruir ainda mais os suportes da memória que apresentam barreiras à ampliação do aumento da lucratividade. Essa efemeridade do espaço que “*dilacera as lembranças como um punhal*.”(CHAUÍ, apud BOSI, 1994, p.19), é muito bem retratada na cena final do filme “Avalon”, escrito e dirigido por Barry Levinson em 1992, quando apresenta:

Há alguns anos, fui ver a casa em Avalon. Não estava mais lá. Não é só a casa, mas toda a vizinhança. Fui ver o salão onde eu e meus irmãos costumávamos tocar, também não existia mais. Não só ele, mas o

mercado onde fazíamos nossas compras também. Tudo desapareceu. Fui ver o lugar onde Eva morava. Não existe mais. Nem a rua existe mais, nem mesmo a rua. Então fui ver o clube noturno do qual fui dono e, graças a Deus, estava lá. Por um minuto, achei que eu nunca tivesse existido. (CARLOS, 1994:196)

Frente ao colocado, mesmo diante de uma base espacial extremamente cambiante, pode-se perceber que a memória ainda persiste nas entranhas daqueles que narram. E o espanto do narrador diante dos novos objetos que compõem o espaço demonstra como ela é fundamental para potencializar a descoberta dos novos objetos que aparecem enquanto base espacial no cotidiano do narrador. Se assim não for, essa cidade, para quem a memória é estranha, será sede de uma vigorosa alienação. Logo, a memória oral não se fixa no passado, mas fortalece a nova consciência que, resistente, olha para o futuro. Para Santos (2004, p. 330): *“o espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro da dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.”*

Sob esse aspecto, para Bosi (1994), pautada em Maurice Halbwachs, o ato de lembrar não quer dizer reviver as coisas do passado, mas sim refazer, reconstruir, pautando no presente as experiências do passado. Assim, a memória é vista enquanto trabalho, não como sonho. Assim, o ato de lembrar sempre é uma imagem construída pelos materiais que povoam a consciência atual. Por mais clara que seja a lembrança do passado, jamais ela será como o que realmente foi vivido numa determinada época. Nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nosso juízo de realidade e de valor. Nesse sentido, explica a autora: *“a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, é que Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. (BOSI, 1994, p.55).*

Nessa lógica, a memória individual, como a coletiva, não podem ser reduzida à psique do indivíduo, visto ganhar sustentação na família, em um grupo, em uma classe social, em uma sociedade, ou seja, não há possibilidade de existir um eu destituído de um nós. Isso obriga inserir a memória oral das quatro moradoras do bairro Habito, entrevistadas nesta pesquisa, num contexto mais amplo das transformações históricas, geográficas, econômicas e políticas em que viveram e que vivem. No caso, o processo de globalização do capitalismo contemporâneo, sentido

no lugar de existência. Portanto, a memória oral coletada no cotidiano contribui para entender como esse processo vem interferindo na vida das pessoas, já que se trata de algo vivido. Sob esse aspecto, acaba superando aquilo que muitas vezes é propagado ou aprendido.

Assim, a subjetividade pode se colocar de forma imperativa no questionamento da realidade objetiva. Desta forma, a memória oral, não sendo neutra, sempre expressará uma visão de mundo, portanto, de cunho político, já que parte de alguém que pertence a um grupo, a uma classe social. É nesta perspectiva, que Silva (2005, p. 116) diz:

A recuperação ou preservação da memória através de suas várias formas parte de um espaço de lutas entre classes, envolvendo o poder político, ideológico e econômico. Sob esse aspecto, continua: a reconstrução das trajetórias dos vários setores excluídos da sociedade revela-se a possibilidade de afirmação identitária e, concomitantemente, como forma de resistência.

1.4. “Nóis enverga mais não deita” : vozes e ações de resitência e esperança na comunidade do bairro Habiteto.

Tinham as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos poros, ou por onde seja. Eduardo Galeano.

Para coletar as vozes das quatro moradoras sobre a formação do Habiteto, foram realizadas duas entrevistas. A primeira ocorreu no dia 14 de junho de 2007, na sede da Assistência Social localizada no próprio bairro, e contou com a participação das quatro mulheres: Maria (55anos), Cleuza (48anos), Benedita (39anos) e Célia (36anos). Nesse primeiro encontro, preferi montar uma roda de conversa, ao invés de falar individualmente. Parti do princípio de que, no coletivo, aflorariam com mais força as lembranças. O segundo encontro aconteceu em 19 de setembro de 2007, na

casa da moradora Cleuza, e contou com participação de Maria e de Célia. Benedita não estava no bairro naquele dia. Nesse encontro, coletei as mais ricas lembranças do processo de formação da comunidade do bairro Habiteto. Foi um momento de muita emoção para todos. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39) considera que *“a memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, ou na despedida do portão. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.”*

Como suas famílias, ainda crianças, fugiram de uma pobreza extrema vivida no campo dos Estados do Ceará, Goiás, Paraná e São Paulo, para tentar uma alternativa de vida na cidade grande. Deixar a terra natal para essas mulheres foi muito sofrido, mas extremamente necessário. Segundo relato da moradora, *“não dava para minha família viver no campo, a pobreza era insuportável.”* Falaram que, enquanto crianças, viam de perto o sofrimento de seus pais quando constatavam que o dinheiro ganho na semana, trabalhando em lavouras de algodão, laranja, milho, não era suficiente para a alimentação básica da família. Assim, a esperança de dias melhores provocou a saga de suas famílias.

Sob esse aspecto, resgatar a memória oral torna-se fundamental para fortalecer o ponto de vista dos excluídos como aqueles que são incluídos de forma perversa no sistema do capitalismo globalizado. Portanto, a dimensão espacial do lugar enquanto base para a formação identitária e como possibilidade de resistência, ganha relevância. Assim, busco entender o processo de formação do Habiteto, a partir da memória oral de quatro moradoras do bairro até o presente momento. Para tanto, registro as vozes de Maria, Cleuza, Benedita e Célia. Antes de continuar, preciso dizer com Barbosa (apud BOSI, 1994, p. 11) que:

(...) em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, mulher, a criança, e o velho são por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades - traduções do dilaceramento e da culpa... Mas a mulher, a criança, o velho, não são classes: são aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais. Continua o autor: o que define a classe social é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho.

Deste modo, os relatos das quatro moradoras entrevistadas, nesta pesquisa,

representam as condições precárias de muitos trabalhadores pobres que, enquanto classe social, acabam vivenciando nos lugares segregados presentes no espaço da cidade de contemporânea.

Após residirem brevemente em realidades periféricas, de algumas cidades do Estado de São Paulo, chegaram a Sorocaba. Aqui, a realidade vivida não foi menos dramática, como destino certo dos migrantes pobres que, quando chegam às cidades grandes, continuaram a morar em áreas periféricas, e a pobreza extrema permanecia marcante em suas vidas. Já casadas e com famílias constituídas, continuaram a trabalhar como boias-frias nas lavouras de laranja e milho do município de Sorocaba. Quando não ocupavam essa atividade, trabalhavam como babá ou domésticas nos bairros centrais da cidade. O dinheiro que recebiam mal dava para a alimentação, quanto mais para comprar uma moradia própria onde viver com dignidade. Nesse sentido, esgotadas as possibilidades de morar de favor em fundo de terrenos de amigos ou familiares, elas invadiram áreas consideradas de risco (áreas verdes ou institucionais) na cidade de Sorocaba.

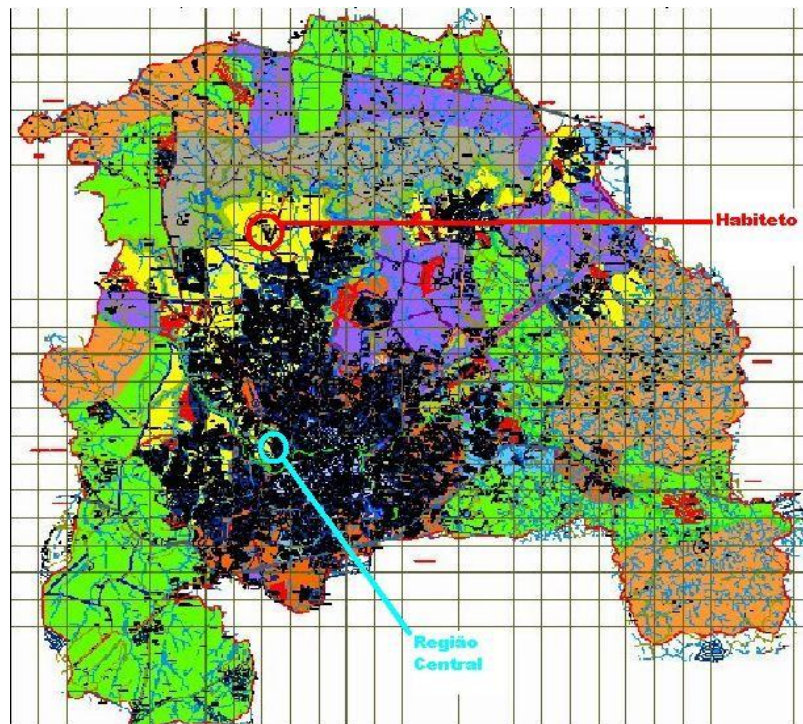
Maria e Cleuza invadiram uma área verde no Bairro Vila Helena. Já Benedita e Célia, uma área verde do bairro Laranjeiras. Ambos os bairros estão localizados na zona norte da cidade de Sorocaba. Enquanto moradoras desses lugares, relataram que a precariedade de vida de suas famílias ampliou-se. A falta constante de água para banho e preparação de alimentos, o lixo mal recolhido, as “gambiarras” da energia elétrica, quase sempre provocando incêndios nos barracos que, construídos e erguidos “como dava”, o esgoto a céu aberto e seu mau cheiro, caracterizavam paisagem típica de favela urbana. Elas contam que constantemente novos barracos iam surgindo, e essa realidade compartilhada fazia com que a união entre as famílias fosse fortalecida. Como exemplo para a união, salientaram a ajuda que era dada na construção dos barracos dos novos moradores que chegavam.

Dessa realidade concreta de vida, lamentavam que alguns moradores do bairro Vila Helena como do Laranjeiras, por terem sua situação regularizada no uso do solo urbano, acabavam olhando com maus olhos a presença das famílias dos “invasores” como vizinhos. Essa discriminação também vinha do poder público local, já que nunca foi feita qualquer melhoria na infraestrutura dos lugares que habitavam. Moraram por mais de dez anos em áreas verdes, e as precárias transformações que fizeram foram a partir de esforço próprio. Segundo elas, o poder local nada fazia, porque as famílias habitantes das áreas verdes eram consideradas ilegais no uso do

solo urbano da cidade de Sorocaba. O peso dessa ilegalidade era sentido na pele. Por várias vezes, foi-lhes negado emprego. Por várias vezes, foi-lhes negado qualquer tipo de compra a crédito no comércio da região central. Por várias vezes, quando tinham a possibilidade de pegar emprestado de um amigo ou de um familiar o endereço alheio, acabavam burlando essa condição, mentindo sobre lugar onde habitavam. Essa situação arrastou-se por vários anos.

Em junho de 1998, o poder local de Sorocaba colocou em prática o projeto de “Desfavelamento de Sorocaba”, elaborado em 1997, pela Secretaria da Cidadania e do Fundo Social de Solidariedade, durante o governo do prefeito Renato Amary (1997-2004), do PSDB. Esse documento, como já citado, trata de intervenção política e econômica do poder local na vida dos moradores de áreas consideradas de risco na cidade. Pelos dados apresentados no documento, Sorocaba contava, em 1998, com aproximadamente 13 mil pessoas morando em condições extremamente precárias de habitação. Esses carentes estavam espalhados por diferentes bairros da cidade: Vitória Régia, Lopes de Oliveira, Aparecidinha, Vila Barão, Éden, Cajuru, Laranjeiras, Guadalupe, Mineirão, Pirajibu, Itapemirim, Itapuã, Hungarês, Vila Helena, Vila Angélica, Julio de Mesquita.

Para assentar as famílias retiradas das áreas verdes, foi construído o primeiro lote urbanizado, na época, chamado de assentamento Habiteto, localizado na zona norte da cidade de Sorocaba / SP, como demonstrado abaixo na figura 1:



Localização do bairro Habiteto na malha urbana de Sorocaba-SP
Fonte: Prefeitura do Município de Sorocaba-SP Organização:
Sandro Ivo de Meira.

Trata-se do principal programa de habitação para a população de baixa renda desenvolvido nos oitos anos de gestão do prefeito Renato Amary no município. A execução desse projeto interferiu em cheio na vida das mulheres aqui entrevistadas. Maria e Cleuza sofreram a intervenção do poder local em suas vidas antes de Benedita e Célia. A população da área verde do Bairro Vila Helena, onde elas moravam, foi a primeira a ser retirada e deslocada, em junho de 1998, para assentamento do Habiteto. Segundo elas, as 320 famílias residentes na área verde foram “pegas de surpresa” com a notícia de que teriam que mudar de suas casas. Representantes da Secretaria da Cidadania do Município, acompanhados pela Guarda Municipal, simplesmente chegaram e ordenaram o deslocamento. Aqueles que resistiram foram forçados a sair. A família de Cleuza foi uma das que tentaram resistir, mas, diante da pressão, acabou saindo.

As 320 famílias moradoras da área verde no bairro Vila Helena tiveram de ser transportadas aos poucos, em caminhões basculantes, para o Assentamento do Habiteto. Esse dia está guardado na memória das moradoras como sendo o dia de maior sofrimento e de humilhação de suas vidas. Segundo elas, foram tratadas “como bichos” pelo poder local. A desmontagem dos barracos, como a limpeza do entulho

que ficou na área verde, foi realizada por presidiários do município, em troca da redução de suas penas. Para algumas famílias, foram cedidos pelo poder local somente pedaços de lona para se construírem seus barracos no novo lugar de morada. Quando chegaram ao Habiteto, recebidas pela Guarda Municipal, logo na entrada do assentamento, cada família era direcionada para seu lote de 5 por 25 de metragem.

Considerações finais

A dura realidade de um assentamento rapidamente começa a ser sentida no corpo. Logo, perceberam que as promessas feitas pelos representantes do poder local de que as condições sociais de vida daqueles que fossem para o lugar prometido (Habiteto) melhorariam, soavam falsas. Pelas falas expostas, é possível perceber que o poder local durante a estada do Governo do Renato Amary (PSDB) não foi neutro. Fica evidente o seu compromisso com o grande capital na produção e reprodução do espaço da cidade de Sorocaba. Entretanto, contraditoriamente, as falas e ações das moradoras entrevistadas revelam resistências e esperança, tendo o lugar de existência como condição do existir.

Biografia.

BOSCHETTI, Vânia Regina Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangueira. São Paulo, Doutorado em geografia humana-Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.

CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.

- _____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa, 2001.
- DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.
- _____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.
- HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.
- IANNI, O. Teoria da Globalização. 5ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.
- LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.
- LENCIONI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertiam Brasil-DIFEL, 1982.
- MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São

Paulo, USP. 1994.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs.

Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo,

Contexto, 1996. ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo, UNESP, 2002.

_____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habilitado. São Paulo, Hucitec, 1983

_____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.

_____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.

_____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.

SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.

SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.

SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.

SILVA, Paulo Celso da. De novelo de linha à Manchester Paulista . Fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba – SP, Projeto LINC, 2000.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. Girassóis ou Heliantos: Maneiras criadoras para conhecer geográfico. Sorocaba SP, Projeto LINC, 2001.

_____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.

SOJA, Edward W. Geografias pós – modernas: A reafirmação do espaço na teoria social critica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.

STÉDILE, João Pedro; GORGEN, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.

TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.

O USO DE PARQUES ADAPTADOS PARA CRIANÇAS

Iara Madalena Cersosimo Valadares

RESUMO

No parque, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar o mundo ao seu redor de uma maneira única e estimulante. Elas podem correr, pular, escalar, brincar na areia, balançar e interagir com outros colegas de forma livre e espontânea. Além disso, o contato com a natureza no parque proporciona às crianças uma conexão direta com o meio ambiente, permitindo que observem e explorem diferentes elementos da flora e fauna, como árvores, flores, pássaros e insetos. O parque também é um espaço propício para o desenvolvimento físico, motor e cognitivo das crianças, já oferecem uma variedade de desafios e estímulos sensoriais que contribuem para o seu crescimento e aprendizado. Brincar ao ar livre no parque também estimula a criatividade e a imaginação das crianças, que podem inventar histórias, criar jogos e explorar novas formas de interação e expressão. Em suma, o parque desempenha um papel fundamental na Educação Infantil, proporcionando um ambiente enriquecedor e estimulante onde as crianças podem aprender, crescer e se desenvolver de forma integral.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi desencadeado pelas observações vivenciadas no cotidiano das escolas e foram feitas consultas em livros e artigos sobre a influência do parque e sua contribuição para a Educação Infantil. Realizamos uma Pesquisa Bibliográfica e um diálogo com a Professora Elisângela Ferreira Costa Americano, professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, tendo sido componente do CEFAl – DRE, em anos anteriores.

