ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/08/2021

ARTIGOS TÉCNICO CIENTÍFICOS EM EDUCAÇÃO

AGOSTO DE 2021 V.31 N.8

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 8
Agosto 2021
Publicação
Mensal (agosto)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Luiz Cesar Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

_____
Revista SL Educacional – Vol. 31, n. 8 (2021) - São Paulo: SL Editora, 2021 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/08/2021

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

_____
Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

Se existem características que distinguem o ser humano de outros seres, uma delas é o conhecimento. Algo que reside na mente humana na forma de uma capacidade ímpar de observar e identificar ou gerar dados, de processá-los transformando-os em informações, de compreender as informações e experimentá-las, de tal maneira a formar um conhecimento próprio, individual e, ainda, de compartilhar essas informações e esse conhecimento com outros humanos, de tal maneira a formar conhecimentos coletivos.

É importante salientar que, filosoficamente, há ainda muitas discussões sobre o que significa “conhecer algo”. Independentemente dessas discussões, hoje vivemos um momento da história o qual alguns “gurus” classificam como a era do “conhecimento”, e onde este tem sido tratado como “o” diferencial competitivo de grandes players no mercado capitalista global. Por isso, muitos investimentos são destinados atualmente para acelerar o avanço em conhecimentos que, pelo prisma capitalista, sejam valiosos.

Mas, se o conhecimento reside na mente humana, então, na “era do conhecimento” o investimento na preparação da mente humana para abrigar tais conhecimentos valiosos deve ser o foco dos grandes players mencionados, e talvez das nações, e de cada indivíduo, e de todos os que desejam participar da grande competição capitalista global.

Cenário interessante este, o qual pode nos levar a refletir, entre outras coisas, sobre o direito humano à educação, obviamente, que seja capaz de inserir o indivíduo nesta competição.

Eng MSc Willian Limonge

SUMÁRIO

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E HIPERATIVIDADE
Rita Maria Araujo Rodrigues.....5
MUSICOTERAPIA
Arina Moreira Uliana 39
AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
Debora Cristina Gonzalez.....65
EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E ANTIRRACISTA NA DISCIPLINA DE CIÊNCIAS
Luana Nascimento Bulhões.....101
A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO
Michelli Camargo Alves.....143
O DISCURSO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL DE HOJE
Nice Regina dos Santos Puchetti.....161

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E HIPERATIVIDADE

Rita Maria Araújo Rodrigues

> “O Homem distingue-se dos homens. Nada se diz de essencial acerca da catedral se apenas falarmos das pedras. Nada se diz de essencial a respeito do Homem se procurarmos defini-lo pelas qualidades humanas.”
>
> (Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

As possíveis intervenções psicopedagógicas nas crianças com TDAH- Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade é o tema da presente monografia. Atualmente há muitos pesquisas sobre as dificuldades

de aprendizagem e quais as possibilidades preventivas e terapêuticas para a sua superação. A educação especial e a atenção relegada aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais ainda é um tema controverso, a partir do contexto histórico da educação especial brasileira é possível observar que ainda busca-se estabelecer diretrizes e currículos que atendam as necessidades e possibilitem a todos a aprendizagem e desenvolvimento. Dentro desse panorama de mudança e ressignificações a Psicopedagogia vem fortalecendo-se enquanto ciência e tem como objetivo auxiliar as crianças com dificuldades. Dentre os inúmeros transtornos diagnosticados o objetivo geral dessa monografia é compreender o Transtorno de Déficit de Atenção e quais as intervenções psicopedagógicas possíveis para promover o desenvolvimento dessas crianças. A metodologia usada na presente pesquisa foi à revisão bibliográfica, que oferece meios para a definição e resolução dos problemas já conhecidos, mas também possibilita a exploração de novos enfoques, sendo que dessa abordagem será produzida conclusões sobre a relevância do tema pesquisado e o estreitamento com os autores. A monografia organizada em três seções, sendo que inicialmente busca abordar o panorama histórico da educação especial no Brasil, em seguida é descrito o conceito de TDAH e na terceira seção é analisada a consolidação da Psicopedagogia enquanto ciência, que tem como objeto as dificuldades de aprendizagem e sua superação ou melhora

Palavras-chave: Psicopedagogia, Transtorno de Déficit de Atenção, Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRACT

The possible psychopedagogical interventions in children with ADHD - Attention Deficit Disorder and Hyperactivity is the theme of this monograph. Currently there are a large number of researches about learning difficulties and what are the preventive and therapeutic possibilities for overcoming them. Special education and the attention relegated to students with special educational needs is still a controversial issue, from the historical context of Brazilian special education, it is possible to observe that it is still sought to establish guidelines and curricula that meet the needs and enable all Learning and development. Within this panorama of change and resignification Psychopedagogy has been strengthening as a science and aims to help children with difficulties. Among the many diagnosed disorders, the general objective of this monograph is to understand Attention Deficit Disorder and what psychopedagogical interventions are possible to promote the development of these children. The methodology used in the present research was the bibliographic review, which provides means for the definition and resolution of the problems already known, but also allows the exploration of new approaches, and from this approach will be produced conclusions about the relevance of the researched subject and the

narrowing with the authors. The monograph organized in three sections, which initially seeks to address the historical panorama of special education in Brazil, then describes the concept of ADHD and in the third section is analyzed the consolidation of Psychopedagogy as a science, whose object is the learning difficulties And its improvement or improvement

Key-words: Psychopedagogy, Attention Deficit Disorder, Development.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa tem como tema as possíveis intervenções psicopedagógicas nas dificuldades de aprendizagem das crianças com Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade. A psicopedagogia vem atualmente consolidando o seu papel enquanto ciência que estuda as dificuldades de aprendizagem e as formas preventivas e terapêuticas para auxiliar as crianças em seu desenvolvimento acadêmico. A educação brasileira vem sendo palco de mudanças significativas nas últimas décadas, tecnologia vem lançando novos desafios às práticas educativas, a obrigatoriedade da educação tem possibilitado o acesso de todos à educação, contudo a qualidade do

processo de ensino aprendizagem é um motivo de constantes debates.

A educação especial percorreu um longo caminho histórico até a atual perspectiva de educação inclusiva, buscando estabelecer diretrizes curriculares para esse segmento. A sociedade, a escola e poder público unem esforços na superação de preconceitos e rompimento com o caráter assistencialista fortemente presente ainda em nosso país para a construção de uma escola inclusiva que atenda a enorme demanda de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

As crianças diagnosticadas com TDAH-Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade apresentam sintomas que podem causar comprometimento funcional significativo, problemas sociais e familiares, rendimento escolar baixo e maior risco de evasão escolar. Os sintomas são geralmente confundidos com características comportamentais, portanto é necessário passar por uma avaliação diagnóstica junto a uma equipe multidisciplinar

As primeiras referências aos transtornos hipercinéticos apareceram na medicina em torno do século XIX e sofreram inúmeras alterações em sua nomenclatura, em 1940 surgiu o termo: “lesão cerebral mínima”, substituído em 1962 por “disfunção cerebral mínima”, os atuais sistemas classificatórios usados na psiquiatria apresentam mais similaridades do que diferenças nas diretrizes diagnósticas para o transtorno assim atualmente é considerado TDAH (Transtorno de

déficit de atenção e hiperatividade/DSM-IV) e Transtornos hipercinéticos (CID).

Rohde et al (2000) em seus estudos apontam a prevalência do TDAH entre 3% e 6% em sua maioria nas crianças em idade pré-escolar. Os números causam impactos econômicos, estresse nas famílias, prejuízos vocacionais e acadêmicos, além de contribuir para uma autoimagem negativa de crianças e adolescentes. As pesquisas também descrevem os riscos de desenvolvimento de outros transtornos psiquiátricos ao longo do desenvolvimento.

Segundo Pastura et al (2012) o desempenho escolar é decorrente de um conjunto de fatores entre eles as características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo (Araújo, 2002 apud PASTURA, 2012).

Inicialmente é necessário destacar que há distinções entre “dificuldades de aprendizado” de “transtorno de aprendizado”, termo reservado aos transtornos de leitura (dislexia), expressão escrita e da matemática e TDAH.

Pastura et al (2012) apontam que existe na literatura algumas medidas de desfecho para a avaliação do desempenho escolar, destacadas na citação a seguir:

Alocação em turmas especiais, repetência, notas baixas, suspensão, pontuação abaixo do esperado

para o coeficiente de inteligência (QI) em testes padronizados e baixo desempenho em termos absolutos (sem comparação com QI) em testes padronizados. (PASTURA et al, 2012, p. 02).

Mostra-se relevante inicialmente definir uma área de interesse para a verificação do desempenho escolar, após a definição é comparado o desempenho escolar e o QI do aluno, ao se considerar a leitura como domínio de estudo, isto pode ser feito de duas maneiras: a) Comparando-se o desempenho em testes de leitura do aluno com aquele esperado para sua idade; ou b) Comparando-se o desempenho em testes de leitura com aquele esperado para sua idade e QI.

Pastura et al (2012) relacionam os inúmeros testes normalmente usados na aferição do desempenho acadêmico: os subtestes de matemática e leitura do Basic Ao analisar o desempenho de 140 crianças com TDAH, Faraone et al. (1993 apud PASTURA et al, 2012)) observou-se que mais de 50% necessitaram de aulas particulares e cerca de 30% foi alocada em turmas especiais ou foi reprovada.

O desempenho dos portadores de TDAH também foi pior em testes de aritmética e leitura, quando comparados ao de não portadores.

Dentro desse panorama de mudanças a Psicopedagogia vem fortalecendo-se enquanto ciência, tendo como auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem e seu papel de intervenção junto às crianças diagnosticadas com TDAH é relevante na

superação dos problemas encontrados no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com os autores os avanços nas pesquisas tecnológicas poderão contribuir significativamente no diagnóstico precoce e estratégias mais eficazes e ressaltam a importância de um início precoce de intervenção, o que permitirá maior integração com a escola, facilitará a aceitação e inserção social da criança com dificuldade de escrita e leitura, prevenindo dessa forma as consequências emocionais e comportamentais desastrosas relacionadas à autocompetência e autoestima.

O objetivo geral da monografia é compreender as intervenções psicopedagógicas nas dificuldades de aprendizagem das crianças com Transtorno de Déficit de Atenção. Os objetivos específicos são: Conhecer as características do TDAH; Identificar o contexto histórico da educação inclusiva; Relacionar o papel da psicopedagogia nas intervenções educativas. .

A metodologia usada na presente pesquisa foi à revisão bibliográfica, que oferece meios para a definição e resolução dos problemas já conhecidos, mas também possibilita a exploração de novos enfoques, sendo que dessa abordagem será produzida conclusões sobre a relevância do tema pesquisado e o estreitamento com os autores

A construção do texto está baseada nos estudos e pesquisas de Bossa (2000), Beauclair (2006), Mery (1985), Mendes (2010), Rohde et al (2000) , Pastura

(2012) e outros que serão pesquisados durante o percurso da pesquisa.

Este breve artigo aborda a evolução do conceito de educação especial atualmente onde é compreendido dentro da perspectiva da educação inclusiva. O momento contemporâneo assiste a profundas transformações na educação de forma geral, com o advento da tecnologia novos formas de conceber o conhecimento e as diferenças têm proporcionado mudanças curriculares e propostas de atendimento para os alunos com necessidades educacionais especiais.

1.1 OBJETIVOS

Contribuir para melhorar a aquisição de novas intervenções para desenvolver habilidades e capacidades no educando de forma contribuir na melhora de aprendizagem deles.

Possibilitar a formação continuada do educador por meio de conhecimentos específicos que auxiliem a formação de aquisição de conhecimentos pertinentes no contexto educacional relevante para a construção de conhecimentos que favoreçam aos educandos o desenvolvimento da aprendizagem significativa.

1.1.1 OBJETIVOGERAL

O trabalho pretende contribuir com aprofundamento na temática em relação as intervenções psicopedagógicas para alunos com dificuldade de aprendizagem e hiperatividade, para auxiliar o trabalho do educador na compreensão de novos conhecimentos que favoreçam a melhorar a aprendizagem dos educandos.

1.1.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Analisar as intervenções que favoreçam ao educador melhorar as intervenções psicopedagógicas aplicadas para melhorar a aquisição de conhecimentos e aprendizagem dos educandos

1.2 JUSTIFICATIVA

O trabalho justifica – se pela necessidade de se pensar na possibilidade de metodologias que ampliem o desenvolvimento de habilidade e conhecimento que tornem o trabalho com estes alunos significativo, visto que a psicopedagogia é o campo de conhecimento que possibilita a aquisição de conhecimentos que favoreçam a melhora da aprendizagem do educando uma vez que o profissional trabalha em parceria com as famílias e o educador para obtenção de intervenções que fortaleçam a aprendizagem dos educandos.

2. PONORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.

A educação de forma geral vem sofrendo constantes reestruturações ao longo dos anos, o objeto de estudo das ciências sociais atualmente busca diretrizes educacionais que permitam a todos os estudantes apropriar-se do conhecimento.

Com o ingresso de todos os alunos na educação formal, direito e dever institucional, o olhar para as crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas. Atualmente a educação especial é compreendida como Educação Inclusiva e observa-se a necessidade de parâmetros curriculares que possibilitem o desenvolvimento educacional para todos os alunos, independentes de quais limitações estes possuam.

Mendes (2010) relata que o marco histórico da educação especial brasileira ocorreu no fim do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, (atual Instituto Benjamin Constant/IBC) em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet (MENDES, 2010, p. 94).

De acordo com os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos

inusitados, considerando-se o contexto da época, pois esse foi um longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e ações paternalistas, assim a criação do colégio Pedro II e dos institutos de cegos e surdos-mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado (TEIXEIRA, 1968 apud MENDES, 2010, p. 94).

Outras importantes ações para a educação especial brasileira: em 1874 foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, início da assistência médica aos sujeitos com deficiência intelectual; em 1887 inaugurou-se no Rio de Janeiro a “Escola México” para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais, nesse período surgem duas vertentes de tratamento denominadas: médica pedagógica e a psicopedagógica, caracterizadas como se segue:

Vertente médica pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos. (JANUZZI, 1992, p. 59 apud MENDES, 2010, p. 94).

Após a Proclamação da República no Brasil (1889), muitos profissionais, que estudavam na Europa, retornaram ao país cheio de entusiasmo e com o intuito de modernizar o Brasil. A constituição de 1891 instaurou o federalismo e definiu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios do ensino primário ao profissionalizante, e à união, o ensino secundário e superior, sendo os médicos os

profissionais que iniciaram o estudo de caso de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto a sanatórios psiquiátricos. (MENDES, 2010, p.95).

Em 1900, Carlos Eiras apresentou no “4° Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia”, no Rio de Janeiro, a monografia intitulada: “A Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas”, que basicamente tratava da necessidade pedagógica dos deficientes intelectuais (Pereira, 1993 apud MENDES, 2010, P. 95).

Segundo Mendes (2010) nas duas primeiras décadas do século XX o país vivenciou uma fase de estruturação da república e emergiram diferenças regionais, além disso, uma série de transformações político-sociais que resultaram em mudanças no panorama da educação. Até a primeira guerra mundial, a relativa estagnação econômica da sociedade brasileira não permitiu as classes populares o acesso à escola (Teixeira, 1977 apud MENDES, 2010, p. 95).

Em decorrência da primeira Guerra Mundial (1914-1918) a indústria teve seu salto e lentamente começou a mudar o panorama econômico, com a chegada de imigrantes italianos e espanhóis e a sindicalização da população começaram a ocorrer movimentos de contestações (década de 20). Dessa forma o processo de popularização da escola primária pública se inicia entre as décadas de vinte a trinta, nesse período o índice de analfabetismo era de 80% (Aranha, 1989 apud MENDES, 2010, p. 95).

Nesse período a vertente psicopedagógica da educação de pessoas com deficiência no Brasil sofreu influencias das reformas nos sistemas educacionais de educação sob o ideário do movimento escola novista. O movimento mundial se caracterizou pela implantação de escolas que tentavam superar o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista, que pouco se adequavam as transformações sociais em curso.

De acordo com Mendes (2010) os princípios do movimento escola novista resumidamente consistem na crença do poder da educação, no interesse pelas pesquisas científicas, na preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança.

No Brasil os ativistas da escola novista defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, para tanto propunham a criação de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (MENDES, 2010, p. 96).

Esse período foi importante, de acordo com Mendes (2010), pois permitiu o ingresso da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais. Em 1913 o professor Clemente Quaglio da Escola Normal de São Paulo introduziu a escala Binet-Simon e publicou a primeira amostra estatística, baseada nos dados de cerca de 150 crianças de escolas públicas, este autor concluiu

que 13% delas eram anormais da inteligência (QUAGLIO, 1913 apud MENDES, 2010).

A partir desse período se intensifica a preocupação com a identificação dos casos leves de “anormalidade da inteligência” nas escolas regulares, uma vez que os casos mais graves já eram prioritariamente considerados rejeitados pela escola pública (Jannuzzi, 1992 apud MENDES, 2010)

Em 1929, entre os estrangeiros que aportam no Brasil encontrava-se Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga russa que se radicou no país e foi responsável por grandes modificações no panorama nacional da educação especial. Criou no Brasil o Laboratório de Psicologia Aplicada na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, em Minas Gerais, em 1929. (MENDES, 2010). A relevância de seu trabalho inicial foi uma proposta de organização da educação primária na rede comum de ensino baseado na composição de classes homogêneas. Helena Antipoff foi também responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais, em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, a partir de 1945, se expandiu por todo o país, em 1939 ela criou uma escola para crianças excepcionais, na Fazenda do Rosário, que pretendia integrar a escola à comunidade rural adjacente, dando início ao Complexo Educacional da Fazenda do Rosário. Antipoff também participou ativamente na fundação, em 1954 da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MENDES, 2010, p. 96).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) teve início no Brasil a Segunda República (1945-1964), de acordo com Mendes (2010) nesse período ficou notória a institucionalização da filantropia no trato à questão da deficiência, também conhecida como República populista, caracterizou-se pela ambiguidade do governo que, se por um lado reconhecia a insatisfação do povo, por outro buscava manipular as reivindicações populares.

Com o fim do estado novo adotou-se uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos. Enquanto isso, a luta pela escola pública se intensificava principalmente em função da elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que demorou 13 anos para ser transformado em lei (de 1948 a 1961).

Em 1958 o Ministério de Educação iniciou a prestação de assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (CADEME), em 1960. (MENDES, 2010, p. 97).

Os movimentos sociais se intensificaram nesse período, a população cobrava reforma universitária e os movimentos de educação popular, segundo Mendes (2010) aparece na Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, promulgada em 1961, o Conselho Federal de Educação, no qual se destaca a expressão “educação de excepcionais” (Art. 88 e 89).

A promulgação desta lei é considerada por Mazzota (1990 apud MENDES, 2010) como o marco inicial das ações oficiais do poder público na área de educação especial, que anteriormente se restringiam a iniciativas regionalizadas e isoladas no contexto da política educacional nacional.

De acordo com Mendes (2010) a partir da promulgação da LDB de 1961 observou-se a ampliação do número de instituições privadas de cunho filantrópico.

Em 1967 a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país. Esse fortalecimento da iniciativa privada e das instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos demonstrou a omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro.

Observa-se também nesse período que o governo e as instituições iniciaram parcerias, o Estado financiou recursos provenientes da área de assistência social, possibilitando ao poder público exonerar a educação especial de sua responsabilidade. Contudo, o crescimento do índice de reprovação e de evasão

alimentou as teses que associavam o fracasso escolar e deficiência intelectual de grau leve, e que serviu como justificativa para a implantação de classes especiais nas escolas públicas (Ferreira, 1992 apud MENDES, 2010).

