



EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.1 EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

São Paulo, SP, Educação, Ciências e suas Tecnologias, V.6 n.1, janeiro 2024.

CEQ Educacional

Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca • São Paulo - SP • 03547-100 • Tel.: 11 2546-7326 • 11 2841-2411

Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.6 n.1, janeiro 2024

Conselho Editorial

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

Comissão Científica

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

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe]
Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.6, n.1 (janeiro, 2024) -
CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

156p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/66390c66a95395205e5ffc62>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 31/01/2024

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

CDU 37/49
CDD 372.358

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



CEQ Educacional

Praça Nelson Sales de Abreu, 113 • Cidade Patriarca • São Paulo - SP • 03547-100 • Tel.: 11 2546-7326 • 11 2841-2411

SUMÁRIO

p. 06 – 18

DIREITO À EDUCAÇÃO

Autor(a): Gildiran Maria de Oliveira

p. 19 – 32

NORMATIZANDO AS OBRIGAÇÕES HUMANAS

Autor(a): Gildiran Maria de Oliveira

p. 33 – 46

AS FUNDAMENTAÇÕES DOS DIREITOS SOCIAIS

Autor(a): Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto

p. 47 – 57

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Autor(a): Bruna de Souza Nunes da Silva

p. 58 – 70

A ROTINA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): Bruna de Souza Nunes da Silva

p. 71 – 80

O AMBIENTE E SUAS CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO

Autor(a): Clarice Ada Fernanda Di Nardi

p. 81 – 93

O LÚDICO E A CRIANÇA

Autor(a): Reni Vieira Souza

p. 94 – 98

A EDUCAÇÃO SEGUNDO A CONSTITUIÇÃO NACIONAL

Autor(a): Elaine Cristina Castilho de Aquino

p. 99 – 104

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Autor(a): Elaine Cristina Castilho de Aquino

p. 105 – 109

A ARTE COMO EXPRESSÃO HUMANA

Autor(a): Rosi Meire Ferreira Taba

p. 110 – 117

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA O CURRÍCULO

Autor(a): Julianni Guerra Carolino

p. 118 – 124

OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): Sandra Souza Torres

p. 125 – 130

A FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE

Autor(a): Ana Paula Faria Narcizo

p. 131 – 137

OS MARCOS LEGAIS DO EJA

Autor(a): Ana Paula Faria Narcizo

p. 138 – 143

O PAPEL DA ESCOLA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Autor(a): Ana Paula Faria Narcizo

p. 144 – 151

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Autor(a): Daniele Aparecida Rosa Borges Silva

p. 152 – 161

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Autor(a): Daniele Aparecida Rosa Borges Silva

DIREITO À EDUCAÇÃO

Autor(a): **Gildiran Maria de Oliveira**

Resumo

Tratar-se-á a educação como um direito subjetivo e regulado, principalmente pelo Estado. Dentro disso, qual a responsabilidade do Estado pela sua implementação, se há eficácia dentro das ações propostas e quais os principais julgados que giram em torno deste direito, destacando-se o excesso de ações no judiciário, o que configura um termo bastante utilizado “judicialização”. Destarte, será feito um recorte da educação no Brasil, cujo objetivo principal é demonstrar que a educação é um direito social fundamental para a sociedade.

Palavras-chaves: direito social; educação; política estatal.

INTRODUÇÃO

O direito à educação não é um tema recente, muito menos ultrapassado ou imperceptível, uma vez que o homem sempre demonstrou interesse em aprender mais. É certo que o direito está às margens da sociedade, pois a sua implementação efetiva é um desafio secular.

Dentro disso, o Estado seja Monárquico ou o atual “Neoliberal” sempre se propuseram a demonstrar um teórico interesse sobre a educação. Assim, esse direito esteve, mesmo de maneira tímida, intitulado nas principais Cartas Magnas do país.

Por exemplo, na época do Brasil Colônia, a corte que aqui se instalou não possuía uma visão sistêmica sobre a questão educacional, mas havia o interesse em criar escolas, sobretudo, as superiores, uma vez que aqueles que vinham d’além-mar estavam acostumados a ter certo grau de instrução.

Assim, do ponto de vista histórico, percebe-se uma preocupação mais acentuada com providências em torno do ensino superior. Luiz Antônio Cunha¹ ratifica que “estudos têm mostrado que a ideia de universidade

esteve presente no país desde os primeiros tempos no Brasil colonial, muito embora a universidade propriamente dita seja uma construção republicana”.

Ainda sobre isso, Maria Lúcia de Arruda Aranha² ressalta que “[...] alguns graus de ensino (como o secundário e o superior) sempre preservaram documentação mais abundante do que, por exemplo, o elementar e o técnico, trazendo dificuldades para a sua reconstituição [...]”.

Percebe-se que a formação da educação no Brasil nunca foi algo planejado, mas necessário e desenvolvido, conforme as necessidades dos dirigentes do país. Neste diapasão é insito mencionar que ainda hoje não está a educação tão além do período Joanino, pois se percebe uma certa desorganização da máquina pública quando se refere a verbas para o ensino.

Ao longo do processo de formação do Estado Nação- Brasil- é perceptível a pequena participação da população, a fim de solidificar direitos inerentes ao homem. O acesso à educação sempre foi uma preocupação maior dos que necessitam, do que daqueles que estão no poder. Entretanto, as grandes mudanças, dentro do país, infelizmente, vieram do Estado, de forma tímida, mas necessária, devido às inúmeras revoluções que impulsionaram o mundo. Assim, a progressão da educação não foi um ato de caridade do Estado, mas uma necessidade de se manter ativo no mercado que se transformava constantemente.

Assim, afirma Sérgio Buarque de Holanda

A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam

CONTEXTO HISTÓRICO

A contextualização histórica se faz necessária, apenas, com o cunho de apresentar um panorama de como a educação se desenvolveu no Brasil. Ressaltasse que desde épocas remotas, a educação era estudada por diversos filósofos, sendo que os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos. O objetivo, aqui, é fazer um recorte do cenário brasileiro com suas vicissitudes.

PERÍODO IMPERIAL

É insito mencionar que até mesmo a constituição à época do Império já salvaguardava o direito à educação, desta maneira, o art. 179, inciso XXXII declarava: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.” Entretanto, o que se percebeu naquela época foi uma preocupação maior ao ensino superior e um descaso seguido de um processo de escravidão longo e ainda velado em dias atuais.

É seguro afirmar que o Brasil também viveu uma época de ensino Jesuítico, sendo esse promovido por religiosos, sobretudo católicos, que vinham de Portugal para catequizar os índios. Percebe-se que esta época ficou mais conhecida pelo domínio europeu e para garantir espaço geográfico aos lusitanos, não merece destaque pelo teor de ensino, sendo apenas mais uma forma de dominação estrangeira.

Desta sorte, durante grande parte da época Imperial, no Brasil, houve uma influência muito grande do ensino Jesuítico. Ele manteve a escola alheia às revoluções que aconteciam no mundo, como, por exemplo, o Racionalismo Cartesiano e o Renascimento Científico³.

Era comum a classe dominante levar seus filhos à escola, mas o intuito da educação, ainda, não era o caráter de conhecimento, mas apenas o de status social. Assim, caracterizava-se por ter um ensino dogmático, sem a participação efetiva do aluno. Assim, ressalta Fernando de Azevedo:

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a Igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso a influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia; quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde de ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesiásticas, a magistratura e as letras.⁴

É coerente fazer um estudo comparativo entre esta fase tão importante para a história da educação no país, pois, se percebe como foi lenta e atribulada a inserção da educação no Brasil, mas de suma importância para a caracterização da educação hodierna.

Atenta-se que outrora houve uma dominação de religiosos na educação, entretanto, o ensino religioso, no Brasil, primava pelo ensino religioso católico, doravante o Brasil ser um país laico e com diversos conceitos étnicos religiosos espalhados por suas regiões.

Entretanto, atualmente, o ensino religioso, ainda é matéria estudada nas escolas públicas, sendo que prima mais pelo multiculturalismo, de caráter mais pluralista e respeito ao próximo, com menos influência da Igreja Católica.

A liberdade religiosa é um dos direitos assegurados pela Carta Magna, sendo o ensino religioso importante dentro deste contexto, resguardando as peculiaridades da contemporaneidade, assim o art. 210, § 1º da CF/88 ressalta:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

Percebe-se, claramente, que a liberdade religiosa é mais ampla atualmente, sendo que o Estado não impõe nenhuma religião como majoritária ou superior a outra. A transmissão de conhecimentos deve girar neste sentido.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ define em seu art.

33 como deve ser o ensino religioso nas escolas públicas do país:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

- I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Ao se tratar do Período Imperial não se pode falar, ainda, nesta época da ineficácia dos direitos sociais,

pois, se construía uma nação, ora preocupada com sua expansão territorial. Destaca-se, neste momento, a importância em se estabelecer relações com o ensino, mesmo que incipiente, e a população, ainda que de forma restrita.

Havia um contraste muito grande entre a Colônia e a Metrópole, pois a primeira era condicionada à segunda, tendo que seguir regras aristocráticas, o que tornou ainda mais moroso o ensino no Brasil. Entretanto, em 1772, foi implantado o ensino público oficial no Brasil, com certas limitações, mas se separando, lentamente do típico ensino Jesuítico, e inserindo disciplinas isoladas.

Com isso, o ensino religioso foi perdendo a sua vez e o Estado, lentamente, criando óbices para a sua dominação como outrora. Assim, ressalta Maria Lucia de Arruda Aranha⁶:

Apesar das críticas dos religiosos à educação laica, lentamente os governos conseguiam intervir inclusive nas escolas particulares, mediante legislação que buscava uniformizar o calendário escolar, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando os "sistemas educativos nacionais".

A partir disso, o Estado, progressivamente, ia se atribuindo deveres perante a sociedade. No século XIX, começou a se dar mais atenção ao ensino elementar, uma vez que anteriormente se enfatizava o secundário e o superior. Este processo teve certa impulsão pela vinda da Família Real Portuguesa, em 1808⁷ e posteriormente com a Proclamação da República.

Com a vinda da Monarquia para o Brasil, a educação teve que ser pensada de forma diferente, pois já havia acontecido na Europa diversas modificações sociais, econômicas, sobretudo, intelectuais. Assim, o rei teve que criar mais escolas, principalmente, superiores, pois agora a Corte Real estava em terras tupiniquins.

Sobre isso, Maria Lúcia de Arruda Aranha esclarece:

Vimos que desde o século XVIII já se esboçava o ideal da escola laica, gratuita e universal, sob a responsabilidade do Estado. Diante da sua importância, cada vez mais a educação assumiu caráter político, devido ao seu papel na sociedade como instrumento de transmissão da cultura e formação da cidadania: formar o cidadão, ou seja, o sujeito político que conhece seus direitos e deveres.

CARACTERÍSTICAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação demandada pela sociedade na contemporaneidade extrapola conceitos antigos de que apenas os oriundos de classes mais favorecidas tinham a oportunidade de estudar em boas escolas e de terem progressão dentro da sociedade.

Assim, as políticas públicas voltadas para a educação tornaram-se fundamentais e visadas dentro de uma sociedade que intenta qualidade na prestação destes serviços.

O Estado social passou a compreender a progressão da educação em um contexto não apenas nacional, mas internacional, uma vez que a educação pode certamente mudar a vida dos cidadãos e trazer mais riquezas para o Estado.

A inserção da sociedade à educação deu-se de forma invasiva, mas não efetiva, nos últimos anos. Isso porque a educação básica solicita de um maior amparo Estatal para a sua implementação plena, destacando-se aqui não apenas a figura do Estado, mas como a CF/88 cita também a importância da família, de educadores qualificados e demais atores envolvidos neste processo.

Dentro disso, é importante salientar que a educação básica é veementemente protegida pela constituinte atual, entretanto, deve-se dar maior extensão a sua efetividade, para que alcance características semelhantes em nível nacional, pois o contexto educacional praticado nas regiões do Brasil não é de forma similar, apesar de se ter uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a fim de gerir e uniformizar o processo educacional no país.

Consoante isso, atualmente, é necessária uma ênfase maior quanto ao ensino básico, pois é ele um alicerce para os demais graus de ensino. Ressalta-se, inclusive, que esta é uma das maiores preocupações do Estado atual, prima-se, atualmente, por uma população menos iletrada.

Certamente, este ponto, aqui levantado, é inerente para a progressão do país. É sem dúvida necessário que o ensino básico seja melhor assistido e garantido em sua plenitude, pois é a partir dele que se formarão os alunos para as séries subsequentes.

Entretanto, os formandos atuais têm demonstrado um grau avançado de dificuldades em temas que deveriam ser simples, como a própria compreensão de um texto. Saber codificar palavras, assinar o próprio nome. Essas não são características atinentes à verdadeira compreensão textual, a qual demanda maior grau de análise e entendimento.

Com isso, percebe-se, doravante a acessibilidade maior ao ensino público, que o alfabetismo funcional⁸ cresce na formação dos alunos, atualmente, principalmente porque o Estado impõe que o número de

reprovações seja diminuído progressivamente. Assim, os professores são obrigados a acelerar o número de conteúdos dados e por consequência reduzir a absorção da matéria pelos alunos.

Estes dados podem ser vistos, também, nas universidades, onde, os agora estudantes possuem deficiência em leitura, compreensão e provas subjetivas, às quais são inclusive refutadas por alguns professores devido à dificuldade de correção e compreensão do que os alunos queriam escrever.

A busca por uma vaga em uma universidade tornou-se acessível para várias classes econômicas que antes não tinham tal oportunidade. O governo criou ações afirmativas para a implementação do ensino superior no país, tal como o PROUNI, por exemplo. Este programa foi institucionalizado pela lei n. 11.096 de 2005, o qual tem o intuito de criar bolsas, a fim de que famílias com uma renda máxima de três salários mínimos possam ingressar em uma faculdade.

Além disso, o ensino superior também ganhou destaque com a entrada de afrodescendentes às universidades públicas. Esta decisão do Supremo Tribunal Federal, que ainda segue em trâmite, trouxe grande repercussão no cenário nacional, em contrapartida houve também uma diminuição do abismo que cercava o acesso de afrodescendentes a universidades públicas.

Importante destacar que antes desta questão ser tratada pelo STF, a Universidade de Brasília já adotava o sistema de cotas para afrodescendentes, sendo pioneira no processo afirmativo no país.

O sistema de cotas para afrodescendentes, no Brasil, é uma maneira de implementar políticas de ação afirmativa. Joaquim Barbosa Gomes, assim define ações afirmativas:

[...] Trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidas por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido- o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

As políticas afirmativas, ainda, têm uma aceitação preconceituosa, por parte da população, visto ser algo totalmente contemporâneo no Brasil. Em outras partes do mundo, como nos Estados Unidos, esta política já vem acontecendo há décadas, por isso, a inserção de negros, por exemplo, às universidades, é tratada como algo normal.

Entretanto, no Brasil, ainda, caminha-se para uma conscientização mais reflexiva sobre o porquê da execução destas políticas. Destaca-se que as ações afirmativas têm o cunho de reduzir as desigualdades provocadas por um sistema elitista, o qual impulsionou as extremas disparidades que assolam o país.

Interessante destacar que as ações afirmativas preconizam que os excluídos, seja socialmente ou pela cor, religião,

tenham voz na sociedade, a fim de que as diferenças sejam, pelo menos, amenizadas. Assim, a inserção de uma educação aberta e igualitária, certamente, reduzirá desigualdades alarmantes, como acontece no Brasil. Neste diapasão, Joaquim Barbosa B. Gomes aponta:

[...] induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, aptas a subtrair do imaginário coletivo a ideia de supremacia e de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher. [...] E favorecer o surgimento de *role models*, pessoas pertencentes a esses grupos minoritários que alcançaram sucesso e por esse motivo passam a estimular os jovens a também estudar e buscar novas alternativas de desenvolvimento.

Desta sorte, atualmente, há que se ressaltar que o direito à educação é algo acessível a todos, apenas o seu cumprimento deixa a desejar, em determinados casos, na maioria das vezes por conta de uma má administração pública dos recursos.

CONCLUSÃO

A busca por uma educação igualitária e ao mesmo tempo qualitativa é, ainda, um dos desafios do Estado Democrático brasileiro que, apesar, das dificuldades de implementação da educação, no país, tem demonstrado certo avanço quando se compara a épocas anteriores.

Contemporaneamente, tem-se apresentado programas específicos com o intuito de sanar problemas estruturais de longa data, tal como as ações afirmativas, às quais visam corrigir discrepâncias, desigualdades entre determinados grupos, com o intuito de fortalecer o país, em vários setores, como um todo.

A cota para negros, por exemplo, em universidades públicas é vista como uma ação afirmativa revolucionária, em nosso país, pois há pouco tempo não se falava em uma educação igualitária, muito menos, sobre políticas que reforçassem determinada classe étnica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>

<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_1_ANALFABETISMO_LUCINEIA_revisado.html>

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/542cab3d-7042-4b7c-9f29-152d2bcd9de9/Default.aspx#_ftn1> Acesso em: 2 abr. 2013.

509f2321d97cd2d203256b280052245a? OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>

Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p. 212. Ibid.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 511.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 2001. p.13.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 221.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 164.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311-312.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 201.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 25.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997. p. 523.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Em 19 de junho de 2012. Disponível em

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 52.

BRAATZ, Tatiani Heckert. Direito à educação: Dever do Estado? Revista Jurídica- CCJ/ FURB ISSN 1982-4858 v. 12, n. 24, p. 80- 94, jul./dez 2008. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/1331>>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional, 1988. Diário Oficial da União em 05 de outubro de 1988, p. 1 (anexo). Disponível em <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/>>

BRASIL. Emenda Constitucional 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial, em 13 de setembro de 1996, p.18109. Disponível em BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> BRASIL/MEC. Educação para todos: Caminhos para a mudança. Brasília, 1985.

CABRAL, Karina Melissa. A Justicialidade do Direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil. 2008. 195 p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. UNESP. passim.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. p. 165.

CARVALHO NETTO, Menelick. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: Notícia do Direito Brasileiro. Nova Série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º Semestre 1998. p. 245.

Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em

< http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Assinada na

CRETILLA JÚNIOR, José. Comentários à Constituição de 1988. Vol. I, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 4418.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. Apud VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERRERA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. Disponível em DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela

Deutschschland. Heidelberg: C. F. Muller, 1995, p. 112 apud MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.466.

DONIZETTI, Elpidio. Curso didático de Direito Processual Civil. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.850.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (O Direito como instrumento de transformação social). A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.41.

- HARIOU, Maurice. Derecho público y constitucional. Tradução de Carlos Luiz del Castillo. 10. Ed. Madrid: Réus, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord).
- HESSE, Konrad, Grundzuge des verfassungsrechts, der Bundesrepublik
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 119 e 120.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 58.
- KONZEN, Afonso Armando. O direito a educação escolar. Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em < www.mp.rs.gov.br>
- KRELL, Andreas Joachim. Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na
- LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 184.
- LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 838.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 23-24.
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira. O direito à educação na realidade brasileira. São Paulo. LTR, 2003, passim.
- MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania, Classe e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Mandado de Segurança. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 53-54, apud
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. passim.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 466.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.p. 469.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.465. Ibid. p. 466.
- MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional, t. IV: direitos fundamentais. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. p. 90.
- MUNIZ, Regina Maria F. O direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O direito à educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 160-161.

- NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996, p. 125.
- NASCIMENTO, M.E.P.do. Educação Infantil: a contradição de um novo nível de ensino. CASTRO, M. H.G. de & DAVANSO, Á. M.Q. Situação da Educação no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 40.
- Neoconstitucionalismo e Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37.
- OLIVEIRA, Mariana. Brasil melhora IDH, mas mantém 85 posição no ranking mundial. Publicado em 14/03/2013. Disponível em
<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85posicao-no-ranking-mundial.html>> =
- OLSEN, Ana Carolina Lopes. Direitos fundamentais Sociais. Efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008. apud SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 288.
- SARLET, op. cit., p. 289. passim.
- QUEIROZ, Cristina M. M. Direitos fundamentais, teoria geral. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2010. p. 205.
- Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIX), em 20 de novembro de 1959. Disponível em<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.hp/Crian%C3%A7a/declaracao-dosdireitos-da-crianca.html>>
- RODRIGUES, Duaine. Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC. Em 26 de maio de 2013. Disponível em
<<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentamdificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>
- SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.p. 62.
- SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 29.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 46.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais

na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281 Ibid., p. 286.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281. p. 287. SARLET, 2007, p. 288.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 23

SILVA, Sidney Pessoa Madrugada da. Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília jurídica, 2005, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord.). Neoconstitucionalismo e direitos fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 59.

SILVA, Virgílio Afonso. Direitos Fundamentais conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2011. p. 205.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 771-788.

TEMER, Michel. Elementos de direito Constitucional. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 21 apud LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. Disponível em

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 89.

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 43.

NORMATIZANDO AS OBRIGAÇÕES HUMANAS

Autor(a): **Gildiran Maria de Oliveira**

Resumo

Este artigo discute a importância dos direitos fundamentais na sociedade contemporânea, destacando sua origem filosófica e sua aplicação prática na proteção da dignidade humana. O texto enfatiza a necessidade de compreender as bases éticas e sociais desses direitos, ressaltando sua relevância para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. As obrigações humanas são apresentadas como parte integrante dos direitos fundamentais, evidenciando a responsabilidade coletiva na promoção e proteção desses direitos.

Palavras-chaves: direitos fundamentais, dignidade humana, sociedade justa, obrigações humanas.

INTRODUÇÃO

O direito fundamental faz parte da própria origem do homem, não é ele apenas conduzido para a ordem jurídica, contudo nasceu da necessidade do homem se impor perante o mundo como um ser pensante, ou seja, havia um fundo filosófico frente a esse direito. Hodiernamente, é muito utilizada esta expressão, sobretudo, para resguardar o homem de impunidades, sendo que muitas delas vêm sendo cometidas pela própria omissão estatal. É certo que dentro de cada grupo de direitos ter-se-á vicissitudes próprias para cada dimensão temática, sendo adequado o estudo de cada direito fundamental em suas peculiaridades. Assim, Ingo Wolfgang Sarlet declara:

para uma adequada compreensão do conteúdo, importância e das funções dos direitos fundamentais na atualidade, impõe-se breve digressão sobre esta temática, que deverá iniciar com uma visão panorâmica sobre as principais características de cada uma das dimensões dos direitos fundamentais, encerrando com algumas considerações sumárias de natureza crítica a respeito deste material. Além disso, em prol da clareza, é de se atentar para a circunstância de que a expressão “dimensões” (ou “gerações”), em que pese sua habitual vinculação com a terminologia direitos humanos, se aplica igualmente aos direitos fundamentais de cunho constitucional.

Assim, ao tratar dos direitos fundamentais, como a educação, depara-se com um princípio de suma importância que é a dignidade da pessoa humana. Quando o Estado priva um “cidadão” de ter educação digna, ele também suprime a dignidade daquela pessoa. Em outras palavras, assim define dignidade Ingo Wolfgang Sarlet:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

É, assim, importante ao se referir aos direitos sociais, também se aludir aos direitos fundamentais e por consequência a dignidade da pessoa humana. Este tripé, aqui, é indissolúvel, pois a característica social do homem, como já explicitado, não pode ser retirada. O homem requer várias condições para a sua inserção na sociedade: saúde, moradia, educação, lazer, trabalho.

Dentro disso, ressalta-se que o aspecto “fundamental” está na essência do homem, sem o qual ele não viveria adequadamente, ou seja, é algo que não pode ser retirado do homem, pois lhe ofenderia a sua integridade física ou moral. Assim, José Carlos Vieira de Andrade deixa bem claro o significado de direito fundamental, assim para ele: “[...] são direitos absolutos, imutáveis e intemporais, inerentes à qualidade de homem e seus titulares, e constituem um núcleo restrito que se impõe a qualquer ordem jurídica [...].”

DIREITOS SOCIAIS DE CUNHO FUNDAMENTAL

Ao analisar a natureza do direito à educação, é insito ratificar que o advento da Constituição Federal de 1988 trouxe um olhar mais cidadão para os direitos ali elencados, dentro disso, há uma Carta de intenções mais social, preocupada com o fim mais humanitário. Esta característica pode ser devidamente apontada em seu texto. Ao Estado foi imposto um comportamento mais ativo, a fim de concretizar a justiça social no país de forma plena e democrática.

Desta maneira, o modelo de Estado social desenhado com a nova constituinte é o utilizado para o ordenamento jurídico vigente, tendo como característica essencial o caráter social.

Assim, destacam-se artigos fundamentais dentro da Constituição, tais como o art. 1º que fala da instituição do Estado democrático de direito, ou seja, aqui todos são detentores de direitos; ainda reforça neste artigo os seus fundamentos, como por exemplo, a parte atinente à cidadania, em seu inciso II, ademais o inciso V, que trata do pluralismo político, ou seja, todos podem representar o país. Assim, a Constituição Federal estabelece:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Quanto aos objetivos fundamentais da Carta Magna há clareza quanto a sua função social, o que fica evidente no art. 3º, I, III e IV. As características que delineiam este artigo servem para solidificar a essencialidade social da Constituição, sendo que seus princípios fundamentais derivam desta particularidade:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- 1- construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- 2- garantir o desenvolvimento nacional;
- 3- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- 4- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Deste modo, ao se inserir como Estado social, cidadão, democrático, não há apenas a defesa de direitos individuais, tais como o direito de ir e vir, a liberdade de expressão, o direito ao voto, mas também, condiz com uma prestação aos direitos sociais, por sua natureza, como a educação, saúde, o trabalho, dentre outros elencados no artigo 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Como já visto, a Constituição Federal de 1988 assumiu uma visão de cunho social, deste modo, há que honrar valores inerentes a essa condição, tal como o valor prestacional de suas atividades. O Estado é o principal responsável pela execução de políticas públicas que envolvam direitos básicos, como os já citados, dentre eles destaca-se a educação que é, muitas vezes, deixada de lado e lembrada como um direito longínquo, ou seja, um direito que pode acontecer a qualquer tempo. Assim, ratifica Cristina Queiroz⁹:

Desde o século XIX, com efeito, que se tem vindo a desenvolver nas sociedades modernas mais avançadas uma “política social” cujo objetivo imediato se destinava a remediar as péssimas condições vitais dos estados mais desfavorecidos e desamparados da população. Nos anos 70 do século XX essa “política social” perde em larga medida o seu caráter reactivo e sectorial para se transformar numa política social generalizada.

É notável que alguns doutrinadores defendam que a educação é um direito genuinamente fundamental, sendo que outros acreditam em se tratar de um direito social de cunho prestacional do Estado. Deste modo, acredita Regina Maria Fonseca Muniz³⁰ que “[...] o direito à educação não pode ser considerado apenas como um direito social ou um direito à prestação positiva do Estado, mas sim um direito inerente ao ser humano, parte de sua vida e indissociável dela [...].”

Maria Cristina de Brito Lima,¹⁰ também, demonstra a sua aquiescência sobre o assunto:

É importante frisar que a liberdade, como valor a permitir ao homem os meios para efetivamente alcançar aquela liberdade que o permita viver sem qualquer intervenção do Estado, deve visar à igualdade de oportunidades, o que só será possível com educação básica para todos. [...] nesse sentido, a educação, como instrumento da liberdade, passa a integrar o núcleo essencial de direitos que conduzem à cidadania, conferindo-lhe um caráter libertário.

No decorrer do século XIX, com a amplitude de movimentos revolucionários e reivindicatórios, assim como o conhecimento paulatino dos direitos, a aplicação dos direitos sociais tornou-se fundamental devido ao impacto da mão-de-obra frente à imposição estatal, a qual queria cada vez mais cobrar da população e não assistilos de nenhuma garantia. Essa imposição desencadeou uma indignação dos populares que demandavam uma maior assistência do Estado, por isso os direitos sociais, hoje conhecidos, partem de uma interferência maior do

Estado e, por conseguinte de mais garantias aos cidadãos.

Norberto Bobbio entende que os direitos sociais “expressam o amadurecimento de novas exigências- podemos mesmo dizer, de novos valores- como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado”.

Destarte, a sociedade começou a entender que para garantir seus direitos deveriam ter que lutar por eles. Além das várias guerras que perpassaram a civilização, a ideia de pensar e exigir ser ouvido são grandes marcas do Estado moderno. Sobre isso César Pereira Machado Júnior afirma que:

A educação é um direito da personalidade, decorrente da simples existência do ser humano, que tem início com seu nascimento e apenas termina com sua morte. Esse direito não se refere tão somente a uma liberdade de aprendizagem, mas se caracteriza como Direito Social, pois todos podem exigir do Estado a criação de serviços públicos para atendê-los, tendo características de direito absoluto, intransmissível, irrenunciável e inextinguível.

Estudiosos na área do direito e afins viram a necessidade de colocar os direitos sociais, como fundamentais. A propedêutica em torno deste assunto levou o Estado a definir parâmetros para os quais até onde poderia ir e quem deveria alcançar. Com isso, várias teses foram levantadas em torno do que é o direito social e até onde ele pode ir. Thomas Humprey Marshall define, de forma concisa, o que é o direito fundamental da educação:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como um direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão ter sido educado.

Dentro disso, entende-se que a educação é um direito social, mas de relevância fundamental no corpo da Constituição Federal de 1988, assim como um direito público subjetivo, uma vez que se pode exigir do Estado a prestação deste serviço. Desta maneira, é insito colocar que a educação, além de estar devidamente inserida na Carta Magna, ainda foi inserida em outros diplomas legais internacionais, com a aquiescência do Estado. Assim, a importância deste direito perpassa o plano nacional, sendo reconhecida externamente.

Desta sorte, a globalização, de certo modo, veio a questionar a posição da educação em cada comunidade internacional, pois, se tornou, de fato, um direito que dá acesso à dignidade da pessoa humana. O Brasil, por sua vez, ratificou vários documentos internacionais, os quais garantem o direito à educação, tais como A Declaração Universal dos direitos humanos, que foi adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A, da III

Assembleia Geral das Nações Unidas de 10.12.1948 e assinada pelo Brasil na mesma data, em seu artigo XXVI, estabelece:

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A declaração Americana dos direitos e deveres do homem, aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, em Bogotá, 1948 reitera o dever obrigacional do Estado quanto à educação, em seu artigo XII:

Artigo XII. Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.

Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade. O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.

Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.

A declaração dos direitos da criança, de 1959 é um documento que delimita cuidados atinentes às crianças, uma vez que são mais vulneráveis e ainda reforça o direito à educação como princípio insubstituível para o seu desenvolvimento. Isso pode ser visto em seus princípios de n. 5 e n. 7:

Princípio 5

Às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 7

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

A Carta Magna brasileira, proclamada em 1988, reforça os direitos fundamentais, destacando a sua característica social. Este modelo de Estado foi, de certo modo, influenciado pela constituição de outros Estados, tais como¹¹: A Lei Fundamental da Alemanha, em 1949, A Constituição da República Portuguesa, em 1976 e a Constituição Espanhola, em 1978, às quais primavam por um Estado de cunho social e participativo.

Dentro da seara nacional, destaca-se a Carta Magna de 1988, a qual reuniu características importantes para a execução da educação, como por exemplo, a gratuidade do ensino, o acesso à educação para aqueles que não o fizeram em idade própria, o atendimento especial para os portadores de qualquer deficiência, a creche para crianças de até 05 anos de idade, o ensino noturno e a prioridade no atendimento a criança e ao adolescente, ou seja, ao ensino básico.

Como já visto, a educação, de qualquer modo, esteve presente nas constituições pretéritas, mas não com a proteção legal vista hodiernamente. Assim, Afonso Armando Kozem afirma que por mais que a educação fosse afirmada como um direito, ela não possuía, antes na CF/88, nenhum instrumento para exigir a efetivação deste no contexto vivido, sendo, portanto, um ganho para o cidadão a inserção da educação como um direito fundamental.

É sóbrio ressaltar que os direitos fundamentais preencheram características internacionais e nacionais tão relevantes que a sua figura no ordenamento jurídico brasileiro não pode ser facilmente retirada, pois se tratam de cláusulas pétreas, às quais têm um tratamento diferenciado. Mas, ressalta-se a importância em identificar a educação e todos os direitos sociais compatíveis com estas cláusulas, doravante a sua essencialidade junto à sociedade.

Ingo Wolfgang Sarlet esclarece que há uma diferença importante ao se tratar o termo direito fundamental e direitos humanos e que esses dois não se misturam, sendo que o primeiro está inserido no direito constitucional positivado de determinado Estado, enquanto que os direitos do homem guardam relação aos diplomas de cunho internacional.

Feita esta diferenciação, é imprescindível remarcar que o cidadão brasileiro, atualmente, está resguardado de seus direitos fundamentais, no que tange à educação, elencados pela Carta Magna, quanto de seus direitos humanos, estabelecidos em cartas internacionais. O cerne da discussão é até que ponto esses direitos são efetivados, uma vez que já existem instrumentos jurídicos para a sua implementação.

NORMA DE CUNHO PROGRAMÁTICO

Quanto à eficácia da norma é insito mencionar que existe certa discrepância quanto à aplicabilidade. Entende-se que o direito à educação é um direito social, mas de relevância fundamental para a sociedade. Entretanto, a sua eficácia gira na órbita de ser um programa, uma vez que a sua inserção não pode ser feita de forma mecânica.

Segundo o entendimento de Pedro Lenza, as normas programáticas são conhecidas como normas com eficácia relativa, complementável ou dependente de complementação legislativa, assim conclui:

Sua possibilidade de produzir efeitos é mediata, pois, enquanto não for promulgada aquela lei complementar ou ordinária, não produzirão efeitos positivos, mas terão eficácia paralisante de efeitos de normas precedentes incompatíveis e impeditivas de qualquer conduta contrária ao que estabelecerem.

Dentro disso, muitos doutrinadores já discutiram a respeito, enfatizam que como um direito fundamental, a sua eficácia é plena, pois pensam que o direito não pode aguardar. Exemplo disso é uma criança em idade de alfabetização, o seu direito não pode esperar até completar a maioridade. É iminente que uma criança de 6 anos seja alfabetizada, ou seja, a eficácia da norma deveria ser plena.

Sobre este assunto Sarlet explica:

[...] mesmo os direitos fundamentais a prestações são inequivocamente autênticos direitos fundamentais, constituindo (justamente em razão disto) direito imediatamente aplicável, nos termos do disposto no art. 5º, § 1º, de nossa Constituição. A exemplo das demais normas constitucionais e independentemente de sua forma de positivação, os direitos fundamentais prestacionais, por menor que seja sua densidade normativa ao nível da Constituição, sempre

estarão aptos a gerar um mínimo de efeitos jurídicos, sendo na medida desta aptidão, diretamente aplicáveis, aplicando-se lhes (com muito mais razão) a regra geral, já referida, no sentido de que inexistente norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade. [...]

Em alguns países, como Alemanha e Portugal, por exemplo, a existência de direitos fundamentais sociais não é aplicada de forma plena. Nestes países, o regime constitucional dos direitos, liberdade e garantias são diferenciados.

Os direitos fundamentais, por serem objetivos previstos constitucionalmente, e ao mesmo tempo subjetivos, outorgam a seus titulares a possibilidade de impor os seus interesses em face de órgãos obrigados. Assim, a base constitucional proporciona, certamente, a inserção passiva e ativa da sociedade a fim de consolidar seus direitos.

Assim, os direitos sociais ficaram conhecidos como direitos de defesa, os quais seriam destinados a proteger a parte subjetiva contra a intervenção estatal.

Assim, ratifica Gilmar Mendes: *Na sua concepção tradicional, os direitos fundamentais são direitos de defesa, seja pelo não impedimento da prática de determinado ato, seja pela não intervenção em situações subjetivas ou pela não eliminação de posições jurídicas.*

CONCLUSÃO

A celeuma que envolve o processo de educação nacional não é um problema recente na história do Brasil, mas se tornou extremamente questionável, visto o progresso do país, sobretudo, a crescente disparidade que assola a população.

Interessante pensar que há poucos anos, no Brasil, não se tinha o direito de resposta, muito menos de questionar, ou emitir qualquer pensamento. Atualmente, o cidadão grita seus direitos a quem quiser escutar. Esta mudança de posicionamento tem muito a ver com o desenvolvimento intelectual do país, que parou de copiar e ousou criar. Esta consequência é o que será visto em seguida em seus pormenores. É certo afirmar que o direito à educação está elencado na atual Constituição Federal, em seu art. 205 e seguintes, sendo um direito social, essencial, de cunho fundamental, ou seja, a educação é tão importante quanto qualquer outro direito, uma vez que é parte inerente ao cidadão.

REFERÊNCIAS

< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm >

- <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>
- <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_1_ANALFABETISMO_LUCINEIA_revisado.html>
- <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/542cab3d-7042-4b7c-9f29-152d2bcd9de9/Default.aspx#_ftn1> Acesso em: 2 abr. 2013.
- 509f2321d97cd2d203256b280052245a? OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>
- Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p. 212. Ibid.
- ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 511.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 2001. p.13.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 221.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 164.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311-312.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 201.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 25.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997. p. 523.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Em 19 de junho de 2012. Disponível em
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 52.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. Direito à educação: Dever do Estado? Revista Jurídica- CCJ/ FURB ISSN 1982-4858 v. 12, n. 24, p. 80- 94, jul./dez 2008. Disponível em <

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/1331>>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional, 1988. Diário Oficial da União em 05 de outubro de 1988, p. 1 (anexo).

Disponível em <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwtodos/>>

BRASIL. Emenda Constitucional 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial, em 13 de setembro de 1996, p.18109. Disponível em BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> BRASIL/MEC. Educação para todos: Caminhos para a mudança. Brasília, 1985.

CABRAL, Karina Melissa. A Justicialidade do Direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil. 2008. 195 p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. UNESP. passim.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. p. 165.

CARVALHO NETTO, Menelick. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: Notícia do Direito Brasileiro. Nova Série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º Semestre 1998. p. 245.

Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em

<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm>.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Assinada na

CRETILLA JÚNIOR, José. Comentários à Constituição de 1988. Vol. I, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 4418.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. Apud VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERRERA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. Disponível em DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela

Deutschland. Heidelberg: C. F. Muller, 1995, p. 112 apud MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.466.