O parque é muito importante para desenvolvimento integral da criança. É observado que os momentos no parque são de descontração, alegria e negociação, fatores que colaboram para o aprendizado. Por meio das brincadeiras no parque, as crianças são estimuladas a uma aprendizagem lúdica

e significativa. Dificilmente as escolas de Educação Infantil possuem parques inclusivos.

Com isso notamos as frustrações e tristezas que as crianças com deficiência são submetidas.

Esse trabalho tem como objetivo, ressaltar a importância do parque inclusivo, do lúdico e das brincadeiras na Educação Infantil, e como a aprendizagem ocorre através das brincadeiras, e como o lúdico intensifica os momentos do aprendizado. O parque precisa ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e se socializarem. O parque deve adequar-se a todos.

Os professores da Educação Infantil, muitas vezes sofrem pela falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças necessitam de lugares adaptados, com infraestrutura correta para vivenciar momentos de lazer, estes lugares podem ser criados de acordo com o que o Ministério da Saúde solicita em caso de Crianças que se constituem em Público-alvo da Educação Especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Público - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem

inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte

mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. E cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela (2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido

como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de

eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar-se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a importância da Educação Infantil, como umas

das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto, as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança tem de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito de a criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da

criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, a fim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos direitos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discriminação e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atia a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**. 3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** (Brasilecola.uol.com.br).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

TECNOLOGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM ALUNOS COM TEA

Rosângela Lourenco Papa Tort

Resumo

A integração de tecnologias digitais no contexto educacional e terapêutico tem revolucionado o suporte ao desenvolvimento das habilidades comunicativas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aplicativos de comunicação alternativa, softwares educativos e plataformas de realidade aumentada e virtual emergem como ferramentas essenciais para superar as barreiras enfrentadas por esses alunos na expressão verbal e não verbal. Essas tecnologias oferecem soluções adaptativas e personalizadas que facilitam a interação social e a participação em atividades acadêmicas e sociais. A personalização dos recursos, a adaptação às necessidades individuais e o suporte contínuo são cruciais para maximizar os benefícios dessas ferramentas. No entanto, a eficácia dessas tecnologias depende da implementação adequada, infraestrutura tecnológica e capacitação dos profissionais envolvidos. A abordagem estratégica e a colaboração entre educadores, terapeutas e famílias são fundamentais para garantir o sucesso das tecnologias no desenvolvimento comunicativo dos alunos com TEA.

Palavras-chave: comunicação alternativa, tecnologias assistivas, realidade aumentada, Transtorno do Espectro Autista, inclusão escolar

Abstract

The integration of digital technologies in educational and therapeutic contexts has revolutionized support for the development of communication skills in students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Alternative communication apps, educational software, and augmented and virtual reality platforms emerge as essential tools for overcoming barriers faced by these students in verbal and non-verbal expression. These technologies offer adaptive and personalized

solutions that facilitate social interaction and participation in academic and social activities. Personalization of resources, adaptation to individual needs, and ongoing support are crucial for maximizing the benefits of these tools. However, the effectiveness of these technologies depends on proper implementation, technological infrastructure, and professional training. A strategic approach and collaboration between educators, therapists, and families are fundamental to ensuring the success of technologies in the communicative development of students with ASD.

Keywords: alternative communication, assistive technologies, augmented reality, Autism Spectrum Disorder, school inclusion

Introdução

A crescente integração das tecnologias digitais no contexto educacional e terapêutico tem gerado novas possibilidades para o desenvolvimento das habilidades comunicativas, especialmente em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As tecnologias assistivas e os aplicativos de comunicação alternativa emergem como ferramentas cruciais para superar as barreiras que esses alunos frequentemente enfrentam em sua jornada educacional e social. Este avanço tecnológico oferece um espectro de recursos inovadores que se destacam por sua capacidade de personalização e adaptabilidade, elementos essenciais para atender às necessidades específicas de cada aluno.

O desenvolvimento da comunicação em crianças com TEA é uma área de significativa importância, dado que muitos desses indivíduos apresentam dificuldades consideráveis na expressão verbal e não verbal. Estas dificuldades frequentemente resultam em desafios na interação social, no engajamento educacional e na integração em ambientes sociais e acadêmicos. A inserção de tecnologias digitais, como aplicativos de comunicação alternativa, softwares educativos e plataformas de realidade aumentada e virtual, representa uma resposta estratégica a essas necessidades, proporcionando suporte adaptado e enriquecido para o processo comunicativo. Aplicativos de comunicação alternativa, por exemplo, têm se mostrado fundamentais ao fornecer meios visuais e táteis que auxiliam na expressão de

pensamentos e necessidades. Esses aplicativos não apenas facilitam a construção de frases e a interação, mas também ajudam a reduzir a frustração associada à comunicação não efetiva, promovendo uma forma mais acessível e compreensível de comunicação para os alunos com TEA. O uso dessas ferramentas é impulsionado pelo crescente reconhecimento da importância da personalização, onde a capacidade de adaptar as ferramentas às necessidades individuais dos usuários desempenha um papel crucial no sucesso dessas tecnologias.

Além disso, a tecnologia tem possibilitado a criação de ambientes imersivos através da realidade aumentada e virtual, oferecendo cenários simulados que permitem a prática de habilidades sociais e comunicativas em um contexto controlado. Esses ambientes virtuais proporcionam uma oportunidade única para a experimentação e o ajuste das interações sociais, o que pode ser particularmente benéfico para crianças com TEA que enfrentam dificuldades em contextos sociais complexos.

A integração dessas ferramentas no ambiente educacional e terapêutico não é isenta de desafios. A implementação bem-sucedida dessas tecnologias requer não apenas acesso adequado a dispositivos e infraestrutura tecnológica, mas também um planejamento estratégico e a capacitação dos profissionais envolvidos. A colaboração entre educadores, terapeutas e famílias é essencial para garantir que as ferramentas sejam utilizadas de forma eficaz e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Neste contexto, é fundamental abordar a eficácia dessas tecnologias, a personalização dos recursos e o suporte contínuo necessário para maximizar os benefícios dessas ferramentas. A integração de tecnologias digitais na educação e terapia para alunos com TEA representa um avanço significativo, mas seu sucesso depende de uma abordagem cuidadosa e bem planejada que considere todos os aspectos do processo comunicativo e educacional. Portanto, a exploração e o desenvolvimento contínuo dessas ferramentas são cruciais para promover uma inclusão mais efetiva e uma participação mais significativa desses alunos em atividades educacionais e sociais.

Aplicativos de comunicação alternativa para alunos autistas

Os aplicativos de comunicação alternativa desempenham um papel crucial no suporte ao desenvolvimento da comunicação de alunos autistas, oferecendo uma plataforma essencial para superar barreiras comunicativas que muitas vezes dificultam sua integração educacional e social. A crescente utilização dessas ferramentas digitais tem se mostrado eficaz no aprimoramento das habilidades de comunicação e expressão, proporcionando alternativas viáveis para aqueles que enfrentam desafios significativos com a comunicação verbal. Estudos apontam que a tecnologia, quando adequadamente adaptada às necessidades individuais dos usuários, pode promover uma melhoria substancial na capacidade de expressão e na participação em atividades educacionais (SANTOS, 2021).

Os aplicativos de comunicação alternativa são projetados para fornecer suporte visual e tátil, facilitando a expressão de pensamentos e necessidades por meio de símbolos, imagens e textos. Essas ferramentas ajudam a criar uma ponte entre o mundo interno do aluno e o ambiente externo, promovendo uma forma de comunicação que é mais acessível e compreensível. De acordo com Lima e Silva (2020), a utilização de pictogramas e símbolos em aplicativos permite que alunos com autismo construam frases e interajam de forma mais eficiente, reduzindo a frustração associada à comunicação não efetiva. A personalização dos aplicativos de comunicação alternativa é outro aspecto fundamental que contribui para seu sucesso. Ferramentas como o Proloquo2Go e o TouchChat oferecem configurações adaptáveis que podem ser ajustadas de acordo com as preferências e habilidades específicas do usuário. Esse nível de customização é crucial para garantir que os aplicativos atendam às necessidades individuais de cada aluno, como destacam Oliveira e Pereira (2019). Além disso, a inclusão de recursos interativos e gamificados pode aumentar a motivação dos alunos e promover um engajamento mais profundo com a comunicação (COSTA, 2022).

A implementação de aplicativos de comunicação alternativa também tem mostrado benefícios significativos na integração social dos alunos autistas. A possibilidade de expressar suas necessidades e participar de conversas de forma mais eficaz pode reduzir o isolamento social e melhorar as interações com colegas e professores. Estudo de Silva e Costa (2021) revela que a utilização desses aplicativos pode levar a uma maior participação em atividades grupais e

uma melhoria nas habilidades sociais dos alunos, evidenciando o impacto positivo na inclusão escolar.

No entanto, é importante considerar que a eficácia dos aplicativos de comunicação alternativa pode variar dependendo de fatores como a qualidade da interface, a adequação dos símbolos e a capacidade do aluno de usar a tecnologia de forma eficaz. A formação adequada dos profissionais de educação e a parceria com as famílias são essenciais para maximizar o potencial desses recursos (ALMEIDA, 2020). A integração bem-sucedida dos aplicativos na rotina escolar requer um entendimento profundo das necessidades do aluno e um acompanhamento contínuo para ajustes necessários. Os desafios associados à adoção de tecnologias de comunicação alternativa também não devem ser subestimados. A necessidade de infraestrutura tecnológica adequada e o acesso a dispositivos compatíveis são questões que podem limitar a implementação efetiva dessas ferramentas em algumas escolas. Assim, um planejamento cuidadoso e um investimento em recursos são necessários para garantir que todos os alunos possam se beneficiar dessas tecnologias (RODRIGUES, 2018).

Portanto, os aplicativos de comunicação alternativa oferecem uma contribuição significativa para o desenvolvimento educacional e social de alunos autistas, proporcionando uma ferramenta poderosa para superar barreiras comunicativas e promover a inclusão. No entanto, é essencial que sua implementação seja realizada de forma estratégica e personalizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno e garantindo o suporte necessário para o uso eficaz dessas tecnologias.

Ferramentas digitais para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal

O desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal é um campo crucial no processo educacional e terapêutico, especialmente para indivíduos com dificuldades comunicativas. As ferramentas digitais têm emergido como aliadas significativas nesse contexto, oferecendo uma gama de recursos que facilitam e enriquecem a interação entre alunos e educadores. A integração de tecnologias digitais na promoção da comunicação tem sido amplamente

estudada e valorizada por sua capacidade de proporcionar soluções adaptativas e personalizadas para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. De acordo com Pereira e Silva (2022), a utilização de aplicativos de comunicação e software educativo tem demonstrado um impacto positivo significativo no desenvolvimento das habilidades comunicativas, tanto verbais quanto não verbais, ao permitir uma abordagem mais dinâmica e interativa. Aplicativos de comunicação digital são projetados para suportar a expressão verbal e não verbal através de uma combinação de recursos, como pictogramas, símbolos, e softwares de reconhecimento de fala. Estes recursos são essenciais para a construção de um vocabulário funcional e para a promoção da comunicação efetiva em diferentes contextos. Segundo Almeida (2021), ferramentas como o Proloquo2Go e o TouchChat não apenas oferecem uma plataforma para a construção de frases, mas também integram elementos visuais que ajudam a esclarecer e enriquecer o conteúdo da comunicação, facilitando a compreensão e a expressão para usuários com diversas necessidades comunicativas.

Além dos aplicativos, plataformas de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) têm se mostrado eficazes na promoção da comunicação não verbal. A RA e a RV permitem a criação de ambientes imersivos onde os usuários podem praticar e desenvolver habilidades comunicativas em cenários simulados que replicam situações reais. Estudo de Costa e Ferreira (2020) destaca que esses ambientes digitais proporcionam um espaço seguro para a prática de habilidades sociais e de comunicação não verbal, permitindo que os usuários experimentem e ajustem suas interações em um contexto controlado e adaptável.

As ferramentas digitais também têm contribuído para a personalização do processo de comunicação. A capacidade de adaptar o conteúdo e as funcionalidades dos aplicativos para atender às necessidades individuais dos usuários é um dos aspectos mais valiosos dessas ferramentas. Oliveira e Santos (2019) evidenciam que a personalização, como a adaptação de símbolos e a configuração de interfaces, é fundamental para atender às diferenças de desenvolvimento e às preferências pessoais, o que pode aumentar significativamente a eficácia da comunicação. Além disso, o uso de tecnologias de assistência, como softwares de leitura e

escrita, tem se mostrado benéfico para a melhoria das habilidades comunicativas. Tais tecnologias proporcionam suporte adicional para a expressão verbal e escrita, permitindo que usuários com dificuldades possam participar mais plenamente das atividades educacionais e sociais. Segundo Rodrigues (2018), esses recursos oferecem uma gama de funcionalidades que auxiliam na organização das ideias, na clareza da expressão e na interação com outros, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível.

No entanto, é importante considerar que a eficácia das ferramentas digitais depende não apenas da tecnologia em si, mas também da capacitação dos profissionais que as utilizam e da integração dessas ferramentas no contexto educacional. Almeida e Costa (2021) ressaltam que a formação adequada dos educadores e a colaboração entre profissionais de tecnologia e educadores são essenciais para maximizar os benefícios das ferramentas digitais e garantir sua integração eficaz no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as ferramentas digitais têm um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades comunicativas, oferecendo soluções inovadoras e personalizadas para apoiar a comunicação verbal e não verbal. A eficácia dessas ferramentas está diretamente relacionada à capacidade de adaptar e integrar a tecnologia às necessidades específicas dos usuários, bem como à formação dos profissionais que as utilizam. A contínua evolução dessas tecnologias promete trazer novas oportunidades para aprimorar a comunicação e a inclusão, destacando a importância de uma abordagem bem planejada e personalizada na aplicação dessas ferramentas.

Programas tecnológicos que promovem a interação social de crianças com TEA

Programas tecnológicos destinados a promover a interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm se tornado ferramentas fundamentais no contexto educacional e terapêutico. Estes programas oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação, através de ambientes controlados e adaptativos que podem ser ajustados para atender às necessidades específicas de cada criança. As

evidências empíricas demonstram que a utilização dessas tecnologias pode facilitar a aprendizagem e melhorar a qualidade das interações sociais, promovendo uma maior inclusão e engajamento dos alunos com TEA. Os programas de treinamento social baseados em tecnologia frequentemente utilizam simulações virtuais e jogos interativos para criar cenários nos quais as crianças podem praticar e aprimorar suas habilidades sociais. Segundo Costa e Silva (2021), essas simulações permitem que as crianças com TEA experimentem e aprendam sobre diferentes contextos sociais e comportamentos esperados, em um ambiente que pode ser repetidamente ajustado para atender às suas necessidades específicas. Essa abordagem oferece uma forma segura e controlada para a prática de habilidades sociais, permitindo que os usuários desenvolvam confiança e competências em situações simuladas que podem refletir interações reais.

A utilização de realidade aumentada (RA) e realidade virtual (RV) também tem se mostrado promissora na promoção da interação social. Estudos apontam que essas tecnologias imersivas oferecem experiências enriquecedoras e interativas que podem engajar as crianças de maneira mais eficaz do que métodos tradicionais (Almeida et al., 2020). A RA e a RV criam ambientes tridimensionais onde as crianças podem interagir com avatares e objetos virtuais, facilitando a prática de habilidades sociais em contextos que simulam a vida real. Essa abordagem é particularmente útil para crianças com TEA que podem ter dificuldades em situações sociais complexas, proporcionando-lhes um espaço para experimentar e aprender de forma gradual e personalizada. Os aplicativos móveis e plataformas digitais também desempenham um papel crucial na promoção da interação social. Programas como o "Autismate" e "Social Adventures" oferecem uma variedade de atividades e jogos que são projetados para ensinar habilidades sociais e comportamentais através de métodos visuais e interativos (Oliveira, 2019). Estes aplicativos frequentemente incorporam elementos lúdicos e recompensas para motivar as crianças a participarem e praticar habilidades sociais de forma divertida e envolvente. Além disso, essas ferramentas podem ser usadas para criar planos de intervenção personalizados, adaptando-se às necessidades individuais dos usuários e oferecendo feedback em tempo real sobre o progresso. Outra área de destaque é o uso de programas de videoconferência e plataformas

de comunicação digital que facilitam a interação entre crianças com TEA e seus colegas ou terapeutas. De acordo com Rodrigues e Pereira (2022), essas plataformas podem ajudar a criar oportunidades para a prática de habilidades sociais em tempo real, permitindo que as crianças interajam com outros de forma virtual. Isso é especialmente importante em contextos em que a interação social física pode ser limitada, proporcionando uma alternativa valiosa para a prática de habilidades de comunicação e interação social. É importante notar que a eficácia desses programas tecnológicos depende fortemente da implementação adequada e do suporte contínuo. Estudos destacam a importância da formação de profissionais e da colaboração entre terapeutas, educadores e famílias para garantir que as ferramentas digitais sejam usadas de maneira eficaz e adaptada às necessidades individuais de cada criança (Santos, 2021). A integração bem-sucedida dessas tecnologias no plano de intervenção requer um acompanhamento constante e ajustes baseados nas respostas e no progresso da criança. Além disso, a avaliação contínua da eficácia dessas ferramentas é crucial para garantir que elas atendam às necessidades dos usuários e proporcionem os benefícios desejados. A literatura sugere que a realização de pesquisas e estudos de caso sobre a aplicação dessas tecnologias pode oferecer insights valiosos sobre sua eficácia e áreas para aprimoramento (Lima & Costa, 2020). Isso permite um desenvolvimento contínuo e a adaptação das ferramentas para melhor atender às necessidades das crianças com TEA. Portanto, os programas tecnológicos que promovem a interação social de crianças com TEA representam um avanço significativo na busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento social e comunicativo. Com a implementação adequada e o suporte contínuo, essas ferramentas podem oferecer oportunidades valiosas para a prática e aprimoramento das habilidades sociais, promovendo uma maior inclusão e participação das crianças com TEA em atividades educacionais e sociais.