O assistencialismo perdurou por todo o período da Ditadura Militar, que ocorreu a partir de 1964 com o golpe militar, nesse período acentuou-se o processo de desnacionalização da economia, a concentração de renda, a repressão das manifestações políticas, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. No campo educacional as reformas atingiram o ensino superior resultando na perda da autonomia da universidade, contudo, sem eliminar o dualismo escolar. (MENDES, 2010, p. 100).

Na década de 1970 segundo Mendes (2010) os historiadores destacam a institucionalização da educação especial devido ao aumento no numero de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão.

Devido ao crescimento das instituições assistencialistas, a partir da década de setenta percebeu-se a necessidade de definir as bases legais e técnicas e administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país. Mendes (2010) destaca que em termos de legislação a necessidade deste tipo de serviço já constara da Lei 4.024 de 1961, Artigo 88, e foi reafirmada na Lei 5.602 de 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971,

feita no contexto de ditadura e de interesses econômicos mundiais, mudou a estrutura do ensino criando novos níveis, entre eles o ensino de 1º grau (8 séries e obrigatório dos 7 os 14 anos) e ensino de 2º grau (duração mínima de 3 anos e de técnica obrigatória).

A Lei 5.692/71 definiu no Art. 9º que a clientela de educação especial deveria ser constituída de alunos com deficiências físicas ou mentais, e também os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados; o que relegou a educação especial uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta. (MENDES, 2010, p. 100).

Diante de tantas modificações a educação especial foi estabelecida como uma das metas a serem cumpridas no I Plano Setorial de Educação e Cultural (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em 1973, o Decreto 72.425/73, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério de Educação; sendo considerado o primeiro órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial. (MENDES, 2010).

Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), reuniu e centralizou as várias instituições responsáveis pelos programas de assistência social, incluindo entre elas a

Legião Brasileira de Assistência (LBA), que era responsável pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

Mendes (2010) ressalta que o fim da década de 70 assistiu a implantação dos primeiros cursos de formação de professores na área de educação especial ao nível do terceiro grau e os primeiros programas de pós-graduação a se dedicarem à área de educação especial, em 1980 ocorre o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas.

Após o fim da ditadura militar e início da Abertura Política (1985) novas iniciativas na educação especial no Brasil começam a surgir, em 1985 o CENESP se Em 1980 é realizado a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien (Tailândia) com a meta de promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (BRASIL, 2010).

Mendes destaca nesse período o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e instituída (1986), e em 1988 a Constituição Federal Brasileira compreende a necessidade de democratização da educação brasileira com objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino,

implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país, assegurar a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

2.1 NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÂO ESPECIAL

A partir de 1990, de acordo com Mendes (2010) ocorreu uma reforma administrativa que extinguiu a SEESPE e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) assumiu a responsabilidade de renovar a política de educação especial. Em 1992 ocorreu uma nova reforma na estrutura administrativa do Ministério de Educação e Desporto (MEC), recolocou o órgão de educação especial na condição de Secretaria, agora com a sigla SEESP.

O principal problema educacional brasileiro em 1990 era a repetência no ensino de primeiro grau, metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano, dessa forma a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (MENDES, 2010, p. 103).

Mesmo que alguns alunos fossem identificados precocemente, é muito provável que a grande maioria se tornava “deficiente” quando entrava para a escola prática, a mesma que estava sendo utilizada para

justificar o fracasso escolar, através do discurso que enfatizava a existência de limitações, diferenças ou deficiências (Ferreira, 1989 apud MENDES, 2010).

Quando os alunos que apresentavam deficiência conseguia acesso a escola, deparavam-se com duas alternativas no sistema educacional brasileiro, nas poucas comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a primeira alternativa era a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a segunda opção que eram as classe especiais nas escolas públicas estaduais, que basicamente reforçava os mecanismos de exclusão em vez de promover a escolarização, conforme destaca Ferreira (1992 apud (MENDES, 2010) na citação a seguir:

O sistema de educação especial parecia se limitar a generalizar a partir do rótulo básico, e se concentrar na recuperação ou remediação de supostas etapas que faltavam ao aluno, surgindo daí a propensão de não se trabalhar assuntos acadêmicos, e de enfatizar supostos pré-requisitos para tais habilidades. Os currículos nas classes especiais, pareciam se limitar ao desenvolvimento de programas de prontidão num modelo tipicamente remediativo que pressupunha que os problemas estivessem centrados no indivíduo, cuja incapacidade escolar estivesse relacionada a processos cognitivos subjacentes. A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades

típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para alfabetização. (MENDES, 2010, p. 103).

O trabalho pedagógico dispensado aos alunos que apresentavam deficiências se resumia a treinos repetitivos, pois ainda não havia a discussão sobre currículo e estratégias, assim os alunos eram isolados e permaneciam sob o estigma de diferentes ou deficientes, o que reforçava a exclusão social e os impedia de aprender e desenvolver suas potencialidades, segundo Mendes (2010) as classes e escolas especiais relegaram a educação especial a mais um espaço de exclusão e discriminação social, o que só não era pior no Brasil devido ao fato que a rede pública efetivamente jamais conseguiu comportar o contingente excluído, por repetência ou evasão, das escolas regulares brasileiras ao longo da década de noventa.

3. A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição Federal de 1988, de acordo com Mendes (2010) foi responsável por promover a descentralização administrativa e de recursos financeiros, na qual os municípios teriam maior autonomia na resolução dos problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial, contudo a realidade

brasileira era bem diferente da expressa nos documentos oficiais.

A partir dos anos noventa o Brasil passou por mudanças e com a necessidade de uma educação de qualidade para todos teve início uma série de mudanças, assim a educação inclusiva nesse período era a base do discurso político neoliberal propunha a ênfase na universalização do acesso e modernidade por meio de reformas educacionais.

Desde a Constituição de 1988 observou-se uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos à escola, e à “qualidade do ensino”, dessa forma diante dos índices de desempenho da educação nacional o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas para ampliar e melhorar o sistema educacional brasileiro.

Dentro desse contexto de inúmeras mudanças a busca por uma educação inclusiva começou a ser considerada fundamental e relevante na manutenção de um Estado democrático, na educação especial tem início a revisão do criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, basicamente devido as orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva.

A partir dessa linha de pensamento Mendes (2010) destaca que com a LDB (1996) são atualizadas as referências às necessidades educacionais especiais com a expansão de matrículas na rede pública regular

e assim tem início a inserção da temática no contexto de reforma educacional do sistema educacional o que impulsiona os debates sobre inclusão escolar.

A partir desses debates a sociedade começou a buscar superar o pressuposto da segregação escolar, baseado no consenso de que permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, e observou-se uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns, o que modificou o princípio de "integração escolar", até emergir o discurso da "educação inclusiva" ou da "inclusão escolar". (MENDES, 2010, p. 106)

Mendes (2010) descreve em sua pesquisa que atualmente há uma estimativa que cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns, mas a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. O quadro aponta dados que vão além de uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, (MENDES, 2010, p. 106).

De acordo com Mendes (2010) as dificuldades encontradas pela educação especial no Brasil não estão limitadas à falta de acesso, mas também apontam que os que estão matriculados ainda não recebem uma educação apropriada, seja por falta de

profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Dentro das propostas governamentais para estabelecer Diretrizes e Estratégias para a educação inclusiva foram publicados pelo MEC em 2000 o Referencial Curricular para Educação Infantil Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais, dentre as orientações está o redimensionamento do atendimento especializado oferecido a essas crianças, relacionado aos serviços e às normas e políticas, basicamente devido as orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva.

A partir dessa linha de pensamento Mendes (2010) destaca que com a LDB (1996) são atualizadas as referências às necessidades educacionais especiais com a expansão de matrículas na rede pública regular e assim tem início a inserção da temática no contexto de reforma educacional do sistema educacional o que impulsiona os debates sobre inclusão escolar.

A partir desses debates a sociedade começou a buscar superar o pressuposto da segregação escolar, baseado no consenso de que permitiria melhor atender as necessidades educacionais diferenciadas desses alunos, e observou-se uma mudança filosófica orientada pela ideia de inserção escolar em escolas comuns, o que modificou o princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar”. (MENDES, 2010, p. 106)

Mendes (2010) descreve em sua pesquisa que atualmente há uma estimativa que cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, cerca de 800 mil matrículas, considerando o conjunto de todos os tipos de recursos disponíveis, ou seja, desde os matriculados em escolas especiais até os que estão nas escolas comuns, mas a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais está fora de qualquer tipo de escola. O quadro aponta dados que vão além de uma exclusão escolar generalizada dos indivíduos com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira, (MENDES, 2010, p. 106).

De acordo com Mendes (2010) as dificuldades encontradas pela educação especial no Brasil não estão limitadas à falta de acesso, mas também apontam que os que estão matriculados ainda não recebem uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos.

Dentro das propostas governamentais para estabelecer Diretrizes e Estratégias para a educação inclusiva foram publicados pelo MEC em 2000 o Referencial Curricular para Educação Infantil Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Especiais, dentre as orientações está o redimensionamento do atendimento especializado oferecido a essas crianças, mediante atualização de conceitos, princípios e estratégias;

assim como a orientação e apoio ao atendimento educacional em creche e pré-escola, que deve ser realizado por meio do esforço conjunto dos gestores das políticas de educação, saúde e assistência social. (BRASIL, 2000, p. 05)

De acordo com o portal do Ministério da Educação há inúmeros programas para apoiar gestores, professores na elaboração de estratégias e diretrizes para o trabalho com os portadores de necessidades educacionais especiais, entre eles o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com intuito de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistema educacionais inclusivos, promovendo o processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade, segundo dados disponibilizados no Portal do MEC:

Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 munícipios polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profi9ssionais da educação com a participação de 5.564 municípios. (BRASIL, 2013, p. 01).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às

Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. (PNEE, 2008, p. 08)

Em 2007, é lançado o PDE- Plano de Desenvolvimento da educação- tendo como prioritária a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade estrutural, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior, também nesse ano o MEC e a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) lançam o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva elaborado que em seu texto introdutório destaca:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007, p. 01).

O documento disponibiliza os momentos históricos da educação especial, diretrizes e objetivos,

contudo Mendes (2010) ressalta que além da predominância de serviços que ainda envolvem necessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito á educação para esta parcela da população.

Atualmente os recursos dominantes são salas de recursos em escolas públicas, em substituição as antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um significativo número de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização.

Mendes (2010) reafirma que a realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país está definida por um sistema que de um lado é fortemente caracterizado pelo assistencialismo filantrópico e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Vale destacar que a educação especial no Brasil está hoje dentro do contexto neoliberal, que segundo Mendes (2010) trabalha contra a corrente da inclusão social e escolar, pois busca a privatização, no sentido de reforço ao que não é público, ao privado não lucrativo, ao chamado “terceiro setor”, às “parcerias” com a sociedade civil, ao filantrópico, ao “não governamental”, com o intuito de minimizar o papel do Estado e a responsabilidade do poder público.

Portanto, a educação especial representa na atualidade um desafio latente para o avanço das

políticas educacionais direcionadas a crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou apresentar um quadro sobre a educação especial sob a perspectiva inclusiva, o TDAH e o papel da psicopedagogia como importante possibilidade de intervenção nas dificuldades apresentadas por crianças com esse diagnóstico.

Ao percorrer o panorama histórico da educação especial é possível observar que o tema inclusão sempre foi motivo de controvérsias e inicialmente esteve fortemente atrelado a concepções assistencialistas, mas atualmente vem ocorrendo uma busca por proporcionar o desenvolvimento de todas as crianças, com o estabelecimento de diretrizes e ações voltadas para a aprendizagem significativa das crianças com necessidades educativas especiais.

A partir do momento que todos os alunos ingressaram na educação formal, observa-se novos olhares para as crianças que apresentavam necessidades educacionais especiais, esse é um ganho significativo que tem sinalizado a necessidade de ampliação de pesquisa para essa área. É preciso uma escola de Educação Inclusiva que promova o aprendizado das crianças e considere as

singularidades de cada um para compor seus currículos e projetos educativos.

De acordo com os autores pesquisados o TDAH é amplamente estudado e a Psicopedagogia vem contribuindo significativamente para a superação das dificuldades e integração das crianças diagnosticadas com TDAH. Muitas vezes as características comportamentais dos alunos influenciam no diagnóstico, portanto os estudos demonstraram a preocupação com a avaliação, sendo indicado que diversos profissionais contribuam no parecer e diagnóstico.

As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com TDAH, assim como o desempenho escolar apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas e psicológicas, sendo esse o principal objetivo da psicopedagogia, auxiliar os alunos a vencer os obstáculos e progredir no processo de ensino aprendizagem.

O Transtorno de Déficit de Atenção, assim como outros transtornos vem sendo amplamente estudado e, por meio da pesquisa bibliográfica notou-se que há muitas estratégias sobre como diagnosticar e intervir nas dificuldades apresentadas pelas crianças e jovens.

Dessa forma, o tema é relevante na formação acadêmica e profissional do psicopedagogo, pois é preciso ser um pesquisador, ampliar os conhecimentos para unir a prática docente com a prática da intervenção psicopedagógica

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Laura Mont Serrat. A história da psicopedagogia contou também com Visca. In Psicopedagogia e Aprendizagem. Coletânea de reflexões. Curitiba, 2002.

BEAUCLAIR, João. Para Entender Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros. Rio de Janeiro, WAK, 2006.

BOSSA, Nadia A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. Secretaria De Educação Especial. 2013. Programa Educação Inclusiva: Direito a diversidade. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em jul. de 2016

_____ Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais. /Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2000.

MENDES, 2010. Gonçalves Mendes, Enicéia. Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de

Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

PASTURA, Giuseppe Mário C.; MATTOS, Paulo; ARAÚJO, Alexandra P. Q. Campos. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. 2012 POLANCZYK, Guilherme V.; CASENA, Erasmo Barbante;

ROHDE, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK.. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2000. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, 2000.

MUSICOTERAPIA

Arina Moreira Uliana

Introdução

A música é uma linguagem artística traduzida em formas sonoras, está presente na vida do ser humano desde que nasce. Através dessa linguagem é possível comunicar sensações, sentimentos e pensamentos.

O tema da pesquisa é a musicoterapia e sua aplicação na educação infantil. A educação busca aprimorar as relações entre a aprendizagem de arte e seus diversos contextos e linguagens.

Dentro do contexto escolar a Arte é uma das disciplinas que compõem os currículos desde a educação infantil e presente em toda a Educação Básica, de acordo com a LDB nº. 9.393/96, sendo que seu ensino deve proporcionar as distintas maneiras das artes serem sentidas, ouvidas e visualizadas. (BRASIL, PCN 1998; RCNEI, 1998).

A evolução da Arte enquanto linguagem e disciplina têm delineado uma história de reestruturação e lutas por seu ingresso nos currículos da Educação Básica. Muitas correntes pedagógicas apostam no ensino de Arte na escola enquanto instrumento na construção de subjetividade, já que a educação deve prover o desenvolvimento intelectual e sociocultural. (SOUZA, 2007).

Na atualidade a musicoterapia vem sendo amplamente estudada, não somente na educação, mas também enquanto intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que procuram otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem-estar. (PASSARINI, 2013).

A musicoterapia é entendida enquanto ciência que estuda a relação som/ser-humano/som, apresentando-se assim como um campo de infinitas possibilidades de entendimento de fenômenos e de aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social.

Há um consenso sobre os benefícios positivos em se trabalhar com a linguagem musical na educação, especialmente na educação infantil, que vem ganhando uma crescente importância entre teóricos e estudiosos, que concordam que é necessário possibilitar um desenvolvimento pleno das crianças com aprendizagens múltiplas, portanto concordam entre si que as diversas linguagens, incluindo a musical constituem-se em importantes e relevantes no processo de ensino aprendizado.

Nessa perspectiva o trabalho busca compreender e conhecer a contribuição da música no desenvolvimento cognitivo das crianças na Educação Infantil, que é um período de enorme transformação física, afetiva e social.

Assim, a reflexão sobre a prática motivou um aprofundamento teórico e a revisão bibliográfica das questões sobre a contribuição da música no aspecto cognitivo, quais as estratégias possíveis na Educação Infantil e qual o papel da docência e da formação em música dos profissionais que atuam nessa modalidade.

Contudo, através da pesquisa constatou-se que na Educação Infantil muitas vezes a proposta de

música está baseada apenas reprodução e imitação, acompanhada por gestos corporais de forma estereotipada, mecânica, o que leva a criança apenas a memorizar conteúdo. E essa proposta é contrária à apresentada nos Referenciais Curriculares, onde é indicado um trabalho com música como algo a ser construído. Denotando assim as dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. (BRASIL, RCNEI, 1998).

A formação do docente nessa área precisa trabalhar a inteireza do professor, a competência e o compromisso por meio da sensibilidade. (OSTETTO e LEITE, 2003). Arroyo (2000) compara o ofício docente com uma arte e defende que o educado tem muito de artesão, portanto seu papel no ensino de artes, especialmente na Educação Infantil é relevante.

O objetivo da pesquisa é compreender as possibilidades e perspectivas do trabalho com a musicoterapia na Educação Infantil. Aprofundar conhecimentos sobre musicoterapia nas práticas educacionais; possibilitar reflexões sobre questões relevantes da prática musical e discutir aspectos

específicos da música no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo tem como metodologia a revisão bibliográfica a partir dos documentos ministeriais Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais. Arte (1998), Ostetto e Leite (2004), Arroyo (2000), Bosi (2000), Diaz, (2013), Zagonel (2013) Brito, (2003), Passarini (2013), Soares (2000).

1 O que é Musicoterapia

"Musicoterapia é a utilização profissional da música e seus elementos", de acordo com essa definição World Federation of Music Therapy (WFMT, 2011 apud PASSARINI, 2013, p. 1) a musicoterapia pode ser usada como "intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidiano com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades" que buscam "otimizar a sua qualidade de vida e melhorar suas condições físicas, sociais, comunicativas, emocionais, intelectuais, espirituais e de saúde e bem-estar".

Segundo Cunha e Volpi (2008, p. 88) na área educacional a musicoterapia se insere tanto na escola de ensino regular como especial. “O musicoterapeuta que atua no ambiente educacional poderá ter por objetivo estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos, ampliando suas possibilidades de aprendizado”.

Dentro desse contexto Cunha e Volpi (2008, p. 88) acrescentam que o processo músico terapêutico poderá incidir sobre o desenvolvimento individual do aluno com objetivo de “colaborar com os objetivos gerais da escola”. Além dos inúmeros benefícios da música no campo educacional também há adquirem “disciplina, concentração, desenvolvimento das funções cognitivas e criativas, expressão de sentimentos, desenvolvimento da vida afetiva e social”. A partir das pesquisas de Cunha e Volpi (2008, p. 88) foi possível constatar que as:

> Experiências musicais são favoráveis tanto do ponto de vista acadêmico e intelectual, como também sob a perspectiva de que os aspectos musicais, artísticos e estéticos inerentes à arte musical

> aproximam os alunos da produção cultural enriquecendo suas vidas. (COSTA-GIOMI, 2006; SEKEFF, 2002 apud CUNHA e VOLPI, 2008, p. 88).