DONIZETTI, Elpidio. Curso didático de Direito Processual Civil. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.850.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (O Direito como

- instrumento de transformação social). A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.41.
- HARIOU, Maurice. Derecho público y constitucional. Tradução de Carlos Luiz del Castillo. 10. Ed. Madrid: Réus, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord).
- HESSE, Konrad, Grundzuge des verfassungsrechts, der Bundesrepublik
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 119 e 120.
- KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 58.
- KONZEN, Afonso Armando. O direito a educação escolar. Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em < www.mp.rs.gov.br>
- KRELL, Andreas Joachim. Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na
- LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 184.
- LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 838.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 23-24.
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira. O direito à educação na realidade brasileira. São Paulo. LTR, 2003, passim.
- MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania, Classe e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Mandado de Segurança. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 53-54, apud
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. passim.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 466.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.p. 469.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.465. Ibid. p. 466.
- MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional, t. IV: direitos fundamentais. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. p. 90.
- MUNIZ, Regina Maria F. O direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O direito à educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 160-161.
- NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996, p. 125.
- NASCIMENTO, M.E.P.do. Educação Infantil: a contradição de um novo nível de ensino. CASTRO, M. H.G. de & DAVANSO, Á. M.Q. Situação da Educação no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 40.
- Neoconstitucionalismo e Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37.
- OLIVEIRA, Mariana. Brasil melhora IDH, mas mantém 85 posição no ranking mundial. Publicado em 14/03/2013. Disponível em
 <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85posicao-no-ranking-mundial.html>> =
- OLSEN, Ana Carolina Lopes. Direitos fundamentais Sociais. Efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008. apud SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 288.
- SARLET, op. cit., p. 289. passim.
- QUEIROZ, Cristina M. M. Direitos fundamentais, teoria geral. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2010. p. 205.
- Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIX), em 20 de novembro de 1959. Disponível em
 <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.hp/Crian%C3%A7a/declaracao-dosdireitos-da-crianca.html>>
- RODRIGUES, Duaine. Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC. Em 26 de maio de 2013. Disponível em
 <<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentamdificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>
- SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.p. 62.
- SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 29.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 46.
- SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281 Ibid., p. 286.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281. p. 287. SARLET, 2007, p. 288.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 23

SILVA, Sidney Pessoa Madrugada da. Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília jurídica, 2005, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord.). Neoconstitucionalismo e direitos fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 59.

SILVA, Virgílio Afonso. Direitos Fundamentais conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2011. p. 205.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 771-788.

TEMER, Michel. Elementos de direito Constitucional. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 21 apud LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. Disponível em

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 89.

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 43.

AS FUNDAMENTAÇÕES DOS DIREITOS SOCIAIS

Autor(a): **Maria Izabel Ruas Fernandes Pinto**

Resumo

Ao longo do processo histórico da formação do homem, tem ele lutado bravamente a fim de garantir sua permanência enquanto ser racional. A característica instigante de questionar é um hábito essencialmente humano. Por isso, ao perpassar épocas remarcáveis, como a Revolução Francesa, as Guerras Mundiais, regionais ou locais, o homem sempre levou em consideração o seu direito de pensar. Dentro disso, a educação tem um papel primordial, pois ela é um alicerce para a formação do ser humano. É a partir disso, que o homem vai conseguir se identificar no meio em que vive e, por conseguinte terá uma análise mais crítica em torno de si. Por isso, a importância em se questionar a implementação dos direitos sociais, sobretudo da educação, uma vez que o Estado possui verbas específicas, como detalha o art. 212 da Constituição Federal de 1988, para estes fins, intitulados na última Constituição. A solução para uma educação efetiva está, sobretudo, condicionada ao grau de instrução da população, sendo ela bem esclarecida, certamente, lutará por seus direitos. Assim, a fiscalização da população junto aos órgãos competentes é de suma importância para um Estado democrático. É certo, então, que a solução para uma educação genuína está em se fiscalizar melhor os órgãos públicos e com isso buscar a justiça quando direitos forem ceifados.

Palavras-chaves: Racional; Formação; Direitos;

INTRODUÇÃO

A eficácia dos direitos sociais está condicionada, de certa forma, a uma conduta por parte do Estado. Entretanto, Ingo Wolfgang Sarlet afirma que os direitos fundamentais, de cunho prestacional, são autênticos direitos fundamentais, uma vez que não há norma constitucional destituída de eficácia e aplicabilidade.

Apesar de estar devidamente resguardado pela Constituição Federal de 1988, como direito fundamental, o objeto principal dos direitos sociais prestacionais é a conduta positiva do Estado, ou até de particulares, sendo

necessário, portanto, uma prestação de natureza positiva do Estado, tanto na esfera econômica quanto na social. Destarte, a influência estatal é necessária para a sua implementação.

Uma vez que a eficácia dos direitos sociais depende da prestação do Estado, ocorre a necessidade de se destinar verbas específicas para cada área, como a da educação, por exemplo. Assim, há uma dimensão econômica, a qual deve ser resguardada, conforme a CF/88. Sobre isso, Sarlet aponta:

É preciso observar, contudo, que, mesmo nas situações apontadas, ressalta uma repercussão econômica ao menos indireta, uma vez que até o já disponível resultou da alocação e aplicação de recursos, sejam materiais, humanos ou financeiros em geral, oriundos, em regra, da receita tributária e outras formas de arrecadação do Estado.

A partir disso, surge uma problemática conhecida, em âmbito nacional, que se trata da reserva do possível, a qual está restrita a possibilidade financeira do Estado, dentro da execução financeira de cada norma. É este um dos temas mais debatidos dentro da jurisprudência quando se trata dos direitos sociais. Pois, são eles fundamentais para a sociedade, entretanto, a sua efetividade está atrelada a um fazer do Estado o qual se insere na inércia da reserva do possível.

Para Sarlet a reserva do possível gerará uma dimensão tríplice para a sua compreensão, quais sejam:

A disponibilidade jurídica dos recursos materiais e humanos, que guarda íntima conexão com a distribuição das receitas e competências tributárias, orçamentárias, legislativas e administrativas, entre outras, e que, além disso, reclama equacionamento, notadamente no caso do Brasil, no contexto do nosso sistema constitucional federativo; Já na perspectiva também do eventual titular de um direito a prestações sociais, a reserva do possível envolve o problema da proporcionalidade da prestação, em especial no tocante à sua exigibilidade e, nesta quadra, também da sua razoabilidade.

Com isso, percebe-se que a inclusão dos direitos sociais em sua plenitude depende de outros fatores, sendo que a reserva do possível não é parte integrante destes direitos, mas apenas uma forma de controle do Estado para dirimir quais fatores são, de certa forma, preponderantes a outro. Assim, conclui Sarlet⁴⁹:

A reserva do possível constitui, em verdade (considerada toda a sua complexidade), espécie de limite jurídico e fático dos direitos fundamentais, mas também poderá atuar, em determinadas circunstâncias, como garantia dos direitos fundamentais, por exemplo, na hipótese de conflitos de direitos, quando se cuidar da invocação- observados sempre os critérios da proporcionalidade

e da garantia do mínimo existencial em relação a todos os direitos- da indisponibilidade de recursos com o intuito de salvaguardar o núcleo essencial de outro direito fundamental.

Sobre este assunto complementa Ana Carolina Lopes Olsen:

[...] é uma noção artificial, resultado de construção humana, visto que não há como satisfazer simultaneamente em níveis ótimos todas as necessidades e desejos (visto que há necessidades criadas, inclusive mediante estímulo externo, como bem demonstram os estudos sobre a publicidade), razão pela qual, de acordo com a lição da autora, a reserva do possível há de ser compreendida como sendo uma espécie de condição da realidade, a exigir um mínimo de coerência entre a realidade e a ordenança normativa objeto da regulação jurídica.

Neste ponto, é necessário fazer uma distinção clara entre os direitos sociais de cunho prestacional e os direitos de defesa, uma vez que ora eles se confundem quanto a sua aplicabilidade. Dentro disso, Sarlet ratifica:

A doutrina majoritária sustenta o ponto de vista de acordo com o qual os direitos sociais de natureza prestacional se distinguem dos direitos de defesa, inclusive quanto a aspectos relacionados à forma de sua positivação, isto é, à sua estrutura jurídico-normativa. Neste sentido, enquanto a maior parte dos direitos de defesa costuma não ter plena eficácia e imediata aplicabilidade questionadas, dependendo sua efetivação virtualmente de sua aplicação aos casos concretos (operação de cunho eminentemente jurídico), os direitos sociais prestacionais, por sua vez, necessitariam de concretização legislativa, dependendo, além disso, das circunstâncias de natureza socioeconômica, razão pela qual tendem a ser positivados de forma vaga e aberta, deixando ao legislador a indispensável liberdade de conformação na sua tarefa concretizadora.

Sobre isso, Michel Temer conclui:

[...] eficácia social se verifica na hipótese de a norma vigente, isto é, com potencialidade para regular determinadas relações, ser efetivamente aplicada a casos concretos. Eficácia jurídica, por sua vez, significa que a norma está apta a produzir efeitos na ocorrência de relações concretas; mas já produz efeitos jurídicos na medida em que a sua simples edição resulta na revogação de todas as normas anteriores que com ela conflitam.

Vê-se, assim, que os direitos sociais demandam um fazer estatal, o qual deverá ser executado quando

provocado. Entende-se que os direitos sociais estão relacionados diretamente à importância econômica e, por conseguinte, com a disponibilidade de recursos do Estado, por isto a problemática que envolve a reserva do possível, tema recorrente no judiciário brasileiro.

A partir disso, entra-se em um ponto de controvérsia quando se trata dos direitos sociais, como o da Educação, pois como já visto, se trata de um direito fundamental, uma vez que é um direito também subjetivo. Entretanto, a fundamentação prestacional condicionada à reserva do possível faz com que esses direitos recaiam em características atinentes às normas programáticas.

A própria Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 define traços que a educação quer alcançar, assim:

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.

Percebe-se, aqui, claramente a obrigação não apenas estatal, mas da família, desta maneira, trata-se não apenas de um direito subjetivo, mas ressalta um porvir que não está claro quando nem onde acontecerá. Em contrapartida, é sabido que o direito à educação assola a população, a qual não pode aguardar indefinidamente.

Ingo Wolfgang Sarlet identifica os direitos sociais, além de serem autênticos direitos fundamentais, são normas constitucionais de cunho programático e não meramente normas programáticas, pois acredita que essas normas são dotadas de eficácia e não meramente de proclamações ideológicas ou de cunho político.

Para Joaquim José Gomes Canotilho, normas desta natureza ressaltam as exigências de um moderno Estado Social de Direito em que pese à relação de uma Constituição dirigente. Dentro disso, estas normas impõem, de certo modo, que o legislador a concretize pelo seu teor essencialmente próprio do cidadão.

DIREITOS SOCIAIS E A RESERVA DO POSSÍVEL

O princípio da reserva do possível *-Der Vorbehalt des Möglichen-* teve a sua origem na Alemanha, com uma ação judicial na qual um estudante questionou o seu direito de cursar o ensino superior, em uma universidade pública. A decisão do Estado foi de que a prestação do benefício estaria condicionada aos limites da razoabilidade e da reserva do possível. Assim, o Estado não poderia se responsabilizar pelo número ilimitado de vagas em universidades públicas, muito menos extrapolar suas condições financeiras. Assim Joachim Andreas Krell apresenta:

Segundo o Tribunal Constitucional Federal da Alemanha, esses direitos a prestações positivas (*Teilhaberecht*) “estão sujeitos à reserva do possível no sentido daquilo que o indivíduo de maneira racional, pode esperar da sociedade”. Essa teoria impossibilita exigência acima de um certo limite básico social; a Corte recusou a tese de que o Estado seria obrigado a criar a quantidade suficiente de vagas nas universidades públicas para atender todos os candidatos.

Entretanto, é necessário destacar que a teoria da reserva do possível aplicada na Alemanha tinha vicissitudes próprias e alheias às condições específicas do Brasil. Destaca Ana Carolina Olsen que:

[...] o Estado Alemão estava fazendo ou tinha feito tudo que estava ao seu alcance a fim de tornar o ensino superior acessível. Exigir mais, para o fim de satisfação individual de cada cidadão, obrigando o Estado a negligenciar outros programas sociais, ou mesmo comprometer suas políticas públicas, não se mostrava razoável. A questão, entretanto, não parece ter sido financeira, enquanto escassez absoluta de recursos, mas sim dizia respeito à razoabilidade com a que a alocação destes recursos poderia ser demandada. Mesmo que o Estado dispusesse destes recursos, segundo a reserva do possível instituída pelo tribunal alemão, não se poderia impor a ele uma obrigação que fugisse aos limites do razoável, tendo em vista os fins eleitos como relevantes pela Lei Fundamental.

No Brasil, diferente da Alemanha, destaca-se, prioritariamente a falta de recursos, pautados em verbas orçamentárias impossíveis de serem alcançadas. Ora, vê-se, claramente, que a ineficácia de recursos se deve, sobretudo, a falta de organização da administração que possui recursos destinados à educação, mas que não sabe programá-los em sua plenitude, sempre alegando descaminhos alheios a sua competência.

Ana Carolina Lopes Olsen ratifica esta diferença e aponta:

Vale lembrar que na Alemanha os direitos fundamentais sociais de cunho prestacional são uma decorrência do princípio do Estado Social, e não se encontram expressamente positivados no texto da Lei Fundamental. Não é o que ocorre com a Constituição Federal do Brasil, que previu expressamente estes direitos como direitos fundamentais, e inclusive instituiu normas que balizam a alocação dos recursos necessários à implementação das prestações correspondentes.

A partir disso, é insito reforçar que os direitos sociais, como os direitos e liberdades individuais implicam

uma prestação em sentido estrito, ou seja, positiva, quanto à aplicação de direitos de defesa, ou seja, negativos. De qualquer modo, há a necessidade de recursos públicos para a sua concretização. Tem-se aqui a dimensão prestacional, sobretudo, dos direitos sociais e por consequência obstaculizam a sua juridicalização plena.

A má aplicação de recursos financeiros por parte da Administração Pública contribui para que certos direitos não sejam efetivados plenamente. Além disso, existe a problemática de como fazer esta distribuição, uma vez que não há direito superior a outro. Sobre isso, destaca Gilmar Ferreira Mendes:

A dependência de recursos econômicos para a efetivação dos direitos de caráter social leva parte da doutrina a defender que as normas que consagram tais direitos assumem a feição de normas programáticas dependentes, portanto, de formulação de políticas públicas para se tornarem exigíveis. Nessa perspectiva, também se defende que a intervenção do Poder Judiciário, ante a omissão estatal quanto à construção satisfatória dessas políticas, violaria o princípio da separação dos poderes e o princípio da reserva do financeiramente possível.

Assim, as questões levadas ao judiciário, muitas vezes, não são atendidas pelas demandas impostas. Isso acontece porque se alega que a reserva do possível não satisfaz ao direito pleiteado. Reforça-se, aqui, que se deve pelo menos, por parte tanto do judiciário, como do Executivo, dirimir julgados e receitas que atendam ao mínimo existencial referente aos direitos sociais.

A problemática de recursos disponíveis para a educação leva os poderes da União a entrar em contradição sobre como tratar os direitos sociais, uma vez que se o Legislativo regula uma norma, o Executivo não disponibiliza recursos para certo direito e se o Judiciário precisa intervir nesta relação com julgados que assegurem determinado direito, conclui-se que há certa vulnerabilidade quanto à separação dos poderes. Assim, a harmonia dos poderes também fica insegura.

Sobre este assunto, Robert Alexy⁶² aponta a necessidade de se criar um modelo que preveja argumentos favoráveis ou não para a execução dos direitos sociais:

Considerando os argumentos contrários e favoráveis aos direitos fundamentais sociais, fica claro que ambos os lados dispõem de argumentos de peso. A solução consiste em um modelo que leve em consideração tanto os argumentos a favor quanto os argumentos contrários. Esse modelo é a expressão da ideia-guia formal apresentada anteriormente, segundo a qual os direitos fundamentais da Constituição alemã são posições que, do ponto de vista do direito constitucional, são tão importantes que a decisão sobre garanti-las ou não garanti-las não pode ser simplesmente deixada para a maioria parlamentar. (...) De acordo com essa fórmula, a questão acerca de quais direitos fundamentais sociais o indivíduo definitivamente tem é uma questão de

sopesamento entre princípios. De um lado está, sobretudo, o princípio da liberdade fática. Do outro lado estão os princípios formais da competência decisória do legislador democraticamente legitimado e o princípio da separação dos poderes, além de princípios materiais, que dizem respeito, sobretudo, à liberdade jurídica de terceiros, mas também a outros direitos fundamentais sociais e a interesses coletivos.

A controvérsia quanto à execução destes direitos que ficam atrelados a recursos não disponíveis é um dos questionamentos mais levantados no judiciário. A condição da reserva do possível tornou-se algo corrente e atual frente às decisões dos tribunais.

Reforça-se que a Constituição Federal de 1988¹²¹³ em seu artigo 212, § 1º, 2º, 3º, 5º e 6º declara, claramente, como será feita a distribuição de recursos para a educação:

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º - A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)

§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

O art. 213 da CF/88¹⁴ comenta sobre os recursos públicos destinados para o direito à educação:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Virgílio Afonso da Silva também confirma que a prestação dos direitos sociais oferece um contraponto financeiro, assim:

O conteúdo essencial de um direito social, portanto, está intimamente ligado, a partir da teoria relativa, a um complexo de fundamentações necessárias para a justificação de eventuais não-realizações desse direito. Em outras palavras: tanto quanto qualquer outro direito, um direito social também deve ser realizado na maior medida possível, diante das condições fáticas e jurídicas presentes. O conteúdo essencial, portanto, é aquilo realizável nessas condições. Recursos a conceitos como o “mínimo existencial” ou a “reserva do possível” só fazem sentido diante desse arcabouço teórico. Ou seja, o mínimo existencial é aquilo que é possível realizar diante das condições fáticas e jurídicas, que, por sua vez, expressam a noção, utilizadas às vezes de forma extremamente vaga, de reserva do possível.

De qualquer maneira, o Estado deve se atentar para o fato de que a progressão da educação no país, ainda, não foi alcançada e doravante a isso, demanda-se uma atenção maior quanto à efetividade desse direito, uma vez que já foram sedimentados pela constituinte. A reserva do possível não pode obstar que esses direitos sejam garantidos, mas, se deve analisar o porquê da falta de recursos para estes fins e se a sua administração está sendo competente para tanto. Reforçasse, aqui, o caráter da fiscalização da administração pública, a fim de que os legitimados para esta atividade sejam inteiramente responsabilizados.

Destarte, não contrariando a fundamentação da reserva do possível, ou mínimo existencial, há de se inferir a necessidade de se preservar a dignidade da pessoa humana em sua plenitude. A educação básica, sobretudo, as crianças em idade escolar, o acesso às universidades públicas e o desenvolvimento de pesquisas junto a estas instituições devem ser preconizadas e separadas verbas específicas a estas áreas. A falta de conhecimento condiciona ao não desenvolvimento do país e com isso a sua inércia e estagnação intelectual.

CONCLUSÃO

A concretização, ou seja, a efetivação dos direitos sociais é condicionada a verbas específicas às quais não são suficientes para cobrir uma coletividade como a que demanda o Brasil, com isso inúmeros casos, como falta de transporte escolar, falta de professores e atendimentos aos portadores de necessidade especial são levados ao judiciário.

Ínsito mencionar que os problemas aqui vistos estão sendo sanados, de maneira fracionada, o que causa certa frustração da população que não deseja esperar para depois a resolução de seus problemas. Entretanto, há que se ressaltar que o desenvolvimento da educação, apesar da densa problemática relativa a sua implementação, melhorou muito nos últimos anos, seja por ações afirmativas, seja pela busca de direitos no judiciário.

REFERÊNCIAS

- < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>
<<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>
<http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_1_ANALFABETISMO_LUCINEIA_revisado.html>

<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/542cab3d-7042-4b7c-9f29-152d2bcd9de9/Default.aspx#_ftn1> Acesso em: 2 abr. 2013.

509f2321d97cd2d203256b280052245a? OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>

Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p. 212. Ibid.

ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 511.

ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 2001. p.13.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 221.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 164.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311-312.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 201.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 25.

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997. p. 523.

BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Em 19 de junho de 2012. Disponível em

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 52.

BRAATZ, Tatiani Heckert. Direito à educação: Dever do Estado? Revista Jurídica- CCJ/ FURB ISSN 1982-4858 v. 12, n. 24, p. 80- 94, jul./dez 2008. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/1331>>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional, 1988. Diário Oficial da

União em 05 de outubro de 1988, p. 1 (anexo).

Disponível em <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/>>

BRASIL. Emenda Constitucional 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial, em 13 de setembro de 1996, p.18109. Disponível em BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> BRASIL/MEC. Educação para todos: Caminhos para a mudança. Brasília, 1985.

CABRAL, Karina Melissa. A Justicialidade do Direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil. 2008. 195 p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. UNESP. passim.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. p. 165.

CARVALHO NETTO, Menelick. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: Notícia do Direito Brasileiro. Nova Série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º Semestre 1998. p. 245.

Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em

<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Assinada na

CRETELLA JÚNIOR, José. Comentários à Constituição de 1988. Vol. I, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 4418.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. Apud VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERRERA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. Disponível em DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela

Deutschland. Heidelberg: C. F. Muller, 1995, p. 112 apud MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.466.

DONIZETTI, Elpidio. Curso didático de Direito Processual Civil. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.850.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (O Direito como instrumento de transformação social). A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.41.

HARIOU, Maurice. Derecho público y constitucional. Tradução de Carlos Luiz del Castillo. 10. Ed. Madrid:

Réus, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord).

HESSE, Konrad, Grundzuge des verfassungsrechts, der Bundesrepublik

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 119 e 120.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 58.

KONZEN, Afonso Armando. O direito a educação escolar. Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em < www.mp.rs.gov.br>

KRELL, Andreas Joachim. Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na

LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 184.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 838.

LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 23-24.

MACHADO JÚNIOR, César Pereira. O direito à educação na realidade brasileira. São Paulo. LTR, 2003, passim.

MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania, Classe e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIRELLES, Hely Lopes. Mandado de Segurança. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 53-54, apud

MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. passim.

MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 466.

MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.p. 469.

MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.465. Ibid. p. 466.

MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional, t. IV: direitos fundamentais. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. p. 90.

MUNIZ, Regina Maria F. O direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O direito à educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 160-161.

NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996, p. 125.

NASCIMENTO, M.E.P.do. Educação Infantil: a contradição de um novo nível de ensino. CASTRO, M. H.G. de & DAVANSO, Á. M.Q. Situação da Educação no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 40.

Neoconstitucionalismo e Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37.

OLIVEIRA, Mariana. Brasil melhora IDH, mas mantém 85 posição no ranking mundial. Publicado em 14/03/2013. Disponível em

<<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85posicao-no-ranking-mundial.html>> =

OLSEN, Ana Carolina Lopes. Direitos fundamentais Sociais. Efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008. apud SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 288. SARLET, op. cit., p. 289. passim.

QUEIROZ, Cristina M. M. Direitos fundamentais, teoria geral. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2010. p. 205.

Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIX), em 20 de novembro de 1959. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.hp/Crian%C3%A7a/declaracao-dosdireitos-da-crianca.html>>

RODRIGUES, Duaine. Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC. Em 26 de maio de 2013. Disponível em

<<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentamdificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.p. 62.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 29.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 46.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281 Ibid., p.

286.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281. p. 287. SARLET, 2007, p. 288.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 23

SILVA, Sidney Pessoa Madrugada da. Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília jurídica, 2005, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord.). Neoconstitucionalismo e direitos fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 59.

SILVA, Virgílio Afonso. Direitos Fundamentais conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2011. p. 205.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 771-788.

TEMER, Michel. Elementos de direito Constitucional. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 21 apud LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. Disponível em

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 89.

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 43.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Autor(a): **Bruna de Souza Nunes da Silva**¹⁵

RESUMO

O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, pois ele se constitui enquanto linguagem, desafia o pensamento, a memória, possibilita a busca de solução de problemas, promove a negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras, dentre outros fatores enriquecedores. O objetivo é promover a pesquisa literária para esclarecer e aprimorar o conhecimento sobre o tema com foco na socialização da criança e seu aprendizado. A metodologia que utilizamos constituiu-se do estudo bibliográfico de vários autores que versaram sobre o tema. Consideramos ainda, o resgate das brincadeiras tradicionais como forma de propiciar às crianças oportunidades de participar, interagir, movimentar-se e expressar-se, visto que, principalmente nas grandes cidades, este convívio com as brincadeiras está muito prejudicado, devido ao uso excessivo e pouco consciente da internet, jogos eletrônicos, celulares, tablets, e ao apelo da cultura midiática em atrair abusivamente, a tenção das crianças.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Infantil; Lúdico.

INTRODUÇÃO

A delimitação do tema mostra que o brincar facilita a socialização o desenvolvimento na Educação Infantil e torna o aprendizado nas escolas um instrumento pedagógico socializador e agregador de conhecimento e cultura.

O problema de pesquisa foi elaborado tendo como meta responder à questão: Como o brincar pode ser usado como instrumento de desenvolvimento, aprendizagem e socialização na educação infantil.

A justificativa para nosso projeto foi a percepção de que o brincar parece ser a mola propulsora da

¹⁵ Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Pós-Graduada Lato-Sensu em Direito Educacional pela Faculdade Evolução - FAEV; Extensão Universitária em Educação Ambiental - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em Cidadania e Meio Ambiente - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em Meio Ambiente e Degradação Ambiental - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em A Biodiversidade e Preservação - Faculdade Evolução - FAEV (2023), atualmente Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo - SME no CEI Maria Cursi.

infância! Em todos os lugares do mundo, em todas as culturas ao observarmos a sociedade humana e as crianças que as compõe notamos que brincar, de maneiras diversas e com técnicas e fazeres diferentes, é comum a grande parte dos moradores de nosso planeta. Assim, sendo algo tão fraterno e poderoso por si só, precisa ser observado, pesquisado e olhado em suas múltiplas facetas. Quando ouvimos falar de brincar nossa memória instantaneamente relaciona o fato a criança. Levar a criança a pensar, a inserir-se dentro de um contexto social muitas vezes pré estabelecido pelos adultos que a rodeiam é um grande desafio

No objetivo geral procuramos reunir informações sobre a importância do brincar na infância e do lúdico como auxílio a pedagogia para socialização e aprendizado na educação infantil.

Os objetivos específicos procuram apresentar o lúdico como forma de construção da identidade protagonista que pode auxiliar na socialização de indivíduos dentro de grupos, mostrar a importância de brincar dentro dos espaços da escola e a adesão deste instrumento de socialização e aprendizado pelos docentes e propor o resgate de algumas brincadeiras populares mostrando que existe uma cultura do brincar inserida no Brasil que pode ser apropriada pelas crianças retirando-as assim da extrema dependência que possuem dos instrumentos tecnológicos.

Nossa metodologia, foi baseada em pesquisa e nesta foram escolhidos livros de autores que versavam sobre o tema brincar e sua inserção no desenvolvimento infantil dentro das escolas de educação infantil. A sedimentação do brincar em suas múltiplas formas guiou-nos na procura de respostas para nossas questões norteadoras já apresentadas.

Observando as crianças percebe-se que o brincar para elas é fonte natural de alegria e aprendizado. Quando brincam elas absorvem conceitos de disciplina, moral, ética e elementos de convivência. O ambiente escolar tradicional e repleto de regras de conduta e tempo determinado, neste lugar técnico (lugar de aprender) totalmente diferente do ambiente familiar a criança se sente insegura e muitas vezes amedrontada.

Compreendendo este momento único para a criança a pesquisa voltou-se para este aspecto do brincar inserido no trabalho pedagógico durante a educação infantil pois o brincar une, tranquiliza e socializa a criança. A intenção deste trabalho é esclarecer e apontar com uma bibliografia especialmente voltada para o assunto em questão, o estudo do caráter socializador do brincar humano em suas diferentes conotações.

Na escola ao corpo docente cabe a mediação provocadora. Aos demais cabe o olhar atento para suprir todos os meios de segurança e cuidado na trajetória da criança no ambiente escolar. A criança, suas emoções, seu protagonismo, sua apreensão do mundo será nossa abordagem. Portanto nossa pesquisa e metodologia versará a respeito da criança e do brinquedo como ferramenta para o auxílio na aprendizagem.

EVOLUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SOBRE A CRIANÇA E O BRINCAR

O brincar faz parte de toda a sociedade humana, em todas as culturas na face do planeta.

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Associar brincar e cultura não é ainda uma atitude frequente entre os poucos pesquisadores que se interessam pelo brincar...O brincar merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sócias que lhe conferem razão de ser. (BROUGÈRE, p.7, 2001)

Desde as sociedades mais rudimentares até as mais sofisticadas encontramos instrumentos, falares, gestos e modos que são específicos ao ato do brincar. Então surge, ao olharmos para o desenvolvimento humano, a questão – Por que brincar é tão importante? Que motivos leva o brincar a perpassar a cultura humana em todas as suas singularidades? E, finalmente, quais as implicações do brincar para o desenvolvimento da pessoa humana?

A valorização do brincar e seu desenvolvimento intencional

Faz-se necessário esclarecer, ao principiarmos esta temática, que a valorização dada ao brincar não ocorreu de forma gratuita. Este olhar cheio de intenções significativas a abrangência do ato lúdico dentro das possibilidades que ele apresenta aliado ao desenvolvimento de uma pedagogia positiva foi se fazendo presente à medida que foi notado que nesta prática a criança se estabelece como protagonista de sua ação dentro de uma cultura que lhe é específica. A origem ideológica se dá com a mudança de concepção de criança, justamente por que, ao mudar-se a maneira como a criança é pensada olha-se também para a maneira como ela brinca. No passado brincar era tido como passatempo permeado pela futilidade, como mero objeto de distração. Para muitos adultos a brincadeira tornava-se objeto de preocupação pois, de acordo com estes, levava a vadiagem, portanto, deveria ser combatida mesmo entre crianças, nesta ideia está subjacente que era preciso ser útil assim sendo, mesmo uma criança teria que estar ocupada em algo produtivo e não em uma atividade lúdica.

Na verdade, este discurso valorizador não caiu do céu, mas relaciona-se com uma história, um conjunto de referências. Parece-me que aí existem duas origens, mesmo que elas estejam mais reprimidas do que manifestas: uma origem ideológica e uma origem científica.

Com Rousseau este parâmetro deletério modificou-se, pois, por meio de conceitos da infância expresso em suas obras houve uma associação de aspectos positivos ligados a espontaneidade com que as crianças se expressavam.

A ideia de que brincar era perda de tempo e deveria ser substituído por atividades mais úteis persiste até hoje em muitas comunidades, principalmente nas mais pobres e iletradas.

Muitas destas comunidades ainda precisam da mão de obras “produtiva” de suas crianças como meios de obter um acréscimo em sua parca renda familiar. Ainda assim as crianças como heróis silenciosos e destemidos dão suas escapadas e brincam sozinhos ou em grupos sem preocupar-se, no momento em que brincam, com sua falta de recursos materiais ou pobreza muitas vezes extremas.

(...) O conceito dominante da criança não poderia dar o menor valor a um comportamento que encontrava sua origem na própria criança, através de um comportamento espontâneo. Cada vez mais se desenvolve, ao menos nos meios educacionais da criança... De um lado este discurso parece encobrir práticas bem diversas e, principalmente, justificativa que, examinada de perto faltam com o rigor. É necessário convir que, em relação a brincadeira, estamos longe de nos situar num campo de certezas. Recusamo-nos, a priori, a nos situar, num discurso forçado sobre o valor positivo da brincadeira. Antes de admitir, antecipando qualquer análise, que a brincadeira é boa e, em seguida, ficar justificando, da melhor maneira possível, a asserção de partida, é importante, se for o caso, ver o que permite atribuir a brincadeira algum valor na educação de crianças. E, para começar é preciso compreender porque, nos dias de hoje, atribuímos tão facilmente um valor positivo a brincadeira infantil. (GILLES BROUGÈRE, p.89,2001)

Essa valorização da espontaneidade natural da criança só pode conduzir há uma total reavaliação da brincadeira, aparecendo como o comportamento por excelência dessa criança rica de potencialidades “interiores”. Segundo Gilles Brougère é exatamente esta visão de Rousseau que permite este olhar apreciativo sobre o brincar elevando-o de uma mera distração para um conceito necessário durante o desenvolvimento humano. Os estudos e pesquisas feitos se debruçam sobre toda intrincada questão sobre o desenvolvimento humano e os papéis da ludicidade no desenvolvimento infantil. (GILLES BROUGÈRE, 2001)

A brincadeira e sua dimensão científica

Partindo de um princípio de desenvolvimento humano voltado para a teoria da evolução das espécies preconizada por Darwin. Observamos que nestas visões uma gama muito grande de especificidades e contextos não foram observados e levados em conta. Estas visões simplistas não levam em conta por exemplo, os adultos brincam, sem que se possa justificar seu comportamento através da aprendizagem. Ainda que seja um ganho

incalculável a educação formal ter, em algum momento de sua trajetória, voltado sua atenção para o brincar como parte integrante da criança em sua escalada rumo ao desenvolvimento pleno, faz-se necessário observar atentamente a fundamentação real em que se insere esta importância. É preciso observar que elementos do pensamento e da ação estão na brincadeira e quais fazem parte do brincante seja ele adulto ou criança.

A criança dispõe de um acervo de significados. Ela deve interpretá-los deve conferir significados ao brinquedo, durante sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança: Ele lhe oferece um suporte determinado, mas que guarda novos significados através da brincadeira. A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem a mão e o que tem na cabeça. (GILLES BROUGERE, p.105, 2001)

Embora ao olhar do estudioso adulto o brincar e o brinquedo tenha toda esta gama cultural, toda esta abrangência como objeto de dimensões quase ilimitadas atrelado a instrumentalização da educação para a criança, seja ela de qualquer lugar ou cultura, brinquedo e brincadeira perpassam por uma atividade livre, ativa, de resultados múltiplos e incertos. Ao receber um objeto, ou ao escolhê-lo entre tantos outros para brincar, a criança dá a ele múltiplos sentidos e possibilidades, criando para si consequências imediatas e incertas quanto aos resultados para aqueles que porventura a observam. Pois vejamos: uma colher pode se transformar em uma escavadeira, uma catapulta ou simplesmente pode ser usada para dar comida de mentirinha a uma boneca.

É preciso observar que elementos do pensamento e da ação estão na brincadeira e quais fazem parte do brincante seja ele adulto ou criança. A criança dispõe de um acervo de significados. Embora ao olhar do estudioso adulto o brincar e o brinquedo tenham toda esta gama cultural, todo este contexto como objeto de dimensões quase ilimitadas atrelado a instrumentalização da educação para a criança, seja ela de qualquer lugar ou cultura, brinquedo e brincadeira perpassam por uma atividade livre, ativa, de resultados múltiplos e incertos. Ao receber um objeto, ou ao escolhê-lo entre tantos outros para brincar, a criança dá a ele múltiplos sentidos e possibilidades, criando para si consequências imediatas e incertas quanto aos resultados para aqueles que porventura a observam. Pois vejamos: uma colher pode se transformar em uma escavadeira, uma catapulta ou simplesmente pode ser usada para dar comida de mentirinha a uma boneca.

REFERENCIAL TEÓRICO (OU DISCUSSÃO TEÓRICA)

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente.

As crianças crescem em universos “multiculturais”, recebendo a influência das mais diversas culturas: a familiar (de pai, mãe ou outros adultos responsáveis por elas); a da comunidade na qual estão inseridas; a praticada na escola e a cultura global (transmitida pela mídia. Todo este “caldo” reflete-se nas brincadeiras, em que as crianças mesclam esse riquíssimo universo lúdico. (ADRIANA FRIEDMANN, 2012, p. 17)

Desde as pessoas que participam do quadro de funcionários da limpeza, perpassando pelas funcionárias que proveem a alimentação das crianças, administradores da escola, agentes de atendimentos escolar, professoras e professores ou qualquer outro indivíduo que adentre ao ambiente escolar, todos devem ter em si a necessária noção de que serão avaliados, observados e, em alguns momentos imitados pelas crianças.

O recinto escolar é, em todos os instantes e ambientes que possui, lugar de aprender e, quem dele se aproxima, deve ter isto em mente assim sendo estar atentos as descobertas que permeiam o brincar criativo de todas as crianças jamais perdendo de vista que elas são o cerne de todo trabalho desenvolvido nas unidades escolares e, portanto, merecem toda empatia e respeito de cada indivíduo adulto que com elas interagem.

A infância é um momento de intensa atividade cerebral, física e social. Quando observamos uma criança inserida em um ambiente público mesmo que esteja aparentemente parada, ela é puro protagonismo. Seus olhos, suas pernas e braços em movimentos suaves e regulares, seu sorriso furtivo demonstrará com profunda exatidão que seu ser é todo ativo e dinâmico. Sua mente absorve cada detalhe do ambiente.

Abordando o cotidiano escolar pela via do brincar, na realidade a pesquisa procurou encontrara criança em espaço que supostamente deveria estar favorecendo seu desenvolvimento como ser autônomo, criativo, pleno. Os dados revelam que, em raros momentos, à revelia do ambiente e dos adultos, a criança emerge por detrás do que se costuma considerar como aluno na escola brasileira. Em outras palavras, reprimida na forma de aluno, do qual se espera obediência, silêncio, passividade, submissão a regras e rotinas – muitas das quais sem objetivos claros – encontra-se a criança, curiosa, ativa, ansiosa por novas experiências e pelas oportunidades de interagir com outras crianças e com o ambiente. (GISELA WAJSKOP, 2001, p. 11)

A escola normalmente é por si mesma presa a uma porção de deveres e regras. Por ser crivada de olhares, ora político se sobrepondo ao pedagógico, ora pedagógico engessado em modos de fazer ultrapassados, anacrônicos, a escola se estabelece como detentora de saberes. Aquele que a frequenta “perde” a denominação de ser criança com necessidades únicas e passa a ser denominada como aluno. Ao aluno cabe ser parte de um grupo, é instruído a se constituir enquanto ser dentro das regras estabelecidas. Estas regras o analisam, o mensuram, o levam adiante ou o avaliam como incapaz.

Mesmo as escolas infantis que são tachadas como competentes nada mais fazem que reproduzir conteúdo e impor regras. Torna-se claro que para a criança uma rotina pré-estabelecida traz conforto e segurança.

Entretanto, nesta rotina, deve haver de forma constante inesquecíveis momentos em que sua espontaneidade criativa e individual deve ser privilegiada.

O protagonismo infantil deve ser mediado com conhecimento e abordagens criativas e desafiadoras por todos os agentes educativos que fazem parte do quadro humano que compõe a escola.

OBJETO DE ESTUDO

Todo o aparato educacional na educação infantil, tanto pessoas como objetos, móveis e aquisições, devem estar voltados para as crianças pequenas. Não poderia ser diferente com os espaços. Cada canto, cada objeto, cada mobiliário adquirido para ser disposto dentro do espaço físico da educação infantil deve ter em vista, ao ser adquirido, como algo provocador para a criança.