Considerações finais

As considerações finais sobre o impacto e a eficácia das tecnologias no desenvolvimento das habilidades comunicativas em alunos com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) revelam a importância de uma abordagem integrada e personalizada na utilização desses recursos. Os aplicativos de comunicação alternativa, as ferramentas digitais para o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, e os programas tecnológicos voltados para a interação social têm mostrado resultados promissores na promoção da inclusão e no aprimoramento das habilidades comunicativas dessas crianças. Os aplicativos de comunicação alternativa, como o Proloquo2Go e o TouchChat, têm se consolidado como ferramentas essenciais no suporte ao desenvolvimento comunicativo dos alunos autistas. Eles oferecem uma plataforma que permite a expressão de pensamentos e necessidades através de símbolos, imagens e textos, superando barreiras comunicativas que muitas vezes limitam a participação desses alunos em contextos educacionais e sociais. A eficácia desses aplicativos é ampliada pela capacidade de personalização, que possibilita ajustes conforme as necessidades e habilidades individuais dos usuários. Isso, por sua vez, tem um impacto positivo na redução da frustração associada à comunicação não efetiva e na promoção de uma interação mais fluida e significativa.

As ferramentas digitais, incluindo softwares educativos e aplicativos que combinam pictogramas, símbolos e reconhecimento de fala, têm demonstrado um efeito benéfico tanto na comunicação verbal quanto na não verbal. Esses recursos não apenas facilitam a construção de um vocabulário funcional, mas também enriquecem a expressão por meio de elementos visuais que ajudam a esclarecer e detalhar a comunicação. Além disso, as plataformas de realidade aumentada e virtual têm se revelado valiosas ao criar ambientes imersivos para a prática de habilidades sociais e de comunicação não verbal, proporcionando um espaço seguro e adaptável para o desenvolvimento dessas competências em situações simuladas.

A integração dessas ferramentas tecnológicas no contexto educacional e terapêutico requer uma implementação cuidadosa e um suporte contínuo. A capacitação dos profissionais envolvidos e a colaboração estreita entre educadores, terapeutas e famílias são fundamentais para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira eficaz e adaptada às necessidades específicas de cada aluno. A formação adequada dos profissionais e o acompanhamento constante são essenciais para maximizar os benefícios

dessas ferramentas e garantir sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Embora os benefícios das tecnologias sejam evidentes, é crucial reconhecer os desafios associados à sua adoção. Questões como a infraestrutura tecnológica, o acesso a dispositivos compatíveis e a necessidade de personalização dos recursos podem impactar a implementação bem-sucedida desses programas. Portanto, um planejamento estratégico e um investimento em recursos são necessários para superar essas barreiras e assegurar que todos os alunos tenham acesso às tecnologias que podem beneficiar seu desenvolvimento comunicativo.

O desenvolvimento contínuo e a avaliação da eficácia dessas ferramentas são indispensáveis para a melhoria constante dos recursos disponíveis. A realização de pesquisas e estudos de caso sobre a aplicação dessas tecnologias oferece insights valiosos sobre sua eficácia e áreas para aprimoramento, permitindo a adaptação das ferramentas para melhor atender às necessidades das crianças com TEA.

Em suma, os programas tecnológicos que promovem a comunicação e a interação social de crianças com TEA representam um avanço significativo na busca por métodos eficazes para apoiar o desenvolvimento social e comunicativo. Com a implementação adequada e o suporte necessário, essas ferramentas têm o potencial de transformar a experiência educacional e social dessas crianças, promovendo uma inclusão mais efetiva e uma participação mais ativa nas atividades educacionais e sociais. A abordagem personalizada e bem planejada na aplicação dessas tecnologias é crucial para garantir que seus benefícios sejam plenamente realizados e que cada aluno possa alcançar seu potencial máximo.

Referências

ALMEIDA, M. R. Formação docente e a integração de tecnologias assistivas no ambiente educacional. *Revista de Educação e Inclusão*, v. 19, n. 1, p. 85-99, 2021.

ALMEIDA, M. R.; COSTA, T. Aplicativos de comunicação e suas contribuições

para o desenvolvimento de habilidades verbais e não verbais. Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais, v. 14, n. 2, p. 45-62, 2021.

COSTA, A. B. Gamificação e ensino: Impactos no engajamento de alunos com dificuldades de comunicação. Educação e Tecnologia, v. 18, n. 2, p. 112-130, 2022.

COSTA, A. B.; FERREIRA, J. A. Realidade aumentada e virtual no desenvolvimento da comunicação não verbal. Revista de Tecnologia e Educação, v. 23, n. 4, p. 112-126, 2020.

LIMA, A. M.; SILVA, R. T. Ferramentas digitais no suporte à comunicação alternativa: Uma análise dos recursos visuais. Revista de Estudos em Educação, v. 21, n. 3, p. 90-105, 2020.

OLIVEIRA, F. A. Aplicativos móveis e a promoção de habilidades sociais em crianças com TEA. Revista Brasileira de Estudos Educacionais, v. 26, n. 4, p. 112-127, 2019.

OLIVEIRA, F. A.; PEREIRA, C. R. Personalização de aplicativos para comunicação alternativa: Desafios e oportunidades. Revista Brasileira de Tecnologia Educacional, v. 15, n. 4, p. 78-91, 2019.

PEREIRA, C. R.; SILVA, R. T. A influência dos aplicativos de comunicação no desenvolvimento das habilidades comunicativas. Revista de Psicologia e Educação, v. 35, n. 2, p. 145-159, 2022.

RODRIGUES, J. A. Barreiras tecnológicas e acessibilidade: O impacto na adoção de tecnologias assistivas em ambientes escolares. Revista de Inclusão e Diversidade, v. 12, n. 1, p. 24-37, 2018.

RODRIGUES, J. A.; PEREIRA, C. R. Plataformas de comunicação digital e interação social em crianças com TEA. Revista de Tecnologia e Educação, v. 20, n. 1, p. 89-104, 2022.

SANTOS, L. F. Tecnologias assistivas e o desenvolvimento da comunicação em alunos com autismo. *Revista de Psicologia e Educação*, v. 33, n. 2, p. 145-159, 2021.

SILVA, P. M.; COSTA, A. B. Aplicativos de comunicação alternativa e inclusão escolar: Um estudo de caso. *Revista Brasileira de Estudos Educacionais*, v. 28, n. 1, p. 100-115, 2021.

A ARTE NA EDUCAÇÃO

Elaine Silva Martins

RESUMO

Neste trabalho vamos perceber que a arte tem grande importância na expressão e na comunicação humana, pois ela é base educadora da sensibilidade humana, à medida que ela educa para ampliar a compreensão do mundo, do meio e de si.

O ensino da arte contemporânea como trabalho educativo, possibilita amadurecer a formação de gostos, potencializa a inteligência do indivíduo e estimula a formação de sua personalidade. Como criador, o sujeito aperfeiçoa aspectos que desenvolvem a imaginação, observação, atitudes, argumentos e sensações.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Linguagens; Aprendizagem; Reflexão.

DESENVOLVIMENTO

A arte tem importância na expressão e na comunicação humana, isto justifica sua presença no contexto da educação. A arte faz parte do cotidiano de todos os seres humanos, quando crianças, são às vezes classificadas como arteiros, no entanto, o que significa Arte?

Seu significado no dicionário é:

Arte: s.f.(a) 1. Qualidade, produção, expressão ou domínio do que é belo. 2. Objetivo desse domínio, como a pintura, a escultura, etc. 3. Campo, gênero ou categoria desse domínio. 4. Material decorativo ou ilustrativo. 5. Conjunto de princípios que norteiam um ofício, uma habilidade ou ramo de aprendizado. 6. Ramo de estudo, princ. o das belas-artes ou humanidades. // s.f.pl.(as) 7. Travessura, traquinagem. (MINI SACCONI, 2009, P.119)

Sendo a arte algo com tantos significados, sua função acaba sendo de comunicar um sentimento especial, pela liberação, a expressão de pensamentos e ações. A travessura de arriscar e se deixar levar pelas emoções, descoberta e pelo prazer.

Assim como a educação geral e plena do indivíduo, a educação em arte acontece na sociedade de duas formas:

- Assistematicamente através dos meios de comunicação de massa e das manifestações não institucionalizadas da cultura, como as relacionadas ao folclore (entendido como manifestação viva e em mutação, não limitada apenas à preservação de tradições);
- e sistematicamente na escola ou em outras instituições de ensino.

Somente a arte desenvolve certas áreas do conhecimento, como a percepção visual e auditiva, a expressão corporal, a intuição, o pensamento analógico, concreto e holístico e a reflexão. Isso acontece no momento em que são exercidas essas práticas artísticas.

A arte tem um objetivo maior que a formação de profissionais dedicados a esta área de conhecimento: no âmbito da escola regular, busca oferecer, aos indivíduos, condições para que ele compreenda o que ocorre nos planos da expressão e do significado ao interagir com as artes, permitindo, dessa forma, sua inserção social de maneira mais ampla. Nesse sentido, os museus são uma ferramenta muito útil para a observação de uma forma mais condensada e intensa de diversas manifestações artísticas – sejam elas da contemporaneidade ou não o papel das disciplinas de Artes na educação é muito importante. As linguagens artísticas ajudam o ser humano a desenvolver diversos aspectos nas diversas fases da vida.

Na pedagogia Waldorf, por exemplo, incentiva a criatividade, trabalhando as manifestações artísticas e artesanais das crianças, estimulando o sentir e as linguagens corporais, o agir. Promovem atividades que estimulam a criatividade e a imaginação. Ana Mae Barbosa, pioneira na arte educação do Brasil, desenvolveu a Proposta Triangular, onde se trabalha três abordagens: a contextualização histórica, o fazer artístico e a apreciação artística.

Ele valoriza a melhor preparação do professor de Artes, mesmo na educação básica, para que ele se qualifique para dar aulas que fiquem além do estimular a criatividade, que ultrapasse o ensino do desenho geométrico, que

seja mais abrangente. A educadora ainda defende que o ensino de artes no futuro, envolverá manifestações artísticas em que vivem e seu meio ambiente.

A educação de Artes no Brasil, começou oficialmente com a criação da Academia Imperial de Belas Artes feitas em 1816, no período do império. Era para ser uma escola seguindo a tendência dos desenhos industriais surgindo na época, para trabalhadores, mas acabou se tornando uma escola para a elite, só os ricos frequentavam. Nessa época o ensino de Artes valorizava os desenhos e as artes plásticas, e continuou por muito tempo. Depois da Semana da Arte Moderna (1922), as outras formas de artes começaram a influenciar na busca pelo seu aprendizado, além de Heitor Villa Lobos (década de 30) levando as raízes musicais da cultura brasileira para suas aulas de canto coral.

Depois foi adotado o nome Educação Artística (uma tradução literal do termo americano *Art Education*), onde eram desenvolvidas atividades manuais mais próximas de trabalhos simples, para serem feitos como lembranças, pinturas e recortes de ilustrações já prontas.

Na arte contemporânea das escolas, ainda encontramos dificuldades em valorizar as Artes como matéria de real valor, por parte dos pais, até mesmo professores de outras disciplinas. Com as novas propostas muito deverá ser feito para mudar essa situação.

Para a formação cidadã, o contato com a arte desde seus primeiros anos de vida, faz com que aos poucos, a criança possa se familiarizar com as cores, formas, sons, movimentos, descobrindo as artes plásticas, visuais, teatro, música e dança, enfim, descobrindo a arte e suas diferentes linguagens.

A arte seria a educadora da sensibilidade humana, à medida que ela educa para ampliar a compreensão do mundo, do meio, de si. Na escola, o contato com a arte, além de conhecimento, também é fonte de inspiração para a expressão individual.

A escola é um espaço de criação. A beleza do que se passa na escola – daí sua afinidade com a arte – vem do fato de que não é um “registro da realidade”, mas lugar privilegiado de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos, entre a tradição e a criação”. (ROSA, 2002, p. 52)

O contato com a arte e a experimentação em suas diversas linguagens, se expressando de forma criativa e própria. A arte deve ser entendida como uma área de conhecimento, tão importante quanto às outras áreas.

Para que consiga atingir de forma significativa o fazer artístico, a apreciação e a reflexão se fazem necessário que o docente se permita também se aventurar em criar novas possibilidades, rever sua prática, transmitindo sentido em realizar e em construir conhecimento.

Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre as coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas; ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está ensinando, ele interessa nisso também o aluno. Não necessariamente o aluno vai apaixonar-se por aquilo, mas aprender o gosto é fundamental para passar a gostar. (CORTELA, 2001, p. 123)

Segundo Barbosa (2009, p. 45), a arte como livre expressão permite que o ser humano expresse seus sentimentos. No entanto, parece que, de certa forma, a arte não é ensinada, mas expressada. Porém, a autora define que o ensino da arte não se tornará eficiente sem a participação do artista, conscientemente investido no papel de professor.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, a criança utiliza aquilo que já conhece e tem familiaridade, o papel do professor é estabelecer novas relações, alargando seu saber. A própria situação de aprendizagem é criada pela necessidade e pelo interesse, a criança será direcionada a fazer, a tentar, a arriscar, a questionar, pois será motivada ao interesse espontâneo que lhe é atribuído desde o nascimento. O RCNEI (1998) mostra que a organização do tempo é importante e aponta três possibilidades de organização: as atividades permanentes, as sequências de atividades e os projetos.

A sequência de atividades se constitui em uma série planejada e orientada de tarefas, com objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida em diferentes graus de complexidade, a seleção dos materiais é de suma importância, pois serão as bases das produções artísticas, bem com a preparação do espaço, e por fim a observação, o registro e a avaliação devem buscar entender o processo, o professor deve ter em sua ação, uma avaliação mediadora.

1 A IMPORTÂNCIA DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA ESCOLA

- Todas as linguagens artísticas são importantes na vida do aluno; a escola tem que dar oportunidade ao aluno de aprender e criar, em artes visuais, dança, música e teatro

Figura 5- A importância das linguagens artísticas

Fonte: <http://slideplayer.com.br/slide/345150/2/images/26/Todas+as+linguagens+art%C3%ADsticas+s%C3%A3o+importantes+na+vida+do+aluno;+a+escola+tem+que+dar+oportunidade+ao+aluno+de+aprender+e+criar,+em+artes+visuais,+dan%C3%A7a,+m%C3%BAsica+e+teatro.jpg> /2019.

A Arte no processo de construção do conhecimento é facilitadora, pois abrange um dos maiores instrumentos de avaliação, tornando-se significativa e desenvolvendo a capacidade de criação, imaginação, raciocínio, percepção e domínio motor. A arte contemporânea se faz presente de forma inovadora, utilizando os princípios de liberdade e expressão, abordando atitudes e conceitos, mostrando aos alunos o que é arte, formando e modificando o olhar e percebendo o mundo.

Trabalhando em diversos contextos a pluralidade cultural, incluindo de um modo prazeroso a música, dança e o teatro. O primeiro contato da criança é com a arte, mesmo antes de se alfabetizar reagindo positivamente aos estímulos artísticos, demonstrando seu potencial e conhecimento de mundo.

Segundo o texto dos PCNS: Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por

uma proposição de conteúdos sem diferenciação por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas artes visuais, dança, música ou teatro. (Brasil 1997).