Para Passarini (2013, p. 1) há um crescente interesse da sociedade e da comunidade científica sobre as propriedades terapêuticas da música e os efeitos da mesma no corpo e na mente do ser humano. A musicoterapia enquanto ciência que “estuda a relação som/ser-humano/som nos apresenta infinitas possibilidades de entendimento sobre alguns desses fenômenos e principalmente sobre sua aplicabilidade nas áreas clínico-terapêutica, educacional e social”.

Historicamente o processo de estruturação da musicoterapia enquanto área de conhecimento e atuação surge a partir dos anos 40, quando profissionais de diferentes áreas trataram de reunir-se para estudar o tema e é proposto o 1º Plano de Estudos sobre os efeitos terapêuticos da música em Michigan, nos EUA. A partir da “constatação de que soldados feridos na 2ª Guerra Mundial, quando em contato com apresentações musicais realizadas em seus leitos,

apresentavam uma recuperação muito mais satisfatória". (PASSARINI, 2013, p. 1).

Passarini (2013) destaca que desde então, acontecem conferências, são fundadas federações, associações de musicoterapia, cursos de pós-graduação e graduação em musicoterapia em diferentes partes do mundo e, o precursor da musicoterapia na América latina, inclusive Brasil, foi Rolando Benenzon, "médico psiquiatra, psicanalista e músico", atuou ativamente nos movimentos ocorridos, inclusive, presidindo os primeiros congressos mundiais e fundando as primeiras associações e cursos de formação.

Nas últimas cinco décadas desenvolveu o "Modelo Benenzon de Musicoterapia", que influencia fortemente a prática músico terapêutica de profissionais brasileiros, vizinhos latino-americanos e, atualmente, europeus. O Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT) foi reconhecido oficialmente pela WFMT[1].

[1] World Federation of Music Therapy apud PASSARINI, 2013, p. 1.

Dessa forma, a musicoterapia então, nutrida por conhecimentos musicais, médicos, psicoterápicos, filosóficos, pedagógicos, entre outros, estabeleceu-se como uma área específica, com suas próprias teorias e práticas. O musicoterapeuta é hoje um profissional da saúde, graduado, que é capacitado para utilizar a música e o contexto não verbal para o reestabelecimento ou manutenção da saúde do sujeito. (PASSARINI, 2013, p. 2).

O musicoterapeuta pode atuar em consultório particular, em empresas, hospitais, escolas, na rede de saúde pública etc. Atende gestantes, crianças, adolescentes, adultos e idosos, em diferentes contextos, para manutenção, promoção ou reabilitação da saúde.

2 A Musicoterapia no Contexto Escolar

No contexto escolar atual há diversos desafios a serem enfrentados, que vão de “aspectos da psicomotricidade, de atenção, da percepção, emocionais e psicolinguísticos que constituem a

problemática existente no cotidiano do ambiente ensino aprendizagem". (CUNHA e VOLPI, 2008, p. 89)

"A criança que apresenta dificuldades no processo de aprender pode mostrar sinais como a dispersão da atenção, baixo limiar de concentração na fala do outro, no seu próprio pensamento ou numa tarefa específica". Cunha e Volpi (2008, p. 89) destacam que são "lapsos de atenção e de memória que acontecem seguidamente".

Esse comportamento gera problemas no relacionamento social, na organização do cotidiano, na aprendizagem e execução de cumprimento de metas e prazos (SILVA, 2003 apud CUNHA e VOLPI, 2008). Mas, além dessas dificuldades os profissionais do ensino regular vêm se deparando atualmente com fenômenos que ultrapassam as dificuldades de aprendizagem.

Cunha e Volpi (2008) citam os estudos de Blin e Gallais-Deulofeu (2005, p. 29) que detectaram a presença de "situações problema" no ambiente da escola e essas perturbações do cotidiano escolar estão associadas "à violência verbal, física e simbólica".

Esses aspectos teriam “implicações nas dimensões subjetivas, relacionais e emocionais dos alunos”

Os pesquisadores constataram que a prática pedagógica poderia desenvolver alternativas que permitissem “o aprendizado de capacidades efetivas, relacionais e sociais que propiciassem aos estudantes segurança em relação a eles mesmos” (Blin e Gallais-Deulofeu, 2005, p.23 apud CUNHA e VOLPI, 2008, p. 89).

Dentro desse contexto educacional as atividades criativas e expressivas vêm assumindo, na contemporaneidade, um papel de destaque nas ações de prevenção e reabilitação cognitiva, emocional, social de crianças e jovens, sendo que a “musicoterapia se insere neste espaço como uma opção de trabalho com a arte ao possibilitar que a pessoa interaja com a linguagem musical”. (CASTRO, ABRAMOVAY, ANDRADE, 2001 apud CUNHA e VOLPI, p. 89).

“No ambiente músico terapêutico a música passa a ser catalizadora de outras manifestações criativas como a expressão corporal, a dramatização, a poesia”. Dessa forma, para Cunha e Volpi (2008) “a

musicoterapia pode suprir a atual demanda escolar por um espaço criativo no qual a pessoa possa perceber-se como um ser social, portador de uma história construída com os elementos de sua cultura".

Cunha (2003 apud CUNHA e VOLPI, 2008, P. 89) defende a musicoterapia, pois ao "perceber-se na expressão de seu repertório de significados e sentidos afetivo-musicais, os alunos possam apropriar-se de sua realidade passando a agir no meio social de forma mais crítica e criativa", assim:

> A musicoterapia na área escolar visa ampliar a experiência da música para além das finalidades do aprendizado formal. A relação musical que se estabelece no processo músico terapêutico possibilita aos alunos a comunicação de pensamentos e sentimentos em formas expressivas melódicas e rítmicas que se diferem da expressão verbal. CUNHA e VOLPI, p. 89)

Para Passarini et al (2012, p. 3) muitas reflexões têm sido feitas a respeito das convergências e divergências entre educação musical e musicoterapia, de acordo com Bruscia (2000:185):

> Na educação musical o aprendizado musical é o objetivo final e na musicoterapia é um meio para atingir um fim; Na educação musical os objetivos são primeiramente estéticos e musicais e secundariamente funcionais enquanto que, na musicoterapia, os objetivos são primeiramente relacionados com saúde e secundariamente estéticos ou musicais; Na educação musical a ênfase é dada ao mundo universalmente compartilhado da música e na musicoterapia é dada ênfase ao mundo musical particular da pessoa; Na educação musical, a relação professor – aluno está limitada ao musical enquanto que, na musicoterapia, a relação paciente – terapeuta está ligada as questões de saúde que podem ser trabalhadas através da música. (BRUSCIA, 2000 apud PASSARINI et al, 2012, p. 3).

Passarini et al (2012) destaca que o profissional capacitado em musicoterapia e educação musical, que atua nas duas áreas, separadamente, percebe de forma clara as delimitações entre as demandas e objetivos primários de uma e de outra, o que define seu papel e sua prática em cada campo.

Evidencia-se assim que as linhas que delimitam os saberes dessa e daquela são tênues e fluidas, ou seja, “é impossível que o profissional se abstenha de

alguns saberes em prol de outros"; pelo contrário, ele naturalmente congrega esses saberes e enriquece sua atuação nas duas áreas. (PASSARINI et al, 2012, p. 3).

Contudo, na prática do professor-musicoterapeuta, onde demanda, objetivos e "contrato" estão inseridos no contexto pedagógico, mas também de "cuidado terapêutico", conceitos e técnicas se mesclam o tempo todo, de acordo com a necessidade do(s) aluno(s)- paciente(s), o que dá "origem à uma prática outra, não exclusiva da educação musical e tampouco exclusiva da musicoterapia; uma prática educacional-terapêutica: a Educação Musical Terapêutica". (PASSARINI et al, 2012, p. 3).

Gainza (2008 apud PASSARINI et al, 2012, p. 4) afirma que o educador musical que trabalhe com a música como um objeto estético, com características pré-definidas e não considere a energia que está contida nessa música, bem como os processos internos pelos quais passam seus alunos, "está trabalhando numa pedagogia antiga que não daria conta de uma verdadeira educação musical".

Essa mesma ideia está em Brito (2003) quando reflete sobre o despreparo da maioria dos educadores

musicais em relação ao permitir-se explorar e criar junto com a criança, desconstruindo estruturas rígidas e ultrapassadas relacionadas à música e ao ensino musical. “Refere-se à importância do conhecimento em relação ao desenvolvimento musical da criança e da importância em compreender e vivenciar a música além de uma música pronta”, dessa forma:

> Ensinar música, a partir dessa ótica, significa ensinar a reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar e inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical. (Brito, 2003, p. 52 apud PASSARINI et al, 2012, p. 4)

Dessa forma, o entrelaçamento dos conteúdos apresentados aponta que a educação musical proposta, norteada pelos princípios musico terapêuticos, “caminha pelas trilhas da musicoterapia preventiva”.

Passarini et al (2012, p. 5) aponta que o “ensino/aprendizado musical” dá-se pela “experiência

no corpo e no movimento, pela escuta, pelo respeito ao tempo e espaço do outro, pela espontaneidade e capacidade criativa na relação com esse outro". Além disso promove mudanças e traz o "desenvolvimento pessoal, possibilita as expressões sonoro-musicais não-verbais e o desenvolvimento das habilidades musicais, todos em um mesmo nível de importância".

3 As Contribuições da Musicoterapia à Educação Musical

De acordo com Passarini et al (2012) na musicoterapia ativa o processo de interação que se estabelece com o paciente é semelhante ao proposto pelos métodos ativos de educação musical. O Modelo Benenzon de Musicoterapia (MBMT) é destacado por preparar o técnico para "receber, escutar, atender e acompanhar seu paciente utilizando-se dos recursos que se fizerem necessários para isso".

Nesse sentido o musicoterapeuta deve estar apto e disponível para "tocar, recriar, compor, dançar, escutar ou ficar em silêncio", entre diversas possibilidades, junto com seu paciente, com o objetivo

de possibilitar a ele o “desenvolvimento de sua autonomia, expressividade, criatividade e espontaneidade”. (PASSARINI et al, 2012, p. 7).

Dentre os conceitos importantes do MBMT, Passarini et al (2012) destaca os que consideram fundamentais para uma atuação mais eficiente do professor/musicoterapeuta: 1) Espaço Vincular; 2) Distância Ideal; 3) Território; 4) Tempo de latência e; 5) Tempo vincular ou terapêutico.

A teoria e prática do MBMT também têm, em suas raízes, influência dos “métodos ativos” da educação musical, por sua ampla riqueza de suas implicações esse tema Passarini et al (2012) apontam as principais influências e seus desdobramentos na clínica músico terapêutica e na educação musical.

Carl Orff - Improvisação e instrumental - No MBMT utiliza-se a “Associação livre córporo-sonoro-musical-não-verbal” como principal técnica, onde, numa postura de escuta do paciente, atentos aos processos de transferência e contratransferência, buscamos interagir de acordo com o que ele comunica, ou seja, acompanhamos o paciente em seu fazer sonoro-musical-não-verbal, o que inclui desde tocar

instrumentos, movimentar-se, dançar, até ficar em silêncio, por exemplo. (Apud (PASSARINI et al, 2012, p. 7).

Émile-Jacques Dalcroze – Ritmo e Movimento. Trata com especial atenção o movimento/corpo e o ritmo; onde começava a estruturar o que hoje é o MBMT. (PASSARINI et al, 2012, p. 8).

Murray Schafer – Capacidade criativa e Paisagem sonora – Schafer acredita ser mais importante estimular a capacidade criativa da criança do que trabalhar teorias e métodos de aprendizagem musical. Propõe que o professor esteja atento aos sons que nos rodeiam, preocupa-se com a qualidade da escuta, propõe a possibilidade de uma relação equilibrada entre homem, ambiente e suas sonoridades. (apud PASSARINI et al, 2012, p. 8).

Passarini et al (2012) apontam as influências pedagógicas/psicológicas da música de Edgar Willens, Violeta H. Gainza, dentre outros pesquisadores contemporâneos e destacam que da música, não diretamente da educação musical, também são importantes os conceitos intimamente relacionados com aqueles expostos aqui e com a prática do MBMT,

como a música concreta e o objeto sonoro de Pierre Schaeffer, as propostas de abandono do determinismo tonal e serial de Yanis Xenakis (Benenzon, 2011), a escuta do silêncio, a arte do ruído e o uso não convencional da matéria sonora, de John Cage, com influências de Duchamp e Varese (Benenzon, 2012).

Considerações finais

Após o estreitamento com autores e pesquisas sobre as possibilidades de trabalho com a linguagem musical e a musicoterapia conclui-se que a presença da música na educação infantil ainda é uma prática muitas vezes equivocada e de acordo com os pesquisadores consultados a música é trabalhada para preencher lacunas, e atrelada a hábitos e comportamentos, ainda há poucas experiências sobre escuta, possibilidades sonoras e pesquisa musical.

Na educação formal a música desempenhou diversas funções e foi aplicada de muitas formas, atualmente é defendida nos documentos ministeriais enquanto produção social, cultural e histórica de cada

povo, já que sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época.

Conclui-se que há muitos desafios a serem enfrentados no campo da aplicação e da pesquisa em educação musical, já que o objeto da pesquisa está dentro de um processo dinâmico como se caracteriza o campo das pesquisas em educação, mas é possível estabelecer uma mediação entre a teoria pesquisada e as respostas obtidas que sinalizam a necessidade de se aprofundar na temática e propor mudanças.

O objetivo da pesquisa era compreender a contribuição da musicoterapia para a aprendizagem na Educação Infantil, dessa forma após a revisão bibliográfica conclui-se que a linguagem musical possibilita inúmeros aprendizados, além disso, sensibiliza a criança situando e a inclui no contexto histórico social de toda a produção cultural.

O trabalho com a música contribui tem benefícios na e também na melhoria da qualidade de vida, portanto precisa ser oportunizada não somente como forma de lazer e recreação, mas a partir de um amplo repertório e uma prática musical contextualizada e criativa.

Nessa perspectiva o trabalho buscou oferecer elementos para somar à discussão sobre a música, a qualificação de profissionais para a atuação na educação infantil e ampliar conhecimentos acadêmicos, culturais e pedagógicos.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf.> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf> <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf .>Acesso em 08/06/2015.

_____. **Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em 15/06/2015.

_____.**Lei nº. 11.274 de Fevereiro de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso 08/06/2015.

_____. **Lei. 9.394 de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10/06/2015. Acesso 08/06/2015.

_____.**Constituição Federal.** 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04/06/2015.

_____.**Lei nº 4.024 de da de Dezembro de 1961.** LDB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 05/05/2015

_____.**Decreto Lei nº 9.494 de 22 de Julho de 1946**. Lei orgânica de Canto orfeônico. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=104999>. Acesso em 08/06/2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Artes.** Brasília, MEC, 1998.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

_____. **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. MEC, SEB, Brasília, 2009. 1ª Ed.

_____.MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**.2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso: 15/06/2015.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. Propostas para a Formação Integral da Criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; Queen, Mariana. **Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola**. 2013. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml. Acesso em Acesso 08/06/2015.

CRAIDY, Carmem Maria. **Educação Infantil. Para que te quero**?. Org. CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gladys E.P da Silva .Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

CUNHA, Rosemyriam; VOLPI, Sheila. A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. **Revista Científica FAP,** Curitiba-PR, 2008, v. 3, p. 85-97. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/11_Rosemyriam_Cunha_Sheila_Volpi.pdf. Último acesso em: 18/06/2015.

DIAZ, Marília. **Metodologia do ensino em artes visuais.** In. Metodologia do Ensino em Arte. Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 216-288.

DORIA, Lilian Fleury. **Metodologia do Ensino em Arte.** Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013.

FONTERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

_____. **Educação musical:** propostas criativas. Fundamentos da educação musical. 2012. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/Marisa_Foterrada.pdf>. Acesso em 15/06/2015.

GOHN, Maria da G; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. Eccos **Revista Científica,** 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 10/06/2015.

LEITE, Maria Isabel Leite. Linguagens e Autoria: registro, cotidiano e expressão. In: **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2004. Coleção Ágere. P. 11-24

LINO, Dulcimarta L. **A escuta sensível das culturas sonoras na infância.** In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM/CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande, MS. Publicação eletrônica. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/A%20escuta%20sens%C3%ADvel%20das%20culturas%20sonoras%20-%20Dulcimarta%20Lino.pdf>. Acesso em 01/06/2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel Leite. Formação de Professores: o convite da Arte. In: **Arte, infância e formação de professores**: Autoria e Transgressão. Campinas: Papirus, 2004. Coleção Ágere. p. 11-24.

PASSARINI, Luisiana F. O que é, afinal, Musicoterapia? **Revista no Tom**. Ed. Som, Ano 6, nº 36, jan/fev 2013. Disponível em: http://www.centrobenenzon.com.br/pdf/iartigorevistaarom.pdf. Acesso em 19/06/2015.

PASSARINI, Luisuana; AOKI, Thiago t.; PREARO, Pablo de M.; ANDRADE, Andressa L. A educação musical no desenvolvimento da criança: trilhas da musicoterapia preventiva. Anais do XIV do Simpósio Brasileiro de Musicoterapia. 2012. Disponível em: http://www.centrobenenzon.com.br/pdf/educacaomusicalmt.pdf. Acesso em 18/06/2015

SARMENTO, Manoel .J. Culturas Infantis e direitos das crianças. **Revista Criança**, dezembro, 2007. Brasília, MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/eduinf/cria_45.pdf>. Acesso em 10/06/2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro. **A concepção de criança para o enfoque histórico cultural.** UNESP**,** Marília-SP: 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/souza_mcbr_dr_mar.pdf>. Acesso em 13/06/2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com a música na sala de aula**: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento. São Paulo: Saraiva, 2012.

_____. Metodologia do ensino em música. In. **Metodologia do Ensino em Arte**. Gisele Onuki, Marilia Diaz, Bernadete Zagonel (org.). Curitiba: Intersaberes, 2013. p. 18-76

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Debora Cristina Gonzalez[2]

Resumo: Esse trabalho apresenta a proposta de investigar aspectos da psicomotricidade nas Práticas Educativas, enfocando o desenvolvimento psicomotor da criança e sua relação com a alfabetização. Diante da relevância do tema para a formação integral do indivíduo, foram consideradas as contribuições teóricas das áreas de psicomotricidade e de

[2] Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo; Pedagoga (UNISAL); Psicomotricista (ISPE-GAE/ OIPR); Psicopedagoga Clínica e Institucional (UNINOVE); Pós-graduada em Práticas Educativas: Criatividade, Ludicidade e Jogos (FACITEP); e Mestranda em Educação (UDE – Uruguai)

alfabetização, que é a consequência de práticas educativas bem pensadas e elaboradas. Nesse sentido, trata-se de um esforço para agregar elementos que auxiliem educadores no processo de alfabetização, preocupação que tem caracterizado discussões em congressos, simpósios e programas de profissionais de todo o mundo. Dessa forma, configura-se como uma pesquisa bibliográfica. Conclui-se que a psicomotricidade é uma variável significativa que contribui para o processo de alfabetização, a partir do momento que apresenta práticas educativas adequadas para cada faixa etária, pois valoriza o desenvolvimento integral do indivíduo, nos seus aspectos cognitivo, afetivo e motor.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Alfabetização. Práticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar as contribuições da psicomotricidade na aprendizagem em geral e na alfabetização em particular, mostrando que praticas educativas bem pensadas e organizadas, promovem um aprendizado muito mais prazeroso, significativo e respeitoso. As bases teóricas assumidas na pesquisa foram da Psicomotricidade que aborda o indivíduo nas instâncias cognitiva, motora e afetiva, da Psicogênese da Língua Escrita, das Práticas Educativas.