Cada assunto tratado na escola tem sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio a outro (...) (L.S. VIGOTSKI apud WAJSKOP, 2001)

A criança absorve tudo que lhe é ensinado. Esta transmissão de conhecimento pode se dar de forma proposital ou não. Conforme vai crescendo ela se apropria de repertórios de conhecimentos novos ou refaz percursos de aprendizagens que já havia interiorizado. Tudo lhe ensina, a sua volta quase tudo lhe provoca. Seu cérebro é um “radar esponja” que tudo retém, absorve e cria. Daí vem a necessidade de se pensar e ocupar espaços de forma pensada, planejada para que, na medida mais ampla possível, ela enquanto participante ativa dos espaços escolares tenha o privilégio de ter um ambiente provocador a sua criatividade.

De maneira criativa e levando em conta as necessidades das crianças citamos abaixo algumas maneiras onde o espaço da sala de aula pode ser criativamente adaptado para o desenvolvimento infantil e que dele se faça um ambiente que possibilite a brincadeira individual e em grupos: virar as mesas ao contrário e enrolar um pano em volta para formar um barco; empilhar uma mesa virada sobre a outra e passar um barbante circundando os pés da mesa virado para cima, para fazer uma barraca de feira; colocar almofadas aconchegantes em um canto para “ler”; deixar um pedaço de chão com caixotes para fazer uma pista para arremessar; bolinha de gude sem espalhar pelo chão.

De toda maneira, o professor não deixa de garantir seu papel de coordenador do grupo, na medida em que escolhe a forma de constituir o espaço e propõe desafios ao grupo. A arrumação da sala em cantos de atividades proporciona também um importante aprendizado para as crianças, o da transformação do próprio ambiente e da descoberta de que muitos mundos cabem numa única sala de aula! As possibilidades são variadas

e mutantes. (ADRIANA KLISYS apud REVISTA AVISA LÁ, 01, 2007)

A criatividade do professor também é desafiada. Seu olhar capacitado e crítico deve desbravar as amplas possibilidades de espaços e objetos. A arrumação da sala deve ser atrativa e única, plena de objetivos e percursos de aprendizagens. Ao docente cabe coordenar, mediar e, dentro das possibilidades de cada criança, desafiá-la a superar obstáculos e medos levando-as a se sentirem seguras para ir sempre em frente atingido o máximo possível em sua aprendizagem e socialização.

Nada representa mais o desenvolvimento, a alegria e criatividade de um povo do que sua cultura popular a qual denomina-se muitas vezes como Folclore. Dentro da cultura folclórica de um povo vemos o colorido de suas gentes, suas cantigas, danças, folguedos e sem dúvida nenhuma suas maneiras de brincar onde crianças e adultos se constituírem como sujeitos brincantes.

As brincadeiras infantis fazem parte de nossas tradições, de nossos hábitos, e celebram o que há de mais genuíno em uma cultura...por meio das linguagens e da arte, certamente podemos compreender melhor nossa identidade, nossas, raízes folclóricas e o mundo multicultural em que vivemos. É importante que os pequenos conheçam como as crianças de outras épocas se divertiam e, se possível, tenham a oportunidade de vivenciar estas brincadeiras e até mesmo construir os seus próprios brinquedos. (MARIA MÉRCIA LEITÃO, 2009, p. 3.)

Faz-se necessário mostrar as crianças formas de brincar além das tecnológicas que elas, em sua maioria, já dominam. Cabe a escola oportunizar brincadeiras, jogos, cantigas, adivinhas e mesmo instrumentos de brincar que sejam resgatados da cultura popular ou construídos por elas mesmas que as farão redescobrir o prazer de brincar sem o objeto tecnológico. A tecnologia e sua ostensiva presença no cotidiano das crianças não pode ser o único instrumento de brincar e divertir-se a que elas têm acesso.

E preciso que elas descubram o prazer nos modos de brincar em grupo e dos quais dependem exclusivamente sua criatividade e mobilidade dentro das peculiaridades físicas de cada um.

Por todo seu potencial criativo e pela abertura que proporciona à exploração do real como um campo de possibilidades do viver e do conhecer é que podemos afirmar, sem medo de incorrer em erro, que brincar é coisa séria!" (SANNY S. DA ROSA, 2001, p. 45)

Brincar deve, portanto, como diz Sanny, ser instrumento usado por todo seu potencial pedagógico, prazeroso, criativo como um precioso meio para que as escolas de educação infantil atinjam seus objetivos que, embora sejam técnicos e permeados pelas políticas educacionais em voga no momento, não podem deixar de perder de vista sua matéria principal qual seja: A criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O brincar torna adultos e crianças mais sensíveis ao trato social e sua importância para o desenvolvimento afetivo emocional infantil. Aos educadores que mantem a chama lúdica acesa, porque “sabem”. As crianças, nossas eternas “mestres”. (ADRIANA FRIEDMAN, 2012, p.9)

O ser humano adulto ou criança se torna prazerosamente protagonista de sua humanização quando brinca entre seus pares de forma fraterna, solidária e empática. Depois de um dia no parque entre amigos ou familiares, ou de um jogo, uma dança ou mesmo um passeio de bicicleta com os amigos onde entre risadas e jogos de palavras o corpo e a mente se renovam.

Se escrevêssemos uma lista de coisas que acompanham o ser humano desde sua origem, entre elas estariam – provando com isto sua indispensabilidade: Os alimentos... a casa...as vestes...a linguagem... e o brinquedo, para aprender sobre o desconhecido. Essas coisas são tão essenciais para todas as pessoas que, para que ninguém fosse privado de qualquer uma delas, tiveram de ser proclamada como direito fundamental. Brincar é um direito da criança. (VITAL DIDONET apud ADRIANA FRIEDMAN, 2012, p.9.)

O enunciado de Adriana Friedmann e o trecho de Vital Didonet se unem para nos mostrar como faz-se fundamental a ludicidade do brincar para o desenvolvimento do ser humano desde sua mais tenra idade até sua vida adulta. Brincar sob o ponto de vista destes dois estudiosos é tão importante quanto alimentar-se, vestir-se, proteger-se das intempéries do tempo e do espaço, tão importante quanto a linguagem humana. Por meio do ato de brincar o ser humano entende que ser gente, tornar-se pessoa é algo que se torna pleno na partilha e superação obstáculos que nos prendem a solidão.

Em nenhuma outra fase da vida estamos tão abertos a partilhar nossos medos, incertezas e inseguranças como na infância.

Nas palavras de Vital Didonet, que prefacia o livro de Adriana Friedmann, é no ato de brincar que, o indivíduo criança, sem medo de ser curioso experimenta todas as potencialidades do objeto que lhe ‘pertence’ e chama atenção tanto em seu contexto físico como no contexto imaginário que lhe atribui, diz ele: “Quem brinca, experimenta o mergulho profundo na alma das coisas. E se torna livre para criar soluções, inovar caminhos, inventar o futuro”. Deste modo vemos que a curiosidade, a experimentação presente no ato do brincar necessita serem explorados com profundidade e rigor científico para que a pedagogia em sua essência possa fruir desta tão preciosa vertente que é o brincar na infância.

As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança é o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas

cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução Nº 5, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 17 de dezembro, 2009.

De acordo com esta resolução a criança, como centro da ação pedagógica e sendo ela um sujeito histórico, deve ter toda a atenção concernente ao seu desenvolvimento individual atendida. A criança por si mesma é um ser indagador, ativo, com uma curiosidade pelo mundo que a cerca que sobressai mesmo quando tudo a sua volta a sufoca e a submete a regras castradoras de sua vontade férrea de aprender sobre tudo. Ela quer conversar ainda que apenas com o olhar curioso.

Mesmo em uma sociedade presa pelo medo da violência e desconfiada de pessoas desconhecidas, onde houver uma criança haverá um olhar entre tímido e indagador dardejando por tudo e todos dentro do ambiente. Embora seja instruída a não conversar com estranhos, a portar-se “bem” na casa de parentes ou conhecidos, seguir as regras e itinerários na escola, sempre haverá um momento em que a criança será protagonista de seu ser/fazer junto a outra criança e ao seu ambiente, muitas vezes isto lhe conduzira a uma reprimenda, mas o momento se eternizará em sua lembrança.

Cabe a escola e seu corpo administrativo e pedagógico a apropriação de métodos e instrumentos para ela ter todas as suas potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento com sucesso. Se o brincar, com tudo que foi mostrado até aqui, torna-se um instrumento importante para atingir este objetivo de inserção social, afetivo e emocional, que dele as escolas e professores se apropriem para que a criança tenha na escola não um ambiente intimidante, cheio de regras sem sentido, um ambiente cheio de possibilidades e desafios que as levem a conhecer e produzir cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de um aprimoramento de uma educação infantil, onde a chegada da criança no ambiente escolar seja a mais tranquila e agregadora possível, levou-nos a indagar de que maneira poderíamos alcançar a inserção desta criança de forma menos traumática aproveitando-se de sua ludicidade natural. A educação das crianças na escola apresenta necessidade de esclarecimentos cada vez mais acurados que mostrem caminhos para a busca de qualidade no âmbito da educação infantil. Assim nossa pesquisa bibliográfica foi para que fosse respondida a questão de como o brincar pode ser usado como instrumento de aprendizagem e socialização na educação infantil.

Este trabalho alcançou seus objetivos específicos no que concerne aquilo que foi proposto por eles qual seja a importância de jogos e brincadeiras nos espaços da escola. Também sinalizar a importância do olhar do professor para avaliar como a criança chega e como se socializa dentro do grupo em que está inserida. Fica estabelecido dentro da apresentação dos autores e obras citados no trabalho, o vasto repertório de brincadeiras e brinquedos que fazem parte do folclore de nosso país e são praticados em diversas regiões do mesmo.

O objetivo geral proposto foi atingido visto que a socialização da criança e seu aprendizado foi pensado e discutido em cada parágrafo deste trabalho tendo sempre o brincar permeando as relações pessoais e interpessoais da infância. Na pesquisa literária há respostas e esclarecimentos pertinentes sobre a socialização das crianças e como isto é fundamental para seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO ROSA, Sanny S da. **Brincar, Conhecer**. São Paulo: Editora Cortez, 2001

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, **Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica, Resolução Nº 5**, Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 17 de dezembro, 2009.

KLISYS, Adriana. **Ambientes, Atividades, Espaços**. Revista Avisa lá. São Paulo: 29 de janeiro, 2007.

LEITÃO, Maria M. **Folclorices de Brincar**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

WAJSCOP, Gisela. **Brincar na Pré escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

A ROTINA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Bruna de Souza Nunes da Silva**¹⁶

RESUMO

O presente trabalho baseia-se em por um breve estudo sobre a rotina na Educação Infantil com enfoque na aprendizagem e no desenvolvimento da criança de zero a três anos na creche, na primeira etapa da educação básica. Tendo como objetivo avaliar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças nas creches. Nesse trabalho procurou-se fazer uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão com diversos autores, e, principalmente, nas leis específicas como, por exemplo, seguir as orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de acordo com cada especificidade. Conclui-se que, nessa pesquisa, de uma forma clara, o objetivo proposto foi alcançado, embora se saiba que, esse assunto, aprendizagem e desenvolvimento através da rotina da criança na creche, é riquíssimo e vasto, pois é um somatório do que foi exposto em conjunto com vários outros fatores determinantes à vida da criança.

Palavras chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Desenvolvimento; Rotina.

INTRODUÇÃO

De acordo com a LDB, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos integral, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. É nesse contexto educacional que a creche está inserida. É na creche, nesse lugar de aprendizagem e desenvolvimento, que as crianças de 0 a 3 anos são estimuladas e provocadas a desenvolverem habilidades, capacidades, autonomia, criatividade, a aprenderem a conviver e viver em comunidade, entre outros. Este trabalho aborda, justamente, esse mundo que parece mágico na Educação Infantil que é a creche um lugar de aprendizagem e desenvolvimento através da rotina da

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2009); Pós-Graduada Lato-Sensu em Direito Educacional pela Faculdade Evolução - FAEV; Extensão Universitária em Educação Ambiental - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em Cidadania e Meio Ambiente - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em Meio Ambiente e Degradação Ambiental - Faculdade Evolução - FAEV (2023), Extensão Universitária em A Biodiversidade e Preservação - Faculdade Evolução - FAEV (2023), atualmente Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo - SME no CEI Maria Cursi.

criança.

A importância que esses primeiros passos têm na Educação Básica, quando a criança entra na creche ainda bebê e aos três anos de idade desenvolveu autonomia, noção dos ensinamentos primários, já sabe se vestir sozinha, se alimentar sozinha, escovar os dentes, sabe identificar as cores, tem noção de tempo e espaço. E o incrível é saber que o aprendizado e o desenvolvimento pedagógico aconteceram de uma forma prazerosa e lúdica. Estar em contato com esse universo da creche que esse tema gerou curiosidade e vontade de aprender mais e mais.

Ao longo deste trabalho procurou-se responder a pergunta sobre que fatores são considerados relevantes e quais têm influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças da primeira etapa da educação básica. Pode-se afirmar que existem vários fatores de influência, mas, neste trabalho procurou-se dar ênfase a alguns considerados importantes. É uma temática que nos leva a refletir e conhecer sobre como os pequenos se desenvolvem e aprendem em um lugar que a princípio quando chegam é totalmente estranho. Como também avaliar o aprendizado e o desenvolvimento das crianças em creches. Observar o desenvolvimento das crianças no âmbito escolar; verificar a contribuição dos pais no desenvolvimento da criança, e, sensibilizar os pais e professores nesse processo.

Esse estudo baseia-se em pesquisas bibliográficas e a abordagem teórica usada é a qualitativa. A primeira refere-se a dados coletados e informações de livros, textos eletrônicos e principalmente, em documentos legais. Apesar de ser um tema atual é, também, muito amplo, então, procurou-se identificar de forma objetiva aspectos relevantes ao papel da creche, seja ela pública ou particular, no enfoque do aprendizado e desenvolvimento da criança. A segunda, a qualitativa visa observar, investigar de um modo geral e conhecer a singularidade da relação creche/aluno através das observações, como espectadores.

Segundo o RECNEI, o papel da Educação Infantil é cuidar e educar, sempre respeitando o caráter lúdico das atividades, com ênfase no desenvolvimento integral da criança. Naturalmente, respeitando cada especificidade. Essa fase na creche é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, dia a dia as mudanças acontecem tornando-se perceptíveis. Tudo para criança, por mínimo que seja torna-se motivo de novidade. E faz com que a família se sinta imensamente gratificada com o progresso da sua criança. Vale a pena dizer, então, que, realmente, a creche é um lugar de aprendizagem e desenvolvimento.

A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOVENDO APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A função da creche, dentre outras, é promover através da rotina e do acolhimento, da adaptação, dos profissionais da educação, os conhecimentos básicos, mas necessários ao desenvolvimento e a aprendizagem, pois tais conhecimentos servirão de base a toda vida educacional da criança. Por isso, a creche necessita de planejamento, de uma rotina e de uma equipe de profissionais educacionais orientados e focados, cada qual na sua especificidade, para bem servir e garantir o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância.

Segundo a definição do Mini Dicionário Aurélio (1989), a palavra parceria significa “Reunião de indivíduos para certo fim com interesse comum”. É nesta mesma sintonia que a creche e os pais/responsáveis têm que estar focados no aprendizado e desenvolvimento dos filhos/alunos, que é o interesse comum.

Essa parceria ocorre logo na entrevista da matrícula da criança, onde pais/responsáveis e a direção da creche trocam informações. Essa entrevista sobre a criança é fundamental para ambos, pais/responsáveis e a creche, pois estarão resguardados de quaisquer inconvenientes e cientes da rotina da criança. Referente a isto, mais uma vez o RCNEI (1998) orienta:

A entrevista de matrícula pode ser usada para apresentar informações sobre o atendimento oferecido, os objetivos do trabalho, a concepção de educação adotada. Esta é uma boa oportunidade também para que se conheça alguns hábitos das crianças e para que o professor estabeleça um primeiro contato com as famílias. (RCNEI, 1998, vol. I, p. 80)

O planejamento dos cuidados e da vida cotidiana na instituição deve ser iniciado pelo conhecimento sobre a criança e suas peculiaridades, que se faz pelo levantamento de dados com a família no ato da matrícula e por meio de um constante intercâmbio entre familiares e professores. Algumas informações podem ser colhidas previamente à sua entrada na instituição, como os esquemas, preferências e intolerância alimentar; os hábitos de sono e de eliminação; os controles e cuidados especiais com sua saúde. Outras serão conhecidas na própria interação com a criança e sua família, ao longo do tempo. (RCNEI, 1998, vol. I, p. 75)

A comunicação entre pais/responsáveis e a instituição tem que ser bastante clara evitando omissões, pois pode afetar no desenvolvimento e aprendizado da criança. Segundo orienta o RCNEI (1998):

A participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também diversificados. Os pais, também, devem ter acesso à:

- filosofia e concepção de trabalho da instituição;
- informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências;
- informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola;
- condutas em caso de emergência e problemas de saúde;
- informações quanto à participação das crianças e famílias em eventos especiais.

As orientações podem ser modificadas caso haja um trabalho coletivo envolvendo as famílias e o coletivo de profissionais por meio de consultas e negociações permanentes. As trocas recíprocas e o suporte mútuo devem ser a tônica do relacionamento. Os profissionais da instituição devem partilhar, com os pais, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre as crianças utilizando uma sistemática de comunicações regulares. (RCNEI, 1998, vol. I, p. 79)

Por outro lado, os pais/responsáveis não podem transferir para creche, instituição a responsabilidade de educar seus filhos. A instituição é mais uma aliada e cooperadora na educação das crianças. O RCNEI (1998) cita o direito de a criança ser educada pela sua própria família:

As crianças têm direito de ser criadas e educadas no seio de suas famílias. O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (RCNEI, 1998, vol. I, p. 76)

Diante disso, é fundamental que os pais/responsáveis acompanhem e participem ativamente da rotina diária escolar dos seus filhos, participando de reuniões; prestigiando os momentos festivos como dia das mães, dia dos pais, festa junina, Natal, festa de encerramento do ano letivo; lendo a agenda diariamente, que é um documento e um canal de comunicação; pedir orientação aos professores. Para o MEC (1994) a creche ou escola servem de complementação à ação da família:

Em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL/ MEC, 1994, p.15).

Portanto, vale a pena insistir e pôr em prática a parceria entre a creche e os pais/responsáveis, porque é essa relação de parceria contribui no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

REFERENCIAL TEÓRICO (OU DISCUSSÃO TEÓRICA)

Antigamente via-se a creche como um lugar assistencialista, um lugar onde somente o cuidar era fundamental, onde as necessidades básicas, fisiológicas e biológicas eram atendidas. Mas depois dos diversos adventos de leis criadas o enfoque mudou. A prioridade é o aprendizado e o desenvolvimento da criança, porém, cada uma com suas especificidades.

Oliveira bem pontuou sobre esse espaço onde as crianças de 0 a 3 anos usufruem além do cuidado dispensado as mesmas, mas também de aprendizado e de desenvolvimento:

[...] o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos,

experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e percepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe. (OLIVEIRA, 2008, p. 193).

Esses anos iniciais da criança, passados na creche são cruciais. São constituídos de momentos rápidos e intensos de aprendizagem. Os pequenos estão ávidos para descobrir um universo tão desconhecido para eles. Muitas vezes nem pronunciam direito as palavras, mas através das músicas, histórias, do toque, já interagem entre si, e tentam a cada dia fazer se mostrar. A creche de hoje é um espaço de socialização, e uma facilitadora de desenvolvimento e de aprendizagem. Essa fase da educação básica na creche é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, dia a dia as mudanças acontecem. Tudo para criança, por mais mínimo que seja torna-se motivo de novidade. E a família se sente gratificada com o progresso da sua criança.

Há que ser considerar também os espaços físicos de uma creche, sua estruturação, tudo bem planejado e organizado. Corrimão nas escadas; nos banheiros e escadas tapetes antiderrapantes; o ambiente tem que ser bem arejado, com ar condicionado; telas protetoras ou grades nas janelas; ambiente letrado; biblioteca com um vasto acervo de livros; cantinhos de leitura ou salas de leitura; brinquedoteca de acordo com as normas da ABNT, videoteca etc. Tudo isso contribuirá para o bom aprendizado e desenvolvimento dos alunos.

Ainda referindo-se aos “cantinhos”, Oliveira bem expõe sobre sua importância:

Tem sido muito valorizada a organização de áreas de atividade diversificada, os “cantinhos” – da casinha, do cabeleireiro, do médico ou dentista, do supermercado, da leitura, do descanso -, que permitem a cada criança interagir com pequeno número de companheiros, possibilitando-lhe melhor coordenação de suas ações e a criação de um enredo comum na brincadeira, o que aumenta a troca e o aperfeiçoamento da linguagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 195).

Oliveira tem toda razão ao se referir a esses momentos de aprendizagem, pois a criança está construindo o seu próprio “mundinho” interagindo consigo mesmo e com as demais crianças. Caso contrário o ambiente será propício a brigas, choros, pirraças.

A creche tem por base as normas legais referente a Educação Infantil. A Constituição de 1988 que considera a educação como direito de todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 que procura promover o bem-estar da criança; o Plano Nacional de Educação de 2001 que dentre outros, fixar as diretrizes os objetivos e metas e as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares que determina a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental.

E finalmente a parceria, da creche com os pais e com os profissionais. Essa parceria é fundamental e é para o bem dos pequenos. O professor como mediador dos saberes está apto a apresentar de acordo com as

especificidades um mundo cheio de novidades. E procura sempre provocar o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. E a família sendo participante direta e indiretamente nesse processo tão desafiador, mas muito gratificante.

OBJETO DE ESTUDO

Quando a criança entra na creche ocorre à primeira inserção social, pois a mesma deixa o ambiente familiar e é inserido no ambiente social. É um momento marcante e desafiador para ambos, criança e pais e ou responsáveis. Nesse processo, a creche torna-se mediadora através do acolhimento e adaptação, tanto das crianças como dos pais e ou responsáveis.

Segundo a Declaração Mundial de Educação para todos, a creche, ou seja, as instituições de educação infantil, vem como complemento à ação da família.

“A educação infantil inaugura a educação da pessoa. Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990)” referendado no. PNE do Brasil de 2002.

Desse modo, torna-se necessário que a creche esteja preparada para essa nova etapa de vida das crianças e dos pais ou responsáveis. Com um ambiente agradável, propício para o recebimento das crianças e dos pais e/ou responsáveis. Uma equipe de educadores solícitos para fazer do acolhimento e da adaptação momentos agradáveis de modo a provocar nas crianças o desenvolvimento e a aprendizagem, cada um dentro da sua especificidade. Segundo Pantalena (2010), “(...) criança e família bem adaptadas são aquelas que se enquadram perfeitamente nas regras e rotinas da instituição. “(PANTALENA, 2010, p. 16).

Pois um mau acolhimento ou uma adaptação sofrida produz consequências ou prejuízos não somente a criança como também à creche (seja ela pública ou privada) e aos educadores. Conforme ressalta Gonçalves & Damke (2007, p. 3374), “todo ser humano tem passagens na vida, que nem sempre pode dominar. Ao deparar-se com tais mudanças, deve haver uma adaptação ao tempo e ao espaço”.

Já para Strenzel (2001), acolher não significa estar adaptado, como se fosse um sujeito passivo, mas sim de apresentar a criança um conjunto de significados. Conforme a citação:

“Inserção, ingresso, acolhida não é uma questão de adaptação no sentido de modulação, que considera a criança como sujeito passivo que se submete, se acomoda, se enquadra a uma dada situação. É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar. Mais do que isso, a situação de ingresso das crianças na creche é uma capacidade de integrar um conjunto de significados” (STRENZEL, 2001, p. 3).

Portando, a creche contribui muito no aprendizado e no desenvolvimento da criança, proporcionando assim, o seu amadurecimento, inclusive no convívio social.

A creche tem um papel fundamental na sociedade. É através dela que os professores assumem o compromisso de serem os observadores e mediadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A começar da Educação Básica, os profissionais da educação preparam planejamentos, projetos educativos com suas metodologias de trabalho tendo como finalidade a aprendizagem e o desenvolvimento dos pequenos cidadãos.

Na prática pedagógica, o processo educativo engloba diferentes tipos de planejamentos, planos e projetos, métodos de ensino, os sistemas de avaliação da aprendizagem e o educacional como um todo. De acordo com a necessidade do ambiente e especificidades podem ser aplicados e adaptados e levando-se em consideração qual o objetivo a ser atingido. O aprendizado dos alunos ocorre a todo instante, em todos os espaços, e o professor torna-se partícipe também dessa aprendizagem. Os fatores determinantes no processo educativo são os sociais, os políticos e os pedagógicos. Eles são definidos conforme o contexto histórico-social.

Nessa perspectiva da prática pedagógica, Resende (2006, p.23) bem colocou a importância da responsabilidade do profissional da educação na organização no processo educativo, ele destaca:

É grande a responsabilidade dos profissionais da educação na organização dos processos educativos, por serem importantes promotores de processos geradores de unificação e articulação teórico-prática. Pela investigação crítica da realidade, podem ser criados os canais de acesso e comunicação entre os sujeitos e deles com a realidade. (RESENDE, Lúcia M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unicidade teórico-prática, 2006.)

Conforme a citação acima, depreende-se que os profissionais da educação precisam estar bem preparados, conscientes, sendo responsáveis e seguros do que estão fazendo, pois o saber que se transmite influência no aprendizado e no desenvolvimento dos alunos.

Embora muitas vezes, o quadro apresentado da realidade do aluno não seja favorável, cabe aos profissionais da educação buscar subsídios viáveis, mais próximos da realidade do contexto que vive o aluno para dali fazer seu planejamento, seu plano de aula, sua avaliação. Usará “os canais de acesso e comunicação

entre os sujeitos e deles com a realidade” (Resende, 2006). A metodologia não pode ser “modelos engessados”, mas àquela mais “flexível” de modo que haja adequação às diferentes realidades de atuação do docente, contudo não deixando de atender os objetivos da aprendizagem estabelecidos pelos currículos e as necessidades pedagógicas dos envolvidos no processo pedagógico.

A rotina diária de uma creche é o reflexo de um planejamento prático, elaborado de forma a atender às necessidades das crianças. Ela consiste em uma realização de uma série atividades diferentes, com tempo didático predeterminado de acordo com cada especificidade, visando a desenvolver aprendizagens. Essa sequência de atividades permite que a criança se oriente em relação tempo-espço. Conforme orienta o RCNEI (1998):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (RCNEI 1998, vol. I, p.54)

O RCNEI (1998) também orienta que: “A rotina na educação infantil pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem”. (RCNEI, 1998, vol. I p.54), isto é, a rotina precisa ser adequada, não ser repetitiva, a fim de a criança crie sua independência e autonomia, tenha momentos prazerosos de aprendizagem, e assim permitindo que os professores se dediquem mais na aplicação diária do projeto político-pedagógico. Já uma rotina desestruturada pode proporcionar sentimentos de repulsa e estresse tanto na criança como no educador. Nesse contexto, Barbosa (2006) afirma:

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas. (BARBOSA, 2006, p. 201).

E mais uma vez o RCNEI (1998) contribui de forma a estabelecer a rotina em uma creche: “Podem ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.” (RCNEI, 1998, vol. I p.55).

As atividades permanentes de acordo com o RCNEI (1998, vol. I p. 55 e 56) são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem, prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a ser realizado com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular.

Consideram-se atividades permanentes, entre outros: Brincadeiras no espaço interno e externo; Roda de história; Roda de conversas; Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música; Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para as crianças possam ficar sozinhas se assim desejarem; Cuidados com o corpo.

Já a sequência de atividades, segundo o RCNEI (1998, vol. I p.56) é planejada e orientada com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paralelamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico.

De acordo com RCNEI (1998, vol. I p. 57) os projetos são entendidos como os conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se requer obter. Possui uma duração que pode variar conforme objetivo, o desenvolver das várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. Comportam uma grande dose de impossibilidade, podendo ser alterado sempre que necessário tendo inclusive modificações no produto final.

Geralmente, as crianças passam dez horas na creche e a rotina deve ser bem diversificada e dinâmica. Conforme afirma Oliveira, “quanto mais à criança fica ociosa, maior o número de eventos negativos (brigas, gritarias, quebra de materiais, etc.), que ocorrem nas creches” (Oliveira, 1996, p.89).

Enfim, é relevante reforçar que uma rotina não pode ser inflexível, mas adequada, assim favorece as atividades diárias do professor e também as crianças começam a desenvolver noção de tempo, de uma forma bem simples, naquelas atividades rotineiras como, por exemplo: a “janelinha” do tempo, a “chamadinha”, rodada de leitura, hora do brincar, hora de lavar as mãos, hora do almoço, hora de escovar os dentes, hora do sono, hora do lanche, hora do banho, hora de ir para casa. Portanto, é preciso muita dedicação por parte dos educadores nesse movimento rotineiro, logo nas primeiras semanas da criança na creche, para mais à frente ter um retorno efetivamente favorável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O interesse pelo estudo da temática partiu em virtude da curiosidade em saber como a rotina das crianças influencia na aprendizagem e no desenvolvimento nas creches. Há diversos estudos elaborados abordando

vários conceitos e métodos sobre esse tema, leis específicas foram criadas para tal. O assunto é mesmo muito rico e vasto em seus variados aspectos.

Este trabalho, também, abordará este universo dando ênfase aos anos iniciais (de zero a três anos) da criança na creche. Como a mesma acolhe os pequeninos e como provoca o aprendizado, o desenvolvimento na primeira etapa da educação básica.

Esses anos iniciais da criança são cruciais. São constituídos de momentos rápidos e intensos de aprendizagem. As crianças estão ávidas para descobrir um universo tão desconhecido para eles. Muitas vezes nem pronunciam direito as palavras, mas através das musiquinhas, estórias, do toque, já interagem entre si, e tentam a cada dia fazer se mostrar.

O tratamento que dispensado na creche aos pequenos é individualizado respeitando a singularidade de cada um, portanto o desenvolvimento de cada criança depende de vários fatores como: a rotina e a interação com as outras crianças, com as professoras e até mesmo no núcleo familiar. E acredito, também, que a parceria família/escola tem grande responsabilidade no desenvolvimento da criança. Para o MEC (1994) a creche ou escola servem de complementação à ação da família:

Em complementação à ação da família, proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos, estimulando seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade (BRASIL/ MEC, 1994, P.15).

Geralmente, as crianças passam dez horas na creche e assim a rotina deve ser bem diversificada e dinâmica. Portanto afirma Oliveira, “quanto mais a criança fica ociosa, maior o número de eventos negativos (brigas, gritarias, quebra de materiais, etc.), que ocorrem nas creches” (Oliveira, 1996, p.89).

Dessa forma, professores de creche deverão planejar atividades que promovam o desenvolvimento sociocognitivo da criança, durante o período em que estiverem na creche.

Pensando assim, o objetivo da educação infantil, através da creche é proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança e promover a ampliação de suas experiências e conhecimentos estimulando a aprendizagem e o seu interesse pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.

A creche é responsável pelo desenvolvimento do educando, desenvolvendo atividades em que as crianças possam conhecer e explorar o seu próprio corpo, com imaginação e criatividade, interagindo consigo mesmo e com as demais crianças, contribuindo com o seu crescimento e com a sua aprendizagem, atendendo as suas curiosidades e anseios diante de situações vividas no seu dia-a-dia.

Esse estudo baseia-se em pesquisas bibliográficas e a abordagem teórica usada é a qualitativa. A primeira refere-se a dados coletados e informações de livros e principalmente, em documentos legais. Apesar de ser um tema atual é, também, muito amplo, então, procurou-se identificar de forma objetiva aspectos relevantes ao papel da creche, seja ela pública ou particular, no enfoque do aprendizado e desenvolvimento da criança. A segunda, a qualitativa visa observar, investigar de um modo geral e conhecer a singularidade da relação creche/aluno através das observações, como espectadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche como espaço de desenvolvimento infantil na primeira etapa da educação básica é um dos fatores preponderantes e de grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, tendo a criança, como ser histórico e social. Existem vários os fatores que influenciam direta e indiretamente esse desenvolvimento e aprendizagem na criança. Entre muitos, pode-se destacar as rotinas, a importância do brincar e a parceria entre a creche e os pais.

Sabe-se que para a creche ser considerada hoje em dia como esse espaço de desenvolvimento infantil diversas transformações ocorreram, várias leis foram criadas. Deixou de ser aquela instituição apenas assistencialista, mas aquela promove as primeiras contribuições na formação do futuro cidadão. Hoje em dia, o foco maior é a criança em sua totalidade que vai desde a ludicidade até o seu desenvolvimento psicomotor.

Nesse aspecto, há que se considerar o relevante papel do educador como o mediador dos saberes priorizando o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos que vão desde a elaboração do seu planejamento e método de ensino, de acordo com cada especificidade, passando pelo acolhimento e adaptação da criança e dos seus responsáveis.

Da mesma forma, a rotina na educação infantil, a importância do brincar e a parceria creche/responsáveis vêm corroborar no pleno desenvolvimento da criança. Cada uma no seu papel, porém, intimamente interligadas, não há como desassociar.

A rotina visa promover a autonomia e a independência e desenvolver suas necessidades básicas, sua percepção e o interação no convívio social, dando-lhe entendimento sobre regras e limites.

O brincar, por sua vez, explora a criatividade e trabalha também o convívio e a socialização.

A partir da conexão, creche, rotina e responsáveis, acontecerá eficazmente, juntamente com todas as etapas já relatadas acima, e de maneira saudável, a promoção do desenvolvimento da criança para posteriormente abrir novos horizontes que lhe trarão aprendizados futuros em sua formação acadêmica.

Portanto, através deste trabalho de pesquisa conclui-se que os objetivos específico e geral foram atingidos quando se relata que com comprometimento por parte da instituição creche, educadores com pais/responsáveis, e a observação dos métodos pedagógicos utilizados na aprendizagem é possível ter sucesso na avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um todo. Sabe-se, no entanto, que esse assunto sobre aprendizagem e desenvolvimento da criança na creche é inesgotável, sempre há o que se pesquisar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Antonio; DUARTE, J. (Orgs). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. Editora São Paulo, 2005.

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

_____. Declaração Mundial sobre Educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994.

_____. Lei 9394 - LDB - Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Infantil. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Vol. 1, Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. CNE/CEB. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 10.172, de 9 jan. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Aurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GONÇALVES, J. P. & DAMKE, A. S. O processo de adaptação: os primeiros dias da criança no ambiente escolar. [Trabalho apresentado ao Congresso Nacional de Educação: Educere, 2007/PUCPR]. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI420-05.pdf>. Acessado em: 15 março 2024.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. Brincar prazer e aprendizado. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª ed., 2003. Disponível em:

http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a8_v1/Artigo_ADRIANA_Cristina.pdf. Acessado em: 15 março 2024.

OLIVEIRA, Zilma, R. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

PANTALENA, E. S. O ingresso da criança na creche e os vínculos iniciais. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP, 2010. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23062010-11582>. PDF. Acessado em: 20/06/2014.

RESENDE, Lúcia M. G. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unicidade teórico-prática, 2006.

SANTOS, Santana Marli Pires dos, Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Arte Médicas, 1995.

Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: Mais de 1000 cursos online com certificado. Disponível em:

<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/53362/a-importancia-do-jogo-e-da-brincadeira-na-educacao-infantil#!3#ixzz30UZj0oKF>. Acessado em: 15 março 2024.

STRENZEL, G. R. A contribuição das pesquisas dos programas de pós-graduação em educação: orientações pedagógicas para crianças de 0 a 3 anos em creches. n. 1, 2001. [Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED]. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/tgistrenz.PDF>. Acessado em: 15 março 2024.

O AMBIENTE E SUAS CONCEPÇÕES NA EDUCAÇÃO

Autor(a): **Clarice Ada Fernanda Di Nardi**

RESUMO

Essa é a nossa coletiva herança biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas. Esse limitado recurso é deteriorado e degradado. Ele pode ser gerenciado de acordo com os nossos princípios de DS e de divisão eqüitativa. O objetivo do DS, segundo a WCED (1987), refere-se à concepção do ambiente como um recurso: nós devemos tomar as decisões corretas para assegurar os recursos para a geração atual e para a futuras gerações. Entre as estratégias de ensino-aprendizado adotadas nessa visão, estão aquelas interpretações relacionadas com os patrimônios históricos, parques e museus (para se certificar de que o público admira e agradece os recursos) e as campanhas para a utilização dos recursos (como a reciclagem, por exemplo).

Palavras chaves: Herança; Divisão. Patrimônios históricos

INTRODUÇÃO

O estudo fenomenológico do discurso e da prática em EA (Sauvé, 1992) identifica seis concepções paradigmáticas sobre o ambiente. A influência dessas diferentes concepções pode ser observada na abordagem pedagógica e nas estratégias sugeridas pelos diferentes autores ou educadores (Sauvé, 1994).

Esse é o ambiente original e "puro" do qual os seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a se relacionar para enriquecer a qualidade de "ser" (qualité d'être). Para muitos, a natureza é como uma catedral, que devemos admirar e respeitar.

Exibições naturais (como o Biodomo de Montréal) são exemplos adotados para as estratégias educativas. Para outros, é a natureza como o útero, onde devemos "redimir-nos" para renascer. Com esse propósito, Van Matre (1990) e Cohen (1989) promovem estratégias de imersão na natureza. De acordo com Cohen, somente um enfoque experimental da natureza - "como a natureza funciona" - permite-nos interagir de uma forma apropriada.

A auditoria ambiental é proposta como uma interessante estratégia pedagógica, onde pode ser aplicada para o consumo de energia ou para o gerenciamento do lixo (Panneton, 1994; Baczala, 1992).

Esse é o nosso ambiente biofísico, o sistema de suporte da vida que está sendo ameaçado pela poluição e pela degradação.

Nós devemos aprender a preservar e a manter a sua qualidade.

As estratégias educativas que auxiliam a resolução de problemas (propostas por Hungerford et al., 1992) são favorecidas com frequência. O aprendizado essencial inclui como identificar, analisar e diagnosticar um problema, como pesquisar e avaliar diferentes soluções, como conceituar e executar um plano de ação, como avaliar os processos e assegurar a constante retroalimentação, etc. Aqui, é adotado um enfoque pragmático.

Para conhecer e aprender sobre, para planejar para, para cuidar de:

Esse é o nosso ambiente do cotidiano, na escola, nas casas, na vizinhança, no trabalho e no lazer. Esse ambiente é caracterizado pelos seres humanos, nos seus aspectos sócio-culturais, tecnológicos e componentes históricos. Esse é o nosso ambiente, que nós devemos aprender a apreciar e desenvolver o senso de pertencer a ele.

Nós devemos cuidar do "nosso espaço de vivência". Nessa perspectiva, Vernot (1989) associa a EA com o desenvolvimento de uma teoria cotidiana. O processo pedagógico auxilia a transformar cada um de nós, e, assim, nós podemos transformar nossas realidades. Orr (1992), inspirado por Thoreau, propõe uma educação para a reabilitação, que favoreça o desenvolvimento da arte de conviver harmonicamente com o nosso lugar. L'étude de milieu proposto por Dehan & Oberlinkels (1984) parece ser um modelo efetivo para a educação para e sobre o ambiente como um local para se habitar.

Essa é a espaço-nave de Fuller, ou o "mundo finito" de Jacquard (1991); a "Terra-pátria" de Morin & Kern (1993) e do organismo auto-regulador chamado GAIA, de Lovelock (1986).

Esse é o objeto da consciência planetária. Esse é o mundo de interdependência entre os seres vivos e inanimados, que clama pela solidariedade humana.

A concepção do ambiente como a biosfera é favorecida pelo movimento globalizador da educação (Pike & Selby, 1990), ou pelo movimento da educação-Terra (educação numa perspectiva planetária, segundo a designação da CIDA; educação em uma perspectiva mundial (proposta pelo IDRC). Esse movimentos educacionais objetivam a compreensão das múltiplas dimensões do mundo, estimulando a efetiva participação para lidar com as questões importantes.

Entre as estratégias de ensino-aprendizagem, nós encontramos estudos de caso aplicados em problemas globais, ou uma auditoria para regular o consumo em diferentes partes do mundo. Caduto & Bruchack (1988) iniciam as atividades de ensino contando as lendas e as histórias dos índios americanos, onde a íntima ligação do ser humano com a Terra é revelada pelas diferentes cosmologias.

Esse é o ambiente da coletividade humana, o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica. Ele clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo para a participação e a evolução da comunidade. Aqui nós encontramos muitas preocupações da EA socialmente crítica, identificadas por Robottom & Hart (1993). Nós também encontramos as características da EA "grass-roots", proposta por O'Donoghue & McNaught (1991) e Ruiz (1994).

O modelo pedagógico desenvolvido por Stapp e a sua equipe (1988) tem demonstrado um relevante enfoque sobre como propor o processo da pesquisa(ção) para a resolução dos problemas comunitários. Também muito pertinentes, destacam-se as estratégias do Fórum das Questões Ambientais (NAAEE, 1993), que convidam os cidadãos, os membros da comunidade a estudarem e discutirem um problema especial para identificar elementos de consenso que possam conduzir à elaboração e à implementação de soluções adequadas.

Embora cada uma dessas seis concepções arquetípicas seja o centro particular da representação social do ambiente, é possível observar que, para cada representação particular, o foco pode ser enriquecido (no centro ou na periferia do esquema) por uma outra concepção, ou pela combinação dos elementos característicos de dois ou mais arquétipos.

Essas seis concepções são eminentemente complementares e podem ser combinadas em diversos caminhos.

Essas concepções sobre o ambiente podem ser consideradas numa perspectiva sincrônica: elas coexistem e podem ser identificadas nos diferentes discursos e práticas atuais. Mas elas podem ser enfocadas diacronicamente, porque são resultados da evolução da história. Por exemplo, nós sabemos que certos paradigmas da EA podem ser encontrados no movimento da educação-natureza da década de 20 (refere-se à concepção do ambiente como natureza), e também nos movimentos de educação-conservação que surgiram em meados deste século (refere-se à concepção do ambiente como recurso). No início dos anos 70, o ambiente foi percebido basicamente como um problema.

Nessa época, a noção do "ambiente como lugar para se viver" tornou-se muito popular para os ambientalistas psicólogos (Ittelson, 1973), enquanto, para certos educadores europeus (Clausse, 1977), nós estamos indo ao encontro do enfoque pedagógico do estudo do meio (l'étude du milieu), como um processo de pesquisa sobre, para e no milieu. Nos últimos quinze anos, particularmente nos países do "Norte", surgiu uma preocupação exagerada com a dimensão biosférica.

A concepção do ambiente como a biosfera foi provocada pela globalização do mercado e da informação e também pela percepção sobre as interrelações dos fenômenos ambientais locais e globais. O Primeiro Mundo transferiu a responsabilidade aos países em desenvolvimento e um grande medo de que a miséria humana sofresse o "efeito bumerangue" deu impulso à solidariedade mundial. Enquanto isso, nos países do Sul e em algumas regiões do Norte, a concepção do ambiente como projeto comunitário acabou prevalecendo, respondendo à preocupação de Maldague (1984) pela educação mesológica (educando para, sobre e no ambiente global para resolver os problemas da comunidade).

O ideal seria que a compreensão dos processos educativos considerasse uma dessas visões complementares do ambiente, de uma forma cumulativa, através de uma cuidadosa orquestra de intervenção, ou preferencialmente, utilizando um enfoque pedagógico integrado. Infelizmente, as propostas da EA são restritas em uma dessas concepções, limitando o principal objetivo da educação: o ambiente não é percebido de uma forma global e consequentemente, a rede de interrelação pessoa-sociedade-natureza (que é o centro da EA) é percebida somente parcialmente.

Por exemplo, certas teorias e práticas relativas à educação para o DS adotam uma visão limitada do ambiente, essencialmente como um recurso, assim como a visão de que o ambiente é um grande armazém genético que precisa ser gerenciado ou que precisa ser assegurado para os benefícios a longo prazo. Nesse contexto, as intervenções focalizando a atenção para a campanha dos 3 Rs, prescrevendo o comportamento cívico individual para a reciclagem, podem ser pertinentes num determinado contexto, mas são limitadas se forem consideradas na perspectiva de um processo holístico.

Por outro lado, o fórum democrático sobre o gerenciamento dos resíduos sólidos numa comunidade cria uma interrelação entre o conceito do "ambiente como recurso" e o "ambiente como projeto comunitário", enriquecendo o propósito da educação em sua prática de intervenção.

É essencial analisar as escolhas educativas de uma forma crítica, focalizando a atenção da EA e em qual a extensão da realidade em que foram consideradas e qual é a real extensão para atingir o desenvolvimento da rede de interrelação pessoa-sociedade-natureza?

PROCESSO DE APRENDIZAGEM SOCIAL AMBIENTAL

O processo de aprendizagem social ambientalmente orientada implica em reconhecer e explicitar os conflitos originários das questões ambientais; entender o meio ambiente como bem público e o acesso a um ambiente saudável como um direito de cidadania. Neste caso, seria, como propõe Bauman (2001), redesenhar

e repovoar a quase vazia agora – o lugar de encontro, debate e negociação entre o indivíduo e o bem comum, o público e o privado.

Nesse sentido, quanto mais amplo for o domínio da política, mais amplo será o espraiamento do poder e, consequentemente, a participação (Tristão, 2005).

A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas...

Dessa forma, o pensamento, a capacidade de reflexividade, de conhecer o mundo, de tomar decisões, fazer escolhas e transformar veem-se ampliados pela intencionalidade dos processos educativos.

Estes colocam em pauta práticas educativas capazes de integrar relações e ações sociais de caráter colaborativo em contextos significativos, que aliam saberes e práticas sociais cotidianas de intervenção na realidade local. Integram, assim, as noções de comunidade, de espaço público, sujeito e aprendizagem social, potencializam ações coletivas na constituição de protagonistas e na sua capacidade de diálogo, reflexão e ação.

Trata-se de admitir que o aprendizado é, por essência, uma relação sociocultural e histórica; sendo assim, é necessário que se leve em conta todos os contextos em que se apresentam esses fenômenos.

Partindo dessa concepção, a educação ambiental elimina fronteiras entre escola e comunidade, ao tomar como eixo do trabalho pedagógico a problemática socioambiental. Considera como espaços/tempos educativos o que acontece dentro e fora da escola, como locus privilegiado, integrado e essencial para a criação de processos colaborativos de resolução de problemas locais, num movimento essencial em sintonia com temas da contemporaneidade, associados com a crise ambiental em escala planetária. A escolha e seleção de temáticas ambientais e as identidades dos sujeitos locais envolvidos são componentes pedagógicos fundamentais e fatores relevantes na construção de práticas educativas e criação de situações de aprendizagens calcadas na experiência e na vivência.

Nossa argumentação visa reforçar que as práticas educativas, articuladas com a problemática ambiental, não devem ser vistas como um adjetivo, mas como parte componente de um processo educativo que reforce um pensar da educação e dos educadores e educadoras orientados para a sustentabilidade (Jacobi, 2005).

Estas práticas, em última análise, se baseiam em: promoção de uma atitude contextualizadora e problematizadora da realidade, uma compreensão complexa e politizada da dimensão ambiental, a participação coletiva e o engajamento dos sujeitos. Isso explicita uma ênfase em práticas sociais menos rígidas, mais abertas às incertezas e mais vivenciais, centradas na cooperação entre os protagonistas. Portanto, a dimensão ambiental representa a possibilidade de lidar com conexões entre diferentes dimensões humanas, entrelaçamentos e trânsitos entre múltiplos saberes e fazeres. Trata-se de um processo intelectual, Pedro Roberto Jacobi, Martha Tristão & Maria Isabel G. Correa Franco enquanto aprendizado social, baseado no diálogo e interação em

constante movimento de recriação e re-interpretação de saberes, informações, conceitos e significados.

A abordagem do meio ambiente passa a ter um papel articulador de religação dos conhecimentos, no contexto onde os conteúdos são também ressignificados. Ao interferir no processo de aprendizagem sobre as condutas cotidianas que afetam a qualidade de vida, em todas as formas e dimensões, a educação ambiental promove saberes e fazeres para novas leituras da realidade.

Educação ambiental, metodologias participativas e os espaços de convivência, finalidades e estratégias de cooperação

A educação ambiental transformadora, articulada com a mudança social, transforma a pedagogia em uma prática política, como sugere Giroux (2003), com uma cooperação entre educadores/as e outros sujeitos culturais engajados na lutas sociais e ambientais, criando espaços críticos de aprendizagem dentro e fora da escola, buscando a união com movimentos sociais organizados.

Assim, as mudanças não ocorrerão de cima para baixo, mas com a participação direta de alunos/as, professores/as, comunidade, meio ambiente, numa dinâmica complexa (Tristão, 2007).

A formação em educação ambiental, então, passa a ser compreendida como uma rede de contextos que, desde a formação inicial ou escolar, estende-se à vivência, à atuação profissional, à participação em fóruns, cursos, grupos e eventos, estes compreendidos como espaços de convivência constituintes de processos formativos.

Esses movimentos marcantes de convergência dos encontros e eventos de educação ambiental são espaços/tempos de aprendizagens, de formação crítica e de criação. Aqui fazemos uma associação com as comunidades interpretativas de Santos (2000), que ocorrem quando há uma ampliação do discurso argumentativo nos auditórios relevantes da retórica, ou seja, abrem-se possibilidades de superação do monopólio interpretativo e do conhecimento de uma só via.

Tratamos os encontros e eventos de educação ambiental dentro de um sentido educacional e ambiental que eles podem ter, entre-cruzando-se com situações e acontecimentos fazedores de história, como contextos educacionais de comunidades interpretativas e de ...

A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas...

Solidariedade ao movimento ambientalista, e destes à sociedade. São também iniciadores de formação em educação ambiental para pessoas que se sensibilizam, se mobilizam e participam desse debate. Esses espaços de convivência, como recursos teóricos e metodológicos para a educação ambiental, validam as manifestações dos sujeitos, as imagens a partir dos encontros, das experiências, das trocas, das vivências e dos seus desdobramentos como contextos de aprendizagem, para além do que se poderia defini-los por sua possibilidade instrumental ou pragmática (Tristão & Fassarella, 2006).

As instâncias participativas consultivas e/ou deliberativas das políticas ambientais podem ser consideradas instâncias abertas a essas conexões educativas, a exemplo dos conselhos de meio ambiente, dos comitês de gestão de bacias hidrográficas e das audiências públicas, que podem cumprir o papel de serviço à democracia e à proteção ambiental(Jacobi, 2004).

Mas também os encontros e eventos de articulação intelectual e política em que se dê visibilidade e continuidade às discussões sobre a gestão ambiental participativa.

Essas formas educativas de engajamento na transversalidade dos grupos, dos interesses, dos movimentos sociais, culturais, na vida, são tessituras que flexibilizam e potencializam politicamente as estruturas rígidas de formação do sujeito e de seus grupos de pertencimento.

CONCLUSÃO

A escola deve contribuir na identificação desses protagonistas, atores com potencial de liderança e mobilização, em seu meio institucional e no bairro, partilhando, então, com esse grupo, os conhecimentos científicos que possam responder à necessária tessitura de estratégias de empoderamento dessas comunidades locais.

Isso se concretiza através de seus saberes e fazeres, da assunção e valorização de seu patrimônio natural territorial e do acesso aos processos decisórios sobre as possibilidades de atuação e intervenção dos representantes locais nos processos de gestão ambiental compartilhada.

A criação de espaços de convivência nas escolas pode representar uma proposta pedagógico-metodológica que considera como contextos de vivência e convivência de aprendizagens não só o “ambiente escolar”, mas o cotidiano de uma realidade que se abre ao local e ao planetário.

REFERÊNCIAS

- ARNSTEIN, S.R. Uma escada da participação cidadã. Revista da Associação Brasileira para o Fortalecimento da Participação – Participe, Porto Alegre/Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2, p. 4-13, 2002.
- BACZALA, K. Environmental audit: Toward a School Policy for Environmental Education. Wolverhampton University, West Midlands: North American Association for Environmental Education, 1992.

- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. École et sociétés. Montréal: Éditions Agence D'Arc, 1992.
- CADUTO, M. J. & BRUCHAC, J. Keepers of the earth - Native American stories and environmental activities for children. Golden, Colorado: Fulcrum Inc., 1988.
- CLAUSSE, A. Le Milieu: moyen et fin de la culture. Paris: Scarabée, 1977.
- COHEN, M. Connecting with the nature, creating moments that let earth teach. Eugene, Oregon: Michael Cohen, World Peace University, 1989.
- DALLARI, D.A. Elementos de teoria geral do Estado. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DE FLANDRE, C. La pédagogie de projets interdisciplinaires applicable à l'éducation relative à l'environnement - Résolution de problèmes réels. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques, 1991.
- DEHAN, B. & OBERLINKELS, J. Ecole de vie, partenaires éducatifs - Une pédagogie de projet interdisciplinaire. Cladech, France: Centre interdisciplinaire de recherches et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie (CIRADEM), 1984.
- FRANCO, M.I. Agenda 21 na educação: construindo ferramentas pedagógicas para trilhar o caminho da sustentabilidade. In: Agenda 21 - Educação ambiental em áreas de proteção aos mananciais. São Paulo/Embu: Fundo Estadual de Recursos Hídricos, 2006.p. 8-18
- GIROUX, H. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- GREENALL GOUGH, A. Founders in Environmental Education. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1993.
- GWYN, W. & McCABE, B. Environmental high IQ BOWL - You too can participate. Environmental Communicator, 24(5), 8, 1994.
- HART, P. Identification of key characteristics of environmental education. In The Journal of Environmental Education, 13(1), 12-16, 1981.
- HUNGERFORD, H., LITHERLAND, R.A., PEYTON, R. B., RAMSEY, J. M., TOMERA, A.M. & VOLK T.L. Investigating and evaluating environmental issues and actions: Skill development modules. Champlain: Stipes Publishing Company. 1992.
- ITTELSON, W. Perception d'objets et perception de l'environnement. In FLUCKINGER, M. & KLAUSE, K. (Eds.), La perception de l'environnement, (pp. 143-160). Lausanne: Delachaux et Nestlé, 1973.
- JACOBI, P.R. A gestão participativa de bacias hidrográficas no Brasil e os desafios do fortalecimento de espaços

- colegiados. In: NOBRE, M.;SCHATTAN, V. (Org.). Participação e deliberação: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora 34, 2004. p. 270-289.
- JACOBI, P.R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação & Pesquisa, SãoPaulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.
- JACQUARD, A. Voici le temps d'un monde fini. <http://www.rebea.org.br/teste/vnoticias.php?cod=884> (22 de 28)12/06/2013 22:52:26
- JICKLING, B. Why don't want my children to be educated for sustainable development. In Journal of Environmental Education, 23(4), 5-8. 1992.
- KNAPP, C. E. & GOODMAN, J. Humanizing environmental education: A guide for leading nature and human nature activities. Martinsville, Indiana: American Camping Association., 1983.
- LOVELOCK, J. Gaia: the world as a living organism. In New Scientist, 18 (décembre), 25-28, 1986.
- MALDAGUE, M. Éducation mésologique - Finalités de l'éducation mésologique, De toute urgence, 15(2), 199-211, 1984.
- MAYA, A. A. Perspectivas pedagógicas de la Educación ambiental - Una versión interdisciplinaria. In Otalora. Moreno, F. CASTILHO, E. Y & <http://www.rebea.org.br/teste/vnoticias.php?cod=884> (23 de 28)12/2/2008 22:52:26
- MORIN, E & KERN, B. Terre-Patrie. Paris: Seuil,. 1993.
- O'DONOGHUE, R. B. & McNAUGHT, C. Environmental education: The development of a curriculum through "grass-roots" reconstructive action. In International Journal of Science Education, 13(4), 391-404. 1991.
- ORDONEZ, E.Y.C. Educación ambiental y universidad. In Cuaderno de Trabajo - Série Estudos Ambientales, 1, Florencia:Universidad de la Amazonia, 1993.
- ORR, D. Ecological literacy, education and the transition to a postmodern world. New York: State of New York Press, 1992.
- PANNETON, F. Formation relative à l'environnement: Design de formation d'un module de formation en gestion environnementale intégrée à l'intention des décideurs de la PME, Rapport de recherche, Maîtrise en sciences de l'environnement sous la direction de Lucie Sauvé, Université du Québec à Montréal, 1994.
- PIKE, G. & SELBY, D. Global teacher, global learner. Toronto: Hodder and Stoughton, 1990.
- ROBOTTON, I. & HART, P. Research in Environmental Education, Geelong, Australia: Deakin University Press, 1993.
- RUIZ, J.R. Grass-roots education and the environmental dimension of development. InEnvironmental Training, Newsletter of the Environmental Training Network for Latin America and the Caribbean, 5(11), 10-

<http://www.rebea.org.br/teste/vnoticias.php?cod=884> (25 de 28)12/06/2013 22:52:26

SANTOS, B.S. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAUVÉ, L. Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement, Thèse de doctoral, Université du Québec à Montréal, 1992.

SAUVÉ, L. Pour une éducation relative à l'environnement. Montréal/ Paris: Guérin/Eska, 1994.

STAPP, W.B. J. et al. Education in Action - A Community problem solving program for schools. Dexter, Michigan: Thompson-Shore Inc., 1988.

TILSBURY, D. Environmental education sustainability: Defining a new focus of environmental education in the 1990's. In Environmental Education Research, 1(2), 195-212, 1995.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, maio/ago. 2005.

TRISTÃO, M. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.

TRISTÃO, M.; FASSARELA, R. Contextos de aprendizagem. In: Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: MMA, 2006. v. 2.

UNITED NATIONS Educational, Scientific and Cultural Organization - Programme des Nations Unies Pour le Développement (UNESCO-PNUE). L'éducation relative à l'environnement: principes d'enseignement et d'apprentissage, Série Éducation Environnementale #20, Division de l'enseignement des sciences et de l'enseignement technique et professionnel, ED/85/WS-39. Paris: UNESCO-PNUE, 1986.

UNITED NATIONS Educational, Scientific and Cultural Organization - United Nations Environment Programme (UNESCO - UNEP). Final Report, Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tilisi (USSR). 14-26 oct., 1977. Paris: UNESCO/UNEP, 1978.

VALVERDE, H.A. El medio ambiente en la educación <http://www.rebea.org.br/teste/vnoticias.php?cod=884> (27 de 28)12/06/2013 22:52:26: Rede Brasileira de Educação Ambiental Document interne, Perú, 1995.

VAN MATRE, S. Earth Education - A new beginning. Varrenville, Illinois: The Institute for Earth Education, 1990.

VERNOT, A. Construcción de la nueva pedagogía, Ecológica, 3, 13-15, 1989. WORLD COMMISSION on Environment and Development (WCED). Our Common Future - The Brundtland Report. Oxford: Oxford University Press, 1987

O LÚDICO E A CRIANÇA

Autor(a): **Reni Vieira Souza**

RESUMO

A primeira infância é uma fase crucial do desenvolvimento humano, e a ludicidade desempenha um papel fundamental nesse processo. Através de atividades lúdicas, as crianças exploram o mundo ao seu redor de maneira criativa e intuitiva, desenvolvendo habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais. O brincar na primeira infância não é apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta poderosa para a aprendizagem. Jogos, brinquedos e atividades recreativas estimulam a imaginação, promovem a resolução de problemas e favorecem a construção de relações interpessoais saudáveis. Além disso, a ludicidade na primeira infância contribui para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora fina e grossa, e para a compreensão de conceitos matemáticos e científicos de maneira intuitiva. As brincadeiras também são essenciais para a expressão emocional, permitindo que as crianças compreendam e gerenciem suas emoções de forma saudável. Incorporar a ludicidade no ambiente educacional da primeira infância não só torna o aprendizado mais envolvente, mas também estabelece uma base sólida para o desenvolvimento holístico da criança. Ao reconhecer o brincar como uma atividade intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, educadores e pais podem criar ambientes estimulantes que potencializam o pleno desenvolvimento das crianças nessa fase tão crucial.

Palavras-chave: Arte; Crianças; Educação; Escola.

INTRODUÇÃO

A criança necessita experimentar, vivenciar e brincar para adquirir conhecimentos que futuramente lhe ajudará a desenvolver de maneira mais eficiente um aprendizado formal. Através das brincadeiras a criança acaba explorando o mundo a sua volta livremente, pois é a partir daí que ela constrói seu aprendizado, e é nesse espaço que a criança acaba criando um mundo de fantasias e manifesta seus sentimentos, se sentindo cada vez mais segura para interagir. Toda teoria necessita, primeiro, de uma conceituação.

Esse tema foi escolhido por que há muito tempo discute-se a questão da arte como processo de desenvolvimento na Educação Infantil, e sua finalidade no universo lúdico, até onde esse contexto influencia o desenvolvimento psicomotor da criança. Por fim, iremos identificar a contribuição da arte como, ferramenta de estimulação no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança na educação infantil, sendo

assim, determinar os objetivos precisos para que o processo pedagógico aconteça eficazmente, como agente facilitador e enriquecedor, respeitando o desenvolvimento da criança em suas especificidades.

Outra importante contribuição é o que Pires et al (2009, p. 561) trazem sobre a temática. Para estes autores, há de se buscar as seguintes ideias de outros pensadores: Em Platão, vê-se um ambiente propício para pensá-la pelo viés da reflexão não propriamente da arte, mas do belo, das ideias e do ideal. Na Estética de Hegel ela aparece como fenômeno ligado à história e ao sintoma da vida contínua, obstinada, do espírito, indicando aí o seu desenvolvimento. Nietzsche, acerca do Nascimento da Tragédia, a enxerga como potência da própria vida, entrelaçada pelo delírio dionisiaco e pela beleza apolínea, eivada de embriaguez da alma. Aristóteles nos fala da arte da *mimesis*, em sentido de metáfora da vida, com finalidades do prazer e do deleite estético. Em busca de alguns paradoxos fundadores da arte. Kant propõe quatro momentos do julgamento estético, quais sejam: a satisfação desinteressada, a subjetividade universal, a finalidade sem fim e a necessidade livre. Contudo, ainda sobre esta questão, o principal problema na definição do que é arte é o fato de que esta definição varia com o tempo e de acordo com as várias culturas humanas.

1. OBJETIVOS DO ENSINO DE ARTES E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Uma noção que vislumbramos na atualidade, e que se encontra ainda fortalecida no passado, é que a educação continua em parâmetros avaliativos ultrapassados. Atentar-se para a diáde cognição e arte é debruçar-se sobre as pontuações de Pontes em que, para esta autora, as mudanças na concepção de Educação e de Arte “e os estudos no sentido de resgatar esse conhecimento na escola têm colocado a importância das ações cognitivas sobre experiências estéticas e artísticas e a relevância do contato/diálogo com imagens de Arte”. Nessa situação, vale lembrar os apontamentos de Pontes em que, para ela, os cursos de formação para professores contribuem para que as linguagens artísticas sejam concebidas apenas como instrumentos, pois em sua maioria não atribuem à Arte o mesmo tratamento que atribuem às demais áreas, isto é, não veem na Arte uma área de conhecimento que possui peculiaridades que poderiam ser o foco das reflexões e articulação de situações de ensino por professores.

2. DO NORMAL AO ESPECIAL: COMO LIDAR O ASPECTO ARTÍSTICO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Um ponto especial a ser levantado neste tópico é a expressividade do homem pela arte. Ponte ressalta que: A educação estética e artística da criança, na escola, deve partir do pressuposto de que ela está inserida no ambiente afetivo e social em que vai desenvolver seu processo de socialização, isto é, desenvolver formas de ser e estar no mundo, entre elas as das linguagens artísticas. Não fugindo a esta situação positiva, por volta da década de 80, novas abordagens foram introduzidas no ensino da Arte no Brasil. A imagem ganhou um lugar de destaque na sala de aula, o que representa uma das tendências da Arte contemporânea e uma novidade para o ensino da época. As imagens produzidas tanto pela cultura artística (pintores, escultores) como as produzidas pela mídia (propaganda de TV e publicitária gráfica, clipe musical, internet) passaram a ser utilizadas pelos professores e alunos da educação básica.

3. DEFINIÇÃO DE MÚSICA

Notas musicais e propriedades da música. A música (do grego *μουσική τέχνη* - *musiké téchne*, a arte das musas) é uma forma de arte que se constitui basicamente em combinar sons e silêncio seguindo uma pré-organização ao longo do tempo. Uma transcrição literal sobre sua definição é debruçarmo-nos sobre a seguinte situação: a música não é tarefa fácil porque apesar de ser intuitivamente conhecida por qualquer pessoa, é difícil encontrar um conceito que abarque todos os significados dessa prática. Mais do que qualquer outra manifestação humana, a música contém e manipula o som e o organiza no tempo. Talvez por essa razão ela esteja sempre fugindo a qualquer definição, pois ao buscá-la, a música já se modificou, já evoluiu. E esse jogo do tempo é simultaneamente físico e emocional.

4. BREVE HISTÓRICO SOBRE A ARTE NO BRASIL E NO MUNDO

Voltada para a educação na escola Uma transcrição literal de arte no Brasil é o que é apontado por Barbosa em que: Nas últimas décadas do século XX, no Brasil, educadores ligados à Arte têm empreendido o movimento de resgate de sua valorização profissional e da valorização da Arte como um conhecimento que deve estar presente nos currículos em todos os níveis de ensino. Articulam, assim, diretrizes diferentes para a presença desse conhecimento na escola. Essas diretrizes emergem como fruto da luta em defesa da presença da Arte no

currículo e de mudanças conceituais no seu ensino. Mudança e valorização conceitual no intuito de devolver – Arte à educação é favorecer a todos o acesso aos códigos artísticos e às possibilidades de expressão desses códigos. O objetivo daqueles que acreditam nesses pressupostos conceituais é contribuir para a difusão da Arte na escola, garantindo a possibilidade igualitária de acesso ao seu conhecimento. É preciso levar a Arte, que está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio cultural da maioria. Ainda nesta perspectiva, Araújo e Fratari apontam que a disciplina de desenho, trabalhos manuais, música e conto orfeônico, fazendo parte do currículo das escolas primárias e secundárias. Com 30 anos de atividade em todo o Brasil, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, entre os anos 20 e 70 o ensino de arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança. No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, vive-se um crescimento cultural tanto dentro quanto fora das escolas.

A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro. Para Pontes, tal resolutividade beneficia os laços entre o professor e o aluno que pode, através do trabalho com o aprimoramento das potencialidades perceptivas, conforme as palavras da autora, “enriquecer as experiências das crianças de conhecimento artístico e estético, e isto se dá quando elas são orientadas para observar, ver, tocar, enfim, perceber as coisas, a natureza e os objetos à sua volta”.

A linguagem simbólica é expressa pela mímica, pelo grito, pelo canto, pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura e principalmente pela linguagem corporal, permeada de gestos e movimentos, uma vez que se forma a linguagem a criança se utiliza para expressar e se comunicar, tendo seu corpo como principal instrumento. Tendo em vista que as crianças possuem características artísticas individuais, resalto a importância de serem trabalhadas essas linguagens, pois, sendo a partir das experiências em que elas vivem, constroem e reconstróem suas fantasias, ampliam o conhecimento artístico-cultural que é um de seus direitos, enquanto ampliam o conhecimento de si, do outro e do mundo. Para melhor compreensão dessas questões na perspectiva de melhor refletir sobre a influencia das aulas de artes no desenvolvimento do aluno na educação infantil.

Durante muito tempo, a educação da criança foi considerada uma responsabilidade das famílias ou de grupo social ao qual ela pertencia. Por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e, com a comunidade as quais estes faziam parte. Isso permite dizer que a Educação Infantil, como se conhece hoje, realiza de forma complementar a família, é um fato muito recente. Nem sempre ocorreu do mesmo modo, pois, a história conta que, por volta do século XVII, com a implantação da sociedade industrial, foram feitas novas exigências educativas para dar conta das novas ocupações no mundo do trabalho.

Enquanto desenham ou criam objetos, as crianças também brincam de “faz-de-conta” e verbalizam narrativas que exprimem suas capacidades imaginativas. Ela cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos.

As Artes Visuais expressam, comunicam e atribuem sentidos a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por vários meios, dentre eles; linhas formas, pontos, etc. A Artes Visuais estão presentes no dia-a-dia da criança, de formas bem simples como: rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, sendo feitos com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso. Artes Visuais são linguagens, por isso é uma forma muito importante de expressão e comunicação humanas, isto justifica sua presença na educação infantil.

Os primeiros anos de vida da criança também são cheios de descobertas e criatividade e as atividades de artes para educação infantil ajudam a desenvolver isso. Os pequenos querem colorir seu universo, como o veem e mostrar suas preferências em cores e desenhos quando não podem em palavras ainda. O pedagogo alemão Friedrich Fröbel, um dos grandes nomes da educação na infância, foi o maior defensor de atividades artísticas em sala de aula como tarefa lúdica, bem como o incentivo ao uso do brinquedo pelos educadores para estimular o aprendizado. A escola precisa para ser atrativa sobretudo divertida e usar elementos do dia a dia da criança é essencial para potencializar o aprendizado, por isso o brinquedo é tão importante.

A criança, desde muito pequena, ainda bebê, se interessa e sua atenção se volta para o mundo de forma peculiar. Ela emite sons, faz movimentos com o corpo, “rabisca” as paredes da casa. Ao desenvolver atividades rítmicas, ela começa a interagir com o mundo sem precisar ser estimulada pelos pais ou educadores para tal experiência.

Diante desta questão, um novo desafio se apresenta: o de reunir forças e esforços dos trabalhadores da educação e demais segmentos sociais para reverter este quadro de penumbra, vindo de longas décadas, de modo que possam com eles estabelecer vínculos fecundos, promissores, educativos. Por certo que esta é uma tarefa coletiva, dos educadores e educadoras em especial, mas não somente deles, posto que a formação das novas gerações humanas é uma tarefa da sociedade, em seu conjunto. Por último, além de se diferenciarem na forma e intensidade em que se apresentam na vasta realidade das escolas e grupos de professores do Ensino Médio e Ensino Fundamental no Brasil, estes desafios não existiram sempre e podem deixar de existir. São realidades históricas e por isso podem ser superadas. Buscar os caminhos das soluções, criá-las e recriá-las, coletivamente, refazendo as bases das interações entre adultos, adolescentes e jovens no interior da escola e no presente, é um desafio que se sobrepõe aos demais. Essa junção de esforços parece ser o mais promissor horizonte para que os educadores em geral e os professores/as do Ensino Médio e Ensino Fundamental, em especial, possam enfrentar

o nosso compromisso primeiro, que constitui o sentido e finalidade maior do ofício de mestre: o desafio humano, político, ético e estético de trabalhar na formação das novas gerações humanas, dos nossos adolescentes e jovens. Para que sejam seres verdadeiramente humanos, que auxiliem na construção de um outro mundo, possível.

A teoria froebeliana, ao considerar a arte como uma atividade espontânea, concebe suporte para o ensino e permite a variação do aprender, ora como atividade livre, ora orientada.

As concepções froebeliana de educação, homem e sociedade estão intimamente vinculadas ao aprender. Assim, a atividade livre e espontânea, é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, os dons ou objetos que subsidiam atividades. Entende também que o aluno necessita de orientação para o seu desenvolvimento, perspicácia do educador levando-o a compreender que a educação é um ato institucional que requer orientação.

Ao participar da arte o aluno também adquire a capacidade da simbolização permitindo que ele possa vencer realidades angustiantes e domar medos instintivos. O aprender é um impulso natural da do educando, que aliado à aprendizagem tornar-se mais fácil à obtenção do aprender devido à espontaneidade das atividades por meio de uma forma intensa e total.

Compreender o universo da arte é indispensável para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico efetivado pelo professor que é o mediador destas ações. A arte é essencial, pois possibilita ao aluno uma aprendizagem por meio das vivências, por meio das quais podem experimentar sensações e explorar as possibilidades de movimentos do seu corpo e do espaço adquirindo um saber globalizado a partir de situações concretas.

A arte é um instrumento que possibilita que os alunos aprendam a relacionar-se com o mundo, promove o desenvolvimento da linguagem e da concentração consequentemente gera uma motivação a novos conhecimentos. O eixo da arte é o desenvolver, sendo um dos meios para o crescimento, e por ser um meio dinâmico, a arte oportuniza o surgimento de comportamentos, padrões e normas espontâneas. Caracteriza-se por ser natural, viabilizando para o aluno uma exploração do mundo exterior e interior.

O educando do Ensino Médio e Ensino Fundamental deve ser compreendido como um ser em plena aprendizagem, é importante que as escolas e os educadores, incentivem a prática do jogo, como forma de aperfeiçoar esse desenvolvimento.

A dramatização e o teatro possibilitam o aluno sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhem diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles.

A personalidade humana é um processo de construção progressivo, onde se realiza a integração de duas funções principais: a afetividade, vinculada à sensibilidade interna e orientada pelo social e a inteligência, vinculada às sensibilidades externas, orientada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Conforme Antunes (2004), a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constituem uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e o do social. O teatro pode ser um instrumento da alegria, um aluno que dramatiza, antes de tudo o faz porque se diverte mas dessa diversão emerge a aprendizagem e a maneira como o professor após o teatro, trabalhar suas regras pode ensinar-lhes esquemas de relações interpessoais e de convívio ético.

Trabalhar com teatros é fazer com que o aluno aprenda de forma prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno se sente feliz e motivado e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de forma prazerosa. As regras de um teatro são feitas para que o aluno adquira valores que possam ser usados durante toda a sua vida, é por isso que ao fazer as atividades o educador deve pensar quais são os objetivos daquele jogo para aquela faixa etária e para a realidade a que pertence aquele aluno.

Os teatros são essenciais para o desenvolvimento de construção, estimulando todos os sentidos tais como: psicomotor, cognitivo, social e emocional, desenvolvendo a capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar e avaliar.

Quando o aluno dramatiza, ela libera e realiza suas energias e tem o poder de transformar uma realidade proporcionando condições de liberação de fantasia. De acordo com Wajskop (2001), o teatro pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diferentes pessoas e personalidades com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas peças de teatros, os alunos têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano.

Uma dificuldade que essa concepção de ensinamento apresenta, é de como diferenciar as artes e seus significados, porém cabe a nós professoras usarmos nossa visão de observação e distinguir a prática das habilidades que cada aluno traz de bagagem. Ainda, de acordo com as pesquisadoras o indivíduo no processo de aprendizagem passa por fases distintas, ampliando a sua reflexão sobre o seu sistema até chegar ao seu domínio, vivendo o lúdico.

Por meio do lúdico o aluno aprende a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com as frustrações, conhecer e explorar o mundo. As atividades lúdicas têm papel indispensável na estruturação do psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança desfruta elementos da realidade e fantasia, ela começa a perceber a

diferença do real e do imaginário. É por meio do teatro que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos, explora ansiedades à medida que assume múltiplos papéis despertando competências cognitivas e interativas.

Almeida (2008) afirma que a dramatização contribui de forma prazerosa para o desenvolvimento global dos alunos, para inteligência, para a efetividade, motricidade e também sociabilidade. Por meio do lúdico o aluno estrutura e constrói seu mundo interior e exterior. As atividades lúdicas podem ser consideradas como meio pelo qual a criança efetua suas primeiras grandes realizações. Por meio do prazer ela expressa a si própria suas emoções e fantasias.

Os educandos expressam emoções, sentimentos e pensamentos, ampliando a capacidade do uso significativo de gestos e posturas corporais.

A função da arte é ao mesmo tempo, construir uma maneira de acomodar a conflitos e frustrações da vida real. Para Piaget (1990), o brincar retrata uma etapa do desenvolvimento da inteligência, marcado pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência vivida. A intervenção do professor é fundamental no processo de ensino aprendizagem, além da interação social ser importante para a aquisição do conhecimento.

A arte é um estímulo natural e influência no processo de desenvolvimento dos esquemas mentais. Seus benefícios permitem a integração de várias ações como: a afetiva, a social motora, a cognitiva, a social e a afetiva. Existem algumas considerações sobre a função lúdica e educativa do teatro. A função lúdica do teatro promove prazer, diversão e até mesmo desprazer, quando escolhido voluntariamente, com função educativa o brinquedo ensina qualquer coisa que complete ao indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Em nossa prática docente, precisamos propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam. Trabalhar a arte com os educandos do Ensino Médio e Ensino Fundamental não é difícil, basta entrar em seu mundo, mas o que se torna difícil é ter um olhar pedagógico e voltado para o mundo que insere o aluno, isto implica entendê-lo como produção humana e compreender a forma que ele assume sob determinada organização social e qual função cumpre. Por esta razão, o ensino da arte, nem mesmo no período inicial de sua aprendizagem, se reduz ao mero domínio do código (desenhos e garatujas e interpretações do faz de conta), pois este é apenas um instrumento de realização de determinadas funções, e como tal não esgota todas as possibilidades sociais da arte, a proposta de ensinar pressupõe o desenvolvimento da prática como forma de produção de sentido.

O professor acompanha a adequação do conhecimento e a socialização para que seja preservada a cultura,

reconhecendo também a variação de posição da linguagem em diversas situações de interação pela escrita, levando em consideração as diferentes linguagens, trabalhando também o teatro e todas suas formas de dramatizações.

5- FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ENSINAR ARTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Martins (2010) faz uma análise e aborda a relação profissional e a atividade produtiva do professor e qual resultado se espera entre o que foi apreendido em sua formação pedagógica e o que é efetivado na prática. Quando falamos em formação, focalizamos inicialmente a formação do indivíduo que é sempre planejada e direcionada para que sua prática profissional se concretize socialmente. Porém há uma contradição entre o que deve ser realizado durante o processo de assimilação do conteúdo e o que realmente se executa em sala de aula.

Há um dilema do trabalho educativo, que se equilibra entre a humanização e a alienação que explica no tocante à formação docente isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores (MARTINS, 2010).

A autora afirma que o objetivo central da educação escolar, é a transformação humana em novas forças criadoras. Extrair do aluno a sua capacidade máxima para que ele possa transformar sua vida social e estender essa transformação ao longo de sua vida social.

Ao longo do século XX, houve sucessivas reformas econômicas que foram norteando e estruturando os ideais pedagógicos, se arrastando ao longo do tempo e influenciando a prática docente e a formação dos professores (MARTINS, 2010).

Dentre as renovações sociais surge na área da educação o modelo da pedagogia nova. Qual foi a contribuição dessa nova pedagogia para a formação dos nossos professores, é um questionamento que o sociólogo Saviani (2007) nos traz no livro ‘ ‘História das ideias pedagógicas no Brasil’ ’.

O autor explica que entre 1932 e 1947, a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, se equilibram e se mantiveram na educação do país.

A partir de 1960 a pedagogia nova, se torna predominante. Já no ano seguinte, dá-se início ao seu processo de declínio.

Entre os anos de 1960 e 1970, há um predomínio do modelo de Taylor e Ford, cujo objetivo era a

produção em massa e adequação desses novos trabalhadores passa pela educação, com as “teorias do capital humano”. Esse novo modelo de educação priorizava a formação técnica adequando o cidadão ao novo modelo de produção.

Já no final do século XX, houve o crescimento da concepção da pedagogia produtivista, que entra em choque com as ideias da pedagogia tecnicista surgindo desse embate a “visão crítico reprodutivista”. As ideias contra hegemônicas surgem baseadas na concepção de uma “educação popular”, bem como a pedagogia crítico social e a pedagogia histórico-crítica. Todas elas contribuíram para importantes debates no âmbito da educação e deram importante colaboração para os avanços na educação inseridos na Constituição de 1986 (MARTINS, 2010).

Outras vertentes pedagógicas foram surgindo segundo o autor, porém sempre com um olhar mercantilista sobre a educação, frisando sempre máxima racionalização e otimização dos recursos. Entre elas podemos destacar os mais conhecidos como: Neoescolanovismo – “aprender a aprender”, Neoconstrutivismo – “pedagogia das competências” aprendizagem individual, Neotecnicismo – “qualidade total” escola como empresa (MARTINS, 2010).

Para Figueiredo (2013), a formação inicial e continuada de professores visando a inclusão deve ser pensada primeiramente na sua organização e instrumentalização de ensino, bem como a gestão da classe e seus princípios éticos, filosóficos e políticos, que permitiram a esses professores a reflexão e compreensão de seu verdadeiro papel e da escola na formação dessa nova geração que deverá responder às demandas profissionais.

A autora explica sobre a importância da organização dos tempos e espaços de aprendizagem no agrupamento de alunos e no planejamento das atividades. Pensar na sequência didática adaptada às reais necessidades dos seus alunos e na consolidação da aprendizagem.

Há a necessidade de reconsiderar nossas crenças e valores. Os professores continuam querendo controlar as situações em sala de aula, não dando a liberdade para o aluno e exercendo forte autoridade no sentido de que o aluno precisa sempre olhar para ela, sentando em fileiras e com seus materiais pedagógicos sob sua supervisão. Nesse aspecto o espaço é o ponto primordial enfatizado pela autora, pois deve se pensar em espaços preparados para todos os níveis de desenvolvimento e idades apropriadas, que sejam organizados e ativos que documentem e ensinem. Pensar o espaço de forma que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e de socialização, e ficando ao professor a responsabilidade de substituir a sua pedagogia tradicional pela pedagogia pensada na diversidade.

Não se pode exigir que todos os professores possam agir da mesma forma, pois cada um terá uma visão própria das práticas pedagógicas na inclusão. Portanto, os autores concluem que não se pode esperar na

formação dos professores o desenvolvimento de ritmos e competências similares e que sua prática pedagógica só será efetivamente inclusiva se o espaço possibilite sua atuação inclusiva e a reflexão do seu próprio trabalho pedagógico.

Seguindo na mesma linha de raciocínio Santos (2013, *apud* MANTOAN, 2013), ressalta que para que a escola e as práticas docentes sejam condizentes com a inclusão devem proporcionar o fortalecimento dos projetos políticos pedagógicos, sala de aula com eixo de aprendizagem para todos, articulação da teoria e prática, trabalho interdisciplinar, reorganização dos tempos e espaços e investimentos na infraestrutura material e pessoal, bem como a revisão do processo de avaliação. A formação continuada do professor deve ser em serviço, pois, a aprendizagem é permanente e o desafio da educação é contínuo. Segundo a autora, são realidades que podem ou não acontecer nas escolas e dependem do nível de comprometimento com a inclusão escolar.

O professor, dentro da perspectiva inclusiva e com uma escola de qualidade, não deve duvidar da capacidade e das possibilidades de aprendizagem dos alunos e muito menos prever quando esses alunos não irão aprender. Ter um aluno deficiente em sala de aula, não deve ser um empecilho, para que, suas práticas pedagógicas, com relação ao deficiente seja de menor qualidade ou em menor tempo.

Dentro desse contexto a autora explica que ainda, não justifica um ensino à parte, individualizado, com atividades que discriminam e que se dizem “adaptadas” às possibilidades de entendimento de alguns. A aprendizagem é sempre imprevisível, portanto, o professor deve considerar a capacidade de todos os alunos, deixando de rotulá-los e de categorizar seus alunos, entendendo que todos são capazes de assimilar conhecimento e de produzi-los (MACHADO, 2013).

Cunha (2015), comenta que, embora saibamos que na educação especial há casos degenerativos muito severos, ainda assim, essas pessoas, mesmo que impossibilitadas no espaço pedagógico e afetivo, por meio de atuação de profissionais interessados e dedicados, podem receber um acompanhamento educacional reabilitativo em seu próprio lar. São ações inclusivas além dos muros da escola.

Continuando na sua linha de pensamento, o autor, explica que quando o educador trabalha com a informação da educação inclusiva, sua prática conclui todos os níveis e modalidades de ensino: da educação especial, passando pela educação básica e atingindo a educação de jovens e adultos, alcançando assim a diversidade discente nas diferentes etnias, culturas e classes sociais. O professor deve observar, avaliar e mediar, para que os recursos pedagógicos de que a escola possui sejam apropriados para aqueles que ensinam e para os que recebem o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um importante trabalho educativo, pois procura, através das tendências individuais, encaminhar a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como preocupação única e mais importante à formação de artistas.

Arte desempenha um papel crucial como trabalho educativo, indo muito além da simples formação de artistas. Ela busca, por meio das tendências individuais, direcionar a formação do gosto, estimular a inteligência e contribuir para a formação da personalidade do indivíduo. Ao contrário de limitar-se à ideia de desenvolver apenas habilidades artísticas, a educação artística abrange aspectos mais amplos e essenciais para o crescimento humano.

Ao integrar a arte na educação, proporcionamos aos alunos uma experiência enriquecedora que vai além do aspecto técnico. A apreciação e a criação artística estimulam a expressão individual, promovendo a criatividade, a autoexpressão e o pensamento crítico. O contato com diferentes formas de expressão artística permite que os estudantes desenvolvam sua própria voz e visão de mundo, fortalecendo a autonomia e a confiança.

A arte também desempenha um papel significativo no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Ela oferece um espaço seguro para explorar e compreender sentimentos complexos, incentivando a empatia e a compreensão das experiências alheias. Através da apreciação de diversas manifestações artísticas, os estudantes têm a oportunidade de ampliar sua perspectiva sobre diferentes culturas, épocas e realidades sociais.

Além disso, a arte é um meio poderoso de comunicação que transcende barreiras linguísticas. Ao explorar diferentes formas de expressão, os alunos desenvolvem habilidades de comunicação visual, aprendendo a transmitir ideias e emoções de maneiras não verbais. Essas habilidades são valiosas em uma sociedade cada vez mais centrada na comunicação visual, contribuindo para o desenvolvimento de uma linguagem própria e para a compreensão de mensagens complexas.

A educação artística também desafia os alunos a pensar de maneira crítica e a analisar o contexto cultural, histórico e social por trás das obras de arte. Essa abordagem crítica estimula a curiosidade intelectual, incentivando os estudantes a fazerem conexões entre diferentes disciplinas e a compreenderem o papel da arte na construção da identidade cultural.

Além disso, ao envolver os alunos em atividades artísticas, a educação artística contribui para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, coordenação motora e percepção visual. Essas habilidades não apenas beneficiam a expressão artística, mas também têm aplicações práticas em outras áreas do aprendizado.

Em resumo, a arte como trabalho educativo é fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Ela não só fornece um espaço para a expressão pessoal, mas também promove habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais. Ao estimular a criatividade, o pensamento crítico e a apreciação estética, a educação artística desempenha um papel vital na formação de cidadãos reflexivos, sensíveis e culturalmente conscientes, contribuindo para uma sociedade mais rica e diversificada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **EDUCAÇÃO LÚDICA: técnicas e jogos pedagógicos** São Paulo Loyola, 1995.
- ANTUNES, Celso. **O Jogo e a Educação Infantil**. 2º Ed. Petrópolis-RJ: Coleção de sala de aula, vol 15, vozes. 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARRETO, Ângela M. R. **Situação atual da educação infantil no Brasil**. In: **BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto**. Subsídios para o recenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BASTOS. M. H. C. Jardim de Crianças – o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). IN: MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARROSO, J. **Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva**. In: MACHADO, L.; FERREIRA, N. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A; ANPAE, 2002.
- BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A.C. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: **Educação infantil, política, formação e prática docente**. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.
- BOMTEMPO, E. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação do imaginário**. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 1990.
- Educação e Pesquisa, São Paulo. (ORG). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: autêntica, 1999.

A EDUCAÇÃO SEGUNDO A CONSTITUIÇÃO NACIONAL

Autor(a): Elaine Cristina Castilho de Aquino

RESUMO

O idealismo de Platão, em alusão ao Mito da Caverna, não está tão distante dos tempos modernos, pois o plano das ideias, como acontece rotineiramente com a legislação brasileira, é mais real do que as próprias coisas práticas, ou seja, a sua efetivação, em tese. Percebe-se, claramente, que o Brasil evoluiu consideravelmente, sobretudo, em termos de legislação. A questão mais problemática está na ausência de uma transferência entre o direito real (escrito) para o plano de sua implementação (físico). Dentro deste espaço há uma discrepância enorme no foco do direito para a sua concretização. Esta dificuldade é o que gera a problemática na educação, por exemplo, pois falta rigor na cobrança de tais direitos pelo Estado.

Palavras Chaves: Idealismo; Ausência; Cobrança;

INTRODUÇÃO

A legislação envolvendo a educação, no Brasil, reforçou a função deste direito social com a promulgação da Constituição Federal de 1988. É certo, que um pouco antes, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu regras gerais para a educação no país. Dentro da dimensão das regiões que devem ser acolhidas por uma educação igualitária, em 2001, o Plano Nacional de Educação consolidou metas a serem seguidas quanto à qualidade da educação, valorização do professor e defesa do ensino básico obrigatório a todos, sobretudo as crianças. Este plano deverá ser revisado decenalmente. Assim, define a CF/88⁶⁶ em seu art. 214, em seus incisos I ao VI:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- VII

A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A atual Constituição Federal destaca no Título II- Dos Direitos e Garantias Fundamentais-, dentro disso, o Capítulo II trata - Dos Direitos Sociais. O art. 6º, determinado pela emenda n. 64/2010, explicita quais são os direitos sociais, dentre eles se insere a educação. Na verdade, a inserção destes direitos, conhecidos como sociais, é um ganho para a sociedade, pois em nenhuma outra constituição foi ressaltado o valor dessas garantias. Destarte, André Ramos Tavares preleciona que:

A Constituição brasileira assume expressamente o direito à educação como um direito de matriz social. Ela o faz, inicialmente, no art. 6º, de maneira incisiva e sintética, para posteriormente ratificar esse posicionamento, especificando esse direito e outros direitos e institutos correlatos, no seu Capítulo III do Título VIII, exatamente a partir do art. 205.

Atenta-se, aqui, claramente que o Estado brasileiro começa a assistir a população com um olhar de Estado Social de Direito. Segundo Pedro Lenza esta perspectiva não surgiu isoladamente, no Brasil, mas se desencadeou, sobretudo, em decorrência de documentos importantes na história, tais como a Constituição Mexicana de 1917, a Constituição de Weimar, na Alemanha, em 1919 e também a precursora, no Brasil, com a Constituição de 1934.

Além disso, a CF/88 em outros artigos trará a responsabilidade do Estado para com a implementação da educação. Certo, também, que fará menção de que a sociedade é importante para a construção desse direito. Assim, do art. 205 ao 214 será destacado o papel da educação e como ele deverá ser desenrolado pelo próprio Estado, quanto pela sociedade.

Dentre as novidades, há de se mencionar a importância da gratuidade do ensino no país, art. 206, IV, assim como a busca pela igualdade de condições de acesso ao ensino, art. 206, I. Esses fatores são preponderantes, uma vez que a educação começa a ser vista como uma estrutura pública de livre acesso a qualquer pessoa, dentro de um contexto nacional.

É importante remarcar que a nova era democrática, no Brasil, trouxe a esperança de tempos melhores e, por conseguinte o povo passou a perceber mais os seus direitos e a correr atrás disso. É fato que, atualmente, a busca por um ensino de qualidade, com carga horária definida, professores capacitados é mais observada do que há 30 anos, por exemplo. Entretanto, as discrepâncias ainda enraizadas na cultura educacional do país fazem com que o índice de aprendizagem escolar de uma criança brasileira seja inferior do que vários países¹⁷. Assim, apesar da excelente carta de garantias, ainda há falhas na implementação do ensino no país.

Por isso, como um direito essencialmente social porque é para todos e extremamente importante para o desenvolvimento da população, a educação deve ter um cuidado maior do Estado. É o que o art. 208 da Constituição da República desenvolve:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda

Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) V - acesso aos níveis mais

elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Têm-se, aqui, vários itens fundamentais para o desenvolvimento de uma educação democrática. Dentre eles, é importante mencionar o inciso I do referido artigo 208 da CF/88, o qual garante para aqueles em idade tenra o acesso ao ensino regular, dentro de sua faixa etária apropriada. Além disso, assegura aqueles que estão fora da idade escolar a inserção à escola, uma vez que essas pessoas são em sua maioria trabalhadores que pararam de trabalhar.

O inciso II, art. 208, CF/88 fala sobre a progressiva universalização do ensino médio, o que reforça o valor de carta de intenções “futuras”. A contextualização do ensino não pode ser feita por meio de quebras, mas de unificações, ou pode-se imaginar falar para o aluno que até aqui o Estado garante a sua permanência, depois progressivamente ele será inserido nas séries seguintes. Nenhum país desenvolvido pode imaginar tal situação, pois a educação é um direito urgente, pois quem precisa dela hoje não pode esperar para depois. Assim, torna-se um direito precípua e improrrogável.

A inserção dos portadores de deficiência ao ensino regular em idade apropriada é tratada no inciso III, do art. 208, da CF/88. O problema é que há uma falta notável de profissionais da educação que saibam atender esses alunos, sobretudo, porque se demanda salas com recursos especiais e número reduzido de alunos. Além disso, as novas políticas governamentais tendem a fechar escolas de ensino especial com o cunho de integralizar os alunos especiais com os outros alunos. Realmente, há uma ineficácia na aplicação do Estado para com a implementação do ensino especial, principalmente, em áreas longínquas onde não há acesso nem ao ensino básico.

A educação infantil, inciso IV, do art. 208, CF/88 é tratada diferentemente das outras constituições, pois até então se entendia a educação para as crianças como um aspecto de cunho assistencial. Hodiernamente, esse tipo de ensino é tratado como fundamental, ou seja, o Estado tem o dever de repassar verbas precisas para esta área. É comum, no início do ano, filas para se garantir uma vaga em creche, que são escassas nas grandes cidades. Esta problemática é devida ao intenso número de famílias que precisam trabalhar e não têm onde deixar

os filhos. Entretanto, há de se resguardar que o ensino infantil é devido as crianças de até 5 anos¹⁸¹⁹, antigamente era de até 6 anos, e que não se trata de um lugar em que as crianças são depositadas para os pais trabalharem, mas de um contexto regular, com ensino contínuo. Por isso, neste caso, não só a importância do Estado em regular esta área, mas da própria sociedade se conscientizar sobre a relevância do ensino. Destaca Nascimento:

Historicamente atreladas às políticas assistenciais, as creches configuram-se como um desafio político cuja concretização de metas, no tocante à extensão e melhoria da infraestrutura física e qualitativa do atendimento, impõe e pressupõe um acurado diagnóstico do setor.

O ensino noturno é destaque no inciso VI, do art. 208, da CF/88, isso é importante, sobretudo, para aqueles jovens que necessitam de trabalhar durante o dia e só resta a noite para estudarem. Percebe-se um crescimento alto do número de matrículas neste período, pois a maior parte da população brasileira é constituída por jovens e na sua maioria são de classes desfavorecidas, por isso, necessitam de trabalhar para ajudar em casa. As desvantagens deste horário estão na falta de professores para atender a demanda e a carga horária é reduzida, as atividades extraescolares ficam comprometidas.

O inciso VII, do art. 208, CF/88 fala sobre o atendimento ao educando, é ressaltada a assistência à saúde, à alimentação, ao transporte, ao material didático, dentre outros suportes. Infelizmente, quase nenhum destes direitos é efetivamente garantido aos alunos, principalmente, aqueles que vivem em área mais distante dos centros urbanos. Entretanto, a inserção desta garantia é importante para a busca pela sua efetivação de fato.

Os três parágrafos do art. 208 reforçam os mecanismos que o cidadão pode se utilizar para garantir seus direitos. Dentre eles, o parágrafo 1º fala que a educação é um direito público subjetivo, o que garante o direito do cidadão frente à omissão estatal. Sobre isso José Cretella Júnior afirma:

O art. 208, § 1º, da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito do acesso ao ensino obrigatório e gratuito que o educando, em qualquer grau, cumprindo os requisitos legais, tem o direito público subjetivo, oponível ao Estado, não tendo esta nenhuma possibilidade de negar a solicitação, protegida por expressa norma jurídica constitucional cogente.

A responsabilização pelo não atendimento ao aluno, a falta de vagas em escolas públicas, podem levar a autoridade sonegadora a ser responsabilizada. Essa medida interfere diretamente na relação do estudante (desprotegido) frente a medidas descabidas que cerceiam o direito de estudar, é o que trata o § 2º do art. 208.

Como um direito social, a responsabilização da educação efetiva também é devida aos pais, a sociedade e aos educadores. Esses últimos devem zelar pela presença do aluno e fazer a chamada diariamente, é o que destaca o § 3º do art. 208.

O art. 208 da CF/88 é, realmente, o que mais ressalta o direito à educação, delimitando suas especificidades. Nos artigos seguintes da constituinte são tratados, sobretudo, a respeito dos recursos públicos destinados à educação.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Em 1946, a constituinte refletia um período de redemocratização no país, isso adveio com a queda do período Vargas e com o surgimento da Educação Nova. Dois anos depois, surge o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, entretanto, a sua concretização ocorreria, apenas, em 1961²⁰, com a sua promulgação.

Muitos acreditam que a LDB já nasceu ultrapassada, pois da formulação do seu projeto até a sua promulgação o cenário político, econômico e social do país já havia mudado bastante. Além disso, houve grandes controvérsias quanto a sua implementação, uma vez que os educadores queriam mudanças, enquanto a outra parte dos formuladores do projeto defendia uma descentralização do Estado.

Maria Lúcia de Arruda Aranha destaca que as diferenças apresentadas pela LDB giraram apenas em torno da equivalência dos cursos; um ensino secundário com menos matérias e menos tautológico, assim como a pluralidade de currículos, que não mais seriam padronizados.

Assim, esta primeira impressão de uma lei que regulasse a educação em âmbito nacional não foi bem sucedida. Várias discrepâncias, ainda, assolavam o país que era constituído por altas taxas de analfabetismo e ainda incipiente quanto à resolução de questões e verbas destinadas à educação.

Nos anos seguintes, com a promulgação da LDB, o Brasil passou por um cenário obscuro por muito tempo, com um governo arbitrário e com a ausência do estado de direito democrático. Tudo isso foi determinante para que a educação não se desenvolvesse e a cultura fosse reprimida.

A miserabilidade que estacionou no país foi devida ao golpe militar de 1964 que concentrou as rendas aqui geradas na mão de poucos. Essa época retrata um retrocesso no país, pois não houve produção nenhuma,

apenas atraso no progresso da nação.

A repercussão da ditadura na educação foi a mais nefasta possível, pois os estudantes não podiam manifestar, livremente, o seu pensamento, pois se o fizessem seriam punidos. Nas universidades, os diretórios acadêmicos eram fiscalizados, movimentos nacionais, como a União Nacional Dos Estudantes (UNE) era impedida de representar os estudantes; nas escolas de ensino médio não havia grêmios que o representassem.

Já na década de 1980, o movimento militar diminuiu a sua influência no país, sendo que em 1985 passou-se ao primeiro governo civil pós-ditadura. A progressão do país ocorreu de forma lenta, mas em 1988 foi proclamada a Constituição Federal do Brasil, a qual trouxe inúmeras garantias à população, dentre elas o direito à educação. Dentro de um governo democrático, diferente do anterior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou por uma reforma, pois a forma pretérita já não se encaixava nos parâmetros que eram propostos.

Assim, em 1996, com a publicação da lei n. 9394²¹ houve a regulamentação da LDB no Brasil, a qual veio a fim de regularizar a educação nacional. Seus princípios fundamentais vão ao encontro do que preceitua a Constituição de 1988. É o que esclarece o art. 3º e seus incisos, da LDB:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Vê-se claramente que quanto aos princípios básicos instituídos na CF/88, em seu artigo 206, inciso I a VII²², são reforçados pela Lei de Diretrizes e Base da Educação, *in verbis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Este documento, de fato, marca uma nova trajetória da educação no Brasil. Entretanto, alguns pontos ficaram a desejar quanto à iniciativa do Estado. Por exemplo, o ensino técnico²³ foi desvirtuado do ensino regular, não tendo aquele caráter obrigatório, é o que trata no art. 36, § 4º da lei:

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 4º. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Realmente, a falta de um ensino técnico e público no Brasil dificulta a formação de profissões básicas e

insubstituíveis em qualquer país. Nem todos os alunos que saem do Ensino Médio têm planos de cursar uma faculdade, por isso, faltou um pouco mais de assistência estatal quanto aos tecnicistas do país.

A falta de articulação entre o ensino técnico e o fundamental com o médio foi uma problemática na qual a LDB de 1996 fez questão de ressaltar. Esta característica se sobressai no art. 40 da referida lei: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”.

A lei de 1996 não trouxe solução para todos os problemas da educação, mas trouxe parâmetros importantes para o processo de implementação da educação de qualidade no país. Assim, Dermeval Saviani define a LDB:

[...] embora a lei não tenha incorporado dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiência estrutural educacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer. A abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política capaz de transformar os limites que marcam a conjuntura presente. Enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta. Com ela nos empenharemos em construir uma nova relação hegemônica que viabilize as transformações indispensáveis para adequar a educação às necessidades e aspirações da população brasileira. [...]

É importante destacar que a LDB trouxe inovações à educação. Assim, Sophia Lerche Vieira destaca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, principalmente de permanência; gestão democrática do ensino público; reconhecimento de estudos e experiências obtidas pelo aluno fora da escola regular.

Imprescindível neste novo documento é a preocupação com a educação básica e todas as suas vicissitudes, diferentemente do documento criado pela lei n. 4024/61, a atual LDB preza por diretrizes que fomentam a educação básica, que é aquela que formará os primeiros conhecimentos dos alunos, já inserindo como um cidadão na sociedade. Assim, é entendido o conceito de educação básica:

[...] a educação básica é aqui entendida como aquela que venha a possibilitar a leitura, a escrita e a compreensão da língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, bem como o domínio dos códigos sociais e outras informações indispensáveis ao posicionamento crítico do indivíduo face à realidade. A educação básica

extrapola os limites da ação meramente escolar e passa a compreender ações educativas para outros segmentos da população brasileira que não tiveram acesso à escolarização ou dela ficaram alijados prematuramente. Nesse sentido, compreenderá também o atendimento de toda a população jovem e adulta não escolarizada pelo ensino regular.

Destarte, o objetivo fundamental para a LDB, nos cursos regulares de ensino básico é, sobretudo, a formação do aluno cidadão. Dentro disso, serão necessários alguns requisitos, como descreve o art. 32²⁴ da referida lei:

- I- O desenvolvimento da capacidade de apreender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
- V-

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação foi instituído pela lei n. 10.172/2001, o qual tem como objetivo precípuo a criação de planos para um período de 10 anos. Neste interim, Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão respaldar seu planejamento com vista no PNE. Sendo que a União ficará responsável para que o acompanhamento das metas seja estabelecido, assim elucida o art. 4º da lei “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”.

Neste panorama, o Plano Nacional de Educação (PNE), consoante os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e bases da Educação intensifica que algumas metas e objetivos devem, impreterivelmente, ser alcançados:

Ampliação para nove anos da duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o

atendimento na faixa de 7 a 14 anos.

Regularização do fluxo escolar, reduzindo em 50%, em cinco anos, as taxas de repetência e evasão, por meio de programas de aceleração da aprendizagem e de recuperação paralela ao longo do curso, garantindo efetiva aprendizagem Garantia de que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observação das Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental e dos parâmetros curriculares.

Promoção da participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares e de órgão equivalentes.

Manutenção e consolidação do Programa de Avaliação do livro didático/MEC, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio

Esta lei foi importante para que fossem estabelecidas regras gerais de planejamento para todo o país, a fim de que vários itens, dentro da educação, fossem atendidos em diferentes regiões. Assim, o PNE²⁵ tem como principais objetivos, como estabelece o item 2: que seja feita a elevação global do nível de escolaridade da população; que haja melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE vai ao encontro da Constituição Federal de 1988 no tocante a um projeto que estabeleça metas para a qualidade da educação, consoante o art. 214 da Constituinte, o qual, como já demonstrado, ressalta a importância de um plano decenal e que haja uniformização da educação.

Importante ressaltar, dentro da lei de Planejamento Nacional de Educação, que os recursos destinados à educação são escassos e, por conseguinte, a qualidade da educação deverá ser feita progressivamente, dentro do

item 2, da referida lei:

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisam ser construídas constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

O ensino fundamental, é sabido, sempre foi prioridade do Estado, principalmente, na última constituinte. Dentro disso, o PNE ratifica conceitos já estabelecidos pela Carta Magna, como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, o ensino básico é obrigatório por oito anos, às crianças entre 7 a 14 anos de idade. Destaca-se um princípio elementar que é o acesso à educação básica a todos, sobretudo, resguarda-se o direito da criança cursar o ensino em idade apropriada, privilegiando, assim, que ela consiga concluir os estudos e ficar longe das ruas e ter o direito de estudar preservado.

As diretrizes quanto ao ensino fundamental giram em torno do acesso à educação, permanência e ao ensino de qualidade, sendo o Estado responsável por esta progressão. Este ponto reforça a importância da continuidade, melhorias e evolução da educação. Neste sentido, a visão de normas progressivas é compreensível, quando o Estado preza pela implementação e continuidade de suas atividades, com um olhar fiscalizador e zelador dos recursos que devem ser destinados para a área da educação.

Este Plano tem um papel importante para a sociedade ao tratar da problemática da educação e qualidade, como fatores dependentes. Isso é claro ao se examinar que o ensino não pode simplesmente ser oferecido, sem reservas e preceitos estabelecidos. Com isso, a educação será alcançada, desde que haja qualidade na sua execução.

A valorização do magistério também é decorrente no PNE, compreende-se que o professor é peça fundamental dentro do processo de educação, portanto, deve ser valorizado, com planos especializados. Entretanto, ainda, não é o que se encontra na maioria das escolas públicas do país. A educação deve, também, ser vista com maior seriedade pelos docentes dentro do desenvolvimento pedagógico de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Percebe-se, portanto, que ainda há muito que se desenvolver na área da educação, sobretudo, porque a qualidade deste serviço e de seus profissionais é algo fundamental e não muito questionado dentro da sociedade.

A fundamentalidade deste direito deve ser observada de perto pela sociedade, principalmente, visto ser a educação um processo que envolve a todos. Assim, dever-se-ia, não apenas, questionar o Estado, como principal vetor deste direito, mas todos que participam do processo educacional no país, a fim de que haja uma base mais sólida da educação para as futuras gerações.

Desta sorte, cumpre a sociedade exigir e fiscalizar a aplicação de seus direitos, em contrapartida deve o Estado efetivar a educação como princípio fundamental e obrigatório, a fim de que as próximas gerações desfrutem deste direito de maneira plena. Assim, a reserva do possível não é fator condicionante para a sua não implementação, sendo que esta escusa governamental torna a sociedade mais carente e lesada de seus direitos e garantias.

REFERÊNCIAS

- < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>
- <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>
- <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_1_ANALFABETISMO_LUCINEIA_revisado.html>
- <http://www.promenin.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaeAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/542cab3d-7042-4b7c-9f29-152d2bcd9de9/Default.aspx#_ftn1> Acesso em: 2 abr. 2013.
- 509f2321d97cd2d203256b280052245a? OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>
- Alemanha: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p. 212. Ibid.
- ALEXY, Robert. Teoria dos direitos fundamentais. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 511.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 2001. p.13.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 221.

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 164.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311-312.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 201.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 25.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997. p. 523.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Em 19 de junho de 2012. Disponível em
- BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 52.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. Direito à educação: Dever do Estado? Revista Jurídica- CCJ/ FURB ISSN 1982-4858 v. 12, n. 24, p. 80- 94, jul./dez 2008. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/1331>>
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Congresso Nacional, 1988. Diário Oficial da União em 05 de outubro de 1988, p. 1 (anexo). Disponível em <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/>>
- BRASIL. Emenda Constitucional 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial, em 13 de setembro de 1996, p.18109. Disponível em BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> BRASIL/MEC. Educação para todos: Caminhos para a mudança. Brasília, 1985.
- CABRAL, Karina Melissa. A Justicialidade do Direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil. 2008. 195 p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. UNESP. passim.
- CANOTILHO, Joaquim José Gomes. Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. p. 165.

CARVALHO NETTO, Menelick. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In: Notícia do Direito Brasileiro. Nova Série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º Semestre 1998. p. 245.

Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em

< http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm>.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Assinada na

CRETILLA JÚNIOR, José. Comentários à Constituição de 1988. Vol. I, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 4418.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. Apud VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERRERA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. Disponível em DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela

Deutsschland. Heidelberg: C. F. Muller, 1995, p. 112 apud MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.466.

DONIZETTI, Elpidio. Curso didático de Direito Processual Civil. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.850.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (O Direito como instrumento de transformação social). A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.41.

HARIOU, Maurice. Derecho público y constitucional. Tradução de Carlos Luiz del Castillo. 10. Ed. Madrid: Réus, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord).

HESSE, Konrad, Grundzuge des verfassungsrechts, der Bundesrepublik

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 119 e 120.

KANT, Immanuel. Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 58.

KONZEN, Afonso Armando. O direito a educação escolar. Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em < www.mp.rs.gov.br>

KRELL, Andreas Joachim. Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na

LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 184.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional Esquematizado. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 838.

- LIMA, Maria Cristina de Brito. A educação como direito fundamental. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 23-24.
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira. O direito à educação na realidade brasileira. São Paulo. LTR, 2003, passim.
- MARSHALL, Thomas Humprey. Cidadania, Classe e Status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Mandado de Segurança. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 53-54, apud
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. passim.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 466.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.p. 469.
- MENDES, Gilmar Ferreira. Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.465. Ibid. p. 466.
- MIRANDA, Jorge. Manual de direito constitucional, t. IV: direitos fundamentais. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. p. 90.
- MUNIZ, Regina Maria F. O direito à Educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. O direito à educação. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 160-161.
- NADER, Paulo. Introdução ao Estudo do Direito. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996, p. 125.
- NASCIMENTO, M.E.P.do. Educação Infantil: a contradição de um novo nível de ensino. CASTRO, M. H.G. de & DAVANSO, Á. M.Q. Situação da Educação no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 40.
- Neoconstitucionalismo e Direitos Fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37.
- OLIVEIRA, Mariana. Brasil melhora IDH, mas mantém 85 posição no ranking mundial. Publicado em 14/03/2013. Disponível em
 <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85posicao-no-ranking-mundial.html>> =
- OLSEN, Ana Carolina Lopes. Direitos fundamentais Sociais. Efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008. apud SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 288.
- SARLET, op. cit., p. 289. passim.

QUEIROZ, Cristina M. M. Direitos fundamentais, teoria geral. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2010. p. 205.

Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIX), em 20 de novembro de 1959. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.hp/Crian%C3%A7a/declaracao-dosdireitos-da-crianca.html>>

RODRIGUES, Duaine. Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC. Em 26 de maio de 2013. Disponível em

<<http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentamdificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 62.

SARLET, Ingo Wolfgang. Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 29.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 46.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281 Ibid., p. 286.

SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281. p. 287. SARLET, 2007, p. 288.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 23

SILVA, Sidney Pessoa Madrugada da. Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília jurídica, 2005, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord.). Neoconstitucionalismo e direitos fundamentais. São Paulo: Atlas, 2009. p. 59.

SILVA, Virgílio Afonso. Direitos Fundamentais conteúdo essencial, restrições e eficácia. 2. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2011. p. 205.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira;

SARMENTO, Daniel. Direitos Sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 771-788.

TEMER, Michel. Elementos de direito Constitucional. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 21
apud LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social. Disponível em

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 89.

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. Estrutura e funcionamento da educação básica. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 43.

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Autor(a): Elaine Cristina Castilho de Aquino

RESUMO

A musicalidade pode ser utilizada como recurso pedagógico, auxiliando no desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, o que foi constatado por esta equipe através de pesquisas. Os integrantes consideraram importante buscar uma fundamentação legal para utilizar a musicalidade nas escolas, o que resultou em uma pesquisa sobre a história da educação musical brasileira, comprovando que, desde sempre, a musicalidade esteve presente em sala de aula. Inicialmente, foi utilizada para impor os costumes portugueses na colônia, mas continuou presente para auxiliar na difusão cultural ao longo do tempo. Para citar os termos “musicalidade” e “educação musical” na pesquisa, a equipe pesquisou suas devidas definições, e diferenças entre os termos semelhantes que surgem ao se falar do universo musical, como “musicalização” e “música”. Ao trazer este pensamento da educação musical para o mundo atual, surgem então a interpretação de letras de músicas e paródias, métodos atuais de se trabalhar a musicalidade nas escolas.

Palavras-chave: Musicalidade. Legislação. Histórico-Social. Interpretação. Paródia.

INTRODUÇÃO

Sempre que procuramos algum suporte legal referente à educação, devemos nos voltar para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A versão que está em vigor até hoje foi sancionada pelo ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza ao lado do então presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996. Ela abrange tudo que está relacionado ao sistema educacional brasileiro, de creches às universidades, incluindo ainda as demais modalidades de educação, como a especial, profissional, indígena, no campo e ensino à distância.

Porém, há referências muito anteriores aos anos 90 quanto ao uso de música no ensino:

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no País. (CÁRICOL, p. 01)

De acordo com a autora, entre 1658 e 1661 foi criada a “Lei das Aldeias Indígenas”. Ela promulgava o ensino obrigatório de canto nas escolas. O objetivo era a difusão da cultura portuguesa e da religiosidade no Brasil, portanto utilizava-se desde músicas religiosas às canções populares portuguesas.

Mais tarde, através do Decreto Federal nº 331 de 17 de novembro de 1854, foi implementada a presença da música nas escolas públicas. A partir daí, as escolas primárias de 1º e 2º graus e Normais (Magistério) contavam com “noções de música” e “exercícios de canto” em seu currículo. Em 1887, com a Reforma Rangel Pestana em São

Paulo, o canto coral se tornou obrigatório nas escolas primárias e em seguida, com o decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890, com a Reforma Benjamin Constant, as instituições primárias e secundárias devem ensinar elementos de música, ministrados por professores especializados.

Entre 1910 e 1920, durante a Segunda República, o ensino da música começou a adquirir um caráter mais organizado, com a implementação do “canto ofeônico”, destacado por Heitor Villa-Lobos. Em 1928, durante a Reforma Fernando de Azevedo, através da Lei nº 3.281, foi promulgado o ensino de música em todos os cursos, como dizia o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental.

Canto ofeônico: originado na França no século XIX, sendo obrigatório nas escolas parisienses. É um canto coletivo, que não exige um conhecimento prévio musical. O termo faz referência a Orfeu. De acordo com a mitologia grega, era o músico mais talentoso que já viveu.

Com a crise do café e a consolidação do capitalismo industrial no Brasil, tivemos a Revolução de 1930. Assim, novas exigências educacionais surgiram. Houve a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública. Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros. O objetivo era a concretização de uma escola pública, obrigatória, gratuita, sem segregação social e que se adequasse à nova sociedade urbano-industrial moderna. Com isso, houve a busca de novos métodos científicos para educar, dentre eles o ensino das Artes. Parte do documento dizia que

“a arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’ e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social”.

Ainda em 1932, Villa-Lobos foi convidado por Anísio Teixeira para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Assim, o canto ofeônico e outros aspectos da música foram usados na construção do caráter individual dos alunos, através de um projeto de abrangência nacional.

O projeto tornou-se legal através do Decreto nº 19.890, assinado pelo então Presidente Getúlio Vargas.

A princípio, a formação de professores estava a critério da SEMA, mas em 1942 houve a criação do Conservatório de Canto Ofeônico (CNCO) para este fim. Villa-Lobos dirigiu este conservatório até 1959, ano de seu falecimento. Após sua morte, houve a promulgação da LDB nº 4.024, em 1961, substituindo seu projeto pela disciplina de Educação Musical, implementada em todas as escolas do território nacional. Esta disciplina começou a contar com outros recursos para a estimulação da sensibilidade, como o uso de jogos, brincadeiras e instrumentos de percussão. Em 1964, houve ainda a criação da Educação Musical como curso superior, tendo mais tarde seu nome alterado para Licenciatura em Música.

Infelizmente, houve o início de um período sombrio na história brasileira, com a posse do presidente Emilio Garrastazu Médici. Dentre outros acontecimentos, em 1971, Médici sancionou a LDB nº 5.692, banindo a Educação Musical nas escolas e substituindo-a pela Educação Artística.

Desta forma, o professor foi obrigado a ministrar muitos conteúdos artísticos diferentes (artes cênicas, plásticas, música e desenho), por mais que não os dominasse. Com o passar do tempo, a música acabou sendo deixada de lado, sendo usada apenas como recreação em comemorações, e as Artes deixaram de ser disciplina obrigatória na Educação Básica.

Após quase 30 anos fora dos currículos escolares, em 1996 foi promulgada por Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9.394, que reinsere as Artes como componente obrigatório nas escolas, para o desenvolvimento cultural dos alunos.

1.1 LEI Nº 11.769

No dia 18 de agosto de 2008, foi promulgada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva a Lei nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica. De acordo com a Profª Dra. Magali Oliveira Kleber, presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Lei abriu espaço para pensar em projetos educacionais inovadores, condizentes com o nosso tempo. Ela reconhece que “os valores simbólicos das culturas locais devem estar presentes juntamente com aqueles conhecimentos que fazem parte do patrimônio musical que é um legado da humanidade”, ou seja, na promoção do desenvolvimento humano, as expressões cultural e artística são insubstituíveis. Porém, Kleber expressa uma grande preocupação quanto à falta de professores capacitados suficientes para esta implementação e acredita que

“levará tempo para que se possa, de fato, termos o ensino de Música nos Projetos Pedagógicos das Escolas”.

QUADRO 1 – CRONOLOGIA

ANO/PERÍODO

ACONTECIMENTO

Período Jesuítico

Uso de instrumentos de corda e sopro. Música para ensinar leitura e matemática
 1658 - 1661 “Lei das Aldeias Indígenas”.

Canto para difusão da religião e cultura portuguesa 1854 Decreto nº 331 - implementação de música nas escolas
 1887

Reforma Rangel Pestana - canto coral obrigatório nas escolas primárias
 1890

Reforma Benjamin Constant - Decreto nº 981 - elementos de música devem ser ministrados por professores
 especializados para instituições primárias e secundárias 1910 - 1920

Implementação do canto ofeônico por Villa-Lobos

1928 Reforma Fernando de Azevedo - Lei nº 3.281- 1º Programa de Música Vocal e Instrumental -
 ensino de música em todos os cursos 1932

Manifesto dos Pioneiros; Villa-Lobos assume a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística
 (SEMA); Decreto nº 19.890 1942

Criação do Conservatório de Canto Ofeônico 1961

Substituição do projeto de Villa-Lobos pela disciplina de Educação Musical
 1964

Criação da Educação Musical como curso superior 1971

Médici sancionou a LDB nº 5.692, banindo a Educação Musical nas escolas e substituindo-a pela Educação
 Artística 1996

Foi promulgada por Fernando Henrique Cardoso a Lei nº 9.394, que reinsere as Artes como
 componente obrigatório nas escolas 2008 foi promulgada pelo então presidente Luis Inácio Lula da Silva a Lei
 nº 11.769, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de Educação Básica FONTE: Elaborado pelos
 autores (2015)

CONCLUSÃO

O embasamento histórico do uso de musicalidade nas escolas é comprovado. De fato, o uso da música sempre esteve presente na história educacional brasileira, iniciando com o período jesuítico e sua religiosidade, seguindo para o canto ofeônico com Heitor Villa-Lobos, a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) e mais tarde do Conservatório de Canto Ofeônico (CNCO), a implementação da Educação Artística nas escolas e a criação do Ensino Musical como curso superior. Tivemos também um período negro na história brasileira com a Ditadura Militar, principalmente no governo de Emilio Garrastazu Médici. Dentre todos os crimes cometidos contra os brasileiros, vetar o ensino musical e artístico nas escolas foi um deles.

REFERÊNCIAS

- SOUZA, Jusamara, et al. O que faz a música na escola?. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- KINDERSLEY, Dorling. Música para crianças. São Paulo: Publifolinha, 2011.
- BARUFFI, Mônica Braga. Organização do trabalho pedagógico. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- BURG, Silvana Montibeller. Pensamento Pedagógico e a Construção da Escola. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- SCUARCIALUPI, Lu. Por dentro da Lei de Diretrizes e Bases. Educar Para Crescer. São Paulo, 26 ago. 2011. Disponível em . Acesso em: 03 de mar. 2015.
- CÁRICOL, Kassia. Panorama do Ensino Musical. A Música Na Escola. Disponível em . Acesso em: 03 de mar. 2015.
- PALMA FILHO, João Cardoso. Música Nas Escolas. ABEM Educação Musical. Disponível em . Acesso em: 03 de mar. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em . Acesso em: 24 fev. 2015.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Disponível em . Acesso em: 25 fev. 2015.
- SUGAHARA, Leila. O que é musicalização. Educação Integral. Disponível em . Acesso em: 25 de fev. de 2015.
- DOS SANTOS, Dilecia Boaventura. Música como documento em sala de aula. Monografias Brasil Escola. Disponível em: Acesso em: 24 de março. de 2015.
- DUARTE, Vânia. O uso de paródias e suas múltiplas formas de aplicação. Canal do Educador. Disponível em

Acesso em: 24 de março. de 2015.
 FERNANDO, Klayton. O que é musicalidade. Dança de Rua. Disponível em:
 . Acesso em: 24 de março. 2015.

ROCHA, Fernando Beling. Reflexões sobre Musicalidade. Disponível em:
 .Acesso em: 24 de março. 2015

Neves, José António (2012) “ A importância da formação das crianças”

GARDNER, H. (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. London: fontana Press.

A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil - Lindací Alves de Souza Scagnolato. Disponível em
<http://www.webartigos.com/articles/16851/1/A> Importancia-da-Musica-no-Desenvolvimento
 Infantil/pagina1.html#ixzz0sz3RMfxZ. Acesso em 06/03/2015

NOGUEIRA, M. A. - A música e o desenvolvimento da criança. Revista da UFG, Vol. 5, No. 2, dez 2003 on
 line (www.proec.ufg.br)

MICHAHELLES, Benita. Cantigas e Brincadeiras de roda na Musicoterapia. S/d. Disponível em
<http://www.taturana.com/mono.html>. Acesso em 04/03/2015

Musicalização Infantil – Autor Desconhecido. Disponível em [http://www.e-](http://www.e-familynet.com/pages.php/PT/000/musica-e-criancas.htm)
[familynet.com/pages.php/PT/000/musica-e-criancas.htm](http://www.e-familynet.com/pages.php/PT/000/musica-e-criancas.htm). Acesso em 07/03/2015

A ARTE COMO EXPRESSÃO HUMANA

Autor(a): Rosi Meire Ferreira Taba

RESUMO

O artigo aborda a importância das expressões artísticas na construção e preservação da identidade cultural de uma sociedade. A autora discute como a arte, através de diversas formas como música, dança, teatro, literatura, pintura e escultura, serve como um meio poderoso de comunicação, reflexão e expressão das experiências humanas. Essas formas de arte não apenas proporcionam entretenimento e prazer estético, mas também desempenham um papel crucial na promoção do diálogo intercultural, na valorização da diversidade e no fortalecimento do senso de pertencimento e identidade cultural. A arte tem a capacidade de conectar pessoas de diferentes origens e experiências, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela pluralidade cultural. Além disso, ela destaca o poder da arte em provocar reflexões críticas sobre questões sociais, políticas e existenciais, estimulando o pensamento crítico e a consciência social. A arte pode ser uma ferramenta para abordar questões urgentes e promover mudanças sociais, inspirando ações individuais e coletivas em prol de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável. O artigo conclui que a arte é uma expressão fundamental da condição humana que transcende fronteiras culturais, temporais e individuais. Através da arte, os artistas podem compartilhar suas histórias, valores e perspectivas, estabelecendo conexões emocionais e intelectuais com o público. A autora enfatiza que a arte tem o poder de transformar a maneira como vemos e entendemos o mundo, desafiando convicções estabelecidas, ampliando horizontes e inspirando mudanças culturais, sociais e individuais. Assim, a arte é vista como uma fonte de beleza, significado e inspiração que enriquece nossas vidas, conecta-nos com os outros e nos convida a explorar os mistérios e maravilhas da existência humana.

Palavras-chave: Identidade Cultural; Diálogo Intercultural; Reflexão Crítica; Transformação Social

INTRODUÇÃO

Artes como compromisso de cultura destaca o papel fundamental das expressões artísticas na construção e preservação da identidade cultural de uma sociedade. Ao longo da história, as artes têm sido um meio poderoso de comunicação, reflexão e expressão das experiências humanas, transmitindo valores, crenças e tradições de uma geração para outra. As diferentes formas de arte, como música, dança, teatro, literatura, pintura e escultura, refletem a diversidade e a riqueza das culturas ao redor do mundo. Elas oferecem um espaço para a criatividade, a inovação e a liberdade de expressão, permitindo que indivíduos e comunidades

compartilhem suas histórias, visões de mundo e aspirações.

Além de serem fontes de entretenimento e prazer estético, as artes desempenham um papel crucial na promoção do diálogo intercultural, na valorização da diversidade e no fortalecimento do senso de pertencimento e identidade cultural. Elas possibilitam a conexão entre pessoas de diferentes origens e experiências, promovendo a compreensão mútua e o respeito pela pluralidade cultural. Como compromisso de cultura, as artes também têm o poder de provocar reflexões críticas sobre questões sociais, políticas e existenciais, estimulando o pensamento crítico e a consciência social. Elas podem servir como uma ferramenta para abordar questões urgentes e promover a mudança social, inspirando ações individuais e coletivas em prol de um mundo mais justo, inclusivo e sustentável.

As artes como compromisso de cultura representam um caminho para a celebração da diversidade cultural, o fortalecimento da coesão social e o enriquecimento do nosso entendimento do mundo. Ao reconhecer e valorizar o potencial transformador das expressões artísticas, podemos cultivar sociedades mais vibrantes, resilientes e humanas.

Promoção da diversidade e inclusão:

A arte celebra a diversidade cultural e promove a inclusão, dando voz a diferentes perspectivas, experiências e identidades. Por meio da arte tem um impacto significativo na cultura, e ao longo da história, tem sido uma força motriz por trás de várias modificações culturais. A arte muitas vezes reflete e expressa a identidade de uma comunidade, grupo ou sociedade. Por meio da música, dança, pintura, literatura e outras formas de expressão artística, as pessoas podem compartilhar seus valores, crenças, tradições e histórias, contribuindo para a preservação e evolução da cultura.

A arte desafia normas sociais e culturais estabelecidas, provocando reflexões e debates sobre questões importantes. Artistas frequentemente abordam temas polêmicos, tabus e injustiças através de suas obras, gerando conscientização e incentivando a mudança cultural. A arte promove a inovação e a criatividade, inspirando novas formas de pensar, agir e se expressar. Artistas inovadores muitas vezes desafiam convenções e exploram novas técnicas, materiais e ideias, influenciando assim a evolução da cultura e da sociedade.

A representação de diversas culturas, identidades de gênero, origens étnicas e orientações sexuais, a arte contribui para a construção de uma cultura mais plural e inclusiva. A arte pode ser uma ferramenta poderosa para a mobilização social e o ativismo político e social. Movimentos artísticos, como o graffiti urbano, o teatro de rua e a música de protesto, são frequentemente utilizados para transmitir mensagens políticas e sociais,

mobilizar comunidades e provocar mudanças culturais e políticas.

Podemos concluir que, a arte tem o poder de influenciar e modificar a cultura de diversas maneiras, desde a expressão da identidade e dos valores até o questionamento das normas estabelecidas, a promoção da diversidade e inclusão, a mobilização social e o ativismo. Ao reconhecer o papel da arte na transformação cultural, podemos apreciar sua importância como uma força dinâmica na sociedade. De acordo com Barbosa (1990, p. 11), *“Acredita-se que a arte não é apenas uma consequência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações”*.

Assim sendo, a arte transforma-se em novos conceitos em cada período, modificando a forma da pessoa humana racionar, pensar e vendo o mundo em novas formas.

A definição de arte é uma questão complexa e muitas vezes subjetiva, pois a arte pode assumir uma variedade de formas e significados, dependendo do contexto cultural, social e individual. No entanto, geralmente podemos conceituar a arte como:

EXPRESSÃO CRIATIVA E COMUNICATIVA:

A arte é uma forma de expressão humana que envolve a criação de obras que transmitem ideias, emoções, experiências e percepções através de uma variedade de mídias, como pintura, escultura, música, dança, literatura, teatro, cinema e fotografia. Essas expressões criativas são frequentemente moldadas pela imaginação, pela intuição e pela habilidade técnica do artista, e podem evocar respostas emocionais e intelectuais nos espectadores.

Exploração estética e sensorial: A arte é uma manifestação estética que estimula os sentidos e convida à contemplação e apreciação estética. Ela pode ser percebida visualmente, auditivamente, tátil e emocionalmente, despertando sensações de prazer, beleza, estranheza, admiração ou desconforto. Através da combinação de formas, cores, sons, movimentos e palavras, a arte oferece uma experiência sensorial única que transcende a simples função utilitária e valoriza a experiência estética.

Reflexão e interpretação: A arte muitas vezes provoca reflexão e contemplação sobre questões importantes da vida, da sociedade e da condição humana.

Ela convida os espectadores a questionar, interpretar e dar sentido às obras, oferecendo diferentes perspectivas sobre o mundo e estimulando o pensamento crítico e a imaginação. Através da arte, podemos explorar temas universais, como amor, morte, justiça, identidade, natureza e transcendência, e encontrar conexões profundas com nossas próprias vidas e experiências.

Na visão de Fischer (1987, p. 20),

“A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.” Para o artista, a arte possui uma função muito maior do que simplesmente ser bela, ser agradável, decorativa, a obra é a representação do que o artista vive, pensa e sente, o artista se molda em sua obra.

A arte tem o poder de transformar a maneira como vemos e entendemos o mundo, desafiando convicções estabelecidas, ampliando horizontes e inspirando mudanças culturais, sociais e individuais. Ela pode ser um agente de inovação, criatividade e experimentação, promovendo novas formas de pensamento, percepção e expressão. Através da arte, podemos explorar novas ideias, investigar novas possibilidades e abrir espaço para a imaginação e a descoberta.

Em suma, a arte é uma forma de expressão criativa e comunicativa que estimula os sentidos, provoca reflexão e transforma nossa compreensão do mundo. Ela é uma parte essencial da experiência humana, enriquecendo nossas vidas, inspirando nossa imaginação e conectando-nos com os outros e com o mundo ao nosso redor.

CONCLUSÃO

A arte é uma expressão fundamental da condição humana, que transcende fronteiras culturais, temporais e individuais. Ao longo da história, a arte tem sido uma forma poderosa de comunicação, criatividade e reflexão, permitindo que os seres humanos expressem suas experiências, emoções e visões de mundo de maneiras únicas e significativas.

Como expressão humana, a arte não se limita apenas à criação de obras estéticas; ela é também um meio de conexão, entendimento e transformação. Através da arte, os artistas podem compartilhar suas histórias, valores e perspectivas, estabelecendo conexões emocionais e intelectuais com o público. As obras de arte podem evocar uma ampla gama de respostas emocionais, desde o encantamento e admiração até a introspecção e desconforto, convidando os espectadores a refletir sobre questões importantes da vida, da sociedade e da condição humana.

Além disso, a arte tem o poder de inspirar mudanças culturais, sociais e individuais, desafiando convicções estabelecidas, ampliando horizontes e promovendo novas formas de pensamento e percepção. Ao criar obras que refletem a diversidade e complexidade da experiência humana, os artistas contribuem para a construção de uma cultura mais inclusiva, empática e criativa.

Em última análise, a arte como expressão humana é uma fonte de beleza, significado e inspiração que enriquece nossas vidas, nos conecta com os outros e com o mundo ao nosso redor, e nos convida a explorar os mistérios e maravilhas da existência humana. Ao valorizar e celebrar a arte em todas as suas formas, podemos cultivar uma maior compreensão, empatia e apreciação pela riqueza da experiência humana.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998
- BEST, David. **A racionalidade do sentimento: o papel das arte na educação**. Portugal: Porto Codex, 1996.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 10ª edição, São Paulo: Brasiliense. 1989
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Sueli. **O ensino da artes: construindo caminhos**. 3ª edição, Campinas: Papirus, 2001.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- FUZARI, Maria Helismina; FERRAZ, Maria Heloisa. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 1993, 2ª edição. 135p.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de Arte e Arte Contemporânea: contextos de produção de sentido**. 2005. 166 p. Dissertação (mestrado em educação) Porto Alegre:UFRGS,2005.Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5086/000509836.pdf?sequence=1> Acesso em: 09 de set. De 2009.
- PORCHER, Louis. **Educação artística: Luxo ou necessidade**. 3ª edição, São Paulo, Summus, 1982

GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM NOVO OLHAR PARA O CURRÍCULO

Autor(a): **Julianni Guerra Carolino**

RESUMO

Este trabalho propõe apresentar um estudo sobre as políticas públicas para a Educação Infantil no Brasil, especialmente em se tratando da primeiríssima infância, o que compreende crianças de 0 a 4 anos de idade. Sabemos que um estudo que envolva uma análise desse tipo precisa considerar teóricos da Pedagogia, legislações federais vigentes e padrões nacionais e municipais de qualidade da Educação. Sendo assim, verificamos aqui todos esses itens aliados, ao mesmo tempo, aos contextos sócio-histórico-culturais de nossa sociedade. Levando-se em conta o fato fundamental da essencialidade da Educação Infantil para o desenvolvimento integral dos seres, tratamos neste estudo sobre as concepções e contextos do universo infantil, especialmente no município de São Paulo, a evolução das creches advindas da Secretaria da Assistência Social para os centros de educação infantil pertencentes à Secretaria da Educação, o aprofundamento dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao cuidar e ao brincar, o papel dos educadores e gestores nestas unidades de ensino. Objetivamos, então, por meio destas análises, realizarmos contribuições com as ciências da Educação, seus desafios atuais, especificidades, objetividades e práticas pedagógicas em se tratando dos processos educativos de bebês e crianças.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação Infantil; Primeiríssima Infância; Processos de Ensino-Aprendizagem; Desenvolvimento Infantil

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta políticas públicas para a Educação Infantil no que se refere à gestão escolar e ao currículo, tratando especificamente do atendimento de 0 a 3 anos, analisando a legislação que o norteia, bem como as urgentes necessidades de ajustes para implementação de melhorias no processo ensino e aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas que auxiliarão em um bom desenvolvimento nas etapas subsequentes da educação básica. A seguir, estudaremos o papel do gestor escolar neste contexto específico, atribuições e especificidades do trabalho pedagógico nesta etapa/ fase da educação básica.

- Apresentar políticas públicas vigentes em Educação Infantil;
- Definir gestão escolar e currículo nesta etapa da educação;
- Estudar a legislação vigente que norteia este atendimento;
- Especificar o papel do gestor escolar neste contexto educacional;
- Implementar melhorias no processo de ensino aprendizagem visando o desenvolvimento de competências e habilidades que subsidiarão as demais etapas da educação básica.

REFERENCIAL TEÓRICO

O objetivo geral deste trabalho é apresentar políticas públicas vigentes em educação infantil, investigando as concepções que permeiam o nível infantil; definir gestão escolar e currículo nesta etapa da educação básica, bem como a prática cotidiana dos gestores que trabalham nessa etapa de ensino; analisar os fundamentos teóricos que embasam a educação infantil; compreender a prática e estudar a legislação vigente que fundamentam este atendimento, em especial a proposta atual da Secretaria Municipal de Educação, designada de Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil, com breve explanação sobre o mesmo; especificar o papel do gestor escolar neste contexto educacional; implementar melhorias no processo de ensino aprendizagem visando o desenvolvimento de competências e habilidades que subsidiarão as demais etapas da educação básica.

A análise das premissas registradas no Projeto Político Pedagógico das diversas Unidades Educacionais explicitam não apenas o currículo oficial prescrito pela Secretaria Municipal de Educação, como também a parte específica e singular, de cada um dos CEI's – Centros de Educação Infantil, que substituíram as antigas creches, ligadas à Secretaria de Assistência Social, mudando o paradigma de atendimento de bebês e crianças, integrando o cuidar e o educar, preocupando-se com o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a continuidade de estudos nas demais etapas da educação básica. As primeiras creches da cidade de São Paulo surgiram na década de 1950, por meio de convênios entre entidades beneficentes e a Comissão de Assistência Social Municipal em 1951, substituída pela Divisão de Serviço Social em 1955, cuja função era atender aos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem nenhuma renda, e a proteção à infância. Cedendo à pressão de movimentos sociais, em 1966 houve ampliação do atendimento com a celebração de convênios com creches particulares, que passaram a ser mantidas pela Prefeitura, ampliando a rede conveniada.

Na década de 1970, a Secretaria de Bem-Estar Social inicia a discussão da implementação de uma rede municipal de creches diretamente administradas pelo Estado, sob o impacto das propostas de educação compensatória, baseadas nas teorias de privação cultural que começaram a ser divulgadas no país. A fundamentação teórica foi baseada nos princípios da psicologia desenvolvimentista, partindo do pressuposto de que a criança atendida

apresentava carências ocasionadas pela privação alimentar, afetiva, social, entre outras e previa ações compensatórias, tendendo a “corrigir as omissões apresentadas pela criança culturalmente carente, anulando a defasagem entre a sua idade cronológica e o nível de desenvolvimento em que se encontrava” (1974, v.II,.7). Porém, a Prefeitura da cidade de São Paulo, em plena expansão populacional, respondeu à pressão dos movimentos sociais apenas na administração do Prefeito Reynaldo de Barros (1978-1982), que construiu ou alugou 120 equipamentos para a rede direta, ampliando os atendimentos para mais de 13.000 crianças.

MUDANÇAS IMPORTANTES OCORRERAM

Em janeiro de 2002, os Centros de Educação Infantil passaram para a administração da Secretaria Municipal de Educação, mudando paulatinamente o paradigma de atendimento. Após quinze anos, a rede municipal de CEI's tem consciência da necessidade de uma instituição de Educação Infantil promover, através de suas propostas pedagógicas, práticas que incluem cuidado e educação, favorecendo a integração entre os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças, tomando-as como seres completos, totais e indivisíveis, sem ter como objetivo final a escolarização e sim a socialização e transmissão de conhecimentos como eixo articulador de seus sentidos e significados, promovendo experiências de ampliação sensorial, expressiva, corporal, cognitiva, linguística, ética, estética, motora, sociocultural mediadas pelos adultos e que possibilitem a construção da autonomia, da saúde, do bem-estar, da auto-organização. Creches que viabilizem a promoção da curiosidade, a exploração, o encantamento, a indignação em relação à natureza e ao mundo físico e social. O desafio de respeitar as experiências e os saberes das crianças, sujeitos históricos com marcas de sua origem étnico-racial, regional, religiosa, linguística, familiar, ampliando seus conhecimentos e articulando-os ao patrimônio cultural, tecnológico, científico, ambiental e artístico da humanidade.

Esses desafios exigem a formação continuada dos profissionais da creche, com vistas à atualização e aprofundamento dos conhecimentos, bem como a capacidade de refletir criticamente sobre o exercício docente e as práticas cotidianas, visando uma intermediação eficiente e uma intervenção que busque a qualidade social da educação.

Quanto ao gestor escolar na educação infantil, este profissional precisa ter uma visão global da instituição focando na aprendizagem dos alunos, promovendo as condições necessárias à aprendizagem, com adequação de espaços, cuidando da aplicação de recursos financeiros e fortalecendo as relações interpessoais entre os funcionários, professores e a Comunidade. Um dos maiores desafios no cotidiano desta modalidade de ensino é a junção entre o cuidar e o educar, conceitos indissociáveis, que exigem profissionais com formação adequada

pois os cursos de formação ofertados pelas Universidades destinam carga horária reduzida para a Educação Infantil, com lacunas que deverão ser preenchidas na trajetória profissional do professor, dentro do ambiente de trabalho a partir da reflexão de sua própria prática.

Sendo assim, cabe aos gestores promover mudanças efetiva nas práticas com bebês e crianças pequenas, assumindo o papel de liderança pedagógica na coordenação de sua equipe e mediando intencionalmente a reorganização dos tempos, espaços, experiências e relações dos adultos com as crianças, envolvendo nesse processo toda a equipe escolar, tendo como ponto de partida a premissa que a criança aprende desde que nasce e que a aprendizagem é promotora do desenvolvimento e podem ser decisivas na constituição da personalidade e da inteligência.

ATUALMENTE NOVOS DESAFIOS NOS MOBILIZAM

A equipe gestora que coordena o trabalho pedagógico na creche deve atuar como mediadora do desenvolvimento de sua equipe, nas ações intencionais de mediação e com olhar atento para tudo o que acontece, ou seja, como o espaço está organizado, quais materiais estão disponíveis, como os adultos se relacionam com as crianças nos diferentes momentos do dia, que experiências as crianças vivem, como são construídas as narrativas do percurso da criança ao longo do ano, enfim, por meio de uma gestão atenta, todo o cotidiano da creche servirá de instrumento de reflexão, mudança e aprimoramento do fazer pedagógico, envolvendo-se com o Projeto Político Pedagógico (PPP) que é coletivo e único, portador dos valores da instituição quanto à educação que esta busca oferecer às crianças, revisto e revisado na medida em que a equipe estuda, reflete sobre suas práticas e aprimora suas intenções, criando novos objetivos a partir das necessidades dos bebês e crianças daquele CEI, desenvolvendo ações pedagógicas com intencionalidade, visando a melhoria da qualidade social da educação ofertada, englobando desde o olhar macro para toda a organização e funcionamento da Unidade até a análise de uma questão individual que emerge em um único aluno, colocando-se como mediadora do desenvolvimento profissional da equipe ao planejar e construir ambiente colaborativo que favoreça a aprendizagem de todos os que convivem diariamente na instituição, envolvendo todos os segmentos da escola em pesquisa, estudo, registros, reflexão, cuidado e educação para as crianças.

Implementar melhorias no processo de ensino aprendizagem visando o desenvolvimento de competências e habilidades que subsidiarão as demais etapas da educação básica, estudando essa modalidade de ensino com viés histórico e social, registrando as mudanças que sucessivamente ocorreram até os dias atuais, fundamentado no Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil, que atendem as Diretrizes Nacionais para a

modalidade de ensino, afirmando que a mesma exerce uma tripla função social. A primeira delas é a função social de acolhimento das crianças pequenas, no sentido de assumir a responsabilidade de cuidá-las e educá-las em sua integralidade, complementando e compartilhando a ação da família.

A segunda é a função política de promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências das infâncias. Em essência, isso significa contribuir para que bebês e crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, exercendo o seu direito à participação.

Por fim, temos a função pedagógica, pois a escola é um espaço privilegiado tanto para a ampliação e diversificação de repertórios, saberes e conhecimentos de diferentes ordens como para estabelecer o encontro e a convivência entre crianças e adultos, a fim de construir outras formas de sensibilidade e sociabilidade que constituam subjetividades comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta, o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômicas, étnico-racial, de gêneros, linguística, religiosa e deficiências.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana assume esse papel, comprometendo-se com a qualidade social da educação, considerando a diversidade que compõe as infâncias que habitam a metrópole e se contrapõe às desigualdades que condicionam a vida de bebês e crianças, assumindo como objetivo principal a oferta às novas gerações a oportunidade de encontrar pessoas e criar modos de participação e convivência. Ao integrar brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e crianças vivenciam experiências e aprendem o modo de viver que foram construídos historicamente nas diferentes culturas, interagindo com os distintos saberes e os conhecimentos, tendo em vista o interesse comum e não apenas os desejos e interesses individuais.

Na Educação Infantil, os espaços possibilitam o exercício da ação coletiva e da autonomia dos bebês e das crianças nas suas investigações, na sua descoberta e no conhecimento do mundo. Estar nesse espaço educativo possibilita aos bebês e às crianças criar uma voz própria, com autoria e protagonismo. É um tempo para identificar os seus sentimentos e desejos, construir uma atitude pessoal frente ao mundo, aprender a compreender as pessoas e a diversidade de modos de ser e estar, fazer escolhas desenvolvendo significados pessoais e significações sociais.

As Unidades de Educação Infantil têm o compromisso como acolhimento das crianças, apoiando-as na constituição de seu pertencimento social e na construção de sua identidade, pois é nelas que acontecem as relações sociais e culturais, os questionamentos e as experiências com a arte e o conhecimento científico e tecnológico, num espaço lúdico e acolhedor. Nela se constroem as experiências pessoais e se compartilham vivências com colegas, professores e professoras e educadores.

Cabe aos gestores especial atenção aos espaços organizados para as experimentações oferecidas, os tempos para

as elaborações, as críticas, as releituras e as materialidades para as criações e os questionamentos que as crianças evidenciam, sejam eles verbais ou gestuais. É preciso um olhar atento para sustentar a possibilidade de que cada bebê ou criança que estejam no CEI seja convidado a não apenas reproduzir, mas a reinventar e transformar o mundo.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil Paulistana vem se transformando com o passar do tempo, assim como a sociedade, o que nos exige olhares atentos e escutas sensíveis de forma a suprir necessidades urgentes e essenciais em se tratando dos processos e metodologias de ensino-aprendizagem, multietarismo, multiculturalismo além de questões relacionadas à alimentação e higiene, ao cuidar e ao brincar.

As políticas públicas provenientes do Ministério da Educação (MEC) para a educação infantil no que se referem à gestão escolar e ao currículo, tratando especificamente do atendimento de 0 a 6 anos, trazem diretrizes, objetivos, metas e estratégias de forma a propiciar o cumprimento do preceito constitucional da descentralização administrativa, bem como a participação dos diversos atores da sociedade envolvidos neste segmento educacional.

O documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” publicado pelo MEC compreende que pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Além disso, as pesquisas a respeito da produção de culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos no Brasil, demonstram o quão amplo e complexo é esse campo de conhecimento e área de atuação. Temáticas relacionadas ao convívio com as crianças nos diferentes tempos e espaços da escola, sendo elas sujeitos de direitos, com seus pares, crianças da mesma ou de outras idades, adultos de sua família ou não, enfim, relações de múltiplas vivências e convivências, apontam para a necessidade de momentos de observação e estudo sobre os contextos em que os pequenos estão inseridos e como percebem e fazem uso de sua identidade no mundo.

Dessa forma, torna-se de fundamental importância o papel dos educadores da primeira infância, pois estes podem apontar caminhos para investigação das potencialidades e desafios do cuidar e educar as crianças, cuja atuação complementa o papel da família em prol da formação de sujeitos críticos, defensores de seus direitos, cidadãos responsáveis.

A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada aos estudos e pesquisas sobre o tema, vem construindo um conjunto de experiências capazes de conceber um projeto político pedagógico que, de fato, atenda às

especificidades da formação humana, especialmente nessa fase inicial da vida.

Há, ainda, muito a percorrer no trajeto de exploração dos estudos sobre a Educação Infantil, especialmente porque foi somente nos últimos anos que esta teve seu reconhecimento como direito da criança, das famílias e como dever do Estado.

De qualquer forma, partindo das políticas já existentes, das discussões sobre a elaboração da LDB, das demandas dos estados e municípios, assim como das prioridades do MEC, em 1995 foi definida a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como principal objetivo, tendo de ser adotadas linhas de ação que incentivem a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches, centros de educação infantil e em pré escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais de forma que assumam sua responsabilidade com a Educação Infantil.

Entendemos, então, que a Educação Infantil tem função diferenciada e, ao mesmo tempo, complementar à ação da família, implicando em uma profunda, permanente e articulada comunicação entre ambas. Sendo assim, torna-se dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento em instituições e/ou centros de Educação Infantil.

As equipes gestoras dessas unidades exercem funções e atribuições de fundamental importância em se tratando de zelar pela qualidade na Educação Infantil, assegurando parâmetros, avaliando e reavaliando processos. Precisam considerar as crianças como seres integrais, observando suas especificidades, as diferenças entre elas, além da forma como cada uma se reconhece, conhecem e exploram o mundo por meio do brincar. Assim, os gestores devem elaborar, implementar e avaliar as propostas pedagógicas de suas instituições de educação a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, com a participação dos bebês, crianças, seus familiares e/ou responsáveis, além do corpo docente, explicitando concepções, definindo referenciais à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FLÔRES, Vanessa M. da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A Gestão na Educação Infantil: Concepções e Práticas. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- SANTADE, Susimara. O papel do Gestor Escolar na Educação Infantil. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Padrões Básicos de Qualidade na Educação

Infantil Paulistana: Orientação Normativa nº01/2015. São Paulo: SME, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Das creches aos CEIs. Edição Especial da Revista Magistério. São Paulo: Coordenadoria Pedagógica da SME, 2018.

BARROS, Maria Isabel Amando. Desemparedamento da Infância. Alana, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Currículo da Cidade de São Paulo: Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil. São Paulo: SME, 2022.

BARROS, Maria Isabel Amando. Desemparedamento da Infância. Alana, 2018.

OS IDOSOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): **Sandra Souza Torres**

RESUMO

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências. **Objetivo:** Verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática. **Metodologia:** O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica a luz de diversos autores conceituados acerca do tema em questão, procurando destacar a contribuição da musculação na terceira idade.

Palavras Chave: Educação Física; Terceira idade; Quedas no Envelhecimento; Benefícios da musculação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de analisar os conceitos relacionados à terceira idade, bem como a relação deste envelhecimento acerca da saúde da pessoa idosa (1-4). A Educação Física vem contribuindo com o desenvolvimento do ser humano em relação à busca pela qualidade de vida, serão discutidas as definições e aspectos importantes para construção desta qualidade (5-6).

É notório que as atividades físicas contribuem para a melhoria da qualidade de vida, em meio às diversas modalidades e métodos, faz-se necessário compreender quais atividades possibilitam melhores benefícios ao grupo da terceira idade. Em relação ao elevado aumento de quedas provocadas nas pessoas idosas, a pesquisa também analisará suas causas e consequências (7-8).

Para tal, este trabalho objetiva verificar como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, mostrando os possíveis benefícios desta prática (9-12).

Elaborado através do auxílio de diversos autores, em meio de pesquisas bibliográficas, tendo em vista que a revisão de trabalhos já realizados é capaz de fornecer dados relevantes relacionados ao tema.

CONCEITO DA TERCEIRA IDADE

A pessoa passa a ser considerada idosa na maioria das vezes, quando completa sessenta anos de idade, independente do seu estado psicológico, social e biológico, porém este conceito abrange múltiplas dimensões que ultrapassam a idade cronológica (1).

A quantidade de pessoas que atingem os sessenta anos de idade no mundo está aumentando cada vez mais comparado a qualquer outra faixa etária, estima-se que até o ano de 2025, existirá aproximadamente 1,2 bilhões de pessoas idosas (1).

A propósito Neri aponta que o termo “terceira idade” hoje bastante empregado no cotidiano social originou-se na década de 1960 na França, no intuito de diferenciar idades de aposentadoria onde a primeira idade seria a infância, a segunda a fase adulta e então a terceira idade, que nesta época consistia em evidenciar a partir dos 45 anos (2).

As percepções de velhice ocorrem a partir das formas de conhecimento elaboradas por uma sociedade possuidora de seus próprios valores e conceitos. Em meio às transformações sociais que valorizam a produtividade do novo, as pessoas idosas tornaram-se vulneráveis por meio de exclusões, sendo vistas como cansadas, improdutivas e doentes, tornando sua identidade negativa (3).

Conforme o corpo envelhece é comum o entendimento de que o idoso precisa frequentemente avaliar sua saúde de maneira mais ativa do que antes. Caldas destaca as capacidades funcionais e cognitivas como indicadores de saúde na terceira idade (4).

O autor conceitua a Capacidade Funcional como as condições que o indivíduo possui para adaptação dos problemas diários, às atividades exigidas pelo meio em que vivem. Já a Capacidade Cognitiva é definida como algo para registro e armazenamento dos dados da realidade, capacitando o conhecimento e a percepção.

Diante do exposto Hartmann reforça que a velhice não pode estar associada ao desaparecimento ou diminuição da saúde, bem como sua incapacidade (4).

EDUCAÇÃO FÍSICA E QUALIDADE DE VIDA

Segundo Castellón e Pino entende-se que a Educação Física na abordagem da qualidade de vida é fundamental pelos aspectos debatidos para sua definição, caracterizadas como:

- Qualidade das condições de vida (componente objetivo);
- Satisfação pessoal com as condições de vida (componente subjetivo);
- Combinação das condições de vida com a satisfação;

- Combinação das condições de vida e satisfação pessoal segundo o que considera o próprio sujeito em função da sua escala de valores.

Os componentes citados pelos autores são o bem estar físico, bem estar material, bem estar social, bem estar emocional, desenvolvimento e atividade (5).

O bem estar físico é sem dúvida, o principal campo de ação da Educação Física, o que significa seres satisfeitos com o aspecto físico que possuem, refletindo na obtenção de mais disposição em seu cotidiano. A relação do bem estar físico nos remete ao bem estar social, pois pessoas aptas a desenvolverem suas atividades relacionam-se melhor com a sociedade (5).

Nosso corpo necessita de algum tempo para adaptar-se a uma determinada situação, por isso os benefícios relacionados aos vários aspectos da atividade física são gradativos e progressivos. Sendo assim, muito se tem falado sobre tal prática na terceira idade devido ao aumento da população mundial que está envelhecendo (5).

Considerando as características presentes na prática da atividade física, é possível observarmos que o ambiente torna-se propício para que o indivíduo possa expressar mais livremente sua totalidade. Nesta perspectiva, Nogueira e Palma relatam que a atividade física pode ser definida como “qualquer movimento corporal, produzido pelos músculos esqueléticos, que resulta em gasto energético maior do que os níveis de repouso” (6).

Para o autor, o principal instrumento da Educação Física é o desenvolvimento do ser humano, o qual se dá a partir da integração entre a motricidade, o cognitivo e o socioafetivo, pois o profissional da área é preparado para provocar tais estímulos e buscar integração entre eles (6).

MUSCULAÇÃO E PREVENÇÃO DE QUEDAS PARA IDOSOS

Percebe-se que dentre as atividades que possibilitam reforçar os músculos e prevenir quedas, a musculação está entre poucas que contribuem para o aumento da densidade óssea devido a utilização de exercícios de tração e peso, além de diminuir as perdas funcionais durante o processo de envelhecimento, promove aquisição de massa muscular, melhora das funções cardiovasculares e respiratórias, redução do percentual de gordura, auxilia na recuperação da agilidade, flexibilidade, entre outras (7).

É necessário tomar medidas de prevenção com o intuito de priorizar a segurança e a manutenção da autonomia nas atividades de vida diária. Para Maciel, as medidas necessárias para prevenção de quedas estão relacionadas às orientações aos idosos e seus familiares sobre:

- Os riscos e consequências das quedas;
- A segurança do ambiente em que vive e circula;
- O estilo de vida no que se refere à dieta e exercício físico;
- A avaliação das situações global e periódica incluindo a função cognitiva, distúrbios de humor, capacidade de realização de atividades de vida diária e condições sociais;
- A racionalização de prescrição e correção de polifarmácia (8).

Causas e consequências das quedas

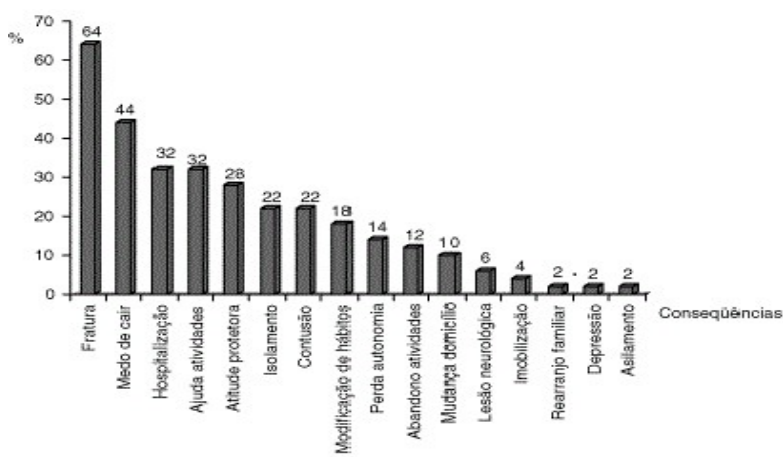
As causas das quedas em idosos podem ser variadas e estar associadas. Os fatores responsáveis estão relacionados intrinsecamente, decorrentes de alterações fisiológicas ocasionadas pelo envelhecimento, como também extrinsecamente, pelas circunstâncias ambientais que criam desafios aos idosos (9).

Dentre os fatores intrínsecos, o surgimento de doenças, o uso de fármacos, a redução da capacidade física, ou ainda, o déficit sensorial podem gerar efeitos sobre o controle postural do indivíduo provocando a queda.

Pelos fatores extrínsecos, saber o local onde ocorreu a queda é importante para identificar as circunstâncias ambientais causadores da mesma, pois um estudo feito por Campbell em Ribeirão Preto, verificou que cerca de 44% das ocorrências encontradas eram no próprio lar dos idosos que viviam na comunidade (9).

Através do estudo feito pela unidade de emergência de um Hospital Universitário em Ribeirão Preto, identificou-se no atendimento de idosos com diagnósticos de queda, a fratura como uma consequência grave, destacando também o medo de cair novamente, a elevada proporção de internações hospitalares e a necessidade de ajuda nas atividades após o acidente (9).

Figura 1 – Consequências apresentadas pelos idosos após a queda.



Fonte: Revista de Saúde Pública, São Paulo 2004.

Podemos observar as consequências que a queda trouxe para esses indivíduos, sejam elas físicas, psicológicas ou sociais e a importância destes dados para reconhecer a necessidade de um planejamento de medidas preventivas de quedas para os idosos (9).

Benefícios na prevenção de quedas

De acordo com Vieira, a musculação é uma atividade que trabalha a musculatura corporal desenvolvendo capacidades como equilíbrio e força, sendo extremamente importante para a diminuição de riscos de quedas e fraturas, por proporcionar um caminhar mais seguro e maior rigidez durante os movimentos (10).

Diante dos benefícios da musculação, podemos citar alguns pontos interessantes que auxiliam os idosos em relação às quedas.

- Efeito nas articulações: aumentam a amplitude articular das pessoas com limitações dos movimentos.
- Efeito no tecido ósseo: eficientes para estimular a massa óssea e não apresentam o dano do impacto.
- Efeito músculo esquelético: estimulam todos os mecanismos responsáveis pelo aumento de volume muscular, aumentando sua força através da hipertrofia.
- Efeito neuromuscular: estimulam os proprioceptores dos músculos para desenvolver consciência corporal, aprimorando reflexos de correção e estabilização postural.
- Efeito no tecido adiposo: aumentam o gasto calórico auxiliando no emagrecimento e manutenção da massa muscular (10).

A prática da atividade física é citada por diversos autores que concordam com os benefícios desta no que diz respeito à qualidade de vida, os profissionais da saúde devem estar atualizados nas relações dos exercícios com a saúde, para que não sejam perdidas oportunidades de bem orientar as pessoas (10).

Nesta perspectiva, praticar atividade física tornou-se um importante recurso que pode ser utilizado na prevenção e controle das quedas, recurso este que vem alcançando importante relevância nas políticas públicas propostas na promoção da saúde (11).

Um benefício significativo à saúde pode ser encontrado por meio da musculação, percebe-se que a resposta da população idosa ao treino de força é sem dúvida positiva, entre os seus benefícios, destacam-se a melhoria da força e da flexibilidade, que mantém o idoso seguro em suas atividades diárias, tornando-o menos

vulnerável a quedas, o aumento da densidade óssea, o qual possibilita proteger o corpo do idoso contra a osteoporose e a redução da gordura corporal, importante para a manutenção do peso (12).

Outro benefício que se destaca devido ao grande fator de ocorrências após quedas é a redução de dor articular, o qual contribui para a redução de dores das articulações, como coluna, ombros e joelhos. A postura corporal pode ser melhorada ao treinar a musculação na terceira idade, evitando a perda da tonicidade do músculo esquelético, natural durante essa fase da vida (12).

A participação num programa de exercícios torna-se um instrumento efetivo, para reduzir e prevenir um número de degenerações funcionais associadas ao envelhecimento humano (13).

CONCLUSÃO

Através deste trabalho, pode-se compreender que a Educação Física desenvolve o crescimento das dimensões humanas, possuindo um papel fundamental na busca pela qualidade de vida e saúde do ser humano.

Em relação à velhice, seus conceitos e definições foram mostrados a fim de apresentar como a atividade física pode tornar este complexo processo mais agradável e seguro. Verificou-se também o elevado número de idosos que sofrem as consequências do risco de quedas decorrente da vulnerabilidade causada por fatores intrínsecos e extrínsecos.

O estudo relatou como a musculação pode contribuir para a prevenção de quedas na terceira idade, apontando os benefícios promovidos por tal prática, concluindo que a musculação é indicada e de suma importância para os idosos na prevenção de quedas.

REFERÊNCIAS

- 1 OPAS - Organização Panamericana de Saúde. OMS - Organização Mundial da Saúde. Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Tradução Suzana Gontijo. Brasília: Organização PanAmericana da Saúde, 2005.
- 2 Neri AL. Palavras-chave em gerontologia. 4 ed. Campinas: Alínea, 2009.
- 3 Catita PAL. As representações sociais dos enfermeiros do serviço de urgência face ao doente idoso. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Saúde. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.
- 4 Hartmann ACV. Fatores Associados a Autopercepção de Saúde em Idosos de Porto Alegre. Tese de doutorado

apresentado para obtenção do título de Doutor em Gerontologia Biomédica. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

5 Goldner LJ. Educação Física e Saúde: Benefício da atividade física para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Graduação em Educação Física. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

6 Nogueira L. Palma A. Reflexões acerca das políticas de promoção de atividade física e saúde: Uma questão histórica. Campinas: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2003; 24(3):103-119.

7 ACSM - American College of Sports Medicine. A quantidade e o tipo recomendados de exercícios para o desenvolvimento e a manutenção da aptidão cardiorrespiratória e muscular em adultos saudáveis. Niterói: Revista Brasileira de Medicina do Esporte. 1998; 4(3):96-106.

8 Palma CMTS. Projeto de intervenção comunitária. Quedas nos Idosos: do risco à prevenção. Dissertação de Mestrado em Enfermagem em Saúde Comunitária. Beja: Instituto Politécnico de Beja, 2012.

9 Fabrício SCC. Rodrigues RAP. Júnior MLC. Causas e consequências de quedas de idosos atendidos em hospital público. São Paulo: Revista de Saúde Pública. 2004; 38(1):93-99.

10 Prazeres MV. A prática da musculação e seus benefícios para a qualidade de vida. Trabalho de conclusão de curso para obtenção do grau de Graduação em Educação Física. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2007.

11 Agência Nacional de Saúde Suplementar. Manual técnico para promoção da saúde e prevenção de riscos e doenças na saúde suplementar. 4ed. Rio de Janeiro: ANS, 2011.

12 Júnior AAAS. Musculação aplicada ao envelhecimento. Curitiba: Instituto Lyon, 2001.

13 Berger L. Mailloux-Poirier D. Pessoas Idosas: Uma abordagem Global. 1ed. Lisboa: Lusodidacta, 1995.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE

Autora: **Ana Paula Faria Narcizo**

Resumo

A função social da arte abrange uma ampla gama de propósitos e impactos que a arte pode ter na sociedade. Ela vai além da simples expressão individual ou estética, buscando contribuir para o desenvolvimento humano, o debate público, a reflexão crítica e a transformação social. A arte permite que as pessoas expressem suas emoções, pensamentos e experiências de forma criativa, facilitando a comunicação e a conexão entre indivíduos e comunidades. Através da arte, é possível explorar questões sociais, políticas, culturais e pessoais, estimulando a reflexão crítica e o questionamento das normas estabelecidas na sociedade. Concluimos portanto que, a função social da arte é multifacetada e dinâmica, desempenhando um papel fundamental no enriquecimento da vida humana, na promoção da diversidade cultural e na busca por um mundo mais justo, inclusivo e criativo.

Palavras chaves: Arte; Função Social; Emoções; Multidisciplinariedade

INTRODUÇÃO

A função social da arte refere-se ao papel que a arte desempenha na sociedade, além de sua dimensão estética e expressiva. Ela engloba várias maneiras pelas quais a arte contribui para a vida em comunidade, o desenvolvimento humano e a transformação social. Abaixo estão alguns aspectos importantes da função social da arte.

A função social da arte é ampla e diversificada, abrangendo desde a expressão individual até a contribuição para a coesão social, a conscientização crítica e o progresso humano e cultural.

A arte proporciona um meio de expressão único para artistas e público, permitindo a comunicação de ideias, emoções e experiências de forma não verbal e altamente simbólica. A arte frequentemente provoca reflexões críticas sobre questões sociais, políticas, culturais e pessoais, incentivando o público a questionar e analisar diferentes perspectivas e realidades.

A Preservação cultural Através da arte, as tradições culturais, históricas e identidades de grupos étnicos, sociais e regionais são preservadas, valorizadas e transmitidas às gerações futuras. A arte é uma poderosa

ferramenta educacional que pode informar, sensibilizar e conscientizar as pessoas sobre temas como direitos humanos, justiça social, meio ambiente e diversidade cultural.

Artistas e obras de arte muitas vezes são agentes de mudança e ativismo, abordando questões políticas, sociais e ambientais e mobilizando ações e discussões em prol do bem comum. A prática e apreciação da arte têm efeitos terapêuticos e terapêuticos, promovendo o bem-estar emocional, mental e físico, e sendo utilizada em contextos terapêuticos, como a arteterapia.

A Inclusão e diversidade: a arte promove a inclusão e a diversidade, oferecendo espaços e oportunidades para vozes marginalizadas, minorias étnicas, grupos sociais desfavorecidos e pessoas com deficiências se expressarem e serem representadas. A arte inspira a criatividade, a imaginação e a inovação em várias áreas da vida, desde as artes visuais e performativas até a ciência, tecnologia, negócios e educação.

De acordo com Fischer com FISCHER, 1987, p. 51, “(...) o artista continua sendo o porta voz da sociedade”. *Ainda nos dias de hoje o artista tem uma função social indiscutível: ser um representante da sociedade, relatar em suas obras a realidade pela qual ela passa.*

A função social da arte, de acordo com muitos pensadores contemporâneos, incluindo George Fischer, está relacionada à capacidade da arte de desempenhar um papel ativo na sociedade. Aqui estão alguns pontos-chave que geralmente são abordados ao discutir a função social da arte.

A arte pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social, capacitando indivíduos e comunidades a promover mudanças positivas em suas realidades, além de oferecer formas de resistência e superação diante de desafios e injustiças.

Assim sendo, podemos identificar visões de teóricos e pensadores que podem enfatizar diferentes aspectos dependendo de suas abordagens e perspectivas específicas.

Compreender e Ensinar Artes

Compreender e ensinar artes envolve uma abordagem multifacetada que abrange tanto a apreciação quanto a produção artística, além do entendimento dos contextos culturais, históricos e sociais em que a arte está inserida. Aqui estão alguns pontos importantes sobre como compreender e ensinar artes de maneira eficaz:

Compreender Artes:

Compreender artes envolve desenvolver uma apreciação estética, que é a capacidade de reconhecer e valorizar a beleza, a expressividade e a criatividade nas obras de arte.

Contexto Histórico e Cultural: Para uma compreensão completa da arte, é essencial considerar o contexto histórico e cultural em que uma obra foi criada. Isso inclui entender as influências artísticas, políticas, sociais e filosóficas que moldaram a produção artística em diferentes períodos e culturas.

Análise Crítica: A análise crítica é fundamental para compreender as obras de arte em profundidade. Isso envolve examinar elementos como composição, estilo, técnica, simbolismo e mensagem da obra, bem como interpretar seu significado e impacto.

Diversidade Artística: Compreender artes significa reconhecer e apreciar a diversidade de formas artísticas, incluindo pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, literatura, entre outras. Isso também envolve explorar diferentes movimentos artísticos, estilos e tradições culturais.

Conexões Interdisciplinares: As artes estão interligadas a outras disciplinas, como história, filosofia, antropologia, sociologia e psicologia. Compreender artes muitas vezes envolve fazer conexões interdisciplinares para uma visão mais abrangente e contextualizada.

Ensinar Artes:

Ao ensinar artes, é importante desenvolver as competências artísticas dos alunos, incluindo habilidades técnicas, criativas, expressivas e críticas necessárias para produzir, interpretar e avaliar obras de arte. O ensino de artes deve promover a exploração da diversidade artística, apresentando aos alunos uma ampla gama de formas de arte, estilos, artistas e tradições culturais, incentivando a apreciação da pluralidade artística. **Integração Curricular:** Integrar as artes ao currículo escolar permite explorar conexões entre arte e outras disciplinas, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a aprendizagem multidimensional.

O ensino de artes deve estimular a criatividade dos alunos, encorajando-os a experimentar, expressar-se livremente e desenvolver sua voz artística única. As aulas de artes devem promover a reflexão crítica e o diálogo sobre questões artísticas, culturais e sociais, incentivando a expressão de diferentes perspectivas e pontos de vista. Compreender e ensinar artes envolve explorar a diversidade artística, desenvolver competências criativas e críticas, e contextualizar a arte dentro de seu contexto histórico, cultural e interdisciplinar. Isso proporciona uma experiência educacional enriquecedora e significativa para os alunos, promovendo uma apreciação mais profunda e uma participação ativa nas artes e na cultura.

De acordo com BUORO (2000, p, 360).

“(...) também os pais colocaram o trabalho de artes plásticas na escola em segundo plano, pois se sentem ansiosos com a alfabetização dos filhos e não sabem muito bem a finalidade das aulas de artes”.

Podemos destacar que fica impossível comunidades escolares conviverem sem a disciplina de artes em salas de aula, para isso se faz necessário sua valorização da disciplina tanto quanto as demais.

A valorização das disciplinas de artes é fundamental para promover uma educação completa e enriquecedora, que abrange não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, criativos e culturais. Aqui estão algumas razões pelas quais as disciplinas de artes devem ser valorizadas:

As artes oferecem um espaço para a expressão individual e a criatividade, permitindo que os alunos desenvolvam suas habilidades artísticas e explorem diferentes formas de se expressar e se comunicar. O estudo das artes ajuda a desenvolver habilidades sociais e emocionais, como empatia, colaboração, autoexpressão, resolução de problemas e autoconfiança. Essas habilidades são essenciais para o sucesso pessoal e profissional dos alunos.

As disciplinas de artes incentivam o pensamento crítico, a análise e a reflexão sobre questões complexas, promovendo uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor e estimulando o desenvolvimento de uma visão crítica e analítica. As artes oferecem insights valiosos sobre diferentes culturas, tradições e perspectivas, promovendo o respeito pela diversidade e o entendimento intercultural entre os alunos.

As disciplinas de artes estimulam a inovação e a criatividade, encorajando os alunos a pensar de forma não convencional, a explorar novas ideias e soluções, e a abraçar a experimentação e o risco criativo.

Estudos mostram que o envolvimento com as artes pode ter benefícios significativos para o bem-estar emocional, mental e físico dos alunos, reduzindo o estresse, aumentando a autoestima e promovendo o equilíbrio emocional. As atividades artísticas incentivam o engajamento dos alunos na escola, aumentando sua motivação para aprender e participar ativamente das atividades educacionais e culturais.

As habilidades adquiridas através das disciplinas de artes, como criatividade, pensamento crítico, comunicação eficaz e colaboração, são altamente valorizadas no mercado de trabalho moderno, preparando os alunos para uma ampla gama de carreiras e oportunidades. Portanto, a valorização das disciplinas de artes não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento integral de indivíduos criativos, pensadores críticos e cidadãos culturalmente conscientes.

CONCLUSÃO

Concluimos portanto que, as artes desempenham papéis essenciais tanto na esfera social quanto educativa, contribuindo significativamente para o desenvolvimento humano e para a construção de uma sociedade mais inclusiva, criativa e culturalmente rica. No aspecto social, a arte atua como um veículo poderoso para a expressão, reflexão e diálogo sobre questões sociais, políticas e culturais. Ela desafia normas, promove a diversidade e a inclusão, e estimula o engajamento cívico e a transformação social. Através da arte, as pessoas podem se conectar emocionalmente, explorar diferentes perspectivas e experiências, e fortalecer laços comunitários.

No contexto educativo, as disciplinas de artes oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades criativas, críticas e sociais nos alunos. Elas incentivam a expressão individual, a colaboração, o pensamento inovador e a apreciação da diversidade cultural. Além disso, as artes contribuem para o bem-estar emocional e o engajamento dos alunos na escola, preparando-os para enfrentar os desafios do século XXI e se tornarem cidadãos ativos e conscientes.

Portanto, ao reconhecer e valorizar a função social e educativa das artes, podemos promover uma educação mais abrangente e enriquecedora, que valorize a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão intercultural, contribuindo para um mundo mais equitativo, empático e inspirador.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Com Arte, 1998
- BEST, David. **A racionalidade do sentimento: o papel das arte na educação**. Portugal: PortoCodex, 1996.
- BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- COLI, Jorge. **O que é arte**. 10ª edição, São Paulo: Brasiliense. 1989
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Sueli. **O ensino da artes: construindo caminhos**. 3ª edição, Campinas: Papirus, 2001.
- FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educar para que? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1994.

FUZARI, Maria Helismina; FERRAZ, Maria Heloisa. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo. Cortez, 1993, 2ª edição. 135p.

GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho**: o nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEDUR, Rejane Reckziegel. **Professores de Arte e Arte Contemporânea**: contextos de produção de sentido. 2005. 166 p. Dissertação (mestrado em educação) Porto Alegre:UFRGS,2005.Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5086/000509836.pdf?sequence=1> Acesso em: 09 de set. De 2009.

PORCHER, Louis. **Educação artística**: Luxo ou necessidade. 3ª edição, São Paulo, Summus, 1982

OS MARCOS LEGAIS DO EJA

Autora: **Ana Paula Faria Narcizo**

RESUMO

Este artigo examina os marcos legais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando as diretrizes, princípios e políticas estabelecidas para assegurar o acesso, permanência e sucesso educacional de jovens e adultos. Com base na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o estudo discute a evolução das políticas públicas e programas como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). A análise aborda a importância de um currículo flexível e diversificado que valorize os conhecimentos prévios dos estudantes adultos e a integração da EJA com outras políticas sociais. Além disso, o artigo destaca o papel da educação na promoção da inclusão social e da cidadania, enfatizando a necessidade de uma abordagem holística que considere os aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos, culturais e políticos dos indivíduos. Conclui-se que a EJA é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, proporcionando oportunidades educacionais para todos, independentemente da idade ou condição social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Políticas Públicas Educacionais; Inclusão Social; Currículo Flexível

INTRODUÇÃO

O Marco Legal da Educação de Jovens e Adultos no Brasil estabelece um conjunto de diretrizes e princípios que visam garantir o acesso, permanência e sucesso educacional de jovens e adultos, promovendo a equidade e a inclusão social por meio da educação ao longo da vida. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil estabelece as diretrizes, princípios e responsabilidades para a oferta e organização dessa modalidade de ensino, garantindo o acesso e a permanência de jovens e adultos na escola, visando à garantia do direito à educação ao longo da vida. A Constituição Federal do Brasil de 1988 reconhece a Educação como um direito de todos e dever do Estado, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio,

inclusive para jovens e adultos.

A LDB, Lei nº 9.394/1996, é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela prevê a oferta da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. O PNE estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país. O terceiro PNE, Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas específicas para a EJA, visando à universalização do acesso e à erradicação do analfabetismo.

O governo federal e os governos estaduais e municipais implementam programas e políticas específicas para promover a Educação de Jovens e Adultos, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pro Jovem). O Marco Legal da EJA reconhece a necessidade de uma proposta curricular flexível e diversificada, que leve em consideração as características e necessidades dos estudantes adultos, valorizando seus conhecimentos prévios e experiências de vida. A Educação de Jovens e Adultos é articulada com outras políticas sociais, como as políticas de saúde, trabalho e assistência social, reconhecendo a importância da integração de ações para a promoção da inclusão social e da cidadania.

Modelar a sociedade através da educação é um processo complexo que envolve diversas dimensões e estratégias. Nesse sentido, a sociedade pode se organizar através normas que possam influenciar a moldar a sociedade. O currículo escolar e o conteúdo educacional podem ser projetados de forma a promover valores, habilidades e conhecimentos que contribuam para uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. Isso inclui o ensino de temas como direitos humanos, cidadania, sustentabilidade, diversidade cultural e resolução de conflitos.

A educação pode capacitar os indivíduos a serem cidadãos críticos e ativos, capazes de participar ativamente na vida democrática da sociedade, questionar as injustiças, defender os direitos humanos e contribuir para o bem comum. A educação pode ser um instrumento poderoso para promover a igualdade de oportunidades, proporcionando acesso igualitário à educação de qualidade para todos, independentemente de sua origem social, econômica, étnica ou cultural. Além do conhecimento acadêmico, a educação pode desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação, resiliência, tolerância e autoconhecimento, que são fundamentais para a convivência pacífica e o bem-estar individual e coletivo.

A educação pode estimular a inovação e a criatividade, preparando os indivíduos para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo e contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural da sociedade. A educação pode ser uma ponte entre a escola e a comunidade, promovendo o envolvimento dos pais, familiares, organizações da sociedade civil e empresas na promoção da educação e no desenvolvimento local.

A modelagem da sociedade através da educação requer um compromisso com a educação ao longo da vida, oferecendo oportunidades de aprendizado contínuo e atualização de habilidades para todas as faixas etárias.

Nesse contexto, podemos afirmar que, modelar a sociedade através da educação requer uma abordagem holística e integrada que reconheça o papel transformador da educação na promoção do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural. Isso exige o envolvimento de diferentes atores e ações coordenadas em todos os níveis da sociedade.

Conforme relatório UNESCO:

A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Engloba todo o processo de aprendizagem formal e informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Unesco, 1997)

Segundo o relatório Unesco, a educação pode ser classificada em dois grandes tipos: educação formal e educação informal. Cada uma delas tem características específicas e desempenha papéis distintos na formação e desenvolvimento dos indivíduos.

- A educação formal refere-se ao sistema estruturado de ensino que ocorre em instituições educacionais reconhecidas, como escolas, faculdades e universidades.
- É caracterizada por um currículo definido, cronograma de aulas regulares, avaliação formal do aprendizado e certificação oficial (como diplomas, certificados, etc.).
- O processo de ensino e aprendizagem é organizado e conduzido por profissionais qualificados, como professores e instrutores.
- A educação formal abrange diferentes níveis, desde a educação básica (infantil, fundamental e médio) até a educação superior (graduação, pós-graduação).

- É geralmente obrigatória até certa idade, conforme determinado pela legislação de cada país, e pode ser financiada pelo governo ou por instituições privadas.
- A educação informal refere-se ao aprendizado que ocorre fora do sistema escolar formal, por meio de experiências de vida, interações sociais, atividades extracurriculares, autodidatismo e outras formas não estruturadas.
- Não possui um currículo formal, cronograma de aulas ou avaliação padronizada. O aprendizado é mais flexível e autônomo.
- A educação informal pode ocorrer em diversos contextos, como em casa, na comunidade, no local de trabalho, por meio de hobbies, viagens, mídia, internet, entre outros.
- É muitas vezes personalizada e adaptada aos interesses, necessidades e circunstâncias individuais de cada pessoa.
- Embora não resulte necessariamente em uma certificação formal, a educação informal pode ser igualmente valiosa na aquisição de conhecimentos, habilidades e competências ao longo da vida.

Resumindo, enquanto a educação formal é institucionalizada, estruturada e conduzida por profissionais em instituições reconhecidas, a educação informal é mais flexível, diversificada e baseada em experiências do cotidiano e interações sociais. Ambas desempenham papéis complementares e importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos.

FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO EJA

As Diretrizes Curriculares do EJA incentivam a articulação da escola com a comunidade, promovendo a participação dos estudantes em atividades e projetos que contribuam para o desenvolvimento local e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são orientações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil para nortear o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos currículos dessa modalidade de ensino. Essas diretrizes visam garantir uma educação de qualidade e adequada às necessidades e características dos estudantes adultos. Elas reconhecem a importância de uma proposta curricular flexível e diversificada, que leve em consideração as características e necessidades dos estudantes adultos. Isso permite a adaptação do currículo às diferentes realidades e contextos dos estudantes. O currículo

da EJA é desenvolvido de forma a integrar diferentes áreas do conhecimento e conteúdos curriculares, tornando o aprendizado mais significativo e relacionado com a vida dos estudantes. O currículo é contextualizado, abordando temas e problemas relevantes para os estudantes adultos em seu cotidiano.

Suas Diretrizes EJA valorizam os saberes prévios dos estudantes adultos, reconhecendo e aproveitando as experiências de vida, trabalho e aprendizado acumuladas ao longo dos anos. Isso contribui para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais inclusivo e respeitoso.

Seu currículo prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a vida pessoal, social e profissional dos estudantes adultos. Isso inclui habilidades de leitura, escrita, cálculo, raciocínio crítico, resolução de problemas, comunicação, colaboração, entre outras.

A EJA tem como objetivo promover uma formação integral dos estudantes, que leve em consideração não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento socioemocional, ético, cultural e político dos indivíduos. O processo de avaliação na EJA é contínuo, formativo e processual, voltado para o acompanhamento do progresso dos estudantes ao longo do tempo. A avaliação é realizada de forma diversificada, considerando diferentes formas de evidências de aprendizagem e valorizando os conhecimentos e habilidades dos estudantes.

Assim sendo, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos buscam garantir uma educação de qualidade, relevante e inclusiva para os estudantes adultos, considerando suas especificidades e necessidades. Essas diretrizes fornecem orientações importantes para a elaboração e implementação dos currículos da EJA em todo o país.

(...) Documento referencial para homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Estabelece as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora); estabelece limites de idade, por fim, reafirma a necessidade de contextualização das propostas curriculares, destacando os princípios de proporção equidade e diferença. (Parecer CNE/CEB Nº 11/2000)

Os limites de idade para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) podem variar de acordo com as políticas educacionais de cada país e até mesmo dentro de um mesmo país, dependendo das regulamentações estaduais ou municipais. No Brasil, por exemplo, os limites de idade para a matrícula na EJA são definidos pela

legislação educacional nacional, mas podem ser ajustados de acordo com as normativas locais. Em termos gerais, a EJA destina-se a pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular, seja por motivos sociais, econômicos, familiares ou pessoais. Portanto, os limites de idade para alunos da EJA são mais flexíveis do que os aplicados na educação regular. Em muitos casos, não há uma idade máxima para ingressar na EJA, permitindo que adultos de qualquer idade tenham a oportunidade de concluir seus estudos.

No entanto, é comum que os programas de EJA estabeleçam uma idade mínima para a matrícula, geralmente a partir dos 15 ou 18 anos, dependendo das regulamentações locais. Além disso, alguns programas podem definir uma idade máxima para a matrícula, embora essa restrição seja menos comum.

É importante ressaltar que, independentemente dos limites de idade estabelecidos, a EJA tem como objetivo principal proporcionar oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos que desejam completar sua educação básica e adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Portanto, a flexibilidade e a inclusão são princípios fundamentais nesse contexto.

CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) desempenha um papel crucial na promoção da inclusão educacional e social, oferecendo oportunidades de aprendizagem para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade regular. Ao longo dos anos, a EJA tem evoluído em resposta às mudanças sociais, econômicas e culturais, e seu marco teórico reflete essa trajetória de desenvolvimento. Uma conclusão sobre a EJA e seu marco teórico pode destacar os seguintes pontos: A EJA tem como objetivo principal promover a inclusão e a equidade educacional, proporcionando oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos de todas as idades e contextos sociais. Seu marco teórico enfatiza a importância de superar as barreiras que impedem o acesso à educação e garantir que todos tenham direito à educação ao longo da vida.

A EJA reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida como um princípio fundamental, incentivando os estudantes adultos a continuarem seu desenvolvimento educacional e pessoal em todas as fases da vida. Seu marco teórico destaca a necessidade de uma abordagem holística e integrada da educação, que valorize tanto os conhecimentos formais quanto os informais. O marco teórico da EJA reconhece e valoriza os saberes prévios dos estudantes adultos, considerando suas experiências de vida, trabalho e aprendizado como recursos importantes para o processo educacional. Isso contribui para tornar a educação mais relevante e significativa para os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e aplicável ao cotidiano.

Busca oferecer uma proposta curricular flexível e diversificada, que leve em consideração as características e necessidades dos estudantes adultos, reconhecem a importância da participação da comunidade no processo

educacional, promovendo parcerias entre escola, família, organizações da sociedade civil e setor produtivo.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática, oferecendo oportunidades de aprendizagem para todos, independentemente da idade ou condição social. Seus marcos teóricos fornecem os fundamentos para uma prática educacional que valorize a diversidade, promova a equidade e contribua para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M; CASTRO M.G. Juventudes, Juventudes, o que une e o que separa. Brasília, Unesco, 2006
- ARROYO M., A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Alfabetização e Cidadania: Revista da Educação de jovens e adultos, v.II, p, 9/20, 2001
- BOURDIEU, P. , A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA. M.A.; CATANI, (ORG.), Escritos de educação, Petropolis, Vozes 1998.
- PAULA, Claudia Regina de,/OLIVEIRA, Marcia Cristina de, "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" Ed. IBPEX, Curitiba, p, 23, 2011
- PRIETO, A.C.S. "Analfabetismo Funcional", Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo>.
- ROMÃO J. E.; GADOTTI, M. Educação de adultos: identidade, cenários e perspectivas. Brasília: Líder Livro 2007
- UNESCO. C ONFITEA, V: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, julho 1997. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org.br/imagens>

O PAPEL DA ESCOLA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Autora: Ana Paula Faria Narcizo

RESUMO

O papel da escola é multifacetado e fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade como um todo. A escola é o ambiente principal para a transmissão de conhecimentos, habilidades e valores por meio de um currículo estruturado. Ela oferece educação formal em diversas áreas, incluindo ciências, matemática, línguas, humanidades e artes. Além do aprendizado acadêmico, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal dos alunos. Isso inclui a promoção da autoconfiança, habilidades sociais, responsabilidade, resiliência e ética. A escola é um ambiente onde os alunos interagem com colegas de diferentes origens e experiências, aprendendo a trabalhar em equipe, a respeitar a diversidade e a desenvolver relações interpessoais saudáveis. Através da educação, a escola prepara os alunos para enfrentar os desafios da vida adulta, seja ingressando no mercado de trabalho, prosseguindo com estudos superiores ou contribuindo positivamente para a comunidade. A escola também tem o papel de formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, incentivando a participação cívica, o respeito às leis e a promoção do bem-estar coletivo. Através de atividades extracurriculares, projetos educativos e estímulos ao pensamento crítico, a escola estimula a criatividade, a inovação e o espírito empreendedor dos alunos. Em suma, a escola desempenha um papel essencial na formação integral dos indivíduos, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e construtiva na sociedade.

Palavras chaves: Educação Formal; Autoconfiança; Inovação.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na disseminação de conceitos científicos. Ela é um ambiente onde o conhecimento científico é transmitido, explorado e aplicado de diversas maneiras. Vamos explorar mais sobre como a escola está relacionada aos conceitos científicos.

Ensino de conceitos científicos: A escola é o local onde os conceitos científicos são ensinados de forma sistemática e estruturados. Desde a escola primária até o ensino médio e superior, os alunos aprendem sobre os princípios fundamentais das ciências naturais, como física, química, biologia e geologia.

Metodologia de ensino: As escolas utilizam uma variedade de métodos para ensinar conceitos científicos. Isso inclui aulas

expositivas, experimentos práticos em laboratórios, atividades em grupo, pesquisas independentes e uso de tecnologias educacionais, como simulações computacionais e realidade virtual.

Laboratórios científicos: Muitas escolas possuem laboratórios dedicados às ciências, onde os alunos podem realizar experimentos práticos para compreender conceitos científicos de forma mais concreta. Esses laboratórios são importantes para o desenvolvimento de habilidades práticas e para a aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula.

Currículo escolar: Os conceitos científicos fazem parte do currículo escolar em muitos países ao redor do mundo. Isso garante que os alunos tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e avançados em áreas como o método científico, as leis da física, a química dos elementos, a biologia dos organismos vivos e a geologia da Terra.

Desenvolvimento do pensamento crítico: O ensino de conceitos científicos na escola também promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da habilidade de avaliar evidências de forma objetiva. Os alunos aprendem a questionar, investigar, analisar dados e formular hipóteses, habilidades essenciais não apenas para a ciência, mas para a vida em geral.

Preparação para carreiras científicas: Para aqueles que têm interesse em seguir carreiras nas áreas científicas, a escola é o ponto de partida para a construção de uma base sólida de conhecimentos e habilidades. A partir da escola, os alunos podem prosseguir para cursos superiores e pesquisas mais avançadas em suas áreas de interesse.

Em resumo, a escola desempenha um papel vital na educação em ciências, fornecendo os recursos, o ambiente e o suporte necessário para que os alunos aprendam e apliquem os conceitos científicos em suas vidas acadêmicas e além.

(...) a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com a leitura e a escrita, com os sistemas de contagem e mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas disciplinas científicas, com os modos como este tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular, etc.) FONTANA; CRUZ, 1997, P, 65.

O espaço de socialização é um ambiente onde as pessoas interagem, compartilham experiências, constroem relacionamentos e desenvolvem habilidades sociais. Pode ocorrer em diversos contextos, como em família, na escola, no trabalho, em grupos sociais, clubes, comunidades online e em eventos sociais. Vamos explorar mais sobre o espaço de socialização em diferentes contextos:

Família: O ambiente familiar é o primeiro espaço de socialização que uma pessoa experimenta. É onde se aprendem normas sociais básicas, valores, afetos, comunicação e interações interpessoais. A família desempenha um papel crucial na formação da identidade e na transmissão de conhecimentos culturais e sociais.

Escola: A escola é um importante espaço de socialização, especialmente durante a infância e a adolescência. É onde as

crianças e os jovens interagem com colegas de idade semelhante, aprendem a trabalhar em equipe, a resolver conflitos, a respeitar a diversidade e a desenvolver habilidades sociais fundamentais para a vida adulta.

Trabalho: O ambiente de trabalho é outro espaço de socialização significativo. Nele, as pessoas interagem com colegas, superiores e clientes, aprendendo a colaborar em projetos, a comunicar ideias, a negociar, a liderar e a lidar com situações desafiadoras. O trabalho também pode proporcionar oportunidades de networking e desenvolvimento de carreira.

Grupos sociais: Os grupos sociais, como clubes, associações, grupos religiosos, esportivos ou culturais, oferecem espaços de socialização onde as pessoas compartilham interesses comuns, valores e objetivos. Esses grupos contribuem para a formação de identidades sociais e para o fortalecimento de laços de pertencimento.

Comunidades online: Com o avanço da tecnologia, as comunidades online se tornaram importantes espaços de socialização. Plataformas de redes sociais, fóruns de discussão, jogos online e aplicativos de mensagens permitem que as pessoas interajam, compartilhem informações, expressem opiniões e construam relacionamentos virtuais.

Eventos sociais: Festas, reuniões, encontros sociais e eventos culturais também são espaços de socialização onde as pessoas se encontram para celebrar, se divertir, trocar experiências e fortalecer vínculos sociais.

Assim sendo, o espaço de socialização abrange uma ampla gama de contextos onde as pessoas se relacionam e se integram à sociedade, desenvolvendo habilidades interpessoais, construindo redes de apoio e contribuindo para o bem-estar individual e coletivo.

PERSPECTIVAS HISTORICO-CULTURAL

As perspectivas históricas e culturais na educação referem-se ao estudo e à compreensão da evolução dos sistemas educacionais, das práticas pedagógicas e das visões sobre o conhecimento ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais. Vamos explorar algumas dessas perspectivas:

Antiguidade Clássica: Na Grécia Antiga, por exemplo, a educação era centrada no desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos físicos, mentais, morais e estéticos. Filósofos como Platão e Aristóteles influenciaram a concepção de educação como um processo de formação do caráter e da mente.

Idade Média: Durante a Idade Média na Europa, a educação estava fortemente ligada à Igreja e ao ensino religioso. As escolas eram geralmente ligadas a mosteiros e catedrais, e o currículo enfatizava temas teológicos e doutrinas religiosas.

Renascimento e Iluminismo: O Renascimento e o Iluminismo trouxeram uma mudança nas perspectivas educacionais, valorizando o pensamento crítico, a razão e o estudo das ciências e das artes. Filósofos como John Locke e Jean-Jacques Rousseau contribuíram para ideias sobre educação baseada na experiência, no desenvolvimento natural das crianças e na importância do ambiente educacional.

Séculos XIX e XX: Nesse período, houve um crescimento significativo nos sistemas educacionais formais, com a expansão da escolarização obrigatória e a criação de currículos padronizados. Surgiram diferentes abordagens pedagógicas,

como o positivismo, o behaviorismo, o construtivismo e o humanismo, influenciando a forma como o conhecimento era transmitido e como os alunos eram ensinados.

Perspectivas Culturais: Ao longo do século XX e início do século XXI, as perspectivas culturais na educação ganharam destaque, enfatizando a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, as identidades dos alunos e as diferentes formas de conhecimento presentes nas sociedades.

Educação Global: Atualmente, há um movimento em direção à educação global, que busca integrar perspectivas históricas e culturais diversas no currículo, promovendo o entendimento intercultural, o respeito à pluralidade e a formação de cidadãos globais conscientes dos desafios e das oportunidades do mundo contemporâneo.

Concluimos, portanto que, as perspectivas históricas e culturais na educação refletem a evolução das ideias e práticas educacionais ao longo do tempo, destacando a influência de contextos culturais, filosóficos e sociais na formação dos sistemas educacionais e nas visões sobre o aprendizado e o conhecimento.

Não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas, mas elaboradas. Perspectiva histórico-cultural aponta claramente o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado. Vygotsky evidencia que o ensino só é efetivo quando se adianta ao desenvolvimento a qualidade do trabalho pedagógico está, portanto, necessariamente associada à capacidade de promoção de avanço no desenvolvimento proximal. (REGO, 2002, P. 52)

Segundo a perspectiva de Lev Vygotsky, um renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento humano, a qualidade do trabalho pedagógico desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Vygotsky é conhecido por suas teorias sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a importância da interação social e da mediação no processo de aprendizagem. Vamos explorar como a qualidade do trabalho pedagógico adianta ao desenvolvimento, de acordo com os princípios de Vygotsky:

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): A ZDP, conceito fundamental na teoria de Vygotsky, refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança (o que ela pode fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela pode fazer com a ajuda de um adulto mais experiente). A qualidade do trabalho pedagógico pode adiantar o desenvolvimento ao identificar e atuar na ZDP, fornecendo desafios adequados e suporte necessário para que a criança ou adolescente avance em seu aprendizado.

Mediação: Vygotsky enfatiza a importância da mediação no processo de aprendizagem. Isso significa que o adulto (professor, tutor, pai) desempenha um papel ativo em facilitar a compreensão e a aquisição de novos conhecimentos pela criança. A qualidade do trabalho pedagógico reside na capacidade do mediador de fornecer instruções claras, estímulo adequado, feedback construtivo e modelagem de comportamentos e habilidades.

Interação Social: Vygotsky destaca que a aprendizagem é um processo social, influenciado pela interação com os outros e pelo contexto cultural. Assim, a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente relacionada à criação de ambientes de aprendizagem ricos em interações significativas, colaborativas e estimulantes. Isso inclui atividades em grupo, discussões, trabalhos cooperativos e projetos que promovam a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. A qualidade do trabalho pedagógico envolve o uso eficaz da linguagem para estimular o pensamento, a reflexão, a resolução de problemas e a expressão das próprias ideias. Isso inclui a promoção de diálogos significativos, questionamentos abertos, narrações de histórias, leitura de textos variados e escrita criativa.

Ou seja, a qualidade do trabalho pedagógico, segundo Vygotsky, adianta ao desenvolvimento ao proporcionar experiências de aprendizagem desafiadoras, mediadas e socialmente interativas que estimulam o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças e dos adolescentes. Essa abordagem enfatiza a importância do papel do educador como mediador ativo no processo de construção do conhecimento pelos alunos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, a escola é um pilar fundamental na construção de uma sociedade educada, justa e progressista. Seus conceitos e práticas educacionais têm o poder de transformar vidas, abrir oportunidades e moldar o futuro das próximas gerações. É essencial que as escolas continuem a evoluir, adaptando-se às necessidades dos alunos e às demandas de um mundo em constante mudança, para que possam cumprir eficazmente seu papel na formação integral dos indivíduos e no desenvolvimento da sociedade como um todo. A escola desempenha um papel crucial na sociedade, sendo um espaço fundamental para a educação, o desenvolvimento pessoal e a preparação para a vida adulta.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Carlos Alberto, "A Sociedade da informação no Brasil", Tese doutorado, PUCSP 2005
- Artigo MIRANDA, José Carlos, "Inclusão digital: uma ferramenta de empoderamento social". SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros (2011)
- FONTANA, Roseli A. C; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. SP , Atual, 1997
- FREITAS, Maria Teresa de A. Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação – um intertexto. SP, Ática, 1996
- ORTIZ, Renato, Políticas Culturais em Revista, 1(1), p. 122-128, 2008 –
- PAIN, Sara, Educar é ensinar a pensar, Revista Nova Escola, 1993

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petropolis: Vozes, 1995

SOARES, Magna Becker Soares, "Alfabetização e Empoderamento: A importância da leitura e escrita para a cidadania ativa", Editora Autênticas, 2019, SP.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA

Autora: Daniele Aparecida Rosa Borges Silva

RESUMO

Ressalta-se, que essa situação presente no cotidiano do ensino-aprendizagem da matemática não pode ser vista de forma isolada ou pontual, pois a educação é um processo permanente e complexo e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático está inserido nesse contexto, envolvendo fatores múltiplos que precisam ser identificados e enfrentados de formas distintas. O diagnóstico psicopedagógico contribui para analisar o sujeito, sua história pessoal e o modo como ele aprende, detectando onde existe a falha ou a não aprendizagem relacionada aos aspectos biológicos, emocionais e intelectuais, possibilitando a compreensão das áreas da aprendizagem escolar que estão preservadas ou prejudicadas no aprendiz. Uma das contribuições relevantes para essa discussão são os estudos de Piaget (1986) que buscou compreender o processo do desenvolvimento cognitivo humano, abordando a inteligência no sentido lógico. Ou seja, o foco de sua teoria não era o processo de conhecimento e aprendizagem escolar no sentido restrito, mas analisar o sujeito como um todo, sua história, formação e identidade. Sendo assim, pode-se ressaltar a importância das provas operatórias como instrumento de avaliação no diagnóstico psicopedagógico e a contribuição da fundamentação teórica-crítica, como um legado de Piaget à Educação Matemática brasileira.

Palavras-chave: Ensino aprendizagem; Cotidiano; Discussão

INTRODUÇÃO

Ao se referir sobre memória, normalmente relaciona-se a um fenômeno único responsável pelas nossas recordações, mas ela é uma função altamente complexa e muito expressiva na vida do sujeito.

Segundo Abreu & Matos (2010, p. 76-77) “a memória comporta processos complexos pelos quais o indivíduo codifica, armazena e resgata informações”.

Os autores destacam cada um dos três processos explicitando que:

A codificação refere-se ao processamento da informação que será armazenada. [...] A armazenagem, também chamada de retenção ou conservação, é o processo que envolve o fortalecimento das representações enquanto estão sendo registradas. [...] A recuperação ou repescagem é o processo de lembrança de informação anteriormente armazenada (ABREU & MATOS, 2010, p. 77).

No entanto, há outros tipos de memórias que se constituem em diferentes sistemas e estruturas cerebrais, mas “praticamente todas as regiões do sistema nervoso estão envolvidas de alguma forma no arquivamento de memórias de um tipo ou de outro” (RUSSO, 2015 p. 54).

De acordo com Russo (2015, p. 55-56) os tipos de memória podem ser:

- ✓ Memória imediata: refere-se ao conteúdo que pode ser mantido de forma ativa na mente, começando no momento em que a informação é recebida. A capacidade de memória imediata é muito limitada. Esta memória pode estender-se no tempo, e seu conteúdo ser repetido por minutos. Neste caso, a extensão da memória imediata é denominada memória de trabalho.
- ✓ Memória de trabalho ou operacional refere-se ao armazenamento da informação nova, possuindo capacidade limitada de armazenamento e conservando, temporariamente, as informações, que podem ser retidas por aproximadamente 15 segundos. Esta armazenagem de capacidade limitada por meio de um trabalho consciente de repetição da informação, pode passar para a memória de longo prazo.
- ✓ Memória de longo prazo: refere-se à retenção de informações por períodos prolongados de tempo e pode ser dividida em dois tipos: memória declarativa ou explícita e memória de procedimento ou implícita.
- ✓ Memória explícita: diz respeito à retenção de experiências sobre eventos e fatos do passado, aos quais o indivíduo tem acesso consciente, sendo passíveis de relato verbal.
- ✓ Memória implícita: implica que nenhuma lembrança consciente é necessária para demonstrar que a aprendizagem aconteceu. É a memória procedural, uma forma de memória implícita, que nos permite aprender habilidades como andar de bicicleta ou fazer tarefas motoras.

Assim, a relação entre a aprendizagem e a memória é intrínseca e se dá quando há um bom funcionamento da memória operacional.

É imprescindível ressaltar, que na avaliação psicopedagógica, o profissional deve observar os aspectos referentes à memória e especificamente a memória que se refere a aprendizagem do aprendente, correlacionando aos outros dados qualitativos.

Entretanto, as observações não devem ser realizadas de maneira isoladas, apenas pela aferição de testes padronizados de uso restrito de outros especialistas, mas através de uma investigação criteriosa e com instrumentos variados que nortearão a avaliação deste profissional.

Nesse sentido, Russo (2015) destaca que “o protocolo de avaliação é composto de instrumentos de leitura, escrita, aritmética, atenção e funções executivas, memória de aprendizagem e destreza motora” (RUSSO, 2015 p. 109).

Sendo assim, nota-se a indissociável relação entre o processo de aprender e a memória.

Transtorno X Dificuldade

Nesse tópico será abordada a diferença entre transtorno de aprendizagem e dificuldade de aprendizagem, pois essas definições são usadas por vezes de forma indiscriminada.

De acordo com Rotta (2006, p. 117) dificuldades de aprendizagem “é um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”.

Para a autora a diferença entre dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem é que “a expressão transtornos de aprendizagem deve ser reservada para aquelas dificuldades primárias ou específicas, que se devem a alterações no sistema nervoso central” (ROTTA, 2006 p. 117).

Nessa direção, Cosenza (2011, 132) esclarece a diferença entre os termos, destacando inicialmente que o conceito de transtornos de aprendizagem pode ser entendido como:

Exemplos de alterações geneticamente determinadas em circuitos específicos, prejudicando a aquisição de habilidades cognitivas como a escrita, a leitura ou o raciocínio lógico-matemático. O termo é reservado para as dificuldades na aprendizagem caracterizadas por desempenho abaixo do esperado para a idade, nível intelectual e de escolaridade, nas habilidades mencionadas, em aprendizes que possuem condições adequadas e contextos favoráveis à aprendizagem. Sua ocorrência varia de 2 a 10% da população. (COSENZA, 2011 p. 132).

Cabe ressaltar, que as dificuldades de aprendizagem podem apresentadas por diferentes circunstâncias,

tais como, o aspecto ambiental, familiar, escolar e até orgânico, tal como, anemia.

Rotta (2006) descreve três fatores que podem estar envolvidos nas dificuldades de aprendizagem:

1. Fatores relacionados com a escola, como por exemplo, as condições físicas da escola, ou a metodologia inadequada e a ineficiente formação pedagógica dos docentes;
2. Fatores relacionados com a família, como por exemplo, a falta de estímulo/motivação dos responsáveis (principalmente da mãe) para com a criança diante dos estudos; ambiente familiar emocional desestruturado, como também, a renda familiar inadequada etc.
3. Fatores relacionados com a criança: que pode apresentar problemas físicos (deficiência auditiva ou visual, otites, desnutrição etc. e/ou neurológicos, tais como, deficiência intelectual, paralisia cerebral e epilepsia (ROTTA, 2006 p. 117, 118 e 119).

Dessa forma, o processo de aprendizagem acontece de modo integral no sujeito e Weiss (2016, p.26) destaca que “a aprendizagem normalmente se dá de forma integrada no sujeito que aprende: sentir, pensar, exprimir e agir.”

Todos os sujeitos em algum momento de suas vidas apresentam ou apresentarão dificuldades no seu processo de aprendizado, porém tais dificuldades devem ser passageiras e não trazendo prejuízos permanentes na sua vida.

De acordo com Ohlweiler et al Rotta (2006 p. 127):

Muitas crianças em fase escolar apresentam certas dificuldades em realizar uma tarefa, que podem surgir por diversos motivos, como problemas na proposta pedagógica, capacitação do professor, problemas familiares ou déficits cognitivos, entre outros. A presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica necessariamente um transtorno, que se traduz por um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada.

Portanto, independente da situação apresentada, é fundamental que a criança seja acompanhada por uma equipe multidisciplinar para avaliá-la e então descartar ou confirmar que se trata de uma dificuldade ou um transtorno.

Sendo assim, o psicopedagogo integrando a equipe multidisciplinar deverá averiguar com cautela e

atenção o processo de aprendizagem do sujeito e relatar as suas observações aos demais componentes da equipe multidisciplinar, visando sempre colaborar para o bem-estar integral do aprendiz.

Discalculia

A Matemática geralmente é vista como uma disciplina difícil e geradora de inquietações e frustrações por grande parte dos alunos, sejam estas crianças ou adultos.

De acordo com Cosenza (2011 p. 114):

Nas crianças que sofrem de discalculia, a capacidade de adquirir as habilidades matemáticas está seriamente prejudicada. Elas não conseguem lidar nem mesmo com o conceito de número, e as situações que envolvem matemática tomam-se um problema não só na escola, mas também nas atividades cotidianas.

Contudo, deve-se levar em consideração que, a inteligência não é afetada no sujeito que apresenta uma dificuldade em matemática ou até mesmo tem discalculia.

Assim, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, item 315.1, p. 67), o transtorno da matemática faz parte do Transtorno Específico da Aprendizagem, caracterizando-o com “prejuízo na matemática”, sendo assim, o transtorno da matemática é definido como: “prejuízo na matemática (especificar se no senso numérico, na memorização de fatos aritméticos, na precisão ou fluência de cálculo, na precisão no raciocínio matemático). Especificar a gravidade atual: Leve, Moderada, Grave.” (DSM-V, p. 67).

No DSM-V (p.67-68), na Sessão dos Transtornos do Neurodesenvolvimento, o termo Discalculia é descrito como:

Um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras. Especificar a gravidade atual: Leve: Alguma dificuldade em aprender habilidades em um ou dois domínios acadêmicos, mas com gravidade suficientemente leve que permita ao indivíduo ser capaz de compensar ou funcionar bem quando lhe são propiciados adaptações ou serviços de apoio adequados, especialmente durante

os anos escolares. Moderada: Dificuldades acentuadas em aprender habilidades em um ou mais domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo se torne proficiente sem alguns intervalos de ensino intensivo e especializado durante os anos escolares. Algumas adaptações ou serviços de apoio por pelo menos parte do dia na escola, no trabalho ou em casa podem ser necessários para completar as atividades de forma precisa e eficiente. Grave: Dificuldades graves em aprender habilidades afetando vários domínios acadêmicos, de modo que é improvável que o indivíduo aprenda essas habilidades sem um ensino individualizado e especializado contínuo durante a maior parte dos anos escolares. Mesmo com um conjunto de adaptações ou serviços de apoio adequados em casa, na escola ou no trabalho, o indivíduo pode não ser capaz de completar todas as atividades de forma eficiente. (DSM-V, p. 67 e 68).

Para Sampaio (2017) com base em García (1998) há a classificação de subtipos da discalculia que podem se apresentar de maneira concomitante ou com outros transtornos. Os seis subtipos são:

- ✓ Discalculia Verbal: dificuldade para nomear as quantidades matemáticas, os números, os termos, os símbolos e as relações;
- ✓ Discalculia Practognóstica: dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens, matematicamente;
- ✓ Discalculia Léxica: dificuldades na leitura de símbolos matemáticos;
- ✓ Discalculia Gráfica: dificuldades na escrita de símbolos matemáticos;
- ✓ Discalculia Ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos;
- ✓ Discalculia Operacional: dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos (SAMPAIO, 2017 p. 120).

Diante das descrições e definições acima, é sempre importante que o sujeito seja acompanhado por uma equipe multidisciplinar, pois a qualidade do diagnóstico faz toda a diferença em sua vida.

Por isso, é indispensável uma intervenção adequada e eficaz para que o sujeito reconheça as suas potencialidades e que supere as suas dificuldades.

CONCLUSÃO

As provas operatórias constituem importante instrumento de investigação avaliativa, pois permitem ao

psicopedagogo precisar se o aprendente já é capaz de realizar operações concretas, que são fundamentais na compreensão da numerosidade que é fator determinante na aprendizagem da matemática.

As dificuldades de aprendizagem matemática, envolvem diversos fatores como já mencionados anteriormente e devido a esta complexidade não é possível atribuir este bloqueio apenas à questão de ensino, mas à questões emocionais, físicas, culturais e/ou neurológicas.

A entrevistada contribuiu de forma significativa para ampliar o nosso olhar e saber psicopedagógico e enriqueceu o nosso trabalho semeando conhecimentos, experiências, vivências, fruto de sua vasta formação e atuação na área da Educação e Saúde ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Neander; MATTOS, Paulo. **Memória**. (cap.) In: Avaliação neuropsicológica. Malloy-Diniz, Leandro F. (org.). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- AGÓN, Anna; PLA, Marta. **A avaliação da matemática**. (cap.) In: Avaliação psicopedagógica. Sánchez-Cano, Manuel, Bonals, Joan (org.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COMA; ÁLVAREZ. **Técnicas e instrumentos de avaliação de avaliação psicopedagógica**. Sánchez-Cano, Manuel, Bonals, Joan (org.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CAETANO, Lucia Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Boletim Online do Instituto de Psicologia da U.S.P. 29/09/2010. <http://www.ip.usp.com.br/portal/index>. Acessado em 22/08/2018
- COSENZA, Ramon M; Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Inteligência**. (cap.) In: Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Dias, Ana Paula Botelho Henrique; Maia, Heber (org.) Rio de Janeiro: Wak Editora, 3ª edição, 2017.
- DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Competência aritmética sob a perspectiva do processamento da informação: compreensão, desenvolvimento e subsídios para a avaliação**. (cap.) In: Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética, volume 3. Seabra, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martins Dias; Capovilla, Fernando César (org.) São Paulo: Memnon, 2013.

- JOIA, Michele. **A inclusão de crianças na escola: o papel do educador diante das dificuldades de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACDONELL, Juan José C. **Manual de diagnóstico operatório**. Centro de material Educativo, Curitiba, 1994. Apostila.
- MANUAL **diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. – 5. Ed.- Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Psicopedagogia clínica: caminhos teóricos e práticos**. Curitiba: Editora Ibpx, 2011. (Série Psicopedagogia).
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Ed. 10. Porto: Diglivro, 1986.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Gênese das estruturas lógicas elementares**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAMALHO, Danielle Manera. **Psicopedagogia e Neurociência: Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia na prática clínica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ROTTA, Newra Tellechea. [et al.] **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática**. Curitiba: Juruá, 2015.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L.; VERONESE, Maria Adriana Veríssimo (Trad.). **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas das crianças e adolescentes na escola**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2015.
- VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto Alegre, 1995, Artes Médicas.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Autora: **Daniele Aparecida Rosa Borges Silva**

RESUMO

Este trabalho surgiu da necessidade de investigar os fatores que concorrem no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático da criança para entender por que há um alto índice de dificuldades de aprendizagem nessa área, tanto apontado pelas escolas, professores e pais, quanto mensurados pelas pesquisas e avaliações externas de larga escala como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), dentre outras. Dessa forma, a pesquisa visou contribuir com a reflexão sobre o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático na criança, discutindo as principais dificuldades encontradas na investigação realizada pela área da Psicopedagogia.

Palavras-chaves: Raciocínio; Rendimento escolar; Matemática.

INTRODUÇÃO

Grande parte das queixas trazidas pela família e pela escola, englobam as dificuldades no raciocínio lógico matemático, no entanto, uma pergunta é crucial: tal queixa, caracteriza-se como uma dificuldade, um transtorno ou uma antipatia à matemática?

Por isso, os profissionais envolvidos com estas questões necessitam observar e avaliar os aspectos que envolvem o raciocínio lógico matemático e discutir com a família e a escola as causas e as consequências dessa situação para a vida escolar e pessoal do sujeito.

O conhecimento matemático se faz presente na sua vida cotidiana antes mesmo do seu ingresso na escola ocorrendo de maneira informal e básica, mas é no ambiente escolar que há a sua institucionalização e formalização.

Assim, é comum as ocorrências de dificuldades no manejo do conhecimento lógico matemático, mas elas devem ser encaminhadas e superadas a partir dos desafios crescentes postos pelo processo de escolarização.

Sendo assim, percebe-se que a aprendizagem ocorre de modo progressivo e contínuo. Contudo, dentre

as competências acadêmicas básicas, a Matemática caracteriza-se como uma habilidade essencial para a vida do aprendente.

A Matemática, não deve ser reduzida a apenas sequência numérica, pois sua compreensão se estende a vocabulários específicos e noções que vão além dos números, como por exemplo, a geometria e medidas de comprimento, peso, tamanho etc.

De acordo com Agón e Pla (2008, p. 315):

Paralelamente à aprendizagem dos números, as crianças se deparam com um conjunto de ações e de situações que estão na base das operações de adição e subtração. Ao mesmo tempo, nas séries iniciais, consolida-se a aprendizagem do tempo cíclico (dias, meses, semanas e estações) que se amplia ao longo das demais séries com a medida do tempo cronológico (horas e minutos). Em paralelo, os alunos adquirem outras noções matemáticas, como geometria e de estatística.

Contudo, a dificuldade na aprendizagem e especificamente no raciocínio lógico matemático, é motivo de queixa que leva alguns sujeitos a procurarem o atendimento psicopedagógico.

Weiss (2016) destaca que o diagnóstico psicopedagógico deve contemplar alguns aspectos que propiciem ao profissional um olhar amplo, porém atento diante das dificuldades no processo de aprendizagem. Sendo assim, a autora levanta os seguintes aspectos a serem observados no diagnóstico psicopedagógico:

Aspectos orgânicos relacionados à construção biofisiológica do sujeito que aprende. Aspectos cognitivos estariam ligados basicamente ao desenvolvimento e funcionamento das estruturas cognoscitivas em seus diferentes domínios. Incluir nessa grande área também aspectos ligados a memória, atenção, antecipação etc. Aspectos emocionais estariam ligados ao desenvolvimento afetivo, sua relação com a construção do conhecimento e a experiência deste por meio da produção escolar. Aspectos sociais estão ligados à perspectiva da sociedade em que estão inseridas a família e a escola. Aspectos pedagógicos contribuem muitas vezes para o aparecimento de uma “formação reativa” aos objetos da aprendizagem escolar (WEISS, 2016 p. 27).

Todavia, faz-se necessário no diagnóstico psicopedagógico, o profissional atentar-se para os diferentes aspectos que englobam o processo de aprendizagem do sujeito e analisar por meio das suas observações e resultados dos testes aplicados, se ele apresenta dificuldade na área do raciocínio lógico ou está “cognitivamente apto” para adquirir o conhecimento apresentado na escola.

Com isso, é imprescindível avaliar “o raciocínio matemático, o cálculo, a leitura de problemas e questões”

que se relacionam à essa área de conhecimento (WEISS, 2016 p. 101).

Na avaliação psicopedagógica, Weiss (2016, p. 101) ressalta a importância de:

Verifica-se o raciocínio matemático apresentando-se desafios mais lúdicos e problemas mais formalizados, retirados de diferentes livros didáticos, de situações reais ou construídos com base em propagandas, recortes de jornais e revistas. A escolha deve recair sobre a clareza do enunciado, o nível do raciocínio compatível com a idade, escolaridade e o nível operatório da estrutura de pensamento (concreta ou abstrata). A avaliação do cálculo é feita em dois níveis: o cálculo mental e a execução de cálculos escritos. Na parte escrita, há inúmeros aspectos a serem avaliados: a capacidade de estruturar graficamente, a construção do algoritmo das operações, o conhecimento do sistema decimal e valor posicional dos algoritmos, as propriedades das operações, a combinação as operações nos vários tipos de expressões etc. É fundamental captar a relação entre o cálculo mental e o executado por escrito, para ver se há coincidência ou discrepância e em que consistem (aspectos figurativos e operativos).

Além dos aspectos relacionados acima, autora acrescenta um outro que deve ser observado na avaliação referente à Matemática que é o aspecto emocional, pois “alguns aspectos ligados a vínculos positivos ou inadequados com a Matemática são identificados com base na própria história escolar”. (WEISS, 2016 p. 101).

Nessa direção, Sampaio (2017 p. 117) acrescenta que “em muitos casos, a dificuldade não está na criança, mas no professor, que elabora problemas com enunciados inadequados para a idade cognitiva da criança”.

Dessa forma, as dificuldades escolares podem associar-se “à ausência de estrutura cognoscitiva adequada que permita a organização dos estímulos, de modo a possibilitar a aquisição dos conteúdos programáticos ensinados em sala de aula” (WEISS, 2016, p. 106).

Weiss (2016) acrescenta que diante teoria piagetiana o sujeito constrói o seu conhecimento através da sua interação com o ambiente, sendo que, o sujeito não consegue aprender algo que esteja acima da sua capacidade cognitiva.

Contudo, vale ressaltar que cada aprendente deve ser observado com atenção e cautela, pois diante do resultado de determinado teste e em especial, as provas operatórias “é preciso comparar os dados obtidos no diagnóstico operatório com as diversas conclusões tiradas no restante do diagnóstico” (WEISS, 2016, p. 112).

Assim sendo, cabe ao psicopedagogo, investigar e apurar ainda mais o diagnóstico, pois indícios nos mais diferentes aspectos que constituem o sujeito e consequentemente o seu processo de aprendizagem, podem estar resultando em uma dificuldade na compreensão do raciocínio lógico.

Todavia, no processo de aprendizagem, é necessário que o sujeito tenha diferentes habilidades cognitivas que contribuam para o sucesso no desempenho do raciocínio lógico matemático.

É nessa perspectiva que Dias e Seabra (2013, p.79) apontam que existem inúmeros estudos que

investigam as relações entre diversas habilidades cognitivas e a competência aritmética, e correlacionam as habilidades cognitivas com o desempenho matemático (ARGOLLO (2008); FLETCHER (2009); KYTTALA & LEHTO (2008); BALBI (2008); DIAS (2009); MENON (2010); RAGHUBAR (2010); dentre outros).

Dias e Seabra (2013, p.79) concluem que em paralelo ao grande número de evidências os pesquisadores realizam correlações consistentes entre “a competência e as habilidades executivas, sobretudo memória de trabalho, controle inibitório e atenção” (DIAS e SEABRA, 2013, p. 79).

O conceito de inteligência

Diante do exposto, infere-se que as diversas habilidades que são necessárias para que a aprendizagem ocorra sem intercorrências significativas devem ser um ponto de atenção do profissional, atentando-se para essas habilidades e orientando uma avaliação referente ao desempenho da inteligência e das habilidades cognitivas.

Weiss (2016, p. 114) ressalta que os testes usados pelo psicólogo e/ou neuropsicólogo avaliará o desempenho de inteligência do sujeito, mas alerta que:

Os testes de inteligência, isoladamente, não fazem a distinção entre oligofrênicos e oligotímicos. É comum, nos protocolos de oligofrênicos (“déficit cognitivo com compromisso orgânico secundário ou genético”), aparecerem resultados uniformemente baixos, com certa coesão e sem dispersão. No caso dos oligotímicos, em que o fator emocional é preponderante, pode ocorrer também baixa estimulação ambiental, mas lida-se mais com “disfunção egoica, podendo haver ou não compromissos neurológico ou metabólico”. Seus resultados nos testes são mais dispersos, formando-se gráficos do tipo “serrote”, com grandes altos e baixos, podendo até ficar todos abaixo da média. Eles mostram uma tendência mais assimilativa, enquanto os oligofrênicos tendem mais para maior acomodação (WEISS, 2016, p. 114-115).

Ainda sobre os testes de inteligência Delou (2017, p. 99) afirma que Piaget em suas pesquisas analisou que crianças da mesma idade apresentavam dificuldades semelhantes diante dos testes, logo, concluiu que o pensamento era construído gradativamente.

De acordo com Cosenza (2011) a definição de inteligência é algo amplo e que não foi fechado pelos especialistas. Porém, estudiosos sobre o tema, conceituaram inicialmente a inteligência como:

Capacidade muito geral que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e

por meio da experiência. Não é apenas uma habilidade acadêmica, uma aprendizagem livresca ou esperteza ao responder testes. Ela reflete uma capacidade mais ampla e profunda para a compreensão do ambiente: aprender o contexto, dar sentido às coisas, antecipar o melhor curso de ação. A inteligência, definida dessa forma, pode ser medida, e os testes de inteligência o fazem de forma adequada (COSENZA, 2011, p. 117).

Quando se fala de testes de inteligência, estes fazem parte de uma bateria de testes que avaliam diferentes habilidades do sujeito, contudo, vale ressaltar que não pode ser apenas quantificado em escalas o resultado dos testes, mas deve-se observar os dados qualitativos, ou seja, o profissional tem que atentar-se para a postura, o aspecto emocional do avaliado entre outras questões, para que o resultado geral seja consistente e coerente.

Cosenza (2011, p. 118) explica que os resultados quantitativos dos testes de inteligência:

(...) por convenção, são expressos em uma escala que tem média 100. Cerca de 95% da população obtém resultados que ficam entre 70 e 130. Geralmente o resultado obtido é chamado de QI (que significa quociente de inteligência, ou quociente intelectual).

No entanto, é importante destacar que de um sujeito para outro há uma variação nas habilidades ou funções e que por isso o fator geral (mais conhecido como fator G) deve levar em consideração que um sujeito pode ser bom em uma habilidade e nem tanto na outra, porém a relação geral de todas as habilidades é que resultam em um sujeito ter ou não um elevado QI.

Russo (2015) com base em um estudo de Wechsler (1958) que engloba três tópicos fundamentais sobre a inteligência relacionados ao fator G, evidencia que:

- ✓ Os produtos finais dos comportamentos inteligentes são uma função, não somente do número das habilidades ou de suas qualidades, mas também, de como elas se combinam, isto é, de suas configurações.
- ✓ Outros fatores, além da habilidade intelectual, por exemplo, impulsos ou incentivos, estão envolvidos no comportamento inteligente.
- ✓ Finalmente, enquanto diferentes ordens de comportamento inteligente podem requerer vários graus de habilidade intelectual, um excesso de qualquer habilidade pode acrescentar, relativamente, pouco para a efetividade do comportamento como um todo (RUSSO, 2015 p. 53).

Assim, há propostas que sugerem utilizar um modelo hierárquico da inteligência e nele o fator G permanece resumindo o resultado do todo, porém, como vimos, é preciso considerar os níveis intermediários que englobam diferentes habilidades, como também, níveis inferiores, em que estão as habilidades específicas para poder avaliar a inteligência.

Portanto, é importante ressaltar que:

Dentre os subtestes encontrados nos testes de inteligência alguns medem a capacidade linguística, outros a numérica, outros ainda a capacidade espacial, mecânica etc. Todas essas capacidades são geralmente correlacionadas, o que contribui para o fator g, mas podem variar de pessoa a pessoa. Dessa forma, duas pessoas com QI idêntico são frequentemente diferentes nas habilidades subjacentes (COSENZA, 2011 p. 120).

Cosenza (2011, p. 120) acrescenta que a inteligência fluída se caracteriza pela capacidade do sujeito em lidar com questões novas e que precisam ser velozes em sua resolução e com isso, exigem flexibilidade mental.

Já a inteligência cristalizada, diferentemente da inteligência fluída, caracteriza-se por habilidades que já existem no sujeito e que com isso, fortaleceram as informações que se acumularam e que resultam na provável resolução dos problemas de maneira mais “tranquila”, pois estes são semelhantes a problemas já vivenciados pelo sujeito no decorrer de sua vida.

A autora acrescenta que “a inteligência fluida é prejudicada pelo uso de drogas, a fadiga, o envelhecimento e a depressão. A inteligência cristalizada tende a aumentar com a idade” (COSENZA, 2011 p. 120).

Cabe destacar que ao abordar o tema da inteligência na atualidade, é importante inserir no debate a Teoria das Inteligências Múltiplas, elaborada pelo psicólogo e pesquisador Howard Gardner em 1983.

De acordo com essa teoria inovadora, existem oito tipos de inteligências, sendo: linguística; lógico-matemática; espacial; corporal-cinestésica; musical; interpessoal; intrapessoal; e naturalística.

Cosenza (2011), descreve cada inteligência segundo a teoria de Gardner:

A inteligência verbal ou linguística envolve a leitura, a escrita e a capacidade de se expressar na língua materna ou em línguas estrangeiras. A inteligência lógico matemática tem a ver com a habilidade de realizar operações matemáticas, reconhecer padrões e relações e com a capacidade de resolver problemas utilizando a lógica. A inteligência visoespacial se aplica à percepção do ambiente, à capacidade de criar e manipular imagens mentais e também à orientação espacial. A inteligência corporal-cinestésica

encarrega-se da coordenação e habilidade motora, tanto para movimentos grosseiros quanto para os delicados e tem a ver com a expressão pessoal e com a aprendizagem por meio da atividade física. A inteligência musical envolve a compreensão e a expressão por meio da música, do ritmo e da dança e compreende a composição, a execução e a condução musicais. A inteligência interpessoal coordena as capacidades de compreender as pessoas, de comunicar-se com elas e de trabalhar de forma colaborativa. A inteligência intrapessoal tem a ver com a capacidade de compreender e lidar com as próprias emoções e pensamentos, com habilidade de controlá-los e trabalhar com eles de forma objetiva. Finalmente, a inteligência naturalística, proposta alguns anos depois das outras, envolve a compreensão da natureza, plantas e animais, apreendendo suas características e categorizando-os adequadamente. Essa inteligência envolve segundo o autor, uma aguda capacidade de observação, que pode ser utilizada para classificar também outros objetos. (COSENZA, 2011 p. 120 e 121).

Cabe mencionar que as pesquisas de Gardner avançam e o pesquisador já incorporou mais duas inteligências: a existencialista e a pictórica.

Pesquisas evidenciam que as inteligências abordadas por Gardner, são correlacionadas entre si, assim como, com o fator G (exceto a inteligência cenestésico-corporal).

Um outro tipo de inteligência proposta pelos pesquisadores Salovey e Mayer e difundida amplamente pelo psicólogo Daniel Goleman, é a inteligência emocional, que:

Seria a habilidade de perceber os próprios sentimentos e emoções de forma precisa, de expressar as emoções e lidar com elas de uma maneira positiva, de saber reconhecer as emoções nos outros e com isso facilitar os relacionamentos e o crescimento pessoal (COSENZA, 2011, p. 121).

No entanto, conforme o pesquisador da área cognitiva Robert Sternberg, minimamente há correlação entre inteligência geral (avaliada nos testes) com a inteligência prática (utilizada para solucionar questões do dia a dia).

Sendo assim, Sternberg sugere uma teoria alternativa referente à inteligência (intitulada de inteligência bem-sucedida ou inteligência plena) e que engloba três aspectos ou habilidades:

“analíticas: saber analisar e avaliar os problemas e as opções disponíveis; criativas: ser capaz de gerar soluções para os problemas identificados; e práticas: ser capaz de fazer funcionar as opções escolhidas” (COSENZA, 2011 p.122).

Considerando as evidências e pesquisas sobre a inteligência, é imprescindível afirmar que há inúmeras

maneiras de observar a inteligência no sujeito, pois os conceitos de inteligência são distintos e sofrem influência do contexto cultural.

Vale ressaltar, que o conhecimento biológico acerca da definição e medição da inteligência como vista atualmente, é fundamental para a sua compreensão, pois esta “*sofre influências genéticas, assim como, se correlaciona com a estrutura e o funcionamento do cérebro*” (COSENZA, 2011 p. 122).

CONCLUSÃO

Diante das discussões e contribuições teóricas consideramos importantíssima a atuação do psicopedagogo no diagnóstico e intervenção psicopedagógica, pois ele contribui no processo de desenvolvimento das habilidades intelectuais.

Por meio da pesquisa, destaca-se a importância do pensamento de Piaget referente à gênese do pensamento lógico e racional e as provas piagetianas que permitem a avaliação das capacidades de raciocínio e a construção do conhecimento da criança podendo ser utilizada no diagnóstico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Neander; MATTOS, Paulo. **Memória**. (cap.) In: Avaliação neuropsicológica. Malloy-Diniz, Leandro F. (org.). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- AGÓN, Anna; PLA, Marta. **A avaliação da matemática**. (cap.) In: Avaliação psicopedagógica. Sánchez-Cano, Manuel, Bonals, Joan (org.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- COMA; ÁLVAREZ. **Técnicas e instrumentos de avaliação de avaliação psicopedagógica**. Sánchez-Cano, Manuel, Bonals, Joan (org.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: o despertar das potencialidades**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- BOSSA, Nadia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CAETANO, Lucia Maria. **A epistemologia genética de Jean Piaget**. Boletim Online do Instituto de Psicologia da U.S.P. 29/09/2010. <http://www.ip.usp.com.br/portal/index>. Acessado em 22/08/2018
- COSENZA, Ramon M; Guerra, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Inteligência**. (cap.) In: Neurociências e desenvolvimento cognitivo. Dias,

- Ana Paula Botelho Henrique; Maia, Heber (org.) Rio de Janeiro: Wak Editora, 3ª edição, 2017.
- DIAS, Natália Martins; SEABRA, Alessandra Gotuzo. **Competência aritmética sob a perspectiva do processamento da informação: compreensão, desenvolvimento e subsídios para a avaliação.** (cap.) In: Avaliação neuropsicológica cognitiva: leitura, escrita e aritmética, volume 3. Seabra, Alessandra Gotuzo; Dias, Natália Martins Dias; Capovilla, Fernando César (org.) São Paulo: Memnon, 2013.
- JOIA, Michele. **A inclusão de crianças na escola: o papel do educador diante das dificuldades de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MACDONELL, Juan José C. **Manual de diagnóstico operatório.** Centro de material Educativo, Curitiba, 1994. Apostila.
- MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento...et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli... [et al.]. - 5. Ed.- Dados eletrônicos. - Porto Alegre: Artmed, 2014.
- NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Psicopedagogia clínica: caminhos teóricos e práticos.** Curitiba: Editora Ibpe, 2011. (Série Psicopedagogia).
- PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança.** Ed. 10. Porto: Diglivro, 1986.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, Jean. **Gênese das estruturas lógicas elementares.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- RAMALHO, Danielle Manera. **Psicopedagogia e Neurociência: Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia na prática clínica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- ROTTA, Newra Tellechea. [et al.] **Transtornos da aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- RUSSO, Rita Margarida Toler. **Neuropsicopedagogia clínica: introdução, conceitos, teoria e prática.** Curitiba: Juruá, 2015.
- SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.
- SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico.** 6ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L.; VERONESE, Maria Adriana Verissimo (Trad.). **Inteligência plena: ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas das crianças e adolescentes na escola**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2015.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente**. Porto Alegre, 1995, Artes Médicas.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2016.