Teoria e prática caminham juntas, contribuindo para o desenvolvimento estético e crítico dos alunos, principalmente no processo de apreciação artística, para esse processo ser significativo é preciso existir abordagens nas aulas, buscando envolver os alunos, respeitando os saberes prévios, mediando o conhecimento, sendo assim esse processo se tornará prazeroso e criativo propiciando ensino e pesquisa, interação no processo de aprendizagem aluno e professor, interagindo através de reproduções artísticas, mostras e apresentações.

Paulo freire deixa explícita a reflexão crítica sobre a prática se tornar uma exigência da relação Teoria/Prática, porque ensinar é criar a possibilidade da produção do conhecimento ou da sua construção. “Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Não há docência sem discência. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

É necessário que o ambiente escolar favoreça meios para o desenvolvimento em sua totalidade, alunos autores de suas próprias histórias que cria e recria professores que desenvolva a autonomia e criticidade, mediando o conhecimento e fazendo intervenções aprendendo e ensinando.

Segundo os PCNS as orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte. Introduzir o aluno do primeiro ciclo do ensino fundamental às origens do teatro ou aos textos de dramaturgia por meio de histórias narradas pode despertar maior interesse e curiosidade sem perder a integridade dos conteúdos e fatos históricos.

As linguagens artísticas são de suma importância, pois fica claro a sua importância no processo de conhecimento e o quanto as aulas se tornam significativa e prazerosa, incrementando novos saberes por meio do teatro, música e dança, na qual os alunos vivenciam e representam com propriedade o que aprendem, desenvolvendo pluralidade de ideias.

2 TIPOS DE LINGUAGENS ARTÍSTICAS

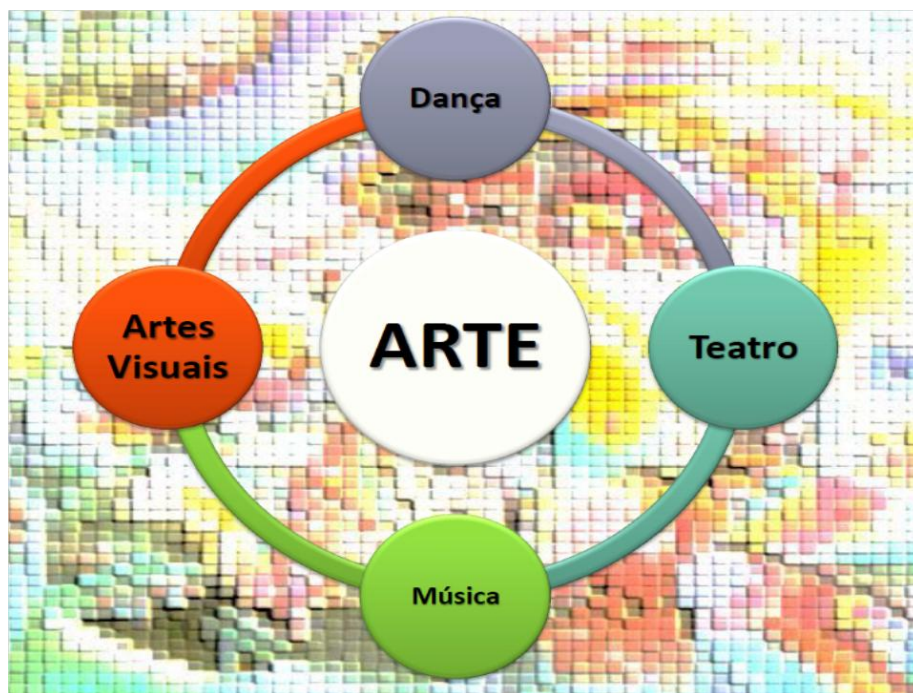


Figura 6- Tipos de linguagens artísticas

Fonte: [http://4.bp.blogspot.com/-](http://4.bp.blogspot.com/-imN0ZQofL9U/VZlZBkwqQFI/AAAAAAACI0/dw7wYOnZ8uM/s1600/linguagens%2Bartisticas.png)

[imN0ZQofL9U/VZlZBkwqQFI/AAAAAAACI0/dw7wYOnZ8uM/s1600/linguagens%2Bartisticas.png](http://4.bp.blogspot.com/-imN0ZQofL9U/VZlZBkwqQFI/AAAAAAACI0/dw7wYOnZ8uM/s1600/linguagens%2Bartisticas.png) 2019.

O ensino de Arte é uma forma de conhecimento e expressão, garantindo acesso a diversidade cultural, englobando o ato de criação, possibilitando o fazer artístico, tornando diversificado, não usando somente Desenho Geométrico ou Artes Plásticas, usam-se outras linguagens artísticas como a música, o teatro, a dança e as artes plásticas, que ajudam na formação integral dos alunos, fazendo com que se relacionem melhor dentro de sala e fora dela, aumentando seu repertório artístico.

Essas quatro linguagens artísticas, a música, o teatro, a dança e as artes plásticas, estão interligados e mesmo cada uma tendo sua especificidade, faz

parte de um conjunto de sentimentos e conhecimentos que podem e devem ser estimulados.

- **A Música:** Além de auxiliar no desenvolvimento motor, ela vai além, promove parcerias e o sentido de colaboração, contribuindo para formação integral do indivíduo, proporcionando valores culturais e difundindo o senso estético.



Figura 7- O ensino de Música no ensino fundamental

Fonte: https://4.bp.blogspot.com/-ZbgF92fEmwc/V4OUE4Fru0I/AAAAAAAAATV0/w1ZsctK5YnQz9pwQVy55g-oS0HWWT33PwCLcB/s640/20160514_114058.jpg https://4.bp.blogspot.com/-ZbgF92fEmwc/V4OUE4Fru0I/AAAAAAAAATV0/w1ZsctK5YnQz9pwQVy55g-oS0HWWT33PwCLcB/s640/20160514_114058.jpg / 2019.

- **A Dança:** Proporciona consciência corporal e espacial, dançar faz com que se conheça melhor o corpo e seus limites, além de ajudar na postura ela aguça os sentidos fazendo da arte um instrumento que possibilita o

desenvolver da sensibilidade do aluno, propiciando novas possibilidades de expressão, sensação, sentimentos e pensamentos.

Segundo PORTINARI (1989):

A dança é a representação de aspectos Culturais humanos, tendo sua essência no estudo e na prática da qualidade do movimento. Além do movimento, há mais duas características, consideradas principais na dança: o corpo e o espaço.



Figura 8- A Dança no Ensino Fundamental

Disponível em: http://1.bp.blogspot.com/_D5cTzycr7-0/S9xgkmlwqVI/AAAAAAAAAC8/vx1yUwAWy2I/s1600/meu+blog.pnghttp://1.bp.blogspot.com/_D5cTzycr7-0/S9xgkmlwqVI/AAAAAAAAAC8/vx1yUwAWy2I/s1600/meu+blog.png / 2019.

- **O Teatro:** Ainda muito utilizada nas escolas, é uma das linguagens artística que chama mais atenção do educando, pois, interpretam, cantam, dançam, ou seja, usam todas as linguagens juntas, despertando o faz de conta e a imaginação, possibilitando o trabalho interdisciplinar.

A IMPORTÂNCIA DO TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL (séries iniciais)

Historicamente o homem sempre teve a necessidade de representar, demonstrando suas tristezas, angústias, alegrias, no início para cultuar deuses e gradativamente se tornou uma atividade cultural encenada por muitos povos, e assim o teatro começou a fazer parte da nossa cultura.



Figura 9- O Teatro no Ensino Fundamental- 1º ano

Fonte: [http://3.bp.blogspot.com/-](http://3.bp.blogspot.com/-CodRIH5Pj6c/TkF0vFuRAaI/AAAAAAAAAAE/UuOQ3_49RU/s1600/Slide1.JPG/)

[CodRIH5Pj6c/TkF0vFuRAaI/AAAAAAAAAAE/UuOQ3_49RU/s1600/Slide1.JPG/](http://3.bp.blogspot.com/-CodRIH5Pj6c/TkF0vFuRAaI/AAAAAAAAAAE/UuOQ3_49RU/s1600/Slide1.JPG/) 2019.

- **Artes Plásticas:** Voltadas para o visual, por isso se ainda fala Artes Visuais, e nas Artes Plásticas que se mostra tudo aquilo que um artista é capaz de pensar e se expressar através das imagens, possibilitando criar e recriar.



Figura 10- O ensino das Artes plásticas no 1º ano

Fonte: <http://www.escoladavila.com.br/blog/wp-content/uploads/2015/06/13.jpg><http://www.escoladavila.com.br/blog/wp-content/uploads/2015/06/13.jpg>/ 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte reflete a história e a cultura vivenciada por uma pessoa, levando-se em consideração seus valores estéticos de beleza, harmonia e equilíbrio. Tudo isso é facilmente percebido por um adulto, mas para uma criança, a manifestação do universo infantil é algo natural, sem que ela se dê conta de que está expressando tudo o que vivencia naquele momento da sua vida, ainda que tenha tido apenas poucas experiências.

Para elas, não há um modo de se expressar por meio da arte, apenas uma vontade e um impulso nato de expressar suas percepções do mundo que ainda estão sendo construídas. A arte pode ter várias funções no

desenvolvimento da criança, por meio da arte, as crianças expressam seus sentimentos primeiro rabiscando, depois desenhando, pintando, cantarolando, dançando e inventando personagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2.ed. 2011

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**/ Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias aquecendo uma transforma - ação: Atitudes e Valores da Arte. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística**. Ed. Cultrix, São Paulo, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL, MEC/ SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte -Ensino fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> - Acesso em: 13. Fev.2019.

Carlos Roberto Mödinger [et al.]; **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas**

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento – Fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000. Movimentos e meios**. São Paulo: Alameda, 2004.

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática da autonomia**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores**/ Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Artemed, 2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ROSA, Sanny Silva da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo, Cortez, 2002

SACCONI, Luiz Antonio. **Míni dicionário da língua portuguesa**. 11ª edição, 2009.

VARELA, N. de. A. **A formação do arte-educador no Brasil**. In: BARBOSA, A.M. (Org) História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

WILSON, Brent. **Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças**. In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental** - Disponível em: file:///C:/Users/Familia/Desktop/ARTIGO%20CIENTIFICO/ARTE/mariane_monografia_artes_.pdf - Acesso em 01.Março.2019.

_____. <https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea> -Acesso em 28/03/2019

_____. <https://www.infoescola.com/artes/arte-contemporanea> - Acesso em 28/03/2019

_____. <https://arteref.com/arte/entenda-qual-e-o-papel-da-arte-na-educacao/> - Acesso em 28/03/2019

GRANDEZAS PROPORCIONAIS

Danilo Tarrão Cardoso

Resumo

O presente trabalho interdisciplinar do Ensino Fundamental trata de grandezas proporcionais. As pesquisas realizadas por nosso grupo, foram feitas por meio de internet e livros didáticos, entre outros. Foi-nos possível observar que continua existindo obstáculos com relação ao ensino da matemática tais como: As atuais condições de trabalho dos professores, melhor formação profissional aos menos, ausência de políticas educacionais efetivas etc. Mas também existe um esforço para minimizar estes outros tipos de problemas que influenciam no ensino da matemática e podemos citar como exemplo a elaboração de projetos educativos realizados em algumas escolas, com a finalidade de atender aos interesses e as necessidades da comunidade e professores que individualmente ou em pequenos grupos, buscam novos conhecimentos no interesse de aprimorar novas técnicas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática; Aprendizagem; Grandezas.

1. Introdução

O ensino da matemática é cada vez mais “mecanizado”, isto já ocorre desde a pré-escola, passa pelo ensino fundamental e o ensino médio, pois a aprendizagem dos alunos está basicamente vinculada a uma única forma. A falta de aulas dinâmicas e a realização de jogos coletivos dificultam que o aluno consiga resolver problemas de seu dia a dia não conseguindo até mesmo desenvolver o raciocínio lógico.

Diante destas considerações, apresentamos este trabalho que tem como objetivo fazer uma proposta de intervenção didática aos alunos do ensino fundamental, sobre grandezas proporcionais. Nestas propostas serão sugeridas atividades de situações problemas que são utilizados no nosso dia a dia.

Este trabalho é formado por diversas partes. Na origem história, apontamos alguns aspectos que demonstram que a construção de conceitos matemáticos fruto da interação que o fez com as situações problemas ao longo do desenvolvimento das civilizações. No desenvolvimento da proposta apresentamos a sequência do planejamento das atividades elaboradas, finalmente, algumas considerações a respeito da elaboração do trabalho e das nossas expectativas enquanto futuros educadores.

2. Origem da Matemática

Segundo Eves (1996, p.22), os primeiros povos eram caçadores nômades, primitivos viviam da caça utilizando instrumentos de pedras, madeiras, ossos e carapaças de animais, desta forma Eves (1996) afirma não saber exatamente a idade da pedra, porém em meados de 500.000 a.C., surgiram as primeiras construções de materiais como facas, machados e raspadeiras de pedras. A partir de então o homem inicia suas invenções como a construção de suas casas, móveis, estatuetas e itens religiosos esculpidos em pedra.

O autor afirma não saber exatamente o fim da idade da pedra, mais como informação histórica ressalta que teve fim em meados de 3.000 a.C., quando o oriente médio e a China começam a fundir metal. Desta forma, houve uma grande revolução onde por meio dessas mudanças a história se dividiu em três partes, onde foram registrados grandes avanços científicos e intelectuais, iniciaram o comércio entre os membros do grupo em que viviam e havia a necessidade de anotar a parte de cada família na caçada, dependiam então da ideia de contar, utilizavam os dedos para a contagem de cada animal, mais tarde foram se aproximando e iniciou então a utilização de símbolos, contagem vocal por meio de sons.

Boyer (1996 p.2) aceita que a ideia de número finalmente é válida, quando os indivíduos das tribos passam a relacionar um sistema de associação, de modo que “eles” poderiam usar os dedos para representar um conjunto, dois, três, quatro ou cinco objetos. Usando os dedos das duas mãos já poderia se representar o conjunto de dez objetos, e ainda mais, usando os dedos dos pés poderia se obter o conjunto de vinte objetos. Quando os dedos das mãos ou dos pés eram inadequados os primitivos costumavam a usar um amontoado de

pedras em grupos de cinco, pois os quintuplos eram associados com número de dedos das mãos ou dos pés humanos. Aristóteles observou que o uso do sistema decimal é apenas o resultado do acidente anatômico de que quase todos nós nascemos com dez dedos nas mãos e nos pés. Mas no ponto de vista matemático, é um tanto inconveniente já que o homem Cro-Magnon e seus descendentes não tivessem quatro ou três dedos das mãos.

Eves (1996, p.27) conceitua o desenvolvimento primitivo dos números com o surgimento das bases quando se faz necessário efetuar contagens mais extensas. Com o passar do tempo o homem inicia a contagem com números digitais e escritos e são utilizados até os dias de hoje por árabes, persas e povos primitivos da África.

Entre as descobertas numéricas, escritas e faladas, Eves (1996, p.30) em seu primeiro capítulo destaca os seguintes sistemas: sistema de agrupamento simples; sistema de agrupamentos multiplicativos; sistema de numeração cifrado; sistema de numeração posicional; e a computação primitiva; a partir de então é inventado o papel, onde fora utilizado desde o papiro ao pergaminho. Para que se controlassem todas as dificuldades que surgiram junto com todas as descobertas, foi criado pelos gregos o ábaco, considerado o mais antigo instrumento de computação mecânica usado pelo homem.

Boyer (1996 p.1), afirmou que os matemáticos do século XX desempenham uma atitude intelectual muito sofisticada, e também, boa parte do que hoje chamamos de matemática deriva de ideias, que estavam centradas em conceito de números e grandezas, e muitas definições matemáticas hoje já antiquadas como, “a ciência do número e grandeza” já não são validas, porém deu origem a diversos ramos da matemática atual. As noções primitivas de números, grandeza e forma podem ser encontradas nos primeiros tempos da raça humana a milhões de anos antes da humanidade.

Em certa época a matemática era vista de forma mais contida. A matemática pura se libertou por volta do século XIX, sugeridas por observações da natureza. As noções primitivas de números tiveram origem mais por observações relacionadas ao contraste do que com semelhanças; Exemplos: a diferença entre um lobo e muitos, a diferença de tamanho entre uma baleia e uma sardinha. É improvável que isso tenha sido descoberto de um indivíduo ou de uma tribo, é

mais provável que a percepção tenha sido gradual desenvolvida tão cedo quanto o uso do fogo, talvez há 300.000 anos.

3. Desenvolvimento da Proposta de Intervenção

3.1. Grandezas

Definimos por grandeza tudo aquilo que pode ser contado e medido, como o tempo, a velocidade, comprimento, preço, idade, temperatura entre outros. As grandezas são classificadas em: diretamente proporcionais e inversamente proporcionais.

Grandeza é um atributo físico que define uma particularidade de um sistema ou de sua transformação.