Por meio de pesquisa bibliográfica, observou-se que o desenvolvimento psicomotor da criança e as dificuldades de aprendizagem podem estar intimamente ligados. Dificuldades relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e psicomotor podem muitas vezes ser causas de dificuldades de aprendizagem de muitas crianças (GOMES, 1998). Sendo assim, essa pesquisa busca investigar e levantar se algumas

dessas dificuldades podem ser superadas, compensadas ou minimizadas a partir do desenvolvimento psicomotor, trazer exemplos de atividades e o que trabalham no seu aspecto cognitivo, afetivo e motor, bem como discutir se um bom trabalho nessa área pode contribuir no processo de alfabetização.

Estudos sobre a formação integral do indivíduo mostram-se relevantes, pois até recentemente o trabalho pedagógico valorizava apenas a dimensão cognitiva do aluno e tratava o ato motor como uma questão única e exclusiva de treinamento, sendo o aspecto afetivo desconsiderado.

2. PSICOMOTRICIDADE: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

A abordagem psicomotora, valoriza o aspecto motor como tomada de consciência sobre seus limites e possibilidades, para trabalhar no sentido de fazer com que os alunos

vivenciem e valorizem atividades que ampliem e exercitem suas habilidades motoras. Sendo essa condição fundamental para a saúde, que se traduz nos cuidados com o próprio corpo; para a mente, pois os indivíduos devem confiar na sua capacidade de perseverar, de enfrentar e de transpor desafios, com segurança; além do emocional, com o desenvolvimento da autoconfiança e autoestima.

Segundo Ajuriaguerra a Psicomotricidade é a experiência do corpo, como diálogo tônico, podendo ser lida como uma linguagem, afirmando que o papel da função tônica não é apenas o de servir de pano de fundo da ação corporal, mas é também um modo de relação com o outro. Sendo assim, Ajuriaguerra (1962 apud ISPE-GAE, 2018) define:

> A Psicomotricidade se conceitua como ciência da saúde e da educação, pois indiferentes das diversas escolas, psicológica, condutista, evolutista, genética etc., ela visa à representação e a

> expressão motora, através da utilização psíquica e mental do indivíduo.

Em seus estudos Piaget demonstrou a importância do movimento, como base de toda a estruturação da inteligência humana reafirmando que a atividade motora é o ponto de partida para o desenvolvimento das inteligências. E a partir daí, a psicologia passou a reconhecer a função tônica e a coordenação dos esquemas como objeto de estudo.

Para Le Boulch (1998) a educação psicomotora se faz necessária como forma de prevenir muitos problemas que se apresentam posteriormente e precisam ser tratados pela reeducação, e enfatiza que se a escola tivesse mais atenção a essa educação psicomotora nas séries iniciais, juntamente com a leitura, a escrita e aritmética, muitos desses problemas seriam evitados. Além disso, evidencia a psicomotricidade como um importante elemento educativo, um instrumento indispensável para

aguçar a percepção, desenvolver formas de estimular a atenção e estimular processos mentais; afirma ainda que o trabalho da psicomotricidade é indispensável para toda criança, pois oferece uma melhor capacidade de assimilação das aprendizagens escolares.

A Psicomotricidade constitui uma abordagem nova do corpo e da motricidade humana, seu objeto é o ser humano na sua totalidade, não somente seu corpo, mas suas relações com ele, tanto as integrativas, as emocionais, as simbólicas como as cognitivas. Ela assume uma postura educacional e terapêutica de desenvolver capacidades expressivas do sujeito por meio de objetivos e meios próprios, envolvendo três dimensões indissociáveis que são “o poder fazer” (dimensão psicomotora); “o saber fazer” (dimensão cognitiva) e “querer fazer” (dimensão socioafetiva) (GALVANI, 2002). É o aprofundamento da interação entre a motricidade e o psiquismo.

Loureiro (2000) afirma ser a Psicomotricidade a otimização corporal dos potenciais neuro, psico-cognitivo funcionais, sujeitos as leis de desenvolvimento e maturação, manifestados pela dimensão simbólica corporal própria, original e especial do ser humano. Já Costallat (2002) define psicomotricidade como ciência de síntese, que com a pluralidade de seus enfoques, procura elucidar os problemas que afetam as interrelações harmônicas que constituem a unidade do ser humano e sua convivência com os demais.

Em contrapartida, Fonseca (2008) enfatiza o discurso de que se deve evitar o tipo de análise de Loureiro e Costallat (2002) para não cair no erro de colocar o psíquico e o motor como elementos distintos, o que segundo seu pensamento, esses componentes seriam o mesmo. Seguindo essa ideia, Fonseca coloca a Psicomotricidade com fins educativos pelo emprego do movimento humano e não um novo método, uma corrente de pensamento.

Mediante a essa riqueza de investigação e observação que a psicomotricidade tem diante do indivíduo, não podemos descartar sua visão no processo de alfabetização, haja vista que a aprendizagem da leitura e escrita exige muitas habilidades, tais como: dominância manual já estabelecida (área de lateralidade); conhecimento numérico suficiente para saber, por exemplo, quantas sílabas formam uma palavra (área de habilidades conceituais); movimentação dos olhos da esquerda para a direita, domínio de movimentos delicados adequados à escrita, acompanhamento das linhas de uma página com os olhos ou os dedos, preensão adequada para segurar lápis e papel e para folhear (área de coordenação motora visual e manual); discriminação de sons fonéticos (área de percepção auditiva); adequação da escrita às dimensões do papel, orientação da leitura e da escrita da esquerda para a direita, manutenção da proporção de altura e largura das letras, manutenção de espaço entre as palavras e

escrita orientada pelas pautas (áreas de percepção visual, orientação espacial, lateralidade, habilidades conceituais); pronúncia adequada de vogais, consoantes, sílabas, palavras (área de comunicação e expressão); noção de linearidade da disposição sucessiva de letras, sílabas e palavras (área de orientação temporal e espacial); capacidade de decompor palavras em sílabas e letras (análise); possibilidade de reunir letras e sílabas para formar novas palavras (síntese) (ROCHAEL, 2018).

Além disso, como afirma Rosa Neto (2002, p.12), “Um bom controle motor permite à criança explorar o mundo exterior aportando-lhe as experiências concretas sobre as quais constroem as noções básicas para o seu desenvolvimento intelectual”.

Nesse sentido, esse trabalho trata-se de um esforço de investigação para agregar elementos que auxiliem educadores no processo

de alfabetização e desenvolvimento integral de seus alunos.

> As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998. p.21).

2.1. ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E PRESSUPOSTOS

O Artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” (1948), atesta acerca do Direito à Educação: “Todo indivíduo tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, ao menos no que se refere ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

Nesta perspectiva, ensinar a ler e escrever é das mais importantes funções da escola desde sempre, contudo, é um enorme desafio cercado de

diferentes métodos, materiais didáticos, teorias e controvérsias. Um dos objetivos principais da educação

1. formar sujeitos capazes de lidar competentemente com as situações sociais que envolvem a escrita e a leitura, porém, essa meta é cercada de um sem-fim de variáveis devendo ser consideradas, e que diz respeito à individualidade e particularidade de cada indivíduo que passa por esse instrumento formal de educação que é a escola.

Na década de 80, surge o pensamento construtivista, baseado nos estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita, que apesar de não ser um método, foi entendido e incorporado por muitos professores como tal. Esse pensamento volta o foco da alfabetização para o aluno, pois o entende como sujeito cognoscente, ou seja, produtor de conhecimento, assim levanta questões a respeito do sujeito que aprende e de que maneira ele aprende.

Nesse movimento, destaca-se que a compreensão da língua escrita implica na construção de um sistema convencional, apoiado nos pressupostos piagetianos, porém repleto de impossibilidades, conforme explica Macedo (1991, p.46 apud COLELLO, 2004, p. 38):

> Alfabetizar-se é construir um sistema graças ao qual se podem combinar letras de diferentes modos, produzindo sílabas, palavras, sentenças ou períodos. Esse sistema é composto por estruturas de relações semânticas, sintáticas, morfológicas, graças às quais se pode construir um real simbólico socialmente compartilhável, por um jogo de correspondências e transformações no nível de seus significantes e significados. Trata-se de um real porque nele vivem juntos objetos (letras, palavras, frases etc.) dispostos em um espaço (da palavra com relação às letras; da frase com relação às palavras; do período com relação às frases, etc.) cujas relações determinam um jogo de transformações (causalidade) temporalmente determinadas. Real este que (...)

> organiza-se segundo as modalidades do possível, necessário e contingencial. Alfabetizar-se é também, construir um sistema de impossibilidades de combinações (exclusões) no espaço e no tempo, entre letras, palavras ou frases, e estas impossibilidades geram contradições. Em outros termos, deve-se saber o que precisa ser excluído, o que não pode ser feito por oposição ao que precisa sê-lo.

Sendo assim, podemos dizer que são nas experiências culturais com práticas de leituras e escrita, muitas vezes mediadas pela oralidade, que as crianças vão se constituindo como sujeitos letrados e vão sendo alfabetizadas.

Baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1990), no que tange à aprendizagem da língua escrita, Sarraf (2003) afirma que, além de construir e reconstruir hipóteses sobre a língua escrita e de escrever alfabeticamente, a criança aprende também as funções sociais da escrita e o modo como os textos se organizam.

Nota-se com um levantamento a respeito da história da alfabetização, que em nenhum momento cessam as pesquisas no campo da educação e que novas sugestões e possibilidades surgem a todo o momento de diversas áreas do conhecimento. Isso se dá porque a sociedade vive em constante evolução e a escola precisa acompanhar também esses momentos, bem como lidar com sua situação que já é de defasagem, aspecto esse que é constado em diversas pesquisas de avaliação do ensino.

Logo, a preocupação com a alfabetização é cada vez mais latente na sociedade, principalmente, porque atualmente existem muitas avaliações de ordem Municipal, Estadual, Federal e Mundial, que nos levam a perceber o fracasso escolar e isso traz consigo discussões: teóricas, práticas, sociais e, sobretudo, políticas. É nesse movimento de superação do fracasso escolar que passam a surgir novas propostas a fim de melhorar a qualidade do

ensino e prolongar o tempo fundamental e obrigatório de escolarização. Dessa maneira, pode-se destacar uma das mais recentes alterações na legislação do Ensino Fundamental do Brasil, que tem gerado muitas discussões, pois amplia em um ano a escolarização obrigatória. Conforme o PNE (Plano Nacional de Educação), a partir de 2010, com a nova lei nº 10.172/2001, foi implantado o Ensino Fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, que tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”.

No entanto, as crianças a partir dos seis anos estão numa fase de transição muito importante e possuem demandas que precisam ser consideradas, como o direito de brincar, de criar e de se expressar, de se relacionar e de

construir uma alta autoestima. Além do direito de vivenciar, no ambiente escolar, experiências que lhe permitam se aproximar dos saberes construídos socialmente.

Percebe-se hoje uma forte tendência dos estudos na área da educação a fim de considerar os aspectos físicos, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, mas os professores ainda sentem dificuldades em trazer muitos desses conceitos para sua prática.

Nesse sentido, podem ser observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999), que fornecem elementos importantes para a revisão da Proposta Pedagógica do Ensino Fundamental, incorporando agora as crianças de seis anos de idade. Questões essas que não devem ser entendidas a nosso ver apenas para crianças dessa faixa etária, mas que podem sim ser incorporadas e asseguradas durante todo o Ensino Fundamental.

Com isso, surge um novo momento das escolas brasileiras, que deve ser pensado, refletido, entendido e só então incorporado, para que os resultados sejam positivos, no sentido de qualidade do ensino, para tanto, os professores precisam ser capacitados e as condições estruturais precisam ser oferecidas às escolas.

Sendo assim, Ferreiro (2018) afirma que estar alfabetizado hoje:

> É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro porque tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se

> cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor.

A concepção teórica piagetiana de uma aquisição de conhecimentos baseada na atividade do sujeito em interação com o objeto do conhecimento surge como ponto de partida para qualquer estudo da criança confrontada com esse objeto cultural que constitui a escrita, sendo que, para Piaget (1975, p. 7):

> O conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de uma interação entre ambos, que resulta em construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas graças a um processo de equilibrações majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio.

2.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS

Baseado nos estudos e contribuições da Psicomotricidade para o processo de Alfabetização, as Práticas Educativas devem ser pensadas a partir do que o indivíduo consegue e precisa adquirir em cada faixa etária.

Le Boulch (1998) afirmou sobre a importância do trabalho da psicomotricidade para toda criança, já que oferece uma melhor possibilidade de assimilação das aprendizagens escolares, visto que traz atividades práticas, lúdicas e corporais, que facilitam a assimilação das aprendizagens.

O desenvolvimento das habilidades motoras permite que as crianças tenham um maior e melhor conhecimento do seu próprio corpo e dele em relação ao espaço no qual está inserido. Em consonância com a teoria de Piaget, retratada por Fonseca (2008) verificou-se que o desenvolvimento das atividades sensório-motoras foi integrado às experiências perceptivo-motoras desses alunos e permitiram a interiorização das imagens mentais que

construíram como estruturas operacionais e deram suporte ao desenvolvimento da linguagem e reflexões que até então não aconteciam.

Esse desenvolvimento permite também que as crianças se preparem física e mentalmente para desenvolver habilidades mais complexas como, por exemplo, às relacionadas à alfabetização, indicando, como explicou Fonseca (2008) apoiado na teoria de Piaget, que a motricidade é a estrutura de troca e de relação que permite à criança assimilar, compreender e se acomodar ao real e aos objetos, fazendo com que ela conheça e simbolize o real para poder representá-lo.

Pesquisas atuais mostram que crianças que não conseguem avançar no processo de alfabetização, conseguem alcançar melhores resultados após desenvolver habilidades motoras básicas a fim de se preparar maturacionalmente para desenvolver habilidades mais complexas, exigidas pelo processo necessário para se

alfabetizar. É justamente a importância que Ajuriaguerra coloca sobre tratar o corpo como uma unidade essencial para o desenvolvimento da esfera mental, afetiva e motora, sendo que a organização e construção da personalidade são efetivadas por meio das experiências corporais conquistadas na vivência da criança, pois afirma que a criança é seu corpo e ela se desenvolve tendo a consciência sobre ele e é por meio dele que a criança expressa seus sentimentos, suas necessidades e suas emoções.

Os estudos de teóricos como Piaget, Wallon, Vygostsky e outros afirmam que uma criança física e mentalmente mais preparada pode vir a se alfabetizar mais facilmente, pois possui maior conscientização de si e do meio que está inserida. Ou seja, seria mais aconselhável que as crianças passassem por um processo de conscientização e preparação corporal que lhes ofereça subsídios para avançar para uma fase mais complexa de seu

desenvolvimento, como, por exemplo, a fase de alfabetização.

No que tange as relações socioafetivas, Mahoney (2004) afirma que o aspecto afetivo é indispensável para direcionar o ato motor e o cognitivo, além de permitir que o aluno perceba as interações que ocorrem entre ele e o meio, e, portanto,

é na interrelação com o motor e o cognitivo que o afetivo possibilita a construção de valores, vontades, interesses, necessidades, ou seja, motivações que nortearão suas escolhas ao longo da vida.

O profissional de Educação precisa trabalhar olhando as crianças de maneira integral e indivisível, respeitando e lidando não só com seus aspectos cognitivos, mas também motores e socioafetivos, a fim de que amanhã ele se torne um cidadão completo e feliz, e para isso é necessário que apresentem práticas educativas baseadas nas fases de desenvolvimento e acima de tudo de maneira

lúdica, pensando em atingir o envolvimento emocional e afetivo, a fim de potencializar o interesse e envolvimento nas tarefas.

Contudo, esse trabalho busca contribuir com sugestões de algumas práticas educativas pesquisadas e pensadas sob o olhar dos aspectos psicomotores.

2.2.1.EXEMPLO DE JOGOS PSICOMOTORES - Aspectos Psicomotores

JOGO OU BRINCADEIRA	ASPECTO PSICOMOTOR	ASPECTO PSICOAFETIVO	ASPECTO COGNITIVO
DEDOCHES E FANTOCHES	Tonicidade Lateralidade Coordenação motora fina Movimentos distais Diadococinesia Controle oculomotor Estruturação espacial	Linguagem função simbólica Relação entre os personagens Relação com a expressão corporal	Comunicação/Vocabulário Organização do pensamento Percepção dos aspectos individuais de cada personagem: nomeação, caracterização, gestos, postura, ritmo,linguagem
BANHO NA BONECA	Tonicidade Noção do corpo/Esquema corporal Lateralidade Praxia Fina Sequência e dissociação de movimentos	Construção simbólica Função simbólica Contextualização da cena Projeção da relação mãe/bebê	Linguagem Percepção das estruturas corporais: nomeação/localização
FERRAMENTAS	Lateralização Coordenação oculomotor		Classificação Nomeação

	Dissociação de movimentos Tônus – adequação ao movimento e força Tonicidade	Criação e construção/destruição	Conteúdo Percepção: cor, forma, tamanho, textura. Plasticidade/Criatividade Função simbólica
ENCAIXE DE FORMAS	Lateralidade Organização espacial Coordenação motora fina Controle oculomotor Tonicidade	Relação com o objeto Relação com o conteúdo: sucesso ou fracasso	Classificação Orientação espacial Percepção: cor, forma, tamanho, textura. Nomeação Conteúdo
LEGO E BLOCOS LÓGICOS	Lateralidade Organização espacial Coordenação motora fina Controle oculomotor Estruturação espacial Tonicidade	Relação com o objeto Relação com a criação/destruição	Classificação Nomeação Conteúdo Percepção: cor, forma, tamanho, textura. Plasticidade/Criatividade Função simbólica
BOLA	Praxia global Tonicidade Lateralização Estruturação espaço temporal Noção do corpo/Esquema corporal Equilibração	Relação com as regras Relação com o perder e o ganhar Relação com o outro	Compreensão das regras Percepção espaço temporal Percepção de quantidade Comunicação

- **Jogos de memória:** mobiliza aspectos como a atenção visual, auditiva, os aspectos de organização e orientação temporo-espacial, aspectos associativos de integração, decodificação e estimativa.

- **Jogos de sequência codificada:** mobiliza aspectos como discriminação visual percepção de formas e de detalhes orientação temporo-espacial lateralidade comunicação verbal e não verbal transposição de códigos como mudança de planos: do vertical para o horizontal.

- **Jogos de encaixes ou propostas de encaixes:** mobiliza aspectos como organização espacial, constância de percepção, figura fundo, inteligência espacial, memória.

- **Jogos de recorte:** mobiliza aspectos como orientação espacial, lateralização, organização no espaço, inteligência espacial, coordenação visio-motora, constância de percepção, figura- fundo.

- **Jogos de traçados:** mobiliza aspectos como atenção visual, organização e orientação espacial, coordenação visio-motora, criatividade, figura-fundo, tônus, elementos gráficos, expressão.

2.2.2. Aspectos Cognitivos, Psicoafetivos e Psicomotores a Observar em Jogos e Brincadeiras

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo, até meados dos anos 80, quando surge o Construtivismo, o que permeou o debate na alfabetização foi a questão: as crianças deveriam estar preparadas para aprender a ler e a escrever, ou seja, para se alfabetizarem. Estar preparada significava ter desenvolvido as habilidades motoras, visuais, auditivas, de lateralidade, de orientação espacial e de temporalidade. Ter essas habilidades era a garantia de que as crianças estavam preparadas para a alfabetização e que, por isso, na educação infantil e início do primeiro ano passou a existir o chamado “período preparatório”, no qual os alunos desenhavam, faziam exercícios visio-motores.

Essa maturidade para aprender a ler e a escrever estaria vinculada ao desenvolvimento dessas habilidades, porém nesse período, pelo menos a metade das crianças que entravam na escola pública fracassava na alfabetização, essas também possuíam um nível econômico bem baixo. A justificativa para isso era a de que elas não

estariam preparadas e que deveriam passar por esse processo preparatório.

Com o advento da Psicogênese da Língua Escrita ocorre uma ruptura com essa ideia de maturidade, colocando-se outra interpretação sobre a questão do fracasso. As crianças que fracassavam eram aquelas que não tinham uma rica experiência de leitura e escrita nas suas casas, no ambiente familiar, enquanto, as crianças que tinham contato com material escrito desde pequenas já chegariam à escola com uma série de conhecimento sobre a linguagem escrita. Diziam as autoras Ferreiro e Teberosky (1991) que não havia nenhuma correlação de base científica, afirmando que as crianças deveriam estar preparadas do ponto de vista motor para aprender a ler e escrever.

O que ocorre é que a criança que está com um bom desenvolvimento em todas as áreas está mais apta para aprender mais coisas, sendo assim, estaria integralmente bem-preparada para desenvolver habilidades mais

complexas e abstrações. Isso não quer dizer que a criança não tenha dificuldade motora, mas que essa dificuldade não poderia ser o critério classificatório de todas as crianças que não aprendiam a ler e a escrever, até porque a ideia de desenvolvimento motor era meramente o treino da coordenação motora, com exercícios repetitivos e exaustivos para essas crianças.

A psicomotricidade que abordamos e defendemos nesse trabalho não pode ser confundida com treinamento motor, daquele período preparatório que predominava no início da década de 80, mas sim de uma ciência baseada nos estudos neurológicos, que olha para criança como um indivíduo, inseparável dentre seus aspectos cognitivo, afetivo e motor, que observa e trabalha essa criança na sua totalidade.

De fato, existiu o movimento que acreditava não ser importante trabalhar a questão motora porque ficou arraigada a ideia de que primeiro a criança precisa desenvolver os

aspectos motores para depois ter contato com a linguagem escrita. Contudo, é preciso resgatar a psicomotricidade com a questão do desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, não precisando o professor distribuir uma série de exercícios psicomotores para desenvolver as competências motoras, mas sim por meio da construção de brinquedos, de personagens, de brincadeiras, de jogos e outras formas que estariam favorecendo o desenvolver dessas habilidades.

Trabalhar a questão psicomotora de uma forma mais contextualizada, mais prazerosa, mais significativa, vinculada a artes, a educação física, com o corpo e não negar a linguagem escrita para a criança, por ela não saber ainda o que é direita e esquerda é o desafio proposto já que as aprendizagens devem acontecer de forma concomitante.

Se os momentos de ruptura são necessários e a história mostrou que saímos de uma situação na qual as crianças eram

submetidas a exercícios repetitivos de treinamento motor e saindo dessa situação caminhou-se para outra situação antagônica que não demonstrava a devida importância às questões motoras, chegamos a um momento de ressignificar a visão sobre as várias aprendizagens, e a aprendizagem psicomotora é uma delas.

A presente pesquisa mostrou-se muito significativa, pois demonstrou como um trabalho psicomotor pode contribuir no processo de alfabetização a partir de práticas educativas bem pensadas e organizadas, abrindo a possibilidade para novos debates e para o aprofundamento de aspectos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

Brasil. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

COLELLO, Silva M. Gasparian. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. ed.2.

_____. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o Ensino da Língua Escrita. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em: 10 out 2018.

_____. Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização. **Videtur 30**. Disponível em: <http://www.hottopos.com>. **Acesso** em: 12 out 2018.

COSTALLAT, Dalila M.M. de. **Exercícios psicomotores básicos de Educação Tônica para a otimização da aprendizagem formal da escrita.** *In:* A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2.ed. O.N.P. Oedem Nacional dos Psicomotricistas.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria e Educação. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em 11 jul. 2018.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Lichtenstein, Diana Myriam (trad.); Marco, Liana Di (trad.); Corso, Mário (trad.). 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. O momento atual é interessante porque põe a escola em crise. **Nova Escola**, São Paulo, SP: Editora Abril, out 2006. ed. 197. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/momento-atual-423395.shtml>. Acesso em: 20 set 2018.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a Aprender**: A Educabilidade Cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GALVANI, Claudia**. A formação do psicomotricista enfatizando o equilíbrio tônico-emocional.** *In:* A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2.ed. O.N.P. Oedem Nacional dos Psicomotricistas.

GOMES, J.D.G. **Construção de coordenadas espaciais, psicomotricidade e desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. 1998.

ISPE-GAE. **Instituto Superior de Psicomotricidade e Educação e Grupo de Atividades Especializadas**. Disponível em: <http://www.ispegae-oipr.com.br>. Acessado em 15 mar 2018.

LE BOULCH. **Educação psicomotora.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1998. 2.ed. Tradução: Jeni WOLFF.

LOUREIRO, Maria Beatriz**. A influência da Escola Francesa de Psicomotricidade no Brasil.** *In:* A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2.ed. O.N.P. Oedem Nacional dos Psicomotricistas.

_____. **Tônus, base de todo processo de aprendizagem formal.** *In:* A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2.ed. O.N.P. Oedem Nacional dos Psicomotricistas.

_____. **Perfil Psicomotor para Pré-Escolares.** *In:* A psicomotricidade otimizando as relações humanas. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 2.ed. O.N.P. Oedem Nacional dos Psicomotricistas.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

OLIVEIRA, Gisele Campos de. **Psicomotricidade:** Um estudo em escolares com dificuldade em leitura e escrita. FE-Unicamp (Tese de Doutorado). 1992.

PIAGET, Jean. **A Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROCHAEL, Luciene. **A importância da Psicomotricidade no Processo da Aprendizagem.** Disponível em:

<http://psicologiaeeducacao.wordpress.com/2009/05/11/a-importancia-da-psicomotricidade-no-processo-da-aprendizagem>. Acesso em: 10 ago 2018.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARRAF, M. A. **O professor alfabetizador por ele mesmo: retratos da constituição docente.** Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.

UNICEF. Assembléia Geral da ONU. *Declaração universal dos direitos das crianças*.
Nova Iorque, 20 de novembro de 1959.

Educação étnico-racial e antirracista na disciplina de Ciências.

Luana Nascimento Bulhões

RESUMO

A lei 10.639/03 e 11.645/08 está prestes a comemorar duas décadas de surgimento em nossa sociedade e apesar da grande conquista que ela nos trouxe no campo dos saberes, das discussões e da formação de professores, dentro das instituições de ensino há enorme dificuldade para se pensar e refletir ações afirmativas que tenham um olhar para a sociedade negra em geral (preta ou parda) e indígena, permanece sendo algo esquecido. O objetivo do presente trabalho foi analisar os documentos da rede municipal de Ensino de São Paulo de Ciências Naturais e o que alguns autores explanam sobre relações étnico-raciais e o ensino de Ciências, sobre a metodologia de levantamento bibliográfico e análise-reflexiva das leituras realizadas sobre o assunto. Verificamos que os documentos analisados trazem informações importantes e pertinentes para a formação de professores e para nortear o seu conhecimento, mas não ajuda o mesmo a elaborar aulas de fato descolonizadas, equitativas, antirracistas ou que busquem ações afirmativas e representatividade para dentro da sala de aula de ciências. Sendo necessário que o professor por si só, vá atrás desse material e conteúdo, que apesar de constar no currículo da cidade, não será apontado em nenhum livro didático, caderno de atividades

ou outro material de apoio, fornecido para o professor dentro da sala de aula.

Palavras-Chave: Educação étnico-racial, Ensino de Ciências, Educação antirracista.

ABSTRACT

Law 10.639/03 and 11.645/08 is about to complete two decades of emergence in our society and despite the great achievement that it has brought us in the field of knowledge, discussions and teachers training, within the educational institutions there is great difficulty to think and reflecting affirmative actions that have a look at black and indigenous society in general (black or mixed race). This work is intended to analyze the documents of the public municipal education system in São Paulo in natural Science and, as such, what explanations are provided by some authors about ethnic-racial relationships and the Science teaching, as well as the methodology of bibliographic survey and reflexive analysis of the readings carried out about the subject. It was found that the analyzed documents bring important and pertinent information for the formation of teachers and to guide their knowledge, but it does not help them to elaborate decolonized, equitable, anti-racist classes or classes that seek affirmative actions and representativeness inside the Science classroom. Being necessary that the teacher alone go after this material and content, which despite appearing in the city's curriculum, will not be mentioned in any textbook, activity notebook or other support materials to teachers work.

Keywords: Ethnic-Racial Relationships, Science Teaching, Anti-Racist Education

INTRODUÇÃO

Estamos há quase duas décadas da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos escolares em toda a rede de ensino seja ela pública ou privada (BRASIL), sabemos que a lei em questão prioriza o ensino dentro das disciplinas de história e artes, mas que amplia a importância do ensino em todas as disciplinas curriculares.

Apesar do avanço que a lei representou e representa dos estudos e esperanças que lançaram luz sobre a descolonização do currículo nas escolas, com a utopia de uma sociedade mais plural e equitativa, pouco se faz em termos práticos dentro das escolas acerca do assunto e da temática, pensando em rede pública e privada no geral pouco se discute e pouco se expande a

abordagem para além dos dias comemorativos e pontuais que existe no calendário escolar para se falar sobre, se trabalhar etnoculturas, se conhecer e valorizar a diversidade e ações antirracistas. Poucas são as escolas que em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) tenham realmente um olhar reflexivo e que contemple de maneira transdisciplinar as culturas dos diversos países do continente africano, as afro-brasileiras, indígenas e tantas outras decorrentes dos processos de imigração. Muitas escolas que têm a temática incluída em seu PPP, geralmente o têm por atender em seu entorno crianças e adolescentes que se encaixam em alguma comunidade quilombola, uma região de grande imigração ou próxima a uma comunidade indígena específica.

Se pensarmos na rede municipal de ensino de São Paulo (RMSP), temos 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), com 46 Centro Educacional Unificado (CEU) com ensino fundamental, 502 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e 8 Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM), ou seja, um total de 1.058 escolas que atendem o ensino fundamental. O livro

Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial na página 110, traz uma tabela de uma pesquisa realizada em 2007 sobre um levantamento de auto declaração de cor no ensino fundamental realizado pela Secretaria Municipal da Educação (SME/ATP/CI) que demonstrava que 92.136 estudantes do sexo feminino se declaravam entre preta (11.776) e parda (80.360) e 93.741 estudantes do sexo masculino se declaravam entre preta (13.101) e parda (80.640), ter uma rede com este número de escolas e de alunos pretos e pardos, ter apenas alguns Projeto Político Pedagógico que contemplem educação étnico-racial, antirracista ou pensar descolonização ou decolonização[3],

[3] Trouxemos neste artigo ambos os termos, de acordo com a utilização dos autores pesquisados, no entanto, para esclarecimento ao leitor. Segundo Santos (2018), o termo descolonialidade ou decolonialidade, pode ser encontrado em muitos textos como palavras sinônimas, ou apenas tradução de textos para o português, mas a principal diferença entre elas é teórica e política e explica ainda que o termo decolonialidade seria a contraposição a colonialidade: "é referente ao entendimento de que o término das administrações coloniais e a emergência dos Estados-nação não significam o fim da dominação colonial." (*apud* QUIJANO 1992) e o termo descolonização seria a contraposição ao termo colonialismo: "relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes." (*apud* QUIJANO 1992). No entanto, o presente trabalho não teve o intuito de buscar o intuito referente a escolha dos termos utilizados pelos autores nos trabalhos aqui utilizados, pois o objetivo do mesmo é trazer o conhecimento dos mesmos para

somente se inserida em comunidades, específicas faz sentido para a sociedade que vivemos? Ou com estes números, deixar a cargo somente das disciplinas de Artes ou História a responsabilidade de abordar essas temáticas? Se a nossa sociedade é composta por uma minoria de mais de 50% de população negra, não é ilógico que tenhamos que incluir e pensar sobre um PPP que contemple tais assuntos ou temáticas dentro das escolas, pois para quê e para quem se educa?

Os dados aqui não foram atualizados desde 2007, e esta é outra dificuldade, que não abordaremos aqui de maneira mais aprofundada, mas questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade e quaisquer ações, formações, discussões sobre Direitos Humanos, preconceitos, violência, discriminação, ainda está vinculado a um viés político que se encontra eleito e que atua dentro da rede municipal de ensino e não como princípio básico fundamental da Educação e para a educação. Assim, muito do que se é feito em determinado ano, por determinado

a reflexão e desconstrução da prática docente, enraizadas e cíclicas que excluem e discriminam qualquer ciência que não esteja no imaginário, sendo de um homem, cisgênero, branco, ou seja eurocêntrica.

prefeito, secretaria da educação, muitas vezes é desfeito, desaparece, ou não tem continuidade quando outro prefeito ocupa o cargo.

A reflexão que fica aqui é, faz sentido à escola do século XXI inserida em uma sociedade globalizada, tecnológica e plural como em nenhum outro período da história foi ignorar as questões de etnoculturalismo, gênero, diversidade sexual, religiosa, de linguagem, de religião, de ética e entre tantas características humanas e sociais que nos torna tão plural? E isso permanecerá omisso da escola e dos olhares de quem pesquisa e estuda educação até quando?

Nossos desafios são vários, existem diversas causas e razões para que o espaço escolar não dê conta de discutir e de se desconstruir para criar espaços para se permitir viver de maneira não violenta e não geradora de racismo e discriminação, elas variam desde a precariedade da estrutura a salários de seus funcionários, a sobrecarga de trabalho e de atribuições e a gritante desvalorização dos profissionais da educação em todos os seus níveis hierárquicos que cada vez mais tem seus salários

reduzidos, são expostos a mais aulas e mais tempo de trabalho, menos formação e menor tempo de preparo de aulas, de estudo e formação, a falta de recursos didáticos dentro da instituição escolar ou quando eles existem são recursos que permanecem negando e negligenciando a existência dos corpos negros e nativos, a dificuldade do trabalho em grupo quando se trata de professores do ensino fundamental II e médio pensando em um projeto interdisciplinar ou transdisciplinar entre outros tantos outros que poderiam ser citados aqui por um longo período de tempo. Há um ciclo da estafa dentro do ambiente escolar e do adoecimento em massa dos seus trabalhadores o que por si só já é um grande reforço da discriminação, do preconceito e da geração de violência moral e psicológica na educação escolar que só se repercute em cascata e atinge a todas as esferas da comunidade escolar.

A lei assegura em seu segundo parágrafo que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de

Literatura e História Brasileira. Apesar do termo “em especial” para destacar as disciplinas citadas está claro que é “em todo o currículo escolar”, aí o professor especialista recém formado chega ao universo escolar e geralmente se depara com a Lei que se ouviu falar na licenciatura já pode considerar o curso que realizou bom, pois boa parte destes mal apresentam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e estas problemáticas pairam no ar, surge algumas leituras e discussões sobre a temática nos momentos coletivos, em cursos de formação e as respostas mais ouvidas são: algo vazio do tipo, isso é política, por isso não está no chão da escola de verdade, outros teorizam e teorizam e aí se acaba o tempo precioso e há os que respondem lindamente que a solução existe, temos muitos materiais, basta que o professor interessado procure. E aí perguntas tais como as seguintes me angustiam:

- Como promover uma educação crítica, reflexiva e que liberte se a verdade que a disciplina de Ciências mostra para os meus alunos dentro da sala de aula nos

dias atuais continua sendo uma verdade de cisgênero, masculina, branco, e heteronormativa?

- Como professor (a) como pensar em práticas docentes no Ensino de Ciências acerca das relações étnicos raciais? Se nós seguimos apenas reproduzindo o que nos foi ensinado e para além da reprodução o conhecimento passado a nós dentro das instituições de ensino permanecem sendo reproduções deste mesmo pensamento. Os documentos oficiais apresentados aos professores dentro das instituições seguem com o mesmo padrão e os livros de atividades não trazem e quando trazem é pouquíssimo o material em seu contexto que promova uma Educação étnico-racial.

- Ao buscar formação de professores na tentativa de aprender e repertoriar, saímos com respostas prontas que simplesmente dizem de forma subliminar: “ Um não faz quem não quer!” Onde estão as trocas docentes? A experimentação? As práticas diferenciadas?

Diante das questões acima citadas, o objetivo do presente trabalho é analisar os documentos da RMSP de

Ciências Naturais e o que alguns autores explanam sobre relações étnico-raciais e o ensino de Ciências na busca de poder construir um repertório para nós professores de Ciências termos condições de fato de modificar nossas práticas pedagógicas e trazer as leis.

A metodologia utilizada para o presente trabalho foi pesquisa bibliográfica aos principais documentos norteadores da RMSP, para verificar o que os documentos de Ciências Naturais trazem sobre Educação Étnico-Racial, Descolonização e/ou Educação Antirracista dentro da disciplina curricular, posteriormente busquei outras referências para corroborar ou não com os dados obtidos a partir da pesquisa bibliográfica dos documentos da rede municipal.

DA OBRIGATORIEDADE DA LEI A DIFICULDADE DA SUA PRÁTICA

Após a Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos

escolares em toda a rede de ensino seja ela pública ou privada (BRASIL) nos deparamos com a dificuldade enraizada de descolonizar o currículo nas salas de aula dentro das disciplinas curriculares, seja pela falta de conhecimento que entra no quesito formação, pois aprendemos Ciências de forma colonizada e por mais que existam hoje materiais bons para a formação docente o acesso a eles dentro da escola ainda é muito limitado, ou pela falta de cobrança ou fiscalização da prática docente no seu dia a dia escolar, ficando muito a cargo do professor de ciências ir atrás de uma formação continuada aprender e adequar suas aulas as leis vigentes ou permanecer ensinando como aprendeu.

Sabemos que desde a Revolução Industrial por décadas a fio Educação vem servindo para manter o sistema capitalista vigente, suas relações de poder e hierarquia, abrandando a grande massa em corpos passivos, que tenham controle do seu tempo e que sirvam as indústrias e a produção sem muitas reflexões, exigências ou questionamentos. Sabemos também que com os avanços científicos e tecnológicos o mundo do

trabalho vem sofrendo grandes modificações e com ela o nível de qualificação e flexibilidade, maior base técnica e científica também se torna uma exigência. Isso vem modificar toda uma vida social, inclusive da escola e dos currículos escolares que precisa pensar numa formação de maior flexibilidade do indivíduo (PIRES, 1998).

O presente artigo de maneira nenhuma tem a intenção ou pretensão de aprofundar essa discussão, mas sabemos que as dificuldades que permeiam a educação do século XXI estão longe de ser resolvidas, pois ainda temos uma escola que se serve de um modelo de disciplinas fragmentada e desarticulada (PIRES, 1998), de uma formação social Racista, que não se vê desta maneira e que estereotipa e estigmatiza muitas vezes a comunidade a qual se serve, retirando dela a pouca identidade que possui, silenciando vozes e produzindo corpos dóceis e servis (SARAIVA, 2014).

Gomes (2003) em sua pesquisa nos mostra que muitos são os relatos de pessoas negras que vivem ou viveram dentro da escola situações de racismo que foram tidas como normais, como brincadeiras ou que foram

simplesmente tratadas com descaso e deixadas para lá pelo corpo docente e gestão escolar. Muitas pessoas negras lamentavelmente lembram a escola como uma instituição que reforça estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético.

A escola da atualidade está longe de ser diferente da escola de séculos atrás no seu formato, na sua ideologia e na sua concepção, a sociedade vem se modificando e com sua modificação lenta a escola vem pensando e refletindo suas práticas para modificar-se, as questões são: Quanto tempo ela levará para adequar-se a atualidade social a qual representa? Quantos corpos mais serão violentados e sofrerão o descaso e a omissão da escola que ainda hoje atua como se estivesse no século passado reproduzindo seus conhecimentos de docilidade de corpos que não se adequam e nem se encaixam na realidade que vivem?

Quanto educadores temos diariamente o desafio de lidar com esse cotidiano tido como “normal” e “naturalizado”, onde a violência é por muitas vezes deixada para lá por nós, onde a vítima muitas vezes é

responsabilizada pela violência e agressão que sofre, onde o *bullying* a cada ano é maior e mais recorrente, onde o número de crianças que se automutilam, desenvolvem depressão, ansiedade e outras doenças psicológicas só aumentam e nós por diversas razões sejam elas conscientes ou não, nos recusamos a problematizar e buscar ações que lidem com a diversidade de uma sala de aula heterogênea sem olhar para os conflitos existentes, sem trabalhar relações de respeito e equidade.

Dialogando sobre a importância de não minimizar, suavizar e abrandar crimes ocasionados por sexismo, transfobia, homofobia, xenofobia, racismo entre outras formas de intolerância à existência do outro no mundo e sua maneira de existir. A escola tem por dever deixar de atuar como ambiente reprodutor de crimes com menores, se silenciando a tudo isso, pois se calar também é um ato corroborativo a violência e a sua continuidade dentro desse espaço, lutar e buscar ser uma instituição reflexiva, ativa na desconstrução e conscientização de seus alunos, atuando ativamente em situações que isso aconteça, nos

torna ao menos conscientes e não coniventes com a realidade social que vivemos.

Pensando na promoção da cultura afro-brasileira e africanas, em ações afirmativas e no fim do racismo é necessário, investir na formação continuada do corpo docente é importante, mas não basta, segundo GOMES, (2003) sem a cobrança e atuação da comunidade negra organizada em movimentos sociais, das comunidades de terreiro como partes importantes no processo de denúncia contra o racismo e das famílias negras que atentas aos dilemas das crianças na escola a pressionam cobram desta uma responsabilidade social e pedagógica diante da questão racial trazendo a gestão para o diálogo muito pouco se faz dentro da instituição para solucionar este e outros tantos problemas sociais que adentram o ambiente estudantil.

Neste contexto ter uma gestão democrática ativa e atuante dentro do espaço escolar é de extrema importância, pois quando nos referimos às concepções sobre o ambiente escolar e as problemáticas nele inserida, além das taxas de evasão escolar, precisamos que a

escola repense a sua posição frente ao problema fazendo referência aos envolvidos neste espaço, como os gestores, professores, alunos e comunidades (MARTINS e MELO, 2012).

De acordo com a LDB/96, no artigo 14, a democratização do ensino na educação básica impõe às escolas que seus processos ocorram a partir do trabalho coletivo e do direito de participação de todos (desde os profissionais da educação, a comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes).

Falta aqui de fato uma cobrança e uma pressão de todos em relação ao cumprimento da Lei em seu aspecto prático, adentrar e ocupar a escola não é estar incluído se nada ali dentro conversar ou comunicar de fato com o que se é ou com a realidade que se vive dentro daquele ambiente. Se você é, por exemplo, uma menina, negra, periférica e todas as pessoas que te são apresentadas em aula e nos espaços escolares (escritores, autores, cientistas, pesquisadores, músicos entre tantas outras profissões que podem ser alçadas dentro da base educacional) forem figuras de sucesso do sexo masculino,

brancos e de classe social média ou alta, a escola esta sim dizendo a esta menina que não há ambiente de sucesso para ela.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS E A SALA DE AULA

Munanga em seu livro *Superando o Racismo na Escola* na página 16 diz que:

> "Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco."

Socialmente há uma relação de poder que nos orienta e por vezes sequer nos damos conta de sua existência, essa relação é um pressuposto de hierarquia que não é claro e nem nítido, mas é subentendido e está

posto em nossa realidade constituindo as diferenças existentes e que ao longo da nossa história foi sendo produzida e reproduzida que é a norma a partir do homem branco, heterossexual, urbano, de classe média e cristão. Todos os indivíduos que não se encaixam a essas características são denominadas diferentes e considerados “alternativos” ou “problemáticos”. Assim tudo que está fora do padrão estipulado acima, por exemplo, o homem negro, as pessoas de classe social baixa, as mulheres, os nãos cristãos constituem “a diferença” a partir do ponto de referência estabelecido a partir de um dado lugar que se toma como centro de partida, formando assim uma pirâmide social (LOURO, 2011).

Para o ensino de Ciências esse pressuposto acompanha muito processo educacional e científico, pois está construído a partir do projeto da colonização europeia na América e articula a ciência ocidental, através da ideia de raça como instrumento de classificação hierárquica e controle social. E a partir daí o saber europeu é o referencial do conhecimento verdadeiro e avançado,

enquanto todos os outros tipos de conhecimento são inferiores (QUIJANO, 2010 *apud* PINHEIRO, 2019).

Cabe a nós educadores de Ciências dentro da sala de aula entender que essas relações de poder e hierarquia existem e estão presentes dentro do que ensinamos e no dia a dia da nossa sociedade. Pois só assim, paramos de evitar aprender o conhecimento científico de outras culturas, ajuda a reconhecer as pirâmides existentes dentro de cada turma e até perceber em nós as exclusões que como docentes podemos promover dentro da sala de aula.

Se não refletirmos sobre nossa prática docente e nos colocarmos no lugar de eternos aprendizes, passaremos nossa docência simplesmente silenciando e apagando todas as conquistas e feitos realizados por qualquer pesquisador diferente do padrão da pirâmide social, pintando a construção do imaginário social, apenas reproduzindo o que aprendemos quando éramos estudantes.

Um ensino que não teve avanço tecnológico e sem repertório, pois está parado no tempo, Colonizado, mecânico, não reflexivo e não problematizado. Precisamos pesquisar e conhecer pesquisadores de sucesso não brancos, homens cis[4], para nos repertoriar e dar repertório aos nossos alunos, mostrando que eles têm vez e voz na sala de aula, na escola e consequentemente no ambiente em que vivem e interagem.

Não existe ações afirmativas, sem exemplos e espelhos, Gomes (2003) fala que a ausência da discussão sobre essas questões, tanto na formação dos professores quanto nas práticas desenvolvidas pelos docentes na escola básica, continua reforçando esses sentimentos e as representações negativas sobre o negro.

Mais do que colocar as leis em prática nós educadores e pesquisadores que atuam no campo da Ciência temos o dever de modificar a realidade que vivemos, pois a Ciência tem seu papel histórico na difusão de ideias racistas e teorias classificatórias que saíram do campo acadêmico e científico para o campo social,

[4] Cis: abreviação para indivíduo cisgênero.

promovendo verdadeiras teses que afirmavam as diferenças entre diversos povos e culturas, que por um longo período de tempo foram utilizadas para justificar atrocidades sociais, guerras e dizimação de populações negras, indígenas, judia entre outras.

Verrangia (2014), diz que o frequente ensino e aprendizagem acrítico de Ciências engajam professores (as) e estudantes na manutenção do racismo. Isso porque o ensino de Ciências incorpora uma forma de propaganda racista sutil, difícil de ser detectada, principalmente tendo em vista que essa forma de conhecimento é comumente percebida como politicamente neutra.

Munanga (2003) diz que o conceito de raça vem do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Foi com este significado que Lineu, (Carl Von Linné, 1707-1778) naturalista sueco, empregou o termo para classificação de espécies na Zoologia e na Botânica. Depois o termo raça foi utilizado no latim medieval, passando a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um

ancestral comum e que possuem algumas características físicas em comum. O autor ainda nos mostra que:

> Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. Nos séculos XVI-XVII, o conceito de raça passa efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais na França da época, pois utilizado pela nobreza local que se identificava com os Francos, de origem germânica em oposição aos Gauleses, população local identificada com a Plebe. [...]

Portanto, cabe a nós dentro da sala de aula desmistificar conceitos sociais impregnados até hoje, falar sobre as teorias que justificavam essas atrocidades e abusos, promover diálogos abertos e acolhedores a respeito do tema durante as aulas desconstruindo estereótipos, preconceitos e discriminações que vão sendo passadas de geração a geração.

Para não deixar nenhuma lacuna sobre a temática aqui abordada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em sua página 13, que as tomadas de decisões

pedagógicas devem estar orientadas sobre os fundamentos do desenvolvimento de competências, por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Ainda nos diz mais adiante sobre a Educação Integral:

> [...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. [...]

Um pouco mais a frente complementa que:

> [...] a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Então pensar ações e projetos pode ser uma saída para trazer para a sala de aula e o ambiente estudantil, temas transversais de forma ativa e prática, buscando uma educação mais equitativa e de fato integral é necessário, mas transformar o nosso dia a dia escolar nesse ambiente acolhedor e comprometido com atitudes antirracistas e antidiscriminatórias é mais do que urgente, porque falamos tanto dos conhecimentos prévios dos alunos e da importância que ele tem em sala de aula, mas deixamos de nos perguntar quais conhecimentos ouvimos e damos atenção verdadeiramente em nossas aulas.

RESULTADOS

Como foi dito, a pesquisa se iniciou com a leitura e pesquisa dos livros da RMSP, em grande parte de Ciências Naturais.

Iniciaremos falando da leitura do livro Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral – Ciências Naturais: que faz um resgate histórico do ensino de Ciências no Brasil, importantíssimo para nós professores entendermos como foi esse processo como que é pensar em um currículo emancipatório e descolonizado dentro da disciplina que atuamos. Explica como as publicações científicas feitas no período da colonização de domínio europeu recém-chegado ao Brasil se utilizou do conhecimento dos nossos nativos, na identificação, no manuseio, nas formas de utilização e depois tomou como sua descoberta, publicou, explorou e comercializou e nossos recursos naturais, até a extinção de muitos deles.

Fala também do genocídio da população indígena inclusive por contágio de doenças infecciosas nos processos de guerras em uma determinada área ou região e da exploração dos saberes culturais, tecnológicos e

ligado a agricultura provenientes da mão de obra escrava. Mostra como o ensino de Ciências foi mudando ao longo do tempo até chegar aos dias de hoje, ao currículo que temos e o que entendemos por ensino de Ciências na atualidade. É um documento rico e imprescindível para a leitura e conhecimento dos professores da rede municipal de ensino, pois a riqueza de informações contidas nele pode refletir e dar direção a muitas e muitas ações que simplesmente não falamos ou exemplificamos durante as aulas por desconhecimento.

Diferentemente do Direitos de Aprendizagem os documentos que se seguem como as Orientações Didáticas do Currículo da Cidade – Ciências Naturais, fala dentre várias coisas importantes do papel do professor, como uma autoridade social dentro da sala de aula que deve mediar e promover interações. Aborda os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como temas integradores que se articulam aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares e evidência a importância de que a ciências seja apresentada e abordada como atividade

humana e assim vista como aspectos das relações sociais, acontecendo de forma que estabeleça normas e práticas coletivas que impulsionam o respeito e postura reflexiva sobre compromissos éticos e morais do grupo. Reflete também sobre os desafios que a escola e seus profissionais têm para fazer uma educação inclusiva, pensando que a escola deve adequar seu trabalho às necessidades dos estudantes e não o inverso e diz que:

> [...] a educação sem discriminação é um requisito para a democracia, e os governos devem priorizar a melhoria da educação científica, dedicando-se à erradicação dos preconceitos, promovendo o desenvolvimento profissional e a atualização de professores e educadores comprometidos com os sistemas educacionais, novos currículos e metodologias de ensino que levem em conta a diversidade de gênero e a diversidade cultural, incentivando os estudantes para o aprendizado da ciência ao longo de toda a vida.

O documento não traz em si nada específico que fale da descolonização do currículo e nem da aplicabilidade de práticas docentes que contribuam para um ensino que promova uma educação étnica racial, antirracista ou que

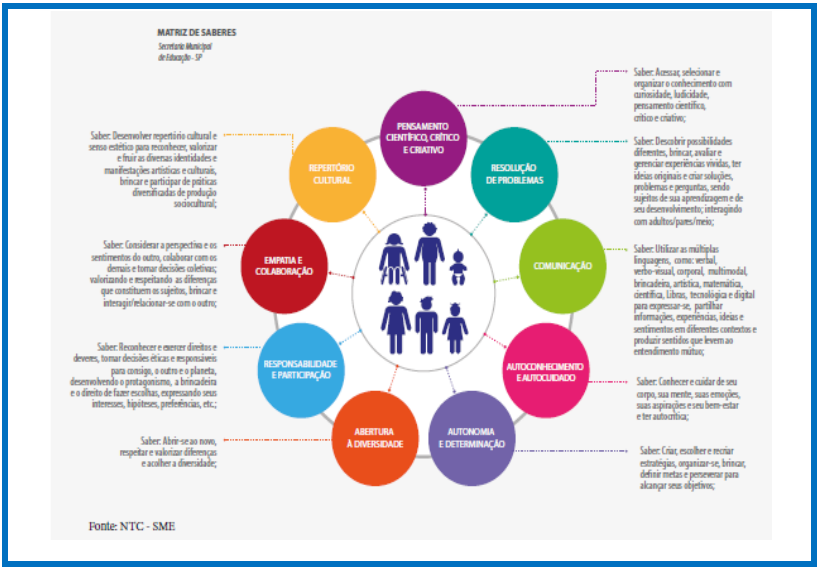
traga a cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas para dentro da sala de aula, mas deixa claro que a metodologia do professor deve levar em conta a diversidade.

O Currículo da Cidade – Ciências Naturais é dividido em duas partes: a primeira é geral e comum a todos os currículos de todas as disciplinas; e a segunda parte é específica para cada disciplina escolar. O Currículo chegou pra nós como uma maneira de integrar e alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e acolhe a diversidade referenciada pelos estudos das relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME. O currículo é pensado e desenvolvido sobre o conceito de Educação Integral, sendo esta aquela que “promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e sua formação como sujeitos de direitos e deveres” (SÃO PAULO, 2017 p.19). Ele define a Matriz de Saberes com a qual todas as áreas de ensino devem se comprometer e:

> [...] orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de darem conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

Sintetizado em um esquema que demonstra o que as crianças, adolescentes e jovens devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo escolar, com o propósito de formarmos cidadãos éticos, responsáveis e solidários. (Imagem 1).

Imagem 1: Matriz de Saberes



Fonte: Currículo da Cidade – Ciências Naturais p. 33 (2017)

Analisamos também as Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagem para a Educação Étnico-Racial em sua parte 4 que é específica para o ensino fundamental, já que é um documento da rede municipal desenvolvido especificamente com a temática estudada no presente artigo. Ele inicia fazendo uma explanação sobre a necessidade de um novo olhar para o pluralismo cultural, dizendo que não é mais possível seguir uma educação que negue à sua comunidade e o patrimônio rico que ela traz consigo, diz que a escola precisa erradicar de si práticas racistas e discriminatórias, promovendo uma prática

inclusiva e que respeite a integridade humana. Seguindo a leitura deste tomo, há mais para frente uma discussão sobre currículo e Escola que traz um trecho muito interessante para ser refletido sobre o trabalho pedagógico que diz:

> [...] O trabalho pedagógico da escola não deve e não pode estar alicerçado somente em matérias e disciplinas discursivas, mas estas precisam dialogar com o mundo e com seus fluxos inovadores que sinalizam questões éticas, políticas e sociais.

Pensando currículo, este trecho nos fala claramente sobre a existência do currículo formal que está presente nos planos de ensino, nos documentos burocráticos que temos que preencher e dar conta de atender dentro das instituições escolares sejam elas públicas ou privadas, e fala de como esse mesmo currículo permeia é envolvido pelo currículo oculto, que atua no campo subjetivo das ideias, comportamentos, pensamentos, emoções e atitudes das pessoas que ali o vivenciam no dia a dia, que é tão importante quanto o currículo formal e que se não for refletido, analisado e contextualizado para a realidade

escolar, pode remeter preconceitos, intolerâncias, discriminações e violências em qualquer qualquer âmbito ou esfera social onde esta escola esteja inserida. Silva (2010), diz que o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Portanto, enxergar as lacunas que existem no currículo escolar e preenchê-las de maneira que garanta maior diversidade cultural é trazer referências que fortaleçam a autoestima e identidade dos nossos jovens e garantam uma aprendizagem de fato e significativa a eles.

Depois o Orientações Didáticas fala de suas premissas para uma educação inclusiva e integradora que interligue saberes de culturas africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, um material de suma importância e para consultas frequentes para aprender e adquirir repertório, ao final ele traz atividades realizadas por professores da rede municipal de ensino de diferentes disciplinas, e infelizmente para nossa disciplina há apenas ganchos que os colegas de outras disciplinas fazem para

se trabalhar de forma interdisciplinar, não houve uma participação ativa dos professores de Ciências na parte prática do ensino fundamental. Na página 131 a professora Azoilda Loretto da Trindade, traz sugestões relativas à disciplina de Ciências para pensar em atividades, trabalhos interdisciplinares e projetos na perspectiva da Lei 10.639/03 que aqui transcrevo:

> • Pensar a ciência na perspectiva da Lei 10.639/03 é descortinar estereótipos relacionados aos africanos e afro-brasileiros, e que sempre relegou essa população às artes e à folclorização.
> • Ressaltar a importância do saber científico no antigo Egito.
> • Investigar o Egito e sua riqueza arquitetônica e científica.
> • Reanalisar uma análise acerca da medicina popular, destacando como os africanos e seus descendentes tratavam suas doenças, diante de uma medicina que o excluía e exclui.
> • Fazer uma taxonomia das ervas medicinais e suas utilidades em feiras livres.
> • Fazer um levantamento das diversas populações africanas e suas diferenças.
> • Pesquisar e classificar os animais africanos comparando-os com os brasileiros (aqui vale uma reflexão sobre

a tendência de se associar África a animais).
• Analisar a genealogia nos diferentes Países.
• Ressaltar os conhecimentos tecnológicos e suas contribuições no mundo.
• Pesquisar a natureza das epidemias no mundo, tendo o cuidado de desvincular a naturalização de incidência de determinadas doenças em povos específicos.
• Identificar os problemas ambientais comparativamente Exemplo: Brasil e continente africano.

Pinheiro (2019), explana sobre a importância de educar nossos jovens com narrativas diversas e descoloniais, mostrando diferentes aspectos civilizatórios que nos constituíram e nos fazendo refletir sobre o primeiro contato que os alunos têm na escola com um corpo negro frequentemente é em um navio tumbeiro, aprendem que viemos de escravos, como se pessoas nascessem escravas e não fossem escravizadas e neste processo ocorre uma construção psíquica causal e direta de rebaixamento social e conformidade com sua condição social atual. Ela nos fala que quanto educadores é importante mostrar que pessoas negras não surgiram no

mundo com a escravidão, mostrar sua cultura, suas construções, suas tecnologias e feitos e que isso é sim uma maneira prática e eficaz de se desconstruir mitos acerca da intelectualidade de pessoas negras. Para isto, a professora traz em seu artigo um repertório riquíssimo de cientistas negros no Brasil e no mundo que contribuíram com a pesquisa, ciência e tecnologia, comprovando que há uma gama enorme de profissionais para serem conhecidos por nós e por nossos alunos. E que temos muito trabalho a ser feito para melhorar as nossas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo refletir a partir de pesquisa bibliográfica sobre a necessidade de práticas cotidianas que promovam durante as aulas de Ciências uma educação plural e com narrativas diversas, mostrando que além do conhecimento científico realizado pelos nomes já conhecidos pela nossa sociedade, há uma infinidade de outros cientistas que também fizeram grandes feitos e que por uma construção social desigual,

preconceituosa e excludente foram apagados e esquecidos ao longo da história.

Com a análise dos documentos aqui pesquisados pudemos observar que apesar de ter documentos que falem e abordem sobre a necessidade de uma educação étnico-racial e antirracista, apesar de ter artigos incríveis que apontem a necessidade da formação continuada dos professores para a temática em questão, que trazem nomes de pesquisadores negros, dos avanços que a RMSP teve, ainda é pouco o que de fato temos ao nosso alcance dentro da sala de aula a nosso favor para contribuir com práticas descolonizadoras, como por exemplo, livros didáticos ou atividades nos Cadernos da Cidade de Ciências Naturais trazem muito pouco sobre cultura afrobrasileira, africana ou indígena, que dê fato trazem para a sala de aula a temática. Apesar de toda discussão acerca do assunto, muitos se consideram fazendo o suficiente porque trazem imagens de corpos negros em uma ou outra atividade, completamente sem contexto nenhum para a promoção de uma Educação Étnico Racial, existem formações e são maravilhosas no campo teórico.

Mas nós seguimos sem nenhum direcionamento prático e direto dentro da sala de aula para um olhar plural, diverso e de desconstrução da Ciência enraizada no nosso inconsciente, excluindo corpos que fogem do padrão imaginário do “cientista” que a sociedade reconhece, negando os diversos conhecimentos culturais existentes. E para romper com essa barreira de forma a apresentar outras narrativas na qual cientistas não sejam estereotipados e tenha seu lugar de visibilidade em relação a divulgação científica de seus trabalhos e produções, sem que permaneçamos omitindo corpos negros da Ciência, seguimos com uma busca ativa individual. Claro que não negaremos aqui o grande avanço que já galgamos dentro da sala de aula, que são atividades e materiais que já chegam para nós com mulheres na ciência, demonstrando sua atuação, importância e contribuição científica. Seguimos na busca para que o mesmo aconteça para nós populações étnicos-raciais afro-brasileiras, africanas e/ou indígenas.

Se o trabalho é individual e se a busca ainda é realizada de nós para que assim ela seja realizada e

compartilhada para que possamos cada vez mais ter acesso e conhecer materiais voltados para diversidade cultural, educação étnico racial. Que sigamos pesquisando, planejando e refletindo conteúdos que promovam aos nossos alunos uma educação integral, inclusiva, equitativa e que construa uma identidade saudável neles. O que deixo de reflexão é até quando atribuirão a nós a responsabilidade de individualmente buscar essa formação e repertório e enquanto seres sociais permanecer negligenciando isso dos materiais didáticos e dos acervos que recebemos para utilização dentro da sala de aula com nossos alunos para o ensino de Ciências na escola?

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. p.13. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=Art.+14+da+Lei+de+Diretrizes+e+Bases+-+Lei+9394%2F96> Acesso em 13.jul.2020.

BRASIL. **Lei n° 10.639, de 9 de Janeiro de 2003.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 13.jul.2020.

BRASIL. **Lei n° 11.645, de 10 de Março de 2008.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 20.jun.2021.

GOMES, Nilma.L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.29. n.1. p. 167-182. 2003.

LOPES, José S, M. **Diversidade Etnocultural na escola**. A página da educação online. n°118. Dezembro de 2002. Disponível em <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=118&doc=9147&mid=2> Acesso em 05. nov.2020.

LOURO, Guacira L. **Educação e docência:** diversidade, gênero e sexualidade. Form. Doc. Belo Horizonte. v. 03. n. 4. 62-70.2011. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 04.ago.2020.

MARTINS, Angela M, F, J. MELO, Ferdinando S. **O papel da gestão democrática frente à evasão escolar na educação de jovens e adultos.** VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão (SE). 20 a 22 de Setembro de 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Inclusão Social. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em:<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> Acesso em 03.ago.2020.

Número de escolas por tipo. Disponível em <http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000> Acesso em 26.mar.2021.

Número de Diretorias Regionais de Ensino. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/numeros-da-secretaria/> Acesso em 26.mar.2021.

PINHEIRO, Bárbara C, S. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. RBPEC 19, 329-344. 2019

PIRES, Marília, F, C. **Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino.** Interface – Comunic, Saúde, Educ 2. Fevereiro de 1998. Disponível em <https://www.scielosp.org/pdf/icse/1998.v2n2/173-182/pt> Acesso em 13.out.2020.

SANTOS, Vivian M dos. **Notas desobedientes:** decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. Psicologia & Sociedade, 30, e200112. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30200112> Acesso em 26.mar.2021.

SÃO PAULO (SP). **Currículo da Cidade:** Ensino Fundamental: Ciências Naturais. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED).2017.

SÃO PAULO (SP). **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Ciências.** São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED).2016.

SÃO PAULO (SP). **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio.** São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Diretoria de Orientação Técnica (DOT). 2008.

SÃO PAULO (SP). **Orientações didáticas do currículo da cidade: Ciências Naturais.** São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (COPED). 2018.

SARAIVA, Karla**. A aliança biopolítica educação-trabalho**. Pro-Posições. v. 25, n. 2 (74). p. 139-156. 2014.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1ª reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

VERRANGIA, Douglas. **Educação Científica e diversidade étnico-racial:** O ensino e a pesquisa em foco. Interações. n. 31. p. 2-27. 2014

A ESCOLA E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.

Michelli Camargo Alves

Nos tópicos família e escola pudemos escrever, ainda que brevemente, sobre a família e como a partir da sua constituição, esta vem modificando-se com as transformações sociais, políticas, econômicas e sociais.

Ao analisar os processos de desenvolvimento e de aprendizado, Vygotsky (1991), propôs um complexo estudo sobre esse tema. Um dos pontos de reflexão, que esse autor destacou é que o bom ensino é aquele que leva ao bom desenvolvimento e Rego (1998), aprofunda esse tema. Creio que as reflexões desses autores abrem caminho para esse estudo. Esse conceito de desenvolvimento e aprendizagem, segundo Vygotsky (1991), pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é capaz de aprender, em seu desenvolvimento normal, e aquilo que ele não consegue desenvolver sozinho, mas consegue realizar no contexto

da interação com o meio escolar e familiar, na mediação com o outro.

Penso que a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa, ou não apresente condições de fazer o serviço do outro. Nos tempos atuais, o desempenho dos pais é muito insuficiente, principalmente, nos modelos de ensino e aprendizagem, pois isto exige prática e acompanhamento do desenvolvimento, já que a criança, ou adolescente não apresenta maturidade suficiente para enfrentar suas dificuldades sem a presença e os limites colocados pelo adulto.

A comunicação entre pais e professores ou gestores deve ser uma via de mão dupla, na qual cada um compartilha informações e aprende com o outro para o benefício das crianças e adolescentes.

A escola precisa demonstrar interesse e apresentar atitudes livres de preconceitos para com os alunos e suas famílias. Ela precisa, ainda, agir como moderadora das ansiedades das famílias, com vistas a contribuir na resolução de problemas apresentados pelos alunos.

A aprendizagem é um processo individual, porque cada um tem um jeito de apropriar-se do conhecimento, o que acontece desde o nascimento e se estende por toda a vida. A aprendizagem envolve pensamento, afeto, linguagem e ação. Esses processos precisam estar em harmonia para que o sucesso seja obtido, e a família tem papel essencial e indispensável nesse processo.

A família sempre desenvolveu e sempre desenvolverá expectativas com relação aos filhos. Com relação ao processo educacional, não é diferente.

Quase todos os pais querem que os filhos tenham sucesso escolar, e quando não há um desenvolvimento satisfatório é preciso analisar o estudante, a sua família e a escola.

É muito comum os pais ou responsáveis serem chamados às escolas para resolverem assuntos relativos à indisciplina de seus filhos. Isso afasta do convívio escolar, aqueles que poderiam ser parceiros.

Precisamos então criar estratégias que criem laços entre a escola e as famílias. Elas precisam sentir-se pertencentes também à escola.

Precisamos acreditar que a união da escola e da família resultará num processo ensino-aprendizagem com maiores condições de obtenção de sucesso. Essas duas entidades socialmente construídas precisam e devem estar conscientes do seu papel, devendo ser participantes do processo de desenvolvimento dos alunos/filhos, de modo que eles sejam autônomos e críticos para agir na sociedade.

As transformações ocorridas em nossa sociedade levaram a uma divisão de responsabilidades, hoje, em nossa sociedade contemporânea, a família não é mais a única responsável pelo desenvolvimento da educação escolar das crianças.

Na Constituição Federal apresenta a importância da participação ativa dos pais na vida social e cognitiva da criança, a família deve agir como potencializador da educação formal de seus filhos, incentivando e acompanhando o desenvolvimento do indivíduo.

Nota-se nos seguintes artigos da Constituição Federal (1988) o papel que a família deve desempenhar na criação e educação de seus membros:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]
> Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade (BRASIL, 2002).

De acordo com o art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:

> Art. 4º 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.
> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. [...]
> Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais [...]
> Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino [...]
> Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:
> V - Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (BRASIL, 2002).

Assim, segundo a legislação, a educação é um dever da família e da escola. Ambas devem interagir para garantir os direitos da criança nas questões referentes ao ensino, dando-lhes suporte e apoio para o pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2005, p. 99)

Sendo assim, cabe às duas instituições auxiliar o indivíduo no seu processo de desenvolvimento, sendo que um ambiente saudável, cercado de incentivas e boas relações, tende a fazer com que o aprendizado da criança seja positivo. Dessa forma, escola e família devem estabelecer relações de colaboração, em que a família possa agir como potencializador do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a escola realize uma prática pedagógica que contribua na formação do ser crítico-reflexivo, e que valorize a participação ativa dos pais no processo educativo, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade transformada.

Em diversos momentos percebemos as dificuldades da aproximação da escola com a família. Os funcionários da escola sentem que as famílias não reconhecem e nem tão pouco valorizam o trabalho realizado, desmerecendo e desestimulando o trabalho realizado.

Muitas vezes, por não ter clara essa divisão, a escola terceiriza problemas aos pais, e vice-versa, o que gera sentimentos de impotência e sobrecarga em ambos os lados. Os papéis dos educadores e da família são complementares distintos. Em casa, há uma relação de autoridade entre pais e filhos.

Cabe a nós, educadores, contribuir para esse aprendizado e buscar maneiras de lidar com os conflitos inerentes ao processo. Isso requer boa formação, estudo coletivo, envolvimento da equipe, reflexão, avaliação e aperfeiçoamento. Só assim nos sentiremos amparados e seguros para atuar no dia a dia. O fracasso da Educação familiar não pode significar também o insucesso da escola.

Não podemos depender do bom desempenho dos pais para educar nossos alunos para a vida em uma

sociedade democrática, mais equilibrada e justa e nem esperar estudantes ideais como um pré-requisito para obter êxito. As crianças que trazem dificuldades de casa são as que mais precisam do nosso apoio para se inserir socialmente. Como profissionais da Educação, podemos construir uma escola capaz de dar conta do que ocorre no espaço sob sua responsabilidade tanto em relação à aprendizagem quanto ao comportamento social.

Participações problemáticas

O grande problema nesta questão, no entanto, é saber a medida exata com que os pais devem, de fato, se envolver: a criança deve saber que pode contar com os adultos responsáveis em sua vida para ajudá-la, mas jamais para assumir suas responsabilidades. A problemática deste envolvimento são os pais que, por exemplo, executam as tarefas para os filhos (resolvem seus deveres de casa, pesquisam seus trabalhos para entregar) ou, quando estes falham em executá-las, procuram o professor para tratar do assunto, em vez de

deixar a criança assumir a responsabilidade pelos seus atos, como no clássico caso de um aluno terminar o ano com notas baixas e o professor ser inquirido a respeito, como se decidisse as notas arbitrariamente, e estas não fossem resultados do esforço e da dedicação do aluno.

Segundo Epstein, há cinco tipos de envolvimento da família com a escola:

1. O Tipo 1 são as obrigações essenciais dos pais, como oferecer apoio para seu desenvolvimento escolar, e auxílio quando possível nas tarefas mais difíceis, que a criança possa não conseguir superar sozinha.

2. O Tipo 2 são as obrigações essenciais da escola, como oferecer diferentes métodos de explicações e ensino, até que o aluno consiga absorver o que necessita aprender de maneira adequada, sem que se sinta desvalorizado ou incapaz. Além disso, entre as obrigações da escola está a de abrir espaço para que os pais exponham também

as suas opiniões e impressões sobre o desenvolvimento do currículo escolar.

3. O Tipo 3 é o envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola; por exemplo, envolver-se em feiras, festas, exposições, reuniões e eventos escolares.

4. O Tipo 4 é caracterizado pelo envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar em casa, ou seja, o auxílio que os pais prestam aos seus filhos na hora de desempenharem tarefas longe da escola, seja atuando como monitores, tutores ou mediadores do conhecimento, buscando, ou não, auxílio nos professores.

5. O Tipo 5 é o envolvimento dos pais no projeto político da escola, mostrando interesse nos projetos desenvolvidos por

> esta, e ativamente participando nas decisões e escolhas destes projetos, e da atuação da escola na região em que está inserida.

Em síntese, os pais devem participar ativamente da educação de seus filhos, tanto em casa quanto na escola, e devem envolver-se nas tomadas de decisão e em atividades voluntárias, sejam esporádicas ou permanentes, dependendo de sua disponibilidade. No entanto, cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e gestão, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos.

Se a família não oferecer a base necessária ao desenvolvimento da criança, ou do adolescente, este irá buscá-la em outros grupos. O perigo se instala nesse momento, pois, se o sujeito não encontrar apoio e atenção nos membros do seu grupo mais próximo, certamente irá buscá-los fora. Assim a fragilidade do adolescente aflora, pois o mesmo deixa de reconhecer

o futuro para viver o presente, afinal, ele não vislumbra expectativas de crescimento e autonomia no futuro. Logo a família deve rever seus conceitos como grupo, caso contrário o desenvolvimento desse sujeito estará abalado e certamente a aprendizagem não se dará de forma satisfatória, pois ele enxerga apenas o momento (CASARIN, 2007,p.24).

Há pais que são pacientes e que fazem questão de ajudar os filhos na tarefa de casa e a paciência do adulto em ajudar a criança é o que faz com que a aprendizagem seja adequada, por outro lado existem aquelas famílias que não motivam seus filhos a aprender, quando a criança está com dificuldade agride verbalmente e desiste de ajudá-la, isso faz com que autoestima do aluno decaia e que ele perca o interesse em estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre escola e família baseiam-se na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo em expectativas recíprocas. Quando se fala

na desejável parceria escola–família e convoca-se a participação dos pais na educação, como promoção do sucesso escolar não se considera: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola. Este trabalho discute estas questões argumentando que a política educacional, o currículo e a prática pedagógica articulam os trabalhos educacionais realizados pela escola e pela família.

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o

funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada.

A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional que vem ocupando relevante papel nas discussões e pesquisas educacionais no cenário brasileiro, cada vez mais, vêm preocupando-se com as crianças que chegam a escola, mas que nela não permanecem. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar é apontado o trabalho, as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n110/ n110a06.pdf
CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre,2007.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, G. Luis. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-

56.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC,2004.

FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários àprática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.

MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

PARO,Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006

PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã,2003.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações Família e Escola.Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf(acesso 28/10/20)

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática

O DISCURSO CONSTRUTIVISTA NA EDUCAÇÃO DO BRASIL DE HOJE

Nice Regina dos Santos Puchetti

As propostas didáticas e programas educacionais construtivistas ganharam impulso no Brasil a partir da difusão das investigações de Emília Ferreiro sobre a psicogênese da língua escrita, inclusive inspirando normas e documentos oficiais, como as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Eventuais críticas têm sido feitas às teorias e programas educacionais fundados no construtivismo piagetiano. Algumas dessas críticas referem-se ao desvio e má aplicação das ideias, princípios psicológicos e pedagógicos do construtivismo.

Conforme José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001):

> (..) certas propostas educacionais construtivistas decorreriam de distorções específicas e restritas a determinadas

> formas particulares de aplicação, não representando, portanto, uma inadequação estrutural do próprio modelo teórico.(CARVALHO, 2001, p. 10)

O termo “construtivismo” em educação nem sempre evidencia uma posição clara de valores, procedimentos e conceitos necessariamente compartilhados por seus seguidores.

Os pensamentos e as práticas pedagógicas podem ser muito diferentes. As investigações empíricas, ou seja, baseadas na experiência e na observação e não em teorias, podem até ter relevância para professores e escolas, no entanto, nenhum destes estudos têm como objetivo compreender o contexto escolar como um todo.

Piaget , sugere em sua obra Psicologia e pedagogia (CARVALHO, 2001, p.22), que o recurso a procedimentos exaltados no campo das ciências é a forma mais adequada para fundamentar certas escolhas em educação, no caso, a escolha da melhor forma de alfabetizar, pois os dados são submetidos a testes.

De acordo com José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001):

> (...) tais investigações não têm como objetivo a compreensão do fenômeno da aprendizagem como fruto de uma exposição ao ensino escolar, nem buscam formas mais eficazes de ensino, mas pretendem descrever as características gerais do desenvolvimento cognitivo na criança a partir de certos referenciais psicológicos. (CARVALHO, 2001, p. 43)

As investigações acerca do construtivismo não objetivam constituir-se em discursos que orientem ou esclareçam as práticas educativas escolares, elas têm a intenção de compreender os processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizado da criança. Porém, existe uma vasta produção de literatura educativa construtivista sobre educação e ensino.

Vários pesquisadores, inclusive Piaget, refletiram sobre possíveis consequências ou implicações destas

investigações para as concepções e ações educacionais, o que acabou resultando em seu discurso pedagógico, que tem servido como fundamento para aplicação do construtivismo à educação.

A prática escolar embasada nos princípios construtivistas tem como fundamento que o conhecimento é fruto da ação do sujeito, ou seja, toda aprendizagem deve ser ativa, e em decorrência disto um dos critérios de fidelidade aos princípios teóricos do construtivismo é a pedagogia ativa.

A pedagogia ativa deve sempre envolver o pensamento do aluno, qualquer ação do professor deve envolver uma operação reflexiva por parte do educando; o professor por sua vez deve ser colaborador e não transmissor do processo de ensino aprendizagem.

Os discursos construtivistas escolares diferem daqueles empregados na teorias psicológicas de Piaget. De acordo com José Sérgio Fonseca de Carvalho (2001):

> Quando empregados no discurso educacional, esses mesmos conceitos e

> afirmações cumprem outras funções, pois visam a justificar certas medidas ou orientar práticas educacionais. Assim, ainda que eventualmente sejam os mesmos conceitos e as mesmas expressões de uma teoria psicológica, seu novo uso, ligado aos propósitos típicos do discurso pedagógico – inclusive normativos e de justificativa prática -, exige uma nova análise crítica, adequada ao novo contexto. (CARVALHO, 2001, p. 51)

O conhecimento na perspectiva construtivista se constitui pela interação do individuo com o meio físico e social, ou seja, a inteligência se constrói pelas ações mútuas entre o individuo e o meio desde o seu nascimento.

O construtivismo estimula a descoberta do conhecimento pelo aluno através da experimentação, da pesquisa em grupo, enfim, o aluno participa ativamente da própria aprendizagem. Os professores “fogem” da rigidez da prática tradicional e de informações prontas e acabadas, por entenderem que cada indivíduo passa

por um processo único de aprendizagem. Por isso, o professor deve conhecer seu aluno, acompanhá-lo e fazer as intervenções necessárias.

O construtivismo está muito vinculado à alfabetização, pois foi nesta área que começou a ser desenvolvido, a partir da base teórica proporcionada por Emília Ferreiro.

A alfabetização construtivista descarta a utilização de cartilhas, por considerar este método padronizado, rígido e artificial, distante da realidade e dos interesses da criança. A compreensão da função social da leitura e da escrita deve ser estimulada através de textos atuais, histórias, livros, jornais, rótulos de produtos etc.

O construtivismo é o modo mais intenso a mais ou menos uma década. Essa abordagem chegou a conquistar um espaço considerável em nível de debate e propostas pedagógicas, contagiando professores com um novo modo de pensar, através de uma visão progressista, comprometida com a democracia e a preocupação social.

São lentas as mudanças no campo das mentalidades. Suas raízes estão cravadas no século XVIII. O construtivismo é “filho” do movimento iluminista, fiel defensor da capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela criar e recriar o mundo.

A grande questão da epistemologia é: -Qual é a origem do conhecimento? – Como ele ocorre, isto é, como se explica na mente humana conceitos de ideias e julgamentos?

Inúmeras e em alguns casos, bastantes complexas são as teorias a este respeito, fruto do esforço filosófico de adentrar neste obscuro campo de atividade do homem: o pensamento.

Induzidos pela linguagem psicológica, tais questões podem ser resumidas na seguinte curiosidade que tanto interessa a educação: como ocorre a aprendizagem?

As teorias a respeito de como ocorre a aprendizagem, podem ser classificadas em três grandes tendências:

- *Inatista* – as formas de pensar e de conhecer são inatas, ou seja, já se encontram praticamente

prontas no momento do nascimento ou pré-determinadas para se manifestar no decorrer do amadurecimento do indivíduo. As práticas pedagógicas são pouco desafiadoras, atribuem o sucesso ou fracasso ao talento ou aptidão do próprio aluno, tornando de pouca importância o valor da educação e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem;

- *Ambientalista* – as características dos indivíduos são determinadas por fatores externos, atribuindo exclusivamente ao ambiente o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. As práticas pedagógicas variam entre o assistencialismo, o conservadorismo, o diretivismo, o tecnicismo e até o espontaneismo. A escola, o ensino e o professor são supervalorizados, o aluno por sua vez é um mero executor das tarefas para ele propostas.

- *Interacionista* – a interação do indivíduo com o meio exercem influência recíproca, portanto, o biológico e o social de forma conjunta são responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo. As práticas pedagógicas propõe atividades sistemáticas, com intencionalidade

deliberada e compromisso em tornar alcançável o conhecimento formalmente organizado. As práticas espontaneístas no contexto escolar além de infrutíferas são extremamente inadequadas.

O construtivismo, fiel ao principio interacionista, procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do indivíduo na produção do saber. O sujeito é entendido pela epistemologia genética de Jean Piaget como:

> Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que neste mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo. (FERREIRO, 1985, p. 26)

A maneira tradicional de ensino, ao reduzir o aluno a “copista” dos programas, segue caminho inverso: delimita e restringe a capacidade do aluno viver ativamente na sociedade. A opção por um ensino objetivo, técnico, que vislumbre o uso dos recursos didáticos mirabolantes, possibilitando apenas o treino de habilidades especificas, tornou o saber reduzido a testes que não exigem o menor esforço de raciocínio. Desse modelo fracassado é que vem surgindo a necessidade de pensar uma nova proposta pedagógica cujo centro da preocupação seja a inteligência. É neste contexto que se coloca a importância de dar atenção a perspectiva construtivista.

De forma mais intensa, a partir de meados da década de 80, no Brasil, o construtivismo passou a ser mais estudado, surgiram debates e até mesmo bases teóricas de reorganização do ensino, tanto do ponto de vista estrutural quanto pedagógico. Hoje a presença desta nova proposta está presente cada vez mais em todo o território nacional. Mas as consequências pedagógicas de seus pressupostos é ainda precária entre os educadores. O objetivo é tentar reduzir os riscos

de se por a perder a oportunidade de colocar a educação a serviço da inteligência.

De acordo com Sanny S. da Rosa (2000):

> A ação pedagógica envolve dois pólos: o ensino e aprendizagem, representados, respectivamente, pelo professor e pelo aluno. Os teóricos construtivistas não tem, em princípio, como preocupação científica pensar no pólo “ensino” e sim, o pólo “aprendizagem”. De modo mais preciso, não estão voltados a questão do “como ensinar”, é tarefa a que devem se dedicar os especialistas em educação. (SANNY, 2000, p. 48)

No processo construtivista constata-se que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, o que equivale a dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia, onde o aluno é o centro do processo de ensino, o professor e o educando criam juntos seus próprios caminhos e descobrem alternativas pedagógicas em sala de aula.

Para Sanny (2000), a aprendizagem nesta perspectiva teórica – resultado de investigações científicas sobre os processos cognitivos da criança – é o resultado do esforço de atribuir e encontrar significados para o mundo, o que implica na construção e revisão de hipóteses sobre o objeto do conhecimento. Sendo assim, ao contrário do modelo tradicional, o aluno não aprende por memorização, tão pouco, como pretendiam os behavoristas, por associação entre estímulos e respostas. A aprendizagem é o resultado da atividade (pensamento) do sujeito e depende, basicamente, do desenvolvimento de suas estruturas cognitivas. Numa palavra, é o resultado do esforço inteligente de conhecer o mundo.

O processo de aprendizagem se desencadeia a partir da necessidade do conflito, da inquietação, dos "desequilíbrios", onde o papel do professor é de desafiador, desestabilizador, de instigar dúvida, retirar dos alunos as certezas que eles colocam.

Se efetivamente esta proposta pretende mudar os contornos e a qualidade do ensino, a abordagem construtivista do conhecimento pode ajudar os

professores a encontrar meios teóricos consistentes à promoção dessas mudanças. Mas para que isso ocorra, há um passo extremamente necessário, possivelmente árduo, que é estudar, levantar questões desafiadoras, “desequilibrar”, dominar os conteúdos de ensino, além disso, exige que se conheça o desenvolvimento cognitivo dos alunos a fim de que os desafios que se venha a propor não se tornem fonte de frustração pela impossibilidade de resolvê-los.

Para isso é preciso que o educador conheça as teorias, saiba como os alunos pensam, que hipóteses constroem para que assim possa intervir da melhor forma possível no processo de ensino aprendizagem.

Na perspectiva construtivista, o aluno é o centro do pólo de aprendizagem, pois deve estar constantemente mobilizado para pensar e construir o seu próprio conhecimento. O professor é o centro do processo do ensino, cabe a ele dar a direção, a definição dos objetivos e o controle dos rumos da ação pedagógica, sem autoritarismo, mas com a autoridade de quem, profissionalmente se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho.

Os postulados de Ferreiro e Teberosky evidenciam o caráter construtivo e conceitual das elaborações infantis, sem as quais a aprendizagem pode ser muito dificultada. Para Ferreiro (2001), de pouco adianta ensinar as crianças a traçar letras, apurar o traçado, usar o papel, se não forem oferecidas a ela situações onde a escrita como sistema de representação possa ser objeto do pensamento infantil.

As desigualdades sociais colocam uma profunda diferença na valorização do uso da escrita no contexto cotidiano. Nem todas as crianças, principalmente as oriundas de setores mais marginalizados do ponto de vista social e econômico, tem a oportunidade de conhecer esta modalidade de linguagem.

Para que esses indivíduos possam conhecer e descobrir a função da representação da escrita, ou seja, o seu caráter simbólico, a prática alfabetizadora deve criar, desde o início, boas situações para que os educandos descubram estas e outras funções do sistema. Conhecer como a criança aprende, permite integrar o conhecimento espontâneo infantil ao ensino escolar. Trata-se de uma linguagem que há “por trás das

letras". Segundo Vigostsky: "Ensina-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatizando-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito como tal." (VYGOTSKY, 1984 – In: FOSNOT, 1998, p. 119).

O modo que uma criança constrói uma compreensão de como as coisas funcionam não é significativamente diferente do modo como os adultos constroem o seu entendimento. Nossas crenças sobre o mundo são formadas em torno dos significados que nós interpretamos a partir dos dados de nossas experiências.

De acordo com (Duckwarth, Easley, Hawkins & Henriques, 1990), é o aluno sozinho que faz as conexões que se mostram, de alguma maneira, significativas, e são essas conexões que deveriam interessar ao professor:

> O mundo pode muito bem existir por conta própria, mas o conhecimento dele, por mais adequado que seja, pertence a cada um de nós. O conhecimento que interessa ao professor é o conhecimento do aluno.

> E é esse conhecimento que ele quer ver mais desenvolvido, e é com esse conhecimento que o professor tem que trabalhar. Os alunos constroem mais conhecimento modificando o que ele já tem. (DUCKWARTH, EASLEY, HAWKINS & HENRIQUES, 1990 – In: FOSNOT, p. 24)

No entanto, é importante que o professor estabeleça uma distinção entre oferecer aos estudantes experiências e apoiar-se na compreensão e no desenvolvimento dos educandos. Embora o professor possa acreditar na exploração do aluno, suas ações no final de um período de aula, impedem ao invés de apoiar, a compreensão dos alunos.

Construir e entender requer que os educandos tenham oportunidades para articular ideias, testar essas ideias por meio de experimentação e da conversação, e considerar conexões entre a experimentação e outros aspectos de suas vidas.

É preciso oferecer conteúdos que convidem o aluno a pensar, que sejam interessantes e dignos de

tomar seu tempo e atenção, oferecendo também uma diversidade de caminhos a serem explorados. O professor nesta abordagem precisa escutar cuidadosamente as interpretações dos alunos acerca dos dados, prestando atenção especifica a quaisquer enigmas, perplexidades e confusões individuais, observando minuciosamente as diferenças de opinião dentro da classe, respeitando todas igualmente. Reconhecendo que cada aluno é capaz de formular ideias interessantes e, além disso, o professor reconhece que “não saber” é um estado em que a maioria de nós nos encontramos a maior parte do tempo.

As estruturações construtivistas desafiam os professores a criar ambientes inovadores onde ele e os educandos sejam incorporados a pensar e explorar. No entanto, para que a aprendizagem conceitual ocorra, é preciso que os alunos possam desempenhar um papel ativo na seleção e definição de atividades, que devem ser tanto desafiadoras como intrinsecamente motivadoras, deve haver apoio do professor à medida que os alunos constroem conceitos, valores, esquemas e habilidades de resolução de problemas.

Não é um processo fácil ensinar deste modo, colaborando com os alunos e negociando com eles o plano de ensino. Requer flexibilidade e uma habilidade de prontidão para atender as necessidades das crianças, fornecendo informações e materiais nos quais as crianças estão interessadas e desejosas de investigar.

Exige também uma postura criativa constante em relação as crianças, receptividade às ideias das crianças e uma disposição em levá-las a sério, mesmo quando, de um ponto de vista adulto, elas parecem ingênuas ou imaturas. Ao mesmo tempo, criar um autêntico ambiente de aprendizagem requer pensamento e planejamento em relação as metas amplas, de longo prazo, e imaginação para encontrar temas, atividades e materiais específicos que despertarão novos interesses e estabelecem conexões entre os que já foram desenvolvidos.

As salas de aula e as escolas que encorajam a construção de significados, tem diversas características: elas focalizam grandes ideias em vez de fatos, potencializam os educandos a seguir seus interesses, a

fazer conexões, reformular ideias e atingir conclusões próprias.

Professores e alunos nestas salas de aula, estão cientes que o mundo é lugar complexo no qual existem múltiplas perspectivas e a verdade é frequentemente uma questão de interpretação. É reconhecido por eles, que tanto o aprender, como o processo de avaliar a aprendizagem são intrincados e requerem interação entre aluno e professor, assim como tempo, documentação e análises, tanto por parte do professor como dos alunos.

Com uma população tão diversificada como a nossa, precisamos nos tornar mais cientes das dimensões tanto sociais quanto cognitivas das atividades de sala de aula. Para promover uma aprendizagem real, precisamos olhar de perto como as crianças com diferentes níveis de alfabetização e compreensão reagem às atividades que escolhemos para elas. Somente assim entenderemos o ambiente da sala de aula, que poderemos revisar e construir, à medida que trabalhamos para criar classes mais confortáveis e efetivas para todos os alunos.

As questões apresentadas pelas crianças são valiosas, porque elas ajudam os professores a entender como se desenvolvem mentalmente, abrindo ainda outra janela, sobre como elas entendem as tarefas e como elas operam enquanto aprendizes.

Infelizmente, a maioria dos professores, mal chega a explorar o potencial de se usar as perguntas das crianças para obter um melhor resultado dos seus pensamentos internos. Ouvindo as perguntas colocadas pelas crianças, em alguns episódios, e esperando por suas respostas antes de saltar para outra pergunta ou resposta, podemos distinguir, nas abordagens dos alunos, padrões que nos ajudam a ampliar o seu pensamento. É importante para os professores que desejam criar um poderoso ambiente de aprendizagem promover nas crianças o sentimento de que elas podem confiar, e que podem fazer perguntas. O modo como um professor escuta e fala com as crianças, os ajuda a tornarem-se aprendizes que pensam crítica e profundamente sobre o que lêem e escrevem. Promover o desenvolvimento de uma criança exige novos meios de se olhar e trabalhar com elas.

Segundo Calkins (1986), as conversações entre colegas precisam ajudar a criança a ligar-se a um outro ser humano a fim de aprender com ele, a desenvolver empatia, ouvir histórias contadas por seus pares e entender suas próprias histórias mais plenamente, preocupar-se com a interpretação do mundo de outra pessoa e ser capaz de identificar e responder ao ponto de vista de uma outra pessoa. Nas palavras de Calkins (1986): “Talvez o melhor modo de promover o diálogo entre pares seja participando deles: escutando, modelando e orientando gentilmente.” (CALKINS, 1986 – In: FOSNOT, p. 117)

Os professores que escutam efetivamente e colhem informações referente ao funcionamento afetivo e cognitivo das crianças ajudam estruturar a oportunidade para o desenvolvimento da compreensão das crianças, mas são as abstrações reflexivas do aluno que criam uma nova compreensão tanto da leitura como da escrita. Os erros precisam ser percebidos como resultados das concepções dos educando e, portanto, não serem minimizados ou evitados.

Na visão adulta as hipóteses e estratégias formadas pelas crianças podem parecer engano ou erros, segundo Ferreiro e Teberosky (1982), o desenvolvimento da criança segue uma sequência amplamente comum. Através das experiências apropriadas suas hipóteses e estratégias são superadas por estratégias convencionais.

O reconhecimento de que a construção de conhecimento é um processo ativo, individual, conduz a uma nova ênfase sobre “apropriação” das atividades por meio das quais se visa a aprendizagem. Requer dos alunos uma parcela de responsabilidade de selecionar as tarefas nas quais serão envolvidos, assim como os meios que utilizarão para avaliar os resultados. Desse modo, poderão obter uma compreensão ativa dos procedimentos envolvidos para chegar ao resultado desejado. Esta apropriação aumenta a motivação intrínseca para a busca e finalização com êxito de um trabalho.

Quando as crianças resolvem escrever sobre seus próprios interesses, ideias, experiências, memórias e conhecimentos, elas estão expressando o seu ponto

de vista sobre o mundo. De acordo com Wells e Chang-Wells (1998):

> O ponto de vista de cada estudante é uma porta de entrada instrucional que se encontra no portão da educação personalizada. Os professores que operam sem levar em conta o ponto de vista de seus alunos, frequentemente condenam os estudantes as experiências irrelevantes, entediantes, e até mesmo ao fracasso. (WELL, CHANG-WEELS, 1998 – In: FOSNOT, 1998, p. 118)

Segundo Fosnot (1998), o letramento se desenvolve em resposta as necessidades pessoais e sociais. Ele é uma extensão do falar, escutar e interagir com o nosso meio ambiente, um estado de “vir a ser”, não a um ponto a ser atingido. É funcional, real e relevante, e envolve a construção ativa e a interpretação de textos em andamento e mutáveis, não uma simples absorção de regras e modelos.

Os professores instruídos pelas novas teorias construtivistas buscam apoiar a aprendizagem, não

contratá-la. Eles adicionalmente inquirem, não doutrinam. Eles continuamente avaliam a si mesmos, seus alunos e o sistema no qual eles ensinam. Colaboram com seus alunos e os encorajam a colaborar e não competir uns com os outros. Ao invés de esperar que uma criança esteja “ponta” ou na idade certa pára começar, os professores criam oportunidades para que os educandos participem de eventos literários junto com os outros membros mais maduros da comunidade letrada. Eles se tornam planejadores, modelos, guias, observadores do desenvolvimento, promotores e desafiadores dos modelos de mundo pessoal existentes nas crianças. Em vez de adotar uma listagem finita de habilidades, os professores instruídos pelas novas teorias construtivistas sabem que aprender a produzir textos, escrever corretamente, ler e falar são processos infindáveis de estabelecimento de significados.

Nesta abordagem, o primeiro principio da educação construtivista é estabelecer uma atmosfera sócio-moral na qual o respeito mútuo é continuamente praticado. Dependendo da natureza da atmosfera sócio-moral geral da vida da criança, ela aprende de que forma

o mundo das pessoas é seguro ou inseguro, amável ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório.

Surgirão dificuldades a medida que buscamos normas a respeito das quais possamos concordar. Aparecerão tensões na medida que criamos as nossas comunidades e lidamos com conflitos intra e inter-comunidades. Mas, o pensamento construtivista na educação, não é a aquisição de harmonia e carência. Ele é aberto a pontos de vista, a perspectivas não exploradas, ele procura janelas jamais abertas, escadas jamais percorridas, chaves capazes de abrir portas até então desconhecidas.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. (2ª ed.). São Paulo: Cortez,1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à Sóciopsicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 1992.

CARVALHO, Marlene**. Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTEDO, Mirta; KAUFMAN, Ana Maria; MOLINARI, Cláudia; TERUGGI, Lilia. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio. (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção Social da Alfabetização**. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar:** uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhitiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M.; TEIXODÓ, Manuel Miralles**. Escrever e Ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene; HERNANDEZ, Ivane Calvo, MEDEIROS, Marilu Fontoura de, SANT'ANNA, Flávia Maria**. Dimensões básicas do ensino.** Porto Alegre: Sagra, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. (24ª ed.) - São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. (10ª ed.) – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1997.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. (10ª ed.). Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva social sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia**. Língua Escrita na escola:** reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais?Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Fundamental (3ª ed.). Brasília: A Secretaria, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Pedagogia Cidadã – Caderno de formação – Alfabetização/Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Unesp, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. (18ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza. **Conquistando o mundo da escrita.** (3ª ed.). São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, Ana; Colemer, Teresa**. Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZATS, Lia. **Aventura da escrita.** São Paulo: Moderna, 1991.

Acesso em 28/04/2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/304-2.pdf?PHPSESSID=2009061009025941