Deste modo inúmeras grandezas foram definidas, em função de vários tipos de fenômenos existentes, elas constituem hoje a base do conhecimento científico.

Na observação de um fenômeno qualquer, a primeira etapa consiste em detectar as grandezas que são inerentes, isto é, aquelas que são intrinsecamente relacionadas com ele, e em seguida as que, ou podem exercer alguma ação sobre o fenômeno, ou que decorrem como efeito dele; essas grandezas são denominadas de “propriedades” ou “grandezas físicas”.

3.2. Nomes Particulares dados as Grandezas Físicas

As grandezas físicas recebem várias denominações, conforme o enfoque que se deseja dar a elas, em função de situações específicas, as seguintes denominações são bastante comuns:

3.2.1. Grandeza ou grandeza física: quando ela não está relacionada com qualquer sistema objeto de estudo. Exemplo: pressão, metro, temperatura, carga elétrica etc.

3.2.2. Propriedade: é quando a grandeza está relacionada diretamente com o fenômeno que está sendo estudado. São os atributos físicos que definem um determinado fenômeno.

3.2.3. Variável: é toda propriedade de um sistema cujo valor numérico pode sofrer variação em função de alguma alteração que se provoque no mesmo. Quando as variáveis de um sistema dependem apenas dos seus estados inicial e final, elas também são chamadas de “variáveis de estado”.

3.2.4. Parâmetro: diz que uma grandeza atua como um parâmetro, quando ela é mantida constante naquele estudo, é comum dizer também que o fato dela ser mantida constante, significa que foi imposto um vínculo ou uma condição ao estudo daquele fenômeno.

3.2.5. Incógnita: é a grandeza cujo valor numérico é desconhecido ou se deseja calcular na resolução de um problema. Nas ciências exatas, é comum atribuir às incógnitas o mesmo símbolo das grandezas que representam.

3.2.6. Classificação das Grandezas Físicas

Existe um número elevado de grandezas físicas, envolvendo os mais variados tipos de fenômenos, uma forma de analisar e de sistematizar suas características e particularidades é por meio de várias maneiras de classificação dessas grandezas, que serão apresentadas em seguidas.

3.3. Grandezas Escalares

São as grandezas que ficam perfeitamente definidas por um número (valor numérico) e sua unidade, uma característica das grandezas escalares é que devem apresentar o mesmo valor num ponto fixo do espaço, independentes de seu sistema de coordenadas.

3.4. Grandezas Vetoriais

São as grandezas que além da quantificação e da unidade, necessitam de uma direção e sentido para sua completa definição. Para sua quantificação,

que também irá determinar sua direção e sentido, são necessários os valores das três componentes cartesianas, uma vez que em virtude da dependência com a direção e com o sentido elas irão depender de um eixo de referência.

As grandezas vetoriais são indicadas geralmente por uma seta localizada acima do símbolo que identifica a grandeza.

Existem várias maneiras de relacionar uma grandeza com outra, este relacionamento significa que há uma dependência de uma em relação à outra, a esta dependência constitui o que em geral é chamado de função.

Fisicamente essas relações procuram expressar que o fenômeno que está sendo estudado depende das duas grandezas que iremos abordar onde, à partir do valor numérico de uma delas é possível obter o valor numérico correspondente da outra.

Estas grandezas são classificadas em:

- Grandezas diretamente proporcionais;
- Grandezas inversamente proporcionais

3.5. Razão e Proporção

Segundo o site www.juliobattisti.com.br (21/03/2010, às 23h), denominasse RAZÃO: A razão entre dois números, dada certa ordem, sendo o segundo número sempre diferente de zero, é o quociente indicado do primeiro pelo segundo.

Exemplo: a razão de 09 para 12 = $09/12$ ou 09: 12

A razão de 05 para 10 = $05/10$ ou 05h10min

A razão de 06 para 18 = $06/18$ ou 06h18min

Obs. Importante: 1) Lê-se: nove está para doze sendo que o 1º número é antecedente e 2º número é conseqüente.

Então: cinco está para dez, sendo 05 o antecedente e 10 o conseqüente.

Seis está para dezoito, sendo 06 o antecedente e 18 o conseqüente.

Obs. Importante.: 2) Quando o antecedente de uma razão for igual ao consequente de outra, ou vice-versa, dizemos que formam duas razões inversas.
Ex: c/d e d/c

3.6. Proporção

O autor Andrini, Álvaro (2006, p. 27), proporção é a igualdade entre razões, onde determinada grandeza varia (aumentando ou diminuindo) em disposição a ação exercida sobre ela.

Exemplo: Se um carro percorre 10 km com um litro de gasolina. Quantos litros de gasolina serão necessários para percorrer 100 km?

Km percorridos	10	100
Consumo em litros	1	?

$$\frac{10}{1} = \frac{100}{x} \quad \rightarrow \quad 10x = 100$$

$$x = 100/10$$

R: Para que o carro percorra 100 km é preciso de 10 litros de gasolina.

Obs.: Cada elemento de uma proporção é denominado termo da proporção sendo que os 1º e 3º termos são chamados de termos antecedentes e os 2º e 4º são chamados termos consequentes e que os 1º e 3º termos de uma proporção formam os meios e os 2º e 4º termos, formam os extremos.

3.6.1. Propriedades das Proporções

No site www.juliobattisti.com.br (21/03/2010, às 23h10min), fundamenta as propriedades em sete tópicos:

3.6.2. Propriedade Fundamental

Em toda proporção o produto dos meios é sempre igual ao produto dos extremos.

$$2/5 = 4/10 \quad \gg \quad 5 \times 4 = 20 \quad | \quad 2 \times 10 = 20$$

Aplicação:

$$7 / 8 = x / 40 \text{ onde } 8 \times X = \text{produtos dos meios} \mid 7 \times 40 = \text{produto dos extremos}$$

Temos então: $8x = 280$, logo $X = 280/8 = 35$.

3.6.3 Composição

Em toda proporção, a soma dos primeiros termos está para o primeiro ou para o segundo, assim como a soma dos dois últimos está para o terceiro ou para o quarto termo.

$$a/b = c/d \rightarrow \frac{a+b}{a} = \frac{c+d}{c} \quad \text{ou} \quad \frac{a+b}{b} = \frac{c+d}{d}$$

Aplicação: A soma de dois números é 80 e a razão entre o menor e o maior é $2/3$. Achar o valor desses números.

a = menor

b = maior

$$\frac{a}{b} = \frac{2}{3} \rightarrow \frac{a+b}{a} = \frac{2+3}{2}$$

$$a + b = 80$$

$$\text{Então, } \frac{80}{a} = \frac{5}{2} \rightarrow a = \frac{80 \times 2}{5} = 32$$

Conclui-se: se o menor vale $a = 32$, o maior então será $80 - 32 = 48$.

3.6.4. Decomposição

Em qualquer proporção, a diferença entre os dois primeiros termos está para o primeiro ou para o segundo, assim como a diferença entre os dois está para o terceiro ou para o quarto termo.

$$a/b = c/d \rightarrow \frac{a-b}{a} = \frac{c-d}{c} \quad \text{ou} \quad \frac{a-b}{b} = \frac{c-d}{d}$$

Aplicação: Determinar dois números, sabendo-se que a razão entre eles é de $7/3$ e que a diferença é 48.

a = maior

b = menor

$$a/b = 7/3 \rightarrow \frac{a-b}{a} = \frac{7-3}{7}$$

$$a - b = 48$$

$$48/a = 4/7 \rightarrow a = \frac{48 \times 7}{4} = 84$$

Portanto,

$$\text{Se } a - b = 48, \text{ então } b = 84 - 48 = 36$$

Em toda proporção a soma dos antecedentes está para a soma dos consequentes, assim como qualquer antecedente está para seu consequente.

$$a/b = c/d \rightarrow \frac{a+c}{b+d} = \frac{a}{b} \quad \text{ou} \quad \frac{a+c}{b+d} = \frac{c}{d}$$

Aplicação: Calcular “a” e “b”, sendo que $a+b = 63$ e $a/3 = b/4$

$$\frac{a+b}{3+4} = \frac{a}{3}, \quad \frac{63}{7} = \frac{a}{3} \rightarrow a = \frac{63 \times 3}{7} = 27$$

$$\frac{a+b}{3+4} = \frac{b}{4}, \quad \frac{63}{7} = \frac{b}{4} \rightarrow b = \frac{63 \times 4}{7} = 36$$

Então a soma de $a+b = 63$, sendo $a = 27$ e $b=36 = 63$.

Em qualquer proporção, a diferença dos antecedentes esta para a diferença dos consequentes, assim como qualquer antecedente está para o seu consequente.

$$a/b = c/d \rightarrow \frac{a-c}{b-d} = \frac{a}{b} \quad \text{ou} \quad \frac{a-c}{b-d} = \frac{c}{d}$$

Em qualquer proporção, o produto dos antecedentes está para o produto dos consequentes, assim como o quadrado de um antecedente está para o quadrado de seu consequente.

$$\frac{a}{b} = \frac{c}{d} \rightarrow \frac{ac}{bd} = \frac{a^2}{b^2} \text{ ou } \frac{ac}{bd} = \frac{c^2}{d^2}$$

Aplicação: A área de um retângulo é de 150 m² e a razão da largura para o comprimento é de 2/3. Encontrar essas medidas.

a = largura b = comprimento

$$\frac{a}{b} = \frac{2}{3} \text{ então } \frac{a}{2} = \frac{b}{3}, \frac{a}{2 \times 3} = \frac{a^2}{2^2}, \frac{150}{6} = \frac{a^2}{4}$$

$$a^2 = 150 \times 4 : 6 = 100, a^2 = 100, a = 10$$

$$a = \text{largura} = 10\text{m}, b = \text{comprimento} = 15\text{m}$$

Em qualquer proporção, elevando-se os quatro termos ao quadrado, resulta em uma nova proporção.

Aplicação: A soma do quadrado de dois números é 468 e a razão do menor para o maior é de 2/3. Determinar esses números.

$$a^2 + b^2 = 468, \frac{a}{b} = \frac{2}{3}, \frac{a^2}{b^2} = \frac{2^2}{3^2} = \frac{4}{9} \text{ então,}$$

$$\frac{a^2 + b^2}{a^2} = \frac{4 + 9}{4} = \frac{13}{4}, a^2 = \frac{468 \times 4}{13} = 144$$

$$\text{Logo, } a^2 = 144, a = 12.$$

Obs. O valor de “b” é calculado seguindo-se o mesmo procedimento para calcular o valor de “a”.

3.7. Grandezas diretamente proporcionais

Precisamos misturar 2 copos de suco concentrado de 200ml com 5 copos de água de 200ml para fazer o refresco de uva para 7 pessoas. Se quisermos preparar este refresco para 35 pessoas, quais as quantidades deveram usar? Observe a seguinte tabela:

Suco concentrado	Copos de Água
2	5
4	10
6	15
8	20
10	25
12	30
14	35

- Então dizemos, se o número de copos de suco concentrado dobra, diretamente proporcional o número de copos de água também dobra.

Nessas condições pode-se dizer que, as duas grandezas envolvidas (números de copos de suco e copos de água) dizemos que, essas grandezas são diretamente proporcionais.

Se duas grandezas X e Y são diretamente proporcionais, os números que expressam essas grandezas variam na mesma razão, isto é, existe uma constante K tal que:

$$X = K$$

Y

Exemplos:

1. Uma torneira foi aberta para encher uma caixa com água azul. A cada 15 minutos é medida a altura do nível de água. (cm=centímetros e min=minutos)

15 minutos 50 cm	30 minutos 100 cm	45 minutos 150 cm

2. Construímos uma tabela para mostrar a evolução da ocorrência:

Tempo (min)	Altura (cm)
15	50
30	100
45	150

3. Observamos que quando duplica o intervalo de tempo, a altura do nível da água também duplica e quando o intervalo de tempo é triplicado, a altura do nível da água também é triplicada.
4. Observações: Usando razões, podemos descrever essa situação de outro modo.
5. (a) Quando o intervalo de tempo passa de 15 min para 30 min, dizemos que o tempo varia na razão 15/30, enquanto a altura da água varia de 50

cm para 100 cm, ou seja, a altura varia na razão 50/100. Observamos que estas duas razões são iguais:

$$\frac{15}{30} = \frac{50}{100} = \frac{1}{2}$$

6. (b) Quando o intervalo de tempo varia de 15 min para 45 min, a altura varia de 50 cm para 150 cm. Nesse caso, o tempo varia na razão 15/45 e a altura na razão 50/150. Então, notamos que essas razões são iguais:

$$\frac{15}{45} = \frac{50}{150} = \frac{1}{3}$$

7. Concluimos que a razão entre o valor numérico do tempo que a torneira fica aberta e o valor numérico da altura atingida pela água é sempre igual, assim dizemos então que a altura do nível da água é diretamente proporcional ao tempo que a torneira ficou aberta.
8. Em média, um automóvel percorre 80 Km em 1 hora, 160 Km em 2 horas e 240 Km em 3 horas. (Km=quilômetro, h=hora). Construímos uma tabela da situação:

Distância (Km)	Tempo (h)
80	1
160	2
240	3

9. Notamos que quando duplica o intervalo de tempo, duplica também a distância percorrida e quando o intervalo de tempo é triplicado, a distância também é triplicada, ou seja, quando o intervalo de tempo aumenta, a distância percorrida também aumenta na mesma proporção.
10. Observações: Usando razões e proporções, podemos descrever essa situação de outro modo.

- 11.(a) Quando o intervalo de tempo aumenta de 1 h para 2 h, a distância percorrida varia de 80 Km para 160 Km, ou seja, o tempo varia na razão de 1/2 enquanto a distância percorrida varia na razão 80/160. Assim temos que tais razões são iguais, isto é:

$$\frac{1}{2} = \frac{80}{160} = \frac{1}{2}$$

- 12.(b) Quando o intervalo de tempo varia de 2 h para 3 h, a distância percorrida varia de 160 Km para 240 Km. Nesse caso, o tempo varia na razão 2/3 e a distância percorrida na razão 160/240 e observamos que essas razões são iguais, isto é:

$$\frac{2}{3} = \frac{160}{240} = \frac{2}{3}$$

Concluimos que o tempo gasto e a distância percorrida, variam sempre na mesma razão e isto significa que a distância percorrida é diretamente proporcional ao tempo gasto para percorrê-la, se a velocidade média do automóvel se mantiver constante.

3.8. Elementos históricos sobre a regra de três.

Embora os gregos e os romanos conhecessem as proporções, não chegaram a aplicá-las na resolução de problemas. Na Idade Média, os árabes revelaram ao mundo a "Regra de Três". No século XIII, o italiano Leonardo de Pisa difundiu os princípios dessa regra em seu *Liber Abaci* (o livro do ábaco), com o nome de *Regra dos três números conhecidos*.

3.8.1. Regra de três simples diretas

Uma regra de três simples diretas é uma forma de relacionar grandezas diretamente proporcionais.

Para resolver problemas, tomaremos duas grandezas diretamente proporcionais X e Y e outras duas grandezas W e Z também diretamente proporcionais, de forma que tenham a mesma constante de proporcionalidade K.

$$\frac{X}{Y} = K \quad \text{e} \quad \frac{W}{Z} = K$$

Assim:

$$\frac{X}{Y} = \frac{W}{Z}$$

Exemplo: Na extremidade de uma mola (teórica!) colocada verticalmente, foi pendurado um corpo com a massa de 10Kg e verificamos que ocorreu um deslocamento no comprimento da mola de 54cm. Se colocarmos um corpo com 15Kg de massa na extremidade dessa mola, qual será o deslocamento no comprimento da mola? (Kg=quilograma e cm=centímetro).

Representaremos pela letra X a medida procurada. De acordo com os dados do problema, temos:

Massa do corpo (Kg)	Deslocamento da mola (cm)
10	54
15	X

As grandezas envolvidas: massa e deslocamento, são diretamente proporcionais. Conhecidos três dos valores no problema, podemos obter o quarto valor X, e, pelos dados da tabela, podemos montar a proporção:

10	=	54
15		X

Observamos que os números 10 e 15 aparecem na mesma ordem que apareceram na tabela e os números 54 e X também aparecem na mesma ordem direta que apareceram na tabela anterior e desse modo $10 \cdot X = 15 \cdot 54$, logo $10X = 810$, assim $X = 81$ e o deslocamento da mola será de 81cm.

3.9. Grandezas Inversamente Proporcionais

No site www.portalsaofrancisco.com.br (22/03/2010, às 10h), conceitua que duas grandezas são inversamente proporcionais quando, aumentando uma delas, a outra diminui na mesma proporção, ou, diminuindo uma delas, a outra aumenta na mesma proporção. Se duas grandezas X e Y são inversamente proporcionais, os números que expressam essas grandezas variam na razão inversa, isto é, existe uma constante K tal que:

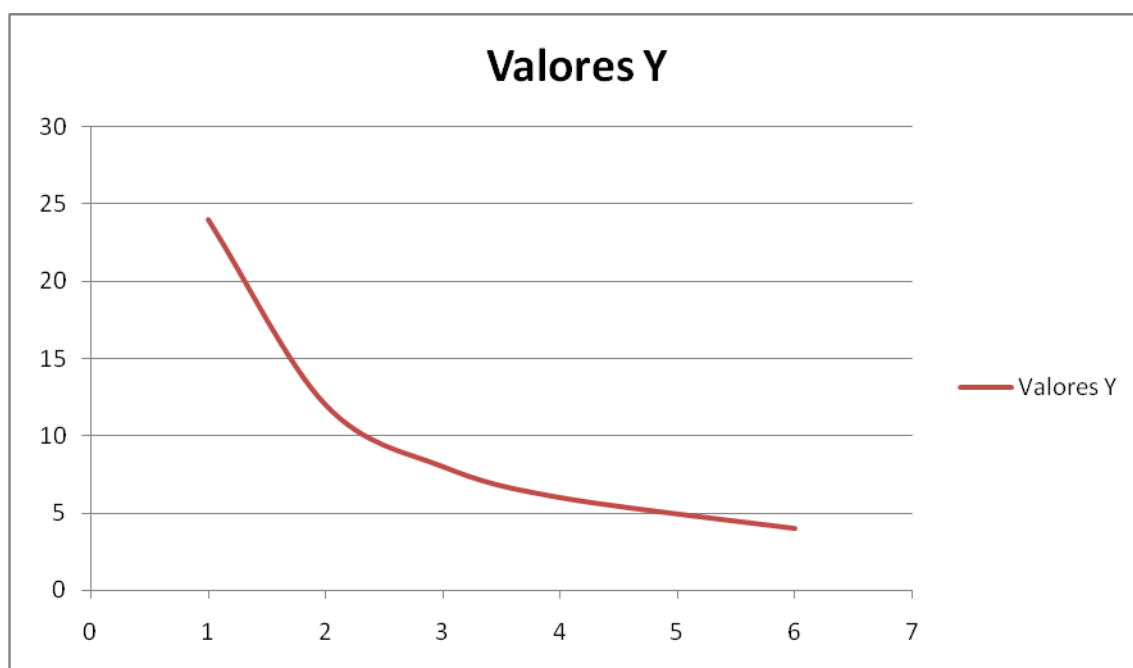
$$x \cdot y = k$$

E exemplifica: A professora de um colégio tem 24 livros para distribuir entre os seus melhores alunos, dando a mesma quantidade de livros para cada aluno.

- o melhor aluno receberá 24 livros
- cada um dos 2 melhores alunos receberá 12 livros
- cada um dos 3 melhores alunos receberá 8 livros
- cada um dos 4 melhores alunos receberá 6 livros
- cada um dos 6 melhores alunos receberá 4 livros

Alunos escolhidos	Livros para cada aluno
1	24
2	12
3	8
4	6
6	4

Representamos tais grandezas inversamente proporcionais com a função $f(x)=24/x$, apresentada no gráfico:



Já o autor Andrini (2006, p. 36) passa o conceito por meio de exemplos, levando assim em um primeiro plano o aluno a formular seus próprios conceitos e deixando por último o professor conceituar da maneira que ele achar melhor:

A professora de matemática da 6ª série comprou 24 bombons para presentear os alunos que não tiverem faltas no mês.

Ela distribuirá os bombons desta maneira:

- Se 4 alunos não tiverem faltas, cada um receberá 6 bombons;
- Se 8 alunos não tiverem faltas, cada um receberá 3 bombons.

Números de alunos sem faltas	Número de bombons para cada aluno
4	6
8	3

Sob estas condições, as duas grandezas envolvidas (número de alunos, e números de bombons) são denominadas grandezas inversamente proporcionais.

Quando a quantidade de alunos aumenta de 4 para 6, a quantidade de livros cai de 8 para 3.

$$\frac{4}{8} = \frac{1}{2} e \frac{6}{3} = 2$$

3.9.1. Propriedades das Grandezas Inversamente Proporcionais

No site www.portalsaofrancisco.com.br mostra as propriedades demonstradas pela tese: A equação $x.y=k$, mostra que o produto de duas grandezas x e y , em duas situações diferentes, são uma constante. Essa relação também é chamada de proporção inversa, uma vez que a partir da definição de grandezas inversamente proporcionais, pode-se escrever:

$$\frac{y_1}{x_1} = \frac{y_2}{x_2}$$

O fato de o produto das grandezas serem constante significa, por exemplo, que se uma delas aumenta no seu valor numérico, a outra deve ser diminuir na mesma proporção, como vimos no exemplo anterior.

Ou seja, a regra de três simples inversa é uma forma de relacionar grandezas inversamente proporcionais para obter uma proporção.

Na resolução de problemas, consideremos duas grandezas inversamente proporcionais A e B e outras duas grandezas também inversamente proporcionais C e D de forma que tenham a mesma constante de proporcionalidade K .

$$A \cdot B = K \quad \text{e} \quad C \cdot D = K$$

segue que:

$$A \cdot B = C \cdot D$$

Logo:

$$\frac{A}{C} = \frac{D}{B}$$

=

$$\frac{A}{C} = \frac{D}{B}$$

Exemplo: Ao participar de um treino de Fórmula 1, um corredor imprimindo a velocidade média de 180 Km/h fez um certo percurso em 20s. Se a sua velocidade média fosse de 200 Km/h, qual seria o tempo gasto no mesmo percurso? (Km/h=quilômetro por hora, s=segundo). Representaremos o tempo procurado pela letra T. De acordo com os dados do problema, temos:

Velocidade (Km/h)	Tempo (s)
180	20
200	T

Relacionamos grandezas inversamente proporcionais: velocidade e tempo em um mesmo espaço percorrido. Conhecidos três valores, podemos obter um quarto valor T.

180	=	T
200		20

Os números 180 e 200 aparecem na mesma ordem que apareceram na tabela, enquanto os números 20 e T aparecem na ordem inversa da ordem que apareceram na tabela acima.

Assim $180.20=200.X$, donde segue que $200X=3600$ e assim $X=3600/200=18$. Se a velocidade do corredor for de 200 Km/h ele gastará 18s para realizar o mesmo percurso.

4. Intervenção de Aula

4.1. Grandezas e Proporcionalidade

Vamos preparar um refresco?

Em uma garrafa de suco de uva de 600ml, esta marcado “misture um copo de suco de concentrado para 5 copos de água (a capacidade do copo é de 200 ml), adoce a gosto.

Para fazer qualquer quantidade de refresco basta aumentar ou diminuir a quantidade de concentrado e de água de forma proporcional.

Se para cada copo de concentrado de suco de uva adiciona-se 5 copos de água, logo dizemos que 1 esta para 5 e esta é a razão entre a quantidade de suco e a de água, e é expressada da seguinte forma:

1 para 5 $\rightarrow$ 1:5 ou $\frac{1}{5}$ = (fazendo um total de 6 copos de sucos)

Sabemos que para fazer 6 copos de suco, a proporção é de 1:5. Em uma sala de aula há 30 alunos, quero preparar um copo de suco para cada um deles. Qual será a proporção utilizada de concentrado de suco e água?

Vejamos:

1 copo de concentrado ----- faz 6 copos de suco ----- utilizando 5 copos de água

x copo de concentrado ----- fará 30 copos de suco ---- utilizará x copos de água

Note que à medida que aumentamos a quantidade de copos de suco, aumenta-se também a quantidade de água a utilizar e a quantidade de suco concentrado (dizemos então que estas são grandezas diretamente proporcionais).

Veremos então o quanto precisarei utilizar de concentrado:

1 copo de concentrado ----- faz 6 copos de suco
 x copo de concentrado ----- fará 30 copos de suco

ou seja:

$$\begin{array}{r} 1 \quad \underline{\hspace{2cm}} \quad 6 \\ x \quad \underline{\hspace{2cm}} \quad 30 \\[10pt] \frac{1}{6} = \frac{x}{30} \end{array}$$

$$6x = 1.30 \longrightarrow 6x = 30$$

$$x = \frac{30}{6} \longrightarrow \boxed{x = 5}$$

Conclui-se que: Para fazer 30 copos de suco de uva utilizarei 5 copos de concentrado de suco.

Mais quanto vou precisar adicionar de água?

Vejamos: Sei que para 1 copo de concentrado eu tenho que adicionar 5 copos de água, agora que, já descobrir o quanto de concentrado de suco de uva vou utilizar preciso saber apenas o quanto de água vou precisar:

Logo sei que:

Se para 1 copo de concentrado ----- utilizo 5 copos de água
 Para 5 copos de concentrado ----- utilizarei x copos de água

Ou seja:

$$1 \quad \underline{\hspace{2cm}} \quad 5$$

$$5 \quad \underline{\hspace{2cm}} \quad x$$

$$\frac{1}{5} = \frac{5}{x}$$

$$1x = 5.5 \longrightarrow \boxed{x = 25}$$

Logo para fazer 30 copos de suco de uva, irei adicionar 5 copos de suco concentrado a 25 copos de água.

Material utilizado: 2 jaras, copos descartáveis de 200ml, água e concentrado para suco.

5. Análise de Livros Didáticos

O Ministério da Educação, considerada a qualidade do ensino fundamental oferecido nas escolas públicas brasileiras, estabeleceu como uma das prioridades de ação o aprimoramento do livro didático. Esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se o livro didático como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único.

Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica.

Atendendo a essas expectativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução dela.

A existência de livros que contrariam tal determinação, por conterem erros conceituais e/ou informações equivocadas que induzem os graves erros, ou por veicularem noções preconceituosas e discriminatórias, ou, ainda, por se

apoiarem em metodologias que privilegiam o exercício da memorização, aponta para a necessidade da avaliação qualitativa do livro didático.

Analisar e criticar livros didáticos de Matemática, a partir de uma dada estrutura curricular. Promover a melhoria da qualidade dos livros didáticos utilizados nas escolas estaduais e particulares. Compreender os conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas que permitam adquirir formação científica geral. Proporcionar uma reflexão sobre o ensino da matemática tendo em vista sua futura ação profissional. Desenvolver as capacidades de pesquisar, buscar, analisar, selecionar e apreender informações, criar e reformular estratégias para resolução de problemas. Desenvolver a capacidade de abstrair, generalizar e a de transcender o que é imediatamente sensível.

De acordo com o PCN pág. 64, o livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos.

Ao fazer a análise dos livros didáticos “a conquista da matemática de Giovanni, José Ruy e “praticando matemática” de Álvaro Andrini, verifica-se que os autores analisam o tema de grandezas e proporcionalidade diferente porém com o mesmo fundamento específico.

Giovanni em seu livro a conquista da matemática (2002), inicia o desenvolvimento do tema falando da teoria, ou seja, ele da didática explicativa seguido de exemplos utilizando resolução de problemas, sugestões de desafios e experiências com temas baseados no cotidiano e em fatos reais.

Já o autor Álvaro Andrini em praticando matemática (2006), não fundamenta o conteúdo e vai direto para a abordagem do assunto com experiências, com explicações utilizando figuras, com simulações do cotidiano também com diferentes situações problemas.

Os dois livros destacam de forma bem clara e objetiva as simulações das situações problemas, utilizam figuras, simulam suposições baseado no ocorrente do dia a dia dos alunos, os livros são bem ilustrados, com um bom conteúdo que chama a atenção do aluno, mais a forma com que levam a informação ao aluno são diferentes.

Apesar de ambos estarem falando sobre o mesmo assunto, Giovanni utiliza-se de um conteúdo didático onde por meio da teoria e com uma sequência

de soluções problemas, aluno pode fazer uma maior assimilação entre o que está aprendendo e ao mesmo tempo colocando em prática.

Álvaro Andrini, por sua vez não leva ao conhecimento do aluno um conteúdo textualizando e definindo uma introdução para o aluno, sua abordagem é direta e prática, com diferentes formas de criar situações problemas onde o aluno aprende, porém fica sem conhecer a teoria fundamento.

Porém ambos deixam bem claro em diversas experiências elaboradas e resolvidas em exercício proposto utilizar grandezas e proporcionalidades.

6. Conclusão

Com base nos objetivos acima podemos concluir que o professor deve ter um dos principais objetivos, fazer com que o aluno sinta-se seguro da sua própria capacidade, pois o mesmo deve ser estimulado a pensar, esse é o papel fundamental do professor.

O aluno na maioria das vezes se sente inseguro diante da presença do professor, pois o tem como o detentor da sabedoria e em algumas vezes do poder.

Sabemos que é muito difícil desenvolver qualquer capacidade sem um estímulo, e quando se trata de criança vemos que, tudo chama a atenção mas só ocorre isso se for estimulado. Mas se tratando da matemática, convém lembrar que sempre é vista como uma disciplina difícil, complicada e por esses motivos o educador deve fazer com que educando seja perseverante na busca de seu próprio conhecimento.

Também é muito importante que haja uma conexão entre temas matemáticos que envolvem outras áreas curriculares é de enorme valia dentro da sala de aula. Porque a interdisciplinaridade hoje em dia quando bem aplicada enriquece e amplia a visão de interpretação do aluno em diversos aspectos.

Essa união de conexão de assuntos variados desperta o interesse de maneira mais estimulante do que trabalhar determinado assunto de forma tradicional.

Mas todos devem nos lembrar que problema certamente não é um exercício onde o aluno aplica de forma de maneira quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. E sim, que só existe problema se o aluno for levado a interpelar a questão que lhe é posta a estruturar a situação apresentada.

O fato também do aluno se estimulado a questionar sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema uma fonte de novos problemas que admitem diferentes respostas em funções de algumas condições. Traz uma concepção de ensino e aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas por uma ação refletiva que constrói conhecimentos, e um cidadão que saiba criticar e defender os seus interesses.

Referências

EVES, George. *An Introduction to the History of Mathematics*. 6ª edição. Boston: Holt, Rinehart and Winston, 1990.

BOYER, Carl B. *A History of Mathematics*. 2ª edição. New York: John Wiley & Sons, 1968.

STEWART, James. *Cálculo: Volume 1*. 7ª edição. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

O CAPITALISMO E SUAS TRAMAS ESPACIAIS: O LUGAR COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA.

André Pereira Mazini

RESUMO

Este artigo trata do capitalismo globalizado e suas novas tramas espaciais, abordando três momentos: o espaço como construção e condição do existir humano, apanhando de Milton Santos (2004) seu entendimento: o espaço deve ser entendido como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistema de objetos e ações ambos interagindo. A produção e a apropriação das novas técnicas pelo capitalismo globalizado são o segundo momento, construído para entendimento de que vivemos em um mundo confuso e confusamente percebido.

Palavras-chave: Comunidade; Pertencimento; Resistência.

Trata do luminoso e do opaco na cidade contemporânea, com especificidade para a reprodução da segregação socioespacial. O conjunto desses três momentos tem como objetivo desenvolver o pressuposto de que, dentro da lógica do capitalismo globalizado e sua busca pelo lucro, as cidades, espaços por excelência do mundo contemporâneo, são onde os trabalhadores pobres, a partir de seu lugar de existência, podem fortalecer a resistência enquanto classe social e lutar por outro tipo de sociedade.

1.0 - O capitalismo e suas tramas espaciais.

Neste artigo, parto do princípio de que, dentro da lógica do capitalismo globalizado e sua busca desenfreada pelo lucro, as cidades, espaços por excelência do mundo contemporâneo, são onde os trabalhadores pobres, a partir de seu lugar de existência, podem fortalecer a sua resistência enquanto classe social e lutar por outro tipo de sociedade que não esta, e sim uma sociedade mais justa, mais feliz...

Sob esse aspecto, para potencializar o problema que envolve esta pesquisa, como também sustentar o princípio defendido acima, torna-se importante entender como a lógica do capitalismo globalizado vem reorganizando os espaços do homem. Antes de avançar, busco na geografia a concepção de espaço que orienta esta dissertação.

1.1. O espaço como construção e condição do existir humano.

Aqui, é preciso dizer que não se trata, no momento, de fazer uma análise sobre as diferentes concepções teórico-metodológicas que permeiam o discurso geográfico sobre a categoria espaço, mas sim apresentar sinteticamente a concepção que orientará esta pesquisa.

Santos (2004, p.63) afirma que:

O espaço deve ser entendido como conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações. Nesse sentido, os objetos e ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma.

Na forma como Santos propõe, o espaço deve ser visto como relação dialética entre objetos e ações e não pode ser tratado como fixo, morto. É preciso encará-lo como uma construção social e, ao mesmo tempo, como condição para o existir humano. Nesse sentido, ele ganha vida, dinâmica, unidade e deixa de ser receptáculo para tornar-se ontológico, ou seja, ganha razão e emoção. É nessa perspectiva que Moreira (1994, p. 15) ao pensar a dimensão espacial da existência humana vai dizer: *“a história é espaço porque é movimento em perpétuo devir; e sem materializar-se em formas espaciais concretas, o devir não se efetiva e a história inexiste.”*

Santos (2004) propõe que as técnicas, elementos principais da relação do homem com seu meio, sejam o ponto de partida para desvendar o espaço do homem. Segundo o autor, *“as técnicas são um conjunto de*

meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.”(Santos, 2004, p.29). Neste sentido, partindo do princípio que não há existência histórica da humanidade fora de uma dimensão espacial, e que a compressão das técnicas construídas pelo homem é um fator importante para entender como a sociedade vem organizando e reorganizando o seu espaço, direciono minha análise para desvendar como o capitalismo globalizado, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, vem se apropriando de novas técnicas para construir um espaço a sua imagem e semelhança.

1.2- A produção e apropriação das novas técnicas pelo capitalismo globalizado.

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”.
(SANTOS, 2002)

Defende Harvey (2004, p.40) que: *“a acumulação do capital sempre foi uma questão profundamente geográfica. Sem as possibilidades inerentes à expansão geográfica, à reorganização espacial e ao desenvolvimento geográfico desigual, o capitalismo há muito teria cessado de funcionar como sistema econômico-político”*. Dessa forma, esse capitalismo, que desde o início vem buscando de forma desigual e estrategicamente reorganizar os espaços do mundo de acordo com a sua lógica, ganha força máxima com o advento da globalização.

Santos (2002) diz que, para entender a globalização atual, é preciso levar em consideração os fatores da unicidade da técnica, da convergência dos momentos, da cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais-valia globalizada.

Para a unicidade da técnica, o autor destaca que o desenvolvimento da história humana ocorre juntamente com o desenvolvimento das técnicas. Assim sendo, é que em cada evolução técnica, um novo período histórico surge, torna-se possível. Porém, é preciso lembrar que o surgimento de novas técnicas não significa a eliminação das demais, elas se justapõem. Outra questão é que as técnicas não aparecem de forma isolada, mas sempre em famílias, ou seja, sempre como sistemas e transportam uma história. *“Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica.”* (SANTOS, 2002, p. 25).

A força dessa família de técnicas está em trazer a possibilidade de comunicação entre as diferentes técnicas e também em permitir um novo uso do tempo, já que permite a convergência dos momentos e garante a simultaneidade das ações. Aliás, isso é que diferencia as técnicas do nosso tempo. Não importa se estão em um só ponto do território de um país, elas influenciam todo o resto. A título de exemplo, Santos (2002, p. 25-26) diz:

A estrada de ferro instalada em regiões selecionadas, escolhidas estrategicamente, alcançava uma parte do país, mas não tinha uma influência direta dominante sobre o resto do território. Agora não. A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros.

Assim, o atual contexto da globalização traz uma nova relação entre as técnicas hegemônicas e não hegemônicas. *“Hoje, as técnicas não hegemônicas são hegemônicas.”*(SANTOS, 2002, p. 26). O uso das técnicas pelo homem é sempre relativizado, nunca um dado absoluto. Portanto, o uso político, executado pelas empresas e pelos Estados, é quem garante sua concretude na história humana. Esse uso político pode ou não se dar de forma separada. Com o advento da globalização, o sistema técnico atual apresenta um caráter invasor, ou seja, ao instalar-se na produção ou num território, sua essência é alastrar-se. Assim, as técnicas no mundo globalizado apresentam unicidade:

É a partir da unicidade das técnicas, da qual o computador é uma peça central, que sugere a possibilidade de existir uma finança universal, principalmente responsável pela imposição a todo o globo de um mais-valia mundial. Sem ela, seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como um elo do acontecer mundial. Por outro lado, sem mais-valia globalizada e sem essa unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia. (SANTOS, 2002, p. 27).

A mesma hora no relógio, nos diferentes lugares do globo, não é a única coisa que dá a unicidade dos tempos no mundo atual. Se a hora é a mesma, os tempos vividos também convergem. Isso amplia a interdependência do acontecer. É assim que o autor refere-se à convergência dos momentos:

Tomada como um fenômeno físico, a percepção do tempo real não só quer dizer que a hora dos relógios é a mesma, mas que podemos usar esses relógios múltiplos de maneira uniforme. Resultado do progresso científico e técnico, cuja busca se acelerou com a Segunda Guerra Mundial, a operação planetária das grandes empresas globais vai revolucionar o mundo das finanças, permitindo ao respectivo mercado que funcione, em diversos lugares durante o dia inteiro. (SANTOS, 2002, p. 27-28).

Sob esse aspecto, a convergência dos momentos é essa capacidade que as novas técnicas, promovidas pelo progresso científico trouxeram, ou seja, ampliaram a nossa capacidade de conhecer a geografia do outro. Aliás, essa é a grande novidade do período atual. Mas, a revolução da informação, trazida pelas novas técnicas, não significa que seu uso seja universalizado, mesmo aparentando ser. O que acaba acontecendo é que a intermediação da informação global é feita por um pequeno grupo de empresas. Portanto, a idéia de aldeia global, onde a sensação do tempo real é um patrimônio de toda a humanidade, é uma farsa. Isso porque na verdade, *“os homens não são igualmente atores desse tempo real. Fisicamente, isto é,*

potencialmente, ele existe para todos. Mas efetivamente, isto é, socialmente, ele é excludente e assegura exclusividades, ou pelo menos, privilégios de uso” (SANTOS, 2002, p. 28).

A propagação ideológica de que todos têm acesso às informações, ou seja, a fluidez que as novas técnicas do mundo globalizado trouxeram, leva a pensar quem realmente são os verdadeiros atores que controlam a tão propagada fluidez.

Nessa lógica, surge um fator importante: o desvendamento do motor único representado pela busca da mais-valia universal, transportando a afirmação de que o atual período e sua intensa gama de técnicas unificadas vêm permitindo ações globais por parte de alguns atores hegemônicos. Nesse sentido, hoje se pode falar de uma busca universal da mais – valia. Esse motor único só foi possível porque a produção se passa em escala mundial. As empresas disputam entre si, numa competitividade extrema, os melhores lugares do globo. *“Esse motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação.”(SANTOS, 2002, p.30).*

No turbilhão de mundializações, uma acaba influenciando a outra. Mas, mesmo o motor único atual e sua busca pela mais-valia universal sendo um dado real, é importante entender que não significa o caminho para uma completa homogeneização. Diz Santos (2002, p.30) que *“em nenhum lugar, em nenhum país, houve uma completa internacionalização. O que há em toda parte é uma vocação às mais diversas combinações de vetores e formas de mundialização.”*

A natureza desse motor único pelo globo na busca de uma mais-valia universal é extremamente fugidia, já que é de difícil mensuração, mas não significa que seja abstrata. Hoje cada vez mais as grandes empresas se apropriam dos conhecimentos científicos e técnicos para ampliar sua lucratividade mundial e pedem ainda mais avanços nessas áreas. Essa busca desenfreada por novos conhecimentos científicos e técnicos por parte das empresas é fruto da competitividade, já que, a cada dia, lutam para estar na frente, ou seja, *“saímos da competição para entrar na competitividade*

exacerbada” (SANTOS, 2002, p. 31). Nesse processo, as universidades de ponta, posto que não é qualquer conhecimento que é útil, passam a serem disputadas pelas grandes empresas globais. *“Novos laboratórios são chamados a encontrar as novas técnicas, os novos materiais, as novas soluções organizacionais e políticas que permitam às empresas fazer crescer a sua produtividade e o seu lucro.”* (SANTOS, 2002, p.31).

Nessa lógica, boa parte do conhecimento produzido em grandes universidades vem contribuindo cada vez mais para ampliar competitividade entre grandes empresas, já que constantemente novas invenções são solicitadas. A constante ampliação da mais-valia universal é o que move as empresas. Por isso, seu caráter fugidio. Porém, mesmo não se podendo medi-la, a mais-valia se impõe como objetiva quando utilizada no processo de produção. Nesse sentido, o conhecimento geográfico do/sobre o mundo, ampliado pelas novas técnicas, passa a ser de interesse comunal, visto que nunca na história da humanidade foi possível conhecer o planeta como hoje se conhece. O avanço das técnicas, promovido pelo progresso da ciência, é o motor de arranque dessa possibilidade. A natureza é desnudada, amplia-se a sua utilização na busca de matéria-prima. Mas não é só isso que o novo período trouxe. Novos materiais são criados em laboratório pela inteligência do homem antes de os objetos serem produzidos e estarem em algum lugar. Afirma Santos (2002, p.32): *“sem isso, não teria sido possível fazer os satélites que fotografam o planeta a intervalos regulares, permitindo uma visão completa e detalhada da Terra. Por meio dos satélites, passamos a conhecer todos os lugares e a observar outros astros.”*

O autor, ao continuar a análise sobre a cognoscibilidade do planeta, afirma que *“os objetos retratados nos dão geometrias, não propriamente geografias, porque nos chegam como objetos em si, sem a sociedade vivendo dentro deles”* (SANTOS, 2002, p. 32). Nessa perspectiva, é que o sentido social dado aos objetos ganha valor. Fora disso, os objetos são vistos em si. O que se pode dizer é que a globalização e sua materialização no espaço contribuíram para conhecer o mundo concretamente e suas particularidades nos lugares. Ao mesmo tempo, ampliaram-se os conhecimentos sobre as condições físicas, naturais ou artificiais e condições políticas, sendo que: *“as empresas, na busca da mais-valia desejada,*

valorizam diferentemente as localizações. Não é qualquer lugar que interessa a tal ou qual firma. A cognoscibilidade do planeta constitui um dado essencial à operação das empresas e à produção do sistema histórico.”(SANTOS, 2002, p. 33).

Ao mapear, de acordo com as análises de Santos (2002), os quatro fatores elencados (unicidade da técnica, convergência dos momentos, motor único e cognoscibilidade) que, segundo o autor, sustentam a globalização contemporânea, é possível perceber que as novas técnicas, produzidas pelo avanço da ciência, como também a informação, tornaram o mundo um todo sistêmico e ao mesmo tempo desigual, já que somente um pequeno grupo de atores (alguns Estados, grandes bancos, empresas transnacionais e grandes organizações internacionais), beneficiam-se do atual período, denominado por Milton Santos como técnico-científico-informacional. Nessa lógica é que a globalização dá-se de forma perversa para a maioria da humanidade, gerando fraturas sociais.

Sobre essa perversidade, gerada a partir da apropriação desigual das novas técnicas, Straforini (2004) afirma que um seleto grupo de empresários da produção, do comércio e da especulação financeira é que estão sendo os verdadeiros privilegiados enquanto classe social. Assim, a grande maioria da humanidade acaba ficando às margens, ou seja, os proletariados e aqueles que nem como proletariados inserem-se no sistema. Entretanto, o capitalismo não se apresenta de forma homogênea, bastando lembrar as múltiplas ações individuais, coletivas e conflitantes entre si que existem. Ao mesmo tempo, comparando com outras fases do capitalismo, é possível afirmar que no atual momento da globalização o fundamento básico das grandes corporações é a mais-valia universal. Dentre todos os grupos hegemônicos, os grupos mais beneficiados pelo período técnico-científico-informacional, sobretudo das técnicas da informação, são os investidores, especuladores e banqueiros. São eles que, de posse das novas técnicas, passam a ditar as normas na economia mundial. Segundo Straforini (2004,p.36):

Não é de outra forma que as grandes “entidades” símbolos da globalização são agências financeiras ou bancos, como o Fundo

Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros.

Nesse sentido, as finanças no contexto da globalização desempenham um papel importante na reestruturação do espaço, já que o dinheiro é um dado desse processo e contribui imensamente para ampliar sua perversidade. Para Santos (2002), pela utilização das novas técnicas o dinheiro torna-se autônomo. Sua autonomia no contexto global é adquirida pela necessidade de competir. Assim, fluido e virtual, o dinheiro se reproduz de forma ideológica pelo mundo. Sob esse aspecto, a regulação interna do dinheiro nos territórios torna-se impossível. Ele agora é global, e sua ação em estado puro acaba sendo cega, gerando ingovernabilidades, devido a seus efeitos na economia. É dessa forma que o espaço passa a ser esquizofrênico. Segundo o autor, *“no espaço, a finança global instala-se como a regra das regras, um conjunto de normas que ocorre, imperioso, sobre a totalidade do edifício social, ignorando as estruturas vigentes, para melhor poder contrariá-las, impondo outras estruturas.”*(SANTOS, 2002, p. 101).

Tudo isso faz do dinheiro um regulador importante das ações realizadas no espaço. Sua instalação cada vez mais vem sendo uma condição para a produção e regulação da vida econômica. Esse fator vem contribuir para gerar uma tensão entre o interno e o externo de cada Estado. A competitividade entre os grandes atores hegemônicos alastra-se e influencia todo o corpo social. Sobre a competitividade capitalista, Straforini (2004, p.40) explica:

Ela não é uma abstração de ordem mais geral, muito ao contrário, pois perpassa, simultaneamente, diferentes setores e escalas da sociedade. Empresas batalham entre si pela conquista dos consumidores; países do mesmo bloco econômico se digladiam para a manutenção de determinado produto no mercado; prefeitos vendem seus cidadãos para terem uma indústria - sempre multinacional - dentro dos seus limites”

Essa verdadeira batalha travada no espaço, gerada pelas formas

como as finanças vêm sendo geridas no contexto internacional, onde a única regra é a conquista pela melhor posição, coloca a competitividade e o dinheiro como um discurso muito forte. Dessa forma:

No mundo globalizado, a competitividade, o consumo, a confusão dos espíritos constituem baluarte do presente estado de coisas. A competitividade comanda nossas formas de inação. “E a confusão dos espíritos impede o nosso entendimento do mundo, do país, do lugar, da sociedade e de cada um de nós mesmos.” (SANTOS, 2002, p. 46).

Essa lógica faz da perversidade um todo sistêmico também. Para Santos (2002), as novas técnicas da informação, que poderiam estar a serviço de toda a humanidade, acabam desempenhando um papel ainda maior na propagação dessa perversidade, já que a informação, um dado fundamental da vida econômica e social no mundo contemporâneo, está nas mãos de poucos atores hegemônicos. Assim, os interesses particulares sobrepõem-se ao coletivo. Sob esse aspecto, quando a informação chega para pessoas comuns, ela já é um dado manipulado, portanto, ideológico. Assim, ela acaba mais confundindo do que esclarecendo, ou seja, apresenta os fatos e não o entendimento dele. Segundo o autor: *“quando essa comunicação se faz, na realidade, ela se dá com a intermediação de objetos. A informação sobre o que acontece não vem de interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”* (SANTOS, 2002, p. 41)

Nesse sentido, o controle dos objetos técnicos da informação, nas mãos de poucos atores hegemônicos, vem contribuindo para a informação ser ferramenta de propagação ideológica sobre a instalação de novos objetos técnicos no espaço como um todo. Aliás, a informação e seu caráter de convencimento vêm muito antes do e o próprio objeto ser instalado, ou seja, localizado em algum lugar. Segundo Santos (2004, p. 239): *“a informação não apenas está presente nas coisas, nos objetos técnicos, que forma o espaço, como ela é necessária à ação realizada sobre essas coisas. A informação é o vetor fundamental do processo social e os espaços desse modo, equipados para facilitar a sua circulação.”*

A competitividade extremada entre os grandes agentes da globalização colocando a busca na mais-valia internacional como fundamento último, proporcionada pela apropriação das novas técnicas, sobretudo da informação, vem promovendo profundas reorganizações no espaço do homem, e levando a pensar o papel do Estado neste contexto.

Na contramão daqueles que apregoam o fim do Estado, ou que ele está em crise, Santos (2000) argumenta que ele está mais vivo do que nunca. A força da política executada pelas grandes empresas na busca de benefícios espaciais revela como a força do Estado aumentou, já que, pela atual configuração, ele passa a ser refém das mesmas. Segundo o mesmo autor:

O capitalismo globalizado acaba exigindo um Estado mais flexível aos seus interesses. As privatizações são a mostra de que o capital se tornou devorante, guloso ao extremo, exigindo sempre mais, querendo tudo. Além disso, a instalação desses capitais globalizados, supõe que o espaço se adapte às suas necessidades de fluidez, investindo pesadamente para alterar a geografia dos lugares que interessam. (SANTOS, 2002, p. 66).

Sendo assim, o Estado investe menos em recursos para questões sociais. Portanto, não se trata de um Estado morto ou em crise, simplesmente, os interesses da população não são levados em conta em suas ações. Assim, enquanto o Estado em suas múltiplas escalas se fortalece ao lado do capital, as desigualdades entre os indivíduos se ampliam.

Straforini (2004) de forma lúcida declara que os discursos que apregoam o fim do Estado, da história e da geografia, no atual contexto da globalização, fazem parte de um discurso hegemônico implementado ideologicamente pela nova direita, os chamados neoliberais. A respeito, o autor posiciona-se dizendo:

O neoliberalismo não é, em hipótese alguma, uma escolha ou uma saída natural para crise fordista. Para dar sustentação a essa globalização perversa, teve que construir, com apoio dos instrumentos técnicos e, principalmente, da ciência

„econômica”, uma nova ordem ou missão cultural. Tal missão cultural pode ser enquadrada dentro do sistema de famílias das técnicas que marca o período atual. Técnicas não significam necessariamente os instrumentos, as máquinas, ou seja, a materialidade. Todo sistema de normas, regras e até mesmo do imaginário são meticulosamente pensados e postos em funcionamentos como técnicas de controle pensados e postos em funcionamento como técnicas de controle e de reprodução social e, muitas vezes, construídas e pensadas antes mesmo da sua produção e da sua aplicação. (STRAFORINI, 2004, p. 39).

A luta do capitalismo globalizado para construir um espaço à sua imagem e semelhança também é travada no plano do simbólico. As ideias do neoliberalismo são a prova cabal de como isso ocorre, não há neutralidade. O discurso nesse sentido é sempre ideológico. Nesta lógica é que Straforini (2004) diz que os ideais de mercado livre, competitividade, individualismo sustentam ideologicamente as concepções neoliberais. Por isso, discursos que pregam a mudança social são prontamente desqualificados e acusados de não levarem em consideração os progressos sociais que a tão propagada globalização trouxe para humanidade. Nesta perspectiva, segundo o autor: *“abre-se assim o caminho para a naturalização da crise, da miséria e da morte das massas. Os Estados, os empresários, os grupos que controlam as decisões são isentos de qualquer responsabilidade política.”* (STRAFORINI, 2004, p. 42). Acrescento dizendo que também ficam isentos de qualquer responsabilidade social e econômica.

A globalização posta dessa forma, hierarquizada e perversa, sob os ditames dos grandes atores hegemônicos, tendo o Estado como comparsa, contribui para ampliar a fragmentação no / do espaço. Como o universo desta pesquisa é um bairro da cidade de Sorocaba / SP, procuro entender agora como esse processo do capitalismo globalizado, pautado no avanço das novas técnicas e da competitividade pela busca da mais valia universal, vem reorganizado o espaço da cidade contemporânea.

1.2. O luminoso e o opaco na cidade contemporânea: a reprodução da segregação socioespacial.

As cidades são espaços por excelência do mundo contemporâneo. Hoje, o Brasil conta com 80% da sua população morando em cidades e, mesmo aqueles que moram no campo, recebem influências de valores urbanos ou têm suas vidas alteradas por decisões políticas e econômicas tomadas nesses espaços. Entendida como conjunto indissociável de objetos e ações, a cidade não pode ser vista fora do contexto mais amplo da globalização. Até mesmo porque boa parte de suas mazelas e riquezas são frutos desse embate travado entre o que vem de fora, o externo, e o particular, ou seja, o interno. Para Santos (1996), hoje cada vez mais as cidades apresentam um conteúdo externo subordinando o interno. Por isso, diz o autor: *“são cidades críticas desde seu nascimento, sobretudo porque se tornam cidades sem cidadãos.”*(SANTOS, 1996, p. 74).

Nesse sentido, a lógica racionalista do capital globalizado, pautado na busca do lucro da mais valia universal, vem produzindo na cidade, novas formas, que cada vez mais são criadas para responder a necessidades renovadas, *“tornando-se mais exclusivas, mais rígidas materialmente e funcionalmente, tanto do ponto de vista de sua construção quanto de sua localização.”*(SANTOS, 1996, p 75). Nesta perspectiva de produção, do espaço urbano, as formas das cidades são mais valorizadas do que os próprios sujeitos que nela habitam, por isso, surgem como cidades sem cidadãos. Assim posto, *“o meio urbano é cada vez mais um meio artificial, fabricado com restos da natureza primitiva e crescentemente encobertos pelas obras dos homens.”*(SANTOS, 1996, p. 42). Sobre essa natureza oculta na cidade repleta de artificialidade, Soares (2006) explica que ela também se torna um fator de consumo e aquela que ainda resta, enquanto floresta urbana, vem sendo intensamente explorada pelo ecoturismo, ou seja, a natureza vista como aquilo que não é produzido aparece como valor de uso e, sob o capital, como valor de troca largamente explorado.

Essa lógica seletiva de ação, intrínseca ao capitalismo globalizado, tendo o Estado em diferentes escalas geográficas como cúmplice nas suas

tramas, contribui para promover intensas transformações como também fragmentar ainda mais o espaço da cidade. Segundo Santos (1996), a atenção maior vem sendo dada para as áreas mais modernas de produção e de circulação, já que o capital vindo de fora acaba sendo orientando para estas transformações. Portanto, o resto da aglomeração não recebe cuidados. Dessa maneira, a diferença de tratamento é um dos fatores que ampliam a crise ambiental. No dizer de Santos (1996, p. 76):

Os novos objetos surgem para atender a reclamos preciosos da produção material ou imaterial, criando espaços exclusivos de certas funções. A cidade como um todo, teatro da existência de todos os seus moradores, superpõe-se essa nova cidade moderna seletiva, cidade técnica científica informacional, cheia das intencionalidades do novo modo de produzir, criada na superfície e no subsolo, nos objetos visíveis e nas infra-estruturas, ao sabor das exigências sempre renovadas da ciência e da tecnologia.

Nesta perspectiva, continua o autor:

Espaço minoritário dentro da aglomeração, espaço não dominante do ponto de vista da extensão, é, todavia, o espaço dominador dos processos econômicos e políticos, cuja lógica implacável se sobrepõe e comanda a dos demais subespaços quantitativamente subordinados quanto às funções.

Assim, a cidade moderna, pautada em um conteúdo técnico-científico- informacional, extremamente seletiva e rígida, onde os objetos e ações empregadas tendem a dar sustentação as áreas mais modernas, sobrepõe a uma cidade mais plástica, aquela herdeira dos primórdios da urbanização.

Para Santos (1996), a cidade plástica, em passado recente, acolhia as novas mudanças sem promover grandes alterações em seus objetos, mesmo que ampliassem de tamanho e funcionalidade, ou seja, o que vinha de fora se adaptava sem fazer grandes alterações nos objetos mais antigos.

Hoje, isso ocorre de forma diferente. As áreas destinadas para as atividades hegemônicas estão prenhes de intencionalidade exigente. O que determina são os edifícios e as áreas inteligentes. A precisão dos resultados é tônica desses espaços estrategicamente preparados na cidade. Isso evidencia uma nova escassez e uma nova fragmentação do espaço urbano. Nesse sentido, essa rigidez da cidade contemporânea contribui para interferir no sistema de movimento, que fica mais anárquico. A extrema funcionalidade dos setores urbanos hegemônico intensifica a distribuição das atividades das pessoas, modificando seu ritmo de vida. Essa nova arquitetura, pautada na qualidade técnica científica informacional do meio construído, fortalece o patamar da racionalidade de ação dos dominantes, com base exclusivamente no lucro, mesmo que não seja mercantil, já que o simbólico também aparece como coadjuvante mercadológico importante.

Pensando o papel da atual pregação neoliberal e do Estado no processo de interferência na cidade, Santos(1996, p. 78) explica:

Na cidade é apenas o subsistema legado às novas racionalidades que merece a atenção dos governos, das multinacionais e dos organismos internacionais. O Estado é chamado a adequar o meio ambiente construído para possibilitar a ação global das forças mundializadoras do mercado. Nessas condições, o neoliberalismo não se aplica aos objetos, mas apenas às ações que os objetos inovadores tornam mais fluidas e certeiras.

É nesse sentido que Santos (1991), diante da intensa artificialidade do espaço, trabalhado cada vez mais sob ditame da ciência, a serviço dos atores hegemônicos, diz que as condições ambientais são degradantes, ampliam-se os agravos na saúde física e mental das populações. Nessa perspectiva, alerta o autor: *“deixamos de entreter a natureza amiga e criamos a natureza hostil.”* (SANTOS, 1991, p. 43). Porém, mesmo diante desta racionalidade dos objetos e das ações no espaço, sendo manipulado como coisa, não quer dizer que o mesmo seja um dado passivo. A cidade como um todo apresenta resistência, graças a seu meio construído ser *“um retrato da diversidade das classes sociais, das diferenças de renda e dos*

modelos culturais” (SANTOS, 1996, p.79). Assim, no plano do concreto, a cidade apresenta duas dimensões bem demarcadas do existir humano:

Na cidade, hoje, a „naturalidade” do objeto técnico- uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa – essa historização da metafísica crava no organismo urbano, áreas „luminosas” constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem e contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas „opacas”. Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zonas luminosas) espaços da exatidão, são espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores, são espaços da lentidão e não da vertigem. (SANTOS, 1996, p. 83)

Essa perspectiva dos lugares luminosos e opacos elaborada por Santos, pautada no contexto do capitalismo globalizado, leva a pensar a lógica de segregação sócio-espacial presente na cidade. Os trabalhadores pobres, como aqueles que chegam diariamente de outros lugares, têm de inserir-se em um espaço recortado pela propriedade privada e vendido como mercadoria. Por isso, para Calixto (2004), as áreas socioespacialmente segregadas (lugares opacos) confirmam no nível espacial as relações contraditórias entre o poder econômico e o poder político, já que a própria lógica que sustenta e move o modo de produção capitalista não garante o mínimo de condições para a grande maioria da população habitar e viver de forma plena na cidade. A esse respeito, pensado o problema habitacional na cidade, adverte a autora:

O tão lembrado „déficit habitacional” não é decorrente da falta de moradia, já que, dentre outros, a cada dia notamos mais e mais imóveis sendo ofertados, seja em classificados de jornais, seja em outros meios de comunicação. Esse „déficit” origina-se da falta de poder aquisitivo daquela camada da população que se encontra excluída do mercado imobiliário (CALIXTO, 2004, p. 29).

Nesse sentido, caem por terra as concepções que sustentam que o „déficit habitacional” nas cidades existe pelo fato de a produção de moradias

não acompanhar o ritmo do aumento da população. Portanto, os problemas habitacionais enfrentados pela maioria dos trabalhadores pobres da cidade, chamados de „homens lentos” e moradores nos lugares opacos, é devida à apropriação desigual do espaço urbano. Isso ocorre porque a casa/habitação enquanto mercadoria, além de incorporar o preço do terreno, da mão de obra ou do material utilizado na construção, envolve, sobretudo, sua localização na cidade. Aliados a esses fatores, alerta Calixto (2004, p. 3000): *“a moradia se apresenta como condição imprescindível para a existência material, social, e biológica do ser humano. A questão torna-se mais complexa, haja vista que ao não-fracionamento e à imprescindibilidade da mercadoria moradia, soma-se a existência da propriedade privada.”*

Sob esse aspecto, o processo de globalização do capitalismo, sedento quanto à construção de lugares luminosos, repletos de objetos técnicos para potencializar e ampliar a lucratividade em nível mundial, intensifica a formação de sua outra face, a dos lugares opacos, já que, sem alterar a lógica da propriedade privada, contribui para que muitos trabalhadores pobres fiquem sem ter acesso a uma moradia. É dessa forma, que o ato de morar bem na cidade, dentro do modo de produção capitalista, aparece como conquista pessoal e não como direito social fundamental. Portanto, pode se afirmar que a população pobre trabalhadora e migrante acomodaram-se nas periferias ou nas favelas, e a população de maior renda confinou-se em condomínios exclusivos.

Para Soares (2006, p. 6):

A primeira, configurando uma paisagem de grande homogeneidade nos bairros periféricos – sucessão infinita de casas cinzas, de blocos, com ausência total do verde, ou nos cenários plásticos das favelas arranjadas sincreticamente em estruturas polimórficas crescendo ao longo dos rios, das linhas férreas, nos mangues, nas encostas íngremes. A segunda, com belos prédios de apartamentos providos de inúmeros confortos como piscina para adulto, piscina para crianças, pergolados da piscina, salão de festas adulto, salão de festas infantil, salão de jogos juvenil, praça de apoio a festas, gazebos, *spafitness*, praça jovem, sauna, *playground*, *solarium*, *porte-cochère*, *lan house*, *street ball*, pista de caminhada, pista de skate, espaço zen,

churrasqueira com forno de pizza, *petcare*, bar molhado, *garage band*, espelhos d'água, *home theater* e redário; ou em condomínios horizontais fechados com muita idealização do bucólico, propondo o cultivo dos próprios jardins em amplos terrenos, contra o barulho, a fadiga, a poluição e a insegurança existentes na cidade.

Porém, não se trata de uma cidade dual. Soares (2006) solda as relações perversas estabelecidas entre os lugares opacos, habitados pelos homens lentos, e os lugares luminosos, habitados pelos homens velozes, afirmando que o suporte de um conjunto de atividades no interior dos prédios de apartamentos ou nos condomínios horizontais exercidas por cozinheiros, arrumadeiras, babás, jornaleiros, carteiros, jardineiros, porteiros, pedreiros, serventes, entre outros, é dado pela população de homens lentos. Já a população de maior renda, enclausurada em condôminos exclusivos, repletos de bens e serviços, recebem para trabalhar em suas casas os pobres oriundos dos “lugares opacos”, para que em conjuntas práticas de viver registrem-se a instrumentalização e a cooptação da pobreza em seu próprio benefício. O fato é que essas contradições foram sendo acumuladas nas cidades e, dentro do modo de produção capitalista globalizado, permanecem nos fundamentos da existência dos pobres urbanos, porém, de forma cada vez mais acelerada.

Assim, a segregação sócio-espacial na cidade evidencia como o conteúdo técnico, fundamental na explicação da tendência à racionalização das cidades e indispensáveis na atual fase da globalização, espalha-se de forma distinta pela cidade. Segundo Santos (2004), a esse conteúdo técnico também se devem acrescentar as técnicas domésticas e as técnicas invisíveis que, de alguma forma, comandam o cotidiano das pessoas. Por isso, pode-se dizer que as novas técnicas e suas formas de controlar o uso de certos lugares de produção, de circulação e do consumo acabam sendo de controle dos atores „racionais”, já os demais atores acabam se contentando com lugares urbanos menos equipados.

Pelo exposto até o momento, é possível dizer que o espaço da cidade contemporânea é revelador, por excelência, de como o atual estágio da

globalização está produzindo ainda mais desigualdades sociais. No dizer de Santos (2001, p. 80):

Ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança, do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais... O mundo parece girar sem destino. É a chamada globalização perversa. Ela está sendo mais perversa porque as enormes possibilidades oferecidas pelas conquistas científicas e técnicas não estão sendo adequadamente usadas.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre o processo da globalização do capitalismo e a cidade, embasada numa visão política, econômica e social do uso das novas técnicas extremamente excludentes, não atinge da mesma forma todos os moradores da cidade. Portanto, ganha relevância o lugar de existência vivido no interior da mesma. Como já foi explicitado acima, os trabalhadores pobres, enquanto homens lentos e moradores de lugares opacos, são aqueles que permanecem excluídos ou, quando são incluídos é de forma perversa, ou seja, a exploração do trabalho permanece.

No próximo capítulo, procuro explicitar, a partir das falas de moradoras do bairro Habiteto, localizado na zona norte da cidade de Sorocaba/SP, universo desta pesquisa, como a lógica da globalização perversa que vem sendo reproduzida, sob a tutela do poder local. Esse caminho é importante para não tratar de uma população abstrata, com isso caminhando para um falso problema de pesquisa. É também para se poder afirmar que o Habiteto é um lugar opaco, habitado por homens lentos, enquanto área socialmente segregada no espaço da cidade.

BIBLIOGRAFIA:

BOSCHETTI, Vânia Regina Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangueira. São Paulo, Doutorado em

geografia humana- Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.

CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.

_____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa, 2001. DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.

_____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.

HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.

IANNI, O. Teoria da Globalização. 5ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999. LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.

LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.

LENCIONI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). Marxismo e

educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertiam Brasil-DIFEL, 1982.

MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.

MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.

_____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, USP, 1994.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs. Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo, Contexto, 1996. ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.

SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo, UNESP, 2002.

_____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003. SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo, Hucitec, 1983

_____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.

_____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.

_____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.

_____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.

_____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.

_____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.

- SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.
- SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.
- SILVA, Paulo Celso da. De novelo de linha à Manchester Paulista . Fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba – SP, Projeto LINC, 2000.
- SOARES, Maria Lucia de Amorim. Girassóis ou Heliantos: Maneiras criadoras para conhecer geográfico. Sorocaba SP, Projeto LINC, 2001.
- _____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.
- SOJA, Edward W. Geografias pós – modernas: A reafirmação do espaço na teoria social critica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.
- STÉDILE, João Pedro; GORGEN, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.
- TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM