REVISTA SANTA RITA

ISSN 1980 -1742

Ano 07 – Número 14- Dezembro de 2012

Copyright by autores
Todos os direitos desta edição estão reservados

REVISTA SANTA RITA

Ano 07, Número 14, Dezembro de 2012
ISSN 1980-1742

Ficha Técnica

Diretor Geral da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia	Annunciato Storopoli Neto
Diretor Acadêmico	Roberto Pepi Contieri
Conselho Editorial	Eduardo Satochi Uchida Helder de Jesus Dias Francisca Gorete Bezerra Sepúlveda Luiz Carlos Magno Noeli Merces Mussolini
Corpo Editorial	Eduardo Gunther Montero Cassio Marcos Vilicev Walter Montagna Filho Conceição Aparecida R. P. Karpar
Editor	Rafael Annunciato Neto
Revisão	Thais Rabello e Rafael Annunciato Neto
Capa	Anita Catarina Malfatti (02/12/1889 – 06/11/1964) foi uma pintora, desenhista, gravadora, e professora brasileira. Acessado em 19/12/2012, http://www.fapesp.br/publicacoes/anita/apresentacao.html
Editoração	Rafael Annunciato Neto

Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Unidade Jaçanã: Avenida Jaçanã, 648 – Jaçanã
São Paulo – SP – CEP 02273 001
http://www.santarita.br
Telefone (11) 2241 0777

Permitida a reprodução desde que citada a fonte

Capa

A estudante

Anita Catarina Malfatti (1989-1964) foi uma pintura, desenhista, gravadora e professora brasileira. A pintora surge depois do falecimento de pai Samuel Malfatti, esteio moral e financeiro da família. Sem recursos para o sustento dos filhos, D. Betty passa a dar aulas particulares de idiomas e também de desenho e pintura. Chegou a submeter-se à orientação do pintor Carlo de Servi com mais segurança ensinar suas discípulas. Anita acompanhava as aulas e nelas tomava parte, portanto sua própria mãe quem lhe ensinou os rudimentos das artes plásticas. Ela foi para a Alemanha estudar com Fritz Burger era um retratista que dominava a técnica pontilhista ou divisionista, sendo o primeiro mestre de Anita. Voltou para o seio da família em 1914 quando apresentou sua primeira exposição. No início de 1915 foi para Nova York e matriculada na tradicional Art Student's League. De volta ao Brasil em 1916, trazendo dos EUA uma "pintura suave", nada daquilo esperado e imaginado por seus amigos e parentes, a segunda exposição individual foi em 1917. Depois do pai, o tio Jorge Krug, também faleceu e Anita precisou buscar caminhos para vender suas obras. Anita ilustrou livros de Monteiro Lobato e na década de 40 participou de um programa na Rádio Cultura chamado "Desafiando os Catedráticos". Participou da Semana de Arte Moderna de 1922. Em 1929 abre sua quarta individual, depois de fechá-la, Anita dedicou-se ao ensino escolar. Retomou suas aulas na Escola Normal Americana e foi trabalhar também na Escola Normal do Mackenzie College. Em 1964, na cidade de São Paulo. Fonte: Wikipédia – acessada em 06/03/2013.

A escola versos pais

Rafael Annunciato Neto

A escola que por muito tempo foi um espaço privilegiado de ensino tem vivido um pesadelo com a chegada da violência, insegurança e descredito.

A relação entre os alunos e professores está fragilizada na medida em que a autoridade acadêmica tem sido tirada do corpo docente. A escola e professores passaram de agentes de mudança a vitimas das circunstâncias, do tráfico, da favela humana de culturas decadentes que veem a escola como um inimigo. A transformação da escola é libertadora, libertadora para vida, criando a capacidade de escolher e construir um futuro inovador voltado para a paz e sobriedade. Entretanto, a sociedade atual não entende o papel da escola. Sabe-se que escola no Brasil inicialmente foi destinada a atender basicamente a famílias ricas e recentemente com a evolução social e reinvindicação das classes emergentes, ela procura atender toda a sociedade.

As classes emergentes que geram um grande contingente de alunos estão vislumbradas com as possibilidades que a sociedade atual pode proporcionar para suas vidas. A escola aparece neste cenário é um agente transformador, mas as forças sociais resistem à mudança, criando conflitos e mais uma vez a escola se vê diante das novas relações entre pais e a educação. A escola quer formar, ensinar e capacitar o aluno para a vida, mas os pais veem a escola como uma obrigação não se colocando como parceiros, eles entendem que têm direitos, mas não compreendem que têm deveres inalienáveis. Os pais precisam acompanhar a educação dos filhos e serem formadores, amigos, parceiros, companheiros da escola, contribuindo com o trabalho docente e não estabelecendo um campo de guerra onde o professor acuado vai adotar uma postura tímida e submissa.

A escola tem que recuperar o seu espaço privilegiado de ensino e trazer os pais como colaboradores, tem que abrir momentos de diálogo, não só nas reuniões de pais e mestres, mas em fóruns apropriados. A escola tem que estar aberta todos os dias para receber a comunidade, divulgar os ideais educacionais que também estão esquecidos. Ela deve formar os pais e quebrar este ciclo conflituoso para criar um novo horizonte onde pais, alunos e escola possam ser parceiros, amigos e tenham condições de construir um futuro melhor.

A escola precisa de apoio das autoridades e da sociedade para lutar contra culturas decadentes que estão ganhando espaço no ambiente escolar. Somente com a união de todos em prol de uma sociedade justa, virtuosa, de plena liberdade poderemos evoluir e transcender os ranços do passo para conquistarmos a democracia e nosso lugar na história.

SUMÁRIO

ARTIGOS

Propriedades antioxidantes do chá verde: efeitos fisiológicos protetores contra a ação dos radicais livres 6

Pythagoras de Alencar Olivotti
Ana Lúcia Francisco Bertoncin

Escolhas inteligentes: intervenção nutricional em escolares no município de Carapicuíba – SP 18

Daniela Fagioli
Marilia Daniel Cunha
Fernanda Santana Oliveira

Musicalidade na educação 25

Rafael Annunciato Neto
Suelen Rodrigues de Sousa

Os esportes reduzidos nas aulas de educação física escolar 39

Alexandre Gomide Frugiuele Babo
Renata Aparecida Miyabara

ENSAIO

A filosofia na formação do educador 45

Paulo dos Santos

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Educação de jovens e adultos: históricos e conceitos 57

Dâmaris Gomes Santos
Rafael Annunciato Neto

Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino 62

Roseângela de Souza Vital
Rafael Annunciato Neto

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO 67

APRESENTAÇÃO

A Revista Santa Rita é uma publicação eletrônica multidisciplinar da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia que visa o desenvolvimento e a democratização do acesso ao conhecimento científico.

O engajamento dos professores tem sido fundamental para o aprimoramento da Revista Santa Rita e construção de um veículo essencial para a formação de nossos alunos.

A revista basicamente possui quatro seções, a primeira dedicada a artigos científicos, a segunda para ensaios acadêmicos, a terceira para trabalhos de iniciação científica, enquanto que a última seção é um espaço para a publicação de resenhas e comentários de livros.

Neste número são apresentados quatro artigos, um ensaio e dois trabalhos de iniciação científica. Pode-se destacar o artigo Prof. Ms. OLIVOTTI , Prof. Ms. BERTONCIN, e de FUZII que descreveu o chá verde e suas propriedades terapêuticas, com ênfase na sua atividade antioxidante, seus possíveis efeitos colaterais e contraindicações.

O artigo que trata das Escolhas inteligentes: intervenção nutricional em escolares no município de Carapicuíba–SP apresenta que a alimentação adequada é de fundamental importância durante toda a vida. No entanto, quando se trata de crianças, o valor de uma dieta equilibrada torna-se muito maior.

A questão da musicalidade na educação é feita uma releitura sobre o papel da música na Educação infantil e indicando possibilidades de ser um elemento facilitador da aprendizagem. O esporte, reduzido na escola, é apresentado como uma forma de expressão do esporte, abordando a necessidade da utilização de nomenclatura específica por parte dos profissionais de Educação Física Escolar.

O ensaio sobre a filosofia na formação do professor destaca a importância do docente compreender e ensinar filosofia, destacando-a como forma de alcançar a cidadania plena em uma sociedade democrática.

Os artigos de iniciação sobre Educação de Jovens e Adultos: históricos e conceitos e Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino foram elaborados pelas alunas do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, revelando o nosso incentivo a produção acadêmica.

PROPRIEDADES ANTIOXIDANTES DO CHÁ VERDE: EFEITOS FISIOLÓGICOS PROTETORES CONTRA A AÇÃO DOS RADICAIS LIVRES

Pythagoras de Alencar Olivotti
Universidade do Vale do Sapucaí
Mestre em Educação

Ana Lúcia Francisco Bertoncin
Universidade de Bragança Paulista
Mestre em Educação

Andréa Fuzii
Nutricionista

RESUMO

O presente artigo teve por objetivo descrever o chá verde e suas propriedades terapêuticas, com ênfase na sua atividade antioxidante, seus possíveis efeitos colaterais e contraindicações. O chá verde é um alimento funcional, devido a grande quantidade de compostos bioativos de sua formulação, é rico em catequinas, dentre as quais se destaca a epigalocatequina galato (EGCG), grande responsável pelo fator de proteção do chá verde contra os efeitos deletérios dos radicais livres nas células e tecidos do organismo. Além da atividade antioxidante, o chá verde tem ação anticarcinogênica, anti-inflamatória, antidiabética, ação coadjuvante no processo de emagrecimento, entre outras. Para preservar ao máximo suas propriedades funcionais, o chá verde deve ser preparado respeitando o tempo máximo de infusão recomendado e a proporção erva:água. Pode ser armazenado a temperatura ambiente ou na geladeira por 24 horas e o consumo deve ser em torno de 4-6 xícaras diárias para se obter o efeito farmacológico desejado.

PALAVRAS-CHAVE: Camellia sinensis. Chá verde. Catequinas. Alimentos funcionais.

1. INTRODUÇÃO

Radicais livres são moléculas altamente instáveis produzidas continuamente pelo organismo através de seus processos metabólicos e também pela exposição à poluição, uso de medicamentos, estresse, entre outros. Seu excesso no organismo está diretamente relacionado ao processo de envelhecimento e ao surgimento de inúmeras doenças.

Os antioxidantes são substâncias produzidas endogenamente e obtidas através da dieta que têm como função neutralizar os radicais livres, impedindo sua ação deletéria sobre as células do corpo. Normalmente, o sistema antioxidante é eficaz na sua função de manutenção do equilíbrio entre a produção de radicais livres e de antioxidantes, mas quando ocorre maior produção de radicais livres seja por fatores endógenos ou exógenos e/ ou deficiência alimentar com menor ingestão de frutas, verduras e legumes, esse equilíbrio é afetado e ocorre então o estresse oxidativo.

Atualmente vem ganhando destaque a relação entre a alimentação e doença e de que forma a dieta pode contribuir para proteger o organismo de doenças e retardar seu processo de envelhecimento. Os alimentos funcionais vêm sendo utilizados com essa finalidade e dentre a grande variedade deles, está o chá verde.

O chá verde é obtido a partir das folhas frescas da planta *Camellia sinensis*, que sofreram mínima oxidação durante seu processamento. A baixa oxidação do chá verde lhe confere propriedades antioxidantes pela preservação dos seus polifenóis como os flavonoides e as catequinas. A principal catequina do chá verde é a epigalocatequina galato, responsável por proteger o organismo da ação dos radicais livres pela intensa atividade antioxidante que possui.

O consumo do chá verde está relacionado a inúmeros benefícios à saúde humana. Estudos apontam o chá verde como quimioprotetor, foto protetor e relacionam sua atividade ao retardo do envelhecimento por possuir propriedades como: antioxidante, anti-inflamatório, anticarcinogênico, entre outras.

A concentração de compostos bioativos no chá verde depende de vários fatores, como: localização geográfica do plantio, tipo de colheita, forma de processamento do chá e também o seu modo de preparo.

O chá verde deve ser preparado por infusão de sua erva em água. Deve-se respeitar a proporção de erva para água e o tempo de infusão. Preferencialmente, deve-se utilizar a erva a granel, pois contém mais princípios ativos do que a erva em sachê.

Para se beneficiar das propriedades terapêuticas do chá verde, recomenda-se a ingestão de 4-6 xícaras por dia. O chá pode ser armazenado em temperatura ambiente ou em geladeira por até 24 horas. Deve-se ficar atento às contraindicações do uso do chá verde.

O objetivo do presente artigo foi descrever o chá verde, enumerar as suas propriedades com ênfase na sua atividade antioxidante, relatar o modo correto de preparo, possíveis efeitos colaterais e contraindicações de uso.

A metodologia adotada foi revisão bibliográfica do tipo narrativa. Os dados foram coletados em livros de referências e em artigos obtidos em bases de dados, como Medline, Lilacs e SciELO.

O levantamento foi realizado no período de julho de 2011 a julho de 2012, utilizando artigos em português, inglês e espanhol. As palavras-chaves foram: chá verde, camélia, *Camellia sinensis*, antioxidante, radicais livres, catequinas e alimentos funcionais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Radicais Livres

Radicais livres são moléculas ou átomos que contêm um elétron não pareado na camada de valência. A presença de elétrons não pareados em sua configuração eletrônica provoca a atração de outras moléculas, justificando a elevada reatividade destes radicais. Como a maioria dos radicais livres deriva do oxigênio, são também chamados de espécies reativas de oxigênio (EROs). Há

inúmeras espécies de radicais livres, sendo que os reagentes mais importantes são: radical superóxido, peróxido de hidrogênio, radical hidroxila e oxigênio singlete (CHEESEMAN e SLATER, 1996; SILVA e MOURA, 2007).

O radical superóxido (O_2^-) consiste em um radical de carga negativa, gerado a partir da colisão de um O_2 com um elétron livre ou pela proximidade com algum processo de transferência de elétrons. Não é uma espécie particularmente lesiva, pois apresenta baixa capacidade de oxidação. Sua importância está relacionada com o fato de que outras diversas espécies reativas são formadas a partir dele, como o radical peróxido de hidrogênio (FERREIRA e MATSUBARA, 1997; SCHNEIDER e OLIVEIRA, 2004).

O peróxido de hidrogênio (H_2O_2) é uma espécie reativa de grande importância biológica, não somente por ser pró-oxidante, mas também devido sua facilidade de difusão através de membranas hidrofóbicas. É um metabólito de vida longa e altamente deletério porque participa da reação que produz o radical hidroxila. É altamente tóxico para as células e esta toxicidade pode ser aumentada em presença de metais como o ferro. Na ausência de metais, o superóxido e o peróxido de hidrogênio são removidos e inofensivos (SHAMI e MOREIRA, 2004).

O radical hidroxila (OH) é um radical oxidativo altamente reativo, devido à combinação extremamente rápida do OH com metais ou outros radicais no próprio sítio onde foi produzido, capaz de causar grande dano em um raio pequeno de seu sítio de produção, induzindo lesões nas moléculas celulares. Se o radical hidroxila for produzido próximo ao DNA e a este DNA estiver fixado um metal, poderão ocorrer modificações de bases pirimídicas e purínicas, levando à inativação ou mutação do DNA. Além disso, o radical hidroxila pode inativar várias proteínas ao oxidar seus grupos sulfidrilas a pontes dissulfeto. Também pode oxidar ácidos graxos poli-insaturados das membranas celulares (FERREIRA e MATSUBARA, 1997; SCHNEIDER e OLIVEIRA, 2004).

O oxigênio singlet é uma espécie reativa de oxigênio que não possui elétrons desemparelhados em sua última camada. Tem importância em alguns eventos biológicos, pois pode transferir energia para moléculas vizinhas, resultando em danos celulares (SHAMI e MOREIRA, 2004).

O ferro e o cobre são os metais de transição mais abundantes no organismo e os que possuem maior probabilidade de participação em reações de oxireduções. Estes metais podem catalisar reações que envolvam peróxido de hidrogênio e superóxido (reações de Fenton e de Haber-Weiss), levando à formação do radical hidroxila, oxidação de moléculas orgânicas como lipídeos, proteínas e DNA. Os danos oxidativos mediados pelos radicais livres nos lipídeos, proteínas e ácidos nucléicos, podem levar a alterações nestes compostos, com consequente perda de suas propriedades estruturais e funcionais (BARREIROS, DAVID e DAVID, 2006).

Espécies reativas de oxigênio são geradas diariamente através dos processos do metabolismo celular e pela exposição a fatores exógenos, como tabagismo, radiação, poluentes, agrotóxicos, medicamentos, estresse, entre outros (CHEESEMAN e SLATER, 1996; SILVA e MOURA, 2007).

Para compreender os radicais livres é necessário esclarecer que todas as células do organismo necessitam constantemente de oxigênio para converter os nutrientes absorvidos dos alimentos em energia. Entretanto, a queima do oxigênio pelas células libera moléculas de radicais livres, que são altamente instáveis e tendem a associar-se com outras moléculas em busca de estabilidade. Porém, cada vez que uma molécula perde um elétron, sofre alterações em sua forma e função. Esse processo oxida as células do organismo, degenerando-as, podendo ocorrer mutações celulares que dão origem a diversos tipos de câncer. Os radicais livres podem ser formados na mitocôndria, no citoplasma ou na membrana e seu alvo celular – lipídeos, proteínas, carboidratos, DNA – está relacionado com seu sítio de formação (BIANCHI e ANTUNES, 1999; MAZARACKI, 2012).

Os radicais livres participam da manutenção de algumas funções fisiológicas; atuam no sistema imune como agentes bactericidas, fungicidas e antiviróticos, aceleraram a liberação do oxigênio da hemoglobina para os tecidos e favorecem a renovação celular, mas seu excesso no organismo está relacionado a inúmeras doenças crônicas como aterosclerose, hipertensão, diabetes, doença cardiovascular, cataratas, doença de Alzheimer, câncer, desordens neurológicas e envelhecimento precoce (BARREIROS, DAVID e DAVID, 2006).

A produção contínua de radicais livres durante os processos metabólicos levou ao desenvolvimento de diversos mecanismos internos de defesa antioxidante para limitar os níveis intracelulares destes radicais e impedir a indução de danos celulares (PAGANINI E CARVALHO, 2011).

2.2 Antioxidantes

Antioxidantes são substâncias capazes de bloquear os efeitos danosos dos radicais livres sobre as células do organismo. Possuem carga positiva, que ao juntar-se com a carga negativa do elétron do radical livre, inibe-o. (SILVA e MOURA, 2007).

Sob condições fisiológicas adequadas, o organismo dispõe de um sistema antioxidante capaz de neutralizar os efeitos nocivos dos radicais livres, porém, quando há excesso de produção destes radicais ocorre o estresse oxidativo, ou seja, o dano celular. O excesso de radicais livres está relacionado a uma maior produção intracelular, assim como maior exposição exógena aos radicais livres ou por deficiência dos mecanismos antioxidantes (SILVA e MOURA, 2007).

Os antioxidantes atuam em diversos níveis na proteção do organismo. Cada célula possui mecanismos próprios de defesa antioxidante, que difere de tecido para tecido, de tipo de célula a tipo de célula. O primeiro mecanismo de defesa contra os radicais livres é impedir sua formação, pela inibição das reações em cadeia com o cobre e ferro. São também capazes de interceptar os radicais livres gerados pelo metabolismo celular ou por fonte exógena, impedindo o ataque sobre as proteínas, lipídeos e DNA, evitando lesões e perda da integridade celular. Os antioxidantes obtidos da dieta são importantes na interceptação dos radicais livres. Outro meio de proteção é o reparo das lesões causadas pelos radicais livres. Este processo está ligado à reconstituição das membranas celulares danificadas e remoção de danos da molécula de DNA (BIANCHI e ANTUNES, 1999; SCHNEIDER e OLIVEIRA, 2004).

Os antioxidantes classificam-se em enzimáticos e não enzimáticos. O sistema enzimático é formado por enzimas, sendo as principais a peróxido dismutase, a catalase e a peroxidasse. Os antioxidantes não enzimáticos são normalmente exógenos, necessitam ser absorvidos diariamente através da dieta. Seus principais representantes são a vitamina A, vitamina E, betacaroteno, vitamina C, as vitaminas do complexo B, os oligoelementos como zinco e selênio e os compostos fenólicos derivados das plantas (SILVA e MOURA, 2007).

As plantas contêm metabólitos primários e secundários. Os primeiros estariam ligados ao metabolismo energético e estrutura celular da planta. Os metabólitos vegetais secundários são moléculas biologicamente ativas, denominadas fito químicos, que possuem diversas funções nos vegetais como: defesa contra ervas daninha, insetos e micro-organismos; reguladores do crescimento, entre outras, e nos seres humanos possuem efeitos farmacológicos. Portanto, quando um alimento de origem vegetal é consumido, uma variedade de fito químicos é ingerida (MANN e TRUSWELL, 2009).

Entre os fito químicos mais importante estão os terpenóis, os compostos nitrogenados e os metabólitos fenólicos. Dentre os metabólitos fenólicos encontram-se os polifenóis, que são compostos de origem vegetal, cuja principal característica é a presença de vários grupos hidroxilas ligados a anéis aromáticos. São classificados segundo a composição em anéis fenólicos e os elementos estruturais que ligam um anel a outro. Entre as classes de polifenóis estão lignanas, ácidos fenólicos e flavonoides. Constituem em potenciais agentes redutores, cujas propriedades antioxidantes estão

essencialmente envolvidas com o número e disposição de seus grupamentos hidroxila, além de outras características estruturais de seus anéis (MARTÍNEZ-FLORES et al., 2002; BEHLING et al., 2004).

Os flavonoides são uma classe dos polifenóis e subdividem-se em: flavonas, flavanonas e flavonóis (ANJO, 2004). Outros polifenóis presentes são os taninos condensados, representados As catequinas que se subdividem em: a epigalocatequina (EGC), epigalocatequina galato (EGCG), epicatequina galato (ECG) e galocatequina (GC). O potencial antioxidante das frações de catequinas se dá em ordem decrescente de eficiência: EGCG = ECG > EGC = EC (MARTÍNEZ-FLORES et al., 2002; PAGANINI e CARVALHO, 2011).

Os flavonoides protegem o organismo contra a oxidação do LDL-colesterol, através da redução dos radicais livres, atuam no combate a alergias, inflamações, úlceras, tumores, hepatotoxinas e inibição da agregação plaquetária, reduzindo risco de cardiopatias. As catequinas possuem atividade antioxidante e antimutagênica e protegem também contra a doença cardiovascular e aterosclerótica (ANJO, 2004).

Dentre os diversos alimentos e bebidas ricos em polifenóis está o chá verde, preparado com folhas de *Camellia sinensis*. Seus principais agentes antioxidantes são os flavonoides e as catequinas, proporcionando inúmeros benefícios à saúde.

2.3. Chá verde

Cada vez mais questões sobre a relação entre dieta e saúde vêm sendo levantadas a fim de se encontrar um caminho para a promoção da saúde. O chá verde é uma bebida amplamente consumida devido às inúmeras propriedades funcionais que possui. Define-se como alimento funcional ou nutracêutico aquele que promove benefícios à saúde, prevenção e tratamento de doenças a partir de seus compostos bioativos. Por isso, os alimentos funcionais devem ser cada vez mais incorporados à dieta da população (ANJO, 2004).

O chá verde é obtido da folha da *Camellia sinenis*, que é uma árvore de pequeno porte, tipo arbustiva, pertencente à família Theaceae, gênero *Camellia,* espécie *sinensis*, originária da Ásia. Seu habitat natural é ao sul do rio Yangtzé e ao leste da província Zhejiang na China, até Assam-Burma, ao oeste, incluindo Tailândia e Vietnã (figura 1). A *Camellia sinensis* apresenta folhas escuras, com nervuras na superfície e margem denteada. Suas flores são pequenas, brancas e perfumadas (figura 2) (SCHMITZ et al., 2005; DUARTE e MENARIM, 2006).

Figura 1

Plantação de *Camellia sinensis*, mostrando a árvore de pequeno porte, do tipo arbustiva.
Fonte: http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Camellia_sinensis1.jpg.
Acesso em: 29 ago. 2011.

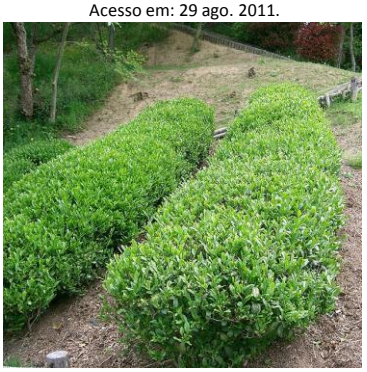


Figura 2

Flores da *Camellia sinenis*.
Fonte:http://nutrithaismricci.blogspot.com/2011/04/chas.html.
Acesso em: 29 ago. 2011.

Os maiores produtores de *Camellia sinensis* são a China e Índia, mas o cultivo é realizado também em diversos países. No Brasil há poucas plantações de *Camellia sinensis* e estas estão relacionadas a algumas colônias japonesas do interior do sudeste do país, no Vale do Ribeira, por possuir condições climáticas mais favoráveis. Suas colheitas são

feitas de agosto a maio, com apenas dois meses de interrupção que geralmente ocorre nos meses de junho e julho, após a sua poda, antes no inverno. A maior parte da produção é destinada a produção do chá preto. O interesse do brasileiro pelo chá verde fez com que aumentasse seu cultivo no país, utilizando principalmente o cultivar *Camellia sinensis* var *assamica* IAC 259. O chá verde brasileiro apresenta maior quantidade de compostos fenólicos quando comparado aos chás de outros países, devido ao clima e solo (SAITO et al. 2007 apud NISHIYAMA et al., 2010).

As folhas da *Camellia sinenis* são a base para a produção de diversos tipos de chás, de acordo com o tipo de cultivo, coleta e processamento. Os chás da *Camellia sinensis* se dividem em quatro categorias básicas: o chá preto, o chá *oolong*, o chá branco e o chá verde. O que os diferencia é o grau de inativação enzimática durante o processamento das folhas. (FREITAS e NAVARRO, 2007).

A diferença no processamento dos chás interfere nas propriedades antioxidantes de cada chá. Por isso, para avaliar o potencial antioxidante de um chá deve-se atentar para a forma como ele foi processado (LIMA et al., 2009).

O chá preto possui tempo de fermentação mais prolongada que os demais tipos de chá. Inicialmente as folhas da *Camellia sinensis* são postas em prateleiras onde ficam por 24 horas para perder umidade. Ao final deste tempo, as folhas são enroladas para a quebra da estrutura celular, o que libera a enzima polifenol oxidase que oxida os polifenóis. As folhas são então fermentadas por 6 horas, com a consequente oxidação de quase toda a catequina presente, o que faz com que o chá preto praticamente não apresente propriedade antioxidante. A seguir, as folhas são colocadas em câmaras de ar quente para secar e bloquear sua fermentação por meio da inativação enzimática. Durante este processo as folhas tornam-se escuras, perdem cerca de 2% de umidade e o sabor desejado é obtido. É o chá mais rico em cafeína (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010; PAGANINI e CARVALHO, 2011).

O chá *oolong* tem fermentação mais branda, é parcialmente oxidado, o que lhe confere um sabor diferenciado dos outros chás. As folhas são processadas da mesma maneira como relatado no chá preto, porém o tempo de fermentação é de 2 horas (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010; PAGANINI e CARVALHO, 2011).

O chá branco é o menos processado dos chás, obtido a partir dos botões prateados e de folhas jovens da planta *Camellia sinensis*, que são apenas lavadas e secas. É um chá raro, pois é colhido apenas duas vezes por ano, quando seus botões não estão completamente abertos. O chá branco por ser o menos processado é o que possui as propriedades antioxidantes mais preservadas (PAGANINI e CARVALHO, 2011).

O chá verde por sua vez é obtido a partir das folhas frescas da erva *Camellia sinensis*, que são fragmentadas e submetidas a um cozimento a vapor, o que torna as folhas mais flexíveis para serem trabalhadas e desnatura a enzima polifenol oxidase, evitando o processo de fermentação e a oxidação das catequinas. As folhas são então enroladas e colocadas em bandejas aquecidas para que se rompa a estrutura celular, obtendo-se assim, o sabor característico do chá. Em seguida, as folhas são secas até que retenham apenas 2% da umidade inicial (PAGANINI e CARVALHO, 2011). Esta forma de processamento faz com que os seus compostos não sejam oxidados, mantendo assim o seu potencial antioxidante e seus nutrientes. O chá verde é a bebida não alcóolica mais consumida no mundo depois da água, principalmente nos países asiáticos, onde é amplamente cultivado (FREITAS e NAVARRO, 2007).

O teor de catequinas no vegetal depende de alguns fatores externos tais como o processamento das folhas antes da secagem, localização geográfica do plantio e condições de cultivo. A concentração de catequinas na bebida varia de acordo com a preparação do chá. Geralmente 1g de erva para 100 ml de água, por 5 min de fervura contém cerca de 35-45mg/100 ml de catequinas e 6mg/100 ml de cafeína (NISHIYAMA et al., 2010; SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010).

O consumo diário do chá verde está relacionado à diminuição do risco de doenças cardiovasculares. Na medicina tradicional chinesa, o consumo de chá verde é estimulado por suas propriedades antioxidantes, anti-inflamatórias, anti-hipertensivas, antidiabéticas e antimutagênicas. O chá verde possui propriedades funcionais e promove benefícios fisiológicos devido aos seus componentes. (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010).

2.3. Composição química

A composição química do chá verde inclui diversas classes de compostos fenólicos, tais como: flavonas, flavonóis e ácidos fenólicos, bases púricas (cafeína, teobromina e teofilina), pigmentos, carboidratos, aminoácidos, vitaminas do complexo B, vitamina E e C, minerais e traços de elementos como potássio, magnésio, zinco e ferro. Possui também flavonoides insolúveis em água, como a quercetina, miricetina e kaempferol, além de ácido clorogênico e taninos (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010).

Os principais flavonóis presentes no chá verde são as catequinas. As catequinas do chá verde compreendem a catequina (C), GC, EC, EGC, ECG e EGCG, sendo que a mais abundante é a EGCG. A quantidade de polifenóis normalmente encontrada numa infusão de chá verde é de aproximadamente 60mg/g de folhas de chá, podendo variar dependendo da procedência da erva (SAITO, 2007).

A cafeína é estimulante do Sistema Nervoso Central, inibe o sono e a sensação de fadiga e estimula o sistema cardiorrespiratório; a teofilina aumenta a frequência cardíaca e coronária; a teobromina induz a um relaxamento das vias urinárias, tendo efeito diurético. Os flavonoides têm efeito vaso protetor e atividade antioxidante e os taninos possuem ação adstringente (LIMA et al., 2009).

2.3.2. Propriedades

Por sua riqueza em bioflanóides é um dos poucos chás com múltiplas propriedades. As principais são:

Ação anticarcinogênica – o flavanóide mais abundante no chá verde é a catequina EGCG, um importante quimioprotetor, devido sua atividade antioxidante, impedindo a formação de radicais livres. O uso sistemático do chá verde diminui risco de cânceres e doenças relacionadas ao envelhecimento. As catequinas do chá verde agem nas lesões do DNA das células causadas pelos radicais livres e induzem estas células afetadas a apoptose (morte celular) (SAITO, 2007; SANTOS e CRUZ, 2001).

Ação benéfica sobre os intestinos – os compostos bioativos do chá verde renovam a flora bacteriana saudável, eliminando fungos, vírus e bactérias (BASTOS, ROGERO e ÂREAS, 2009).

Ação nas dislipidemias – as catequinas contidas no chá verde são responsáveis pela modulação de LDL e HDL no sangue, as lipoproteínas envolvidas no transporte do colesterol para dentro e fora do sangue. O uso do chá verde reduz o nível total de colesterol e LDL, reduzindo risco de doenças cardiovasculares (ALTÉRIO, FAVA e NAVARRO, 2007).

Ação antienvelhecimento – o poder antioxidante do chá verde protege a pele dos efeitos nefastos dos radicais livres, que são causadores de rugas e do envelhecimento da pele. Os compostos bioativos do chá verde auxiliam na redução de manchas na pele, clarificação da pele e proteção contra os raios UV. É adstringente, promove a limpeza e o equilíbrio da pele e cabelos oleosos. Melhora a circulação sanguínea e é eficaz no tratamento de olheiras (MIYAZAKI, 2008).

Ação anti-hipertensiva – o chá verde auxilia no controle da pressão arterial ao inibir a angiotensina, que faz a pressão sanguínea aumentar (SANTOS e CRUZ, 2001).

Ação hepatoprotetora – os polifenóis do chá verde têm efeito hepatoprotetor, pois diminui a citotoxicidade dos hepatócitos contra as toxinas do álcool, do cigarro e de medicamentos (SCHMITZ et al., 2009).

Ação no sistema cardiocirculatório – o chá verde favorece a fluidez do sangue e a eliminação de gordura, prevenindo a aterosclerose, diminui risco de infarto e acidente vascular cerebral (ALTÉRIO, FAVA e NAVARRO, 2007).

Ação no sistema imunitário – o chá verde possui ação imunoestimulante, prevenindo gripes, alergias e processos infecciosos (BRITO e NAVARRO, 2008).

Ação anti-inflamatória - deve-se ao fato das catequinas possuírem efeito inibitório das enzimas ciclooxigenase 2 e lipogenase do metabolismo do ácido araquidônico, assim como a inibição da formação de tromboxase e aumento da produção de prostaglandinas. Os polifenóis diminuem o processo inflamatório, sendo o consumo do chá verde preventivo nos casos de artrite inflamatória e risco de enterocolites ulcerativas (SAITO, 2007).

Ação antidiabética – o diabetes tipo 2 caracteriza-se por resistência à insulina, que resulta em hiperglicemia, aumento na produção de radicais livres e transtornos metabólicos. Há direta relação entre indivíduos com diabetes tipo 2 e obesidade, já que o excesso de peso aumenta as chances de diabetes e agrava a doença, pois a gordura da região intra-abdominal aumenta a resistência à insulina e prejudica a resposta das células beta-pancreáticas à glicose (SERON e FURLAN, 2010). O aumento da produção de radicais livres e/ ou a redução dos mecanismos endógenos antioxidantes no diabetes, implica no surgimento de outras doenças degenerativas como cardiopatias, aterosclerose, efisema pulmonar, entre outros. Sendo assim, a introdução de alimentos antioxidantes no hábito alimentar do diabético é de grande valia no seu tratamento. O chá verde possui substâncias capazes de promover a diminuição do peso corporal, além de ter atividade antioxidante e hipoglicemiante (NAVARRO e SILVA, 2007). A catequina e a epigalocatequina são responsáveis pelo aumento da oxidação lipídica, aumento do gasto energético, diminuição da diferenciação dos adipócitos, morte celular de adipócitos maduros, diminuição da absorção lipídica e de glicose, diminuição de das taxas de triglicerídeos, colesterol total e LDL (FREITAS e NAVARRO, 2007).

Ação no controle de peso – os polifenóis presentes no chá verde são potentes supressores da gordura abdominal através da inibição de algumas enzimas digestivas, promovem aumento da termogênese do tecido adiposo por ativação dos beta-adrenoreceptores, têm efeito sobre o hormônio leptina que age na regulação do apetite, tem ação diurética e desintoxicante. Além dos polifenóis, a cafeína presente na composição do chá verde também atua sobre a manutenção do peso corpóreo, por estimular a termogênese e alterar o metabolismo dos lipídios (COSTA, 1996; PINHEIRO, MOREIRA e ROSSATO, 2010).

Ação antioxidante – as catequinas do chá verde retardam o envelhecimento precoce e diminuem o risco de diversas doenças (FARIA, SANTOS e VIANNA, 2006).

A atividade antioxidante tem sido descrita por diversos autores como a principal propriedade farmacológica do chá verde. O chá verde reduz o nível de degeneração celular provocado pelos radicais livres (SAITO, 2007).

Os polifenóis contidos no chá verde são um grupo de bioflavonóides com vários grupos de fenol. Eles controlam as atividades e suas ações biológicas. A dominante e mais importante catequina é a EGCG, um potente antioxidante utilizado na produção de alimentos. Os grupos fenóis capturam pró-oxidantes e radicais livres. A EGCG chega a ser 200 vezes mais poderosa do que a vitamina E em neutralizar os radicais livres (FARIA, SANTOS e VIANNA, 2006).

A propriedade antioxidante do chá verde está relacionada à capacidade que as catequinas têm de prevenir a citotoxicidade induzida pelo estresse oxidativo em diferentes tecidos. As catequinas são “varredoras” de radicais livres, possuem ação quelante de metais como o ferro e o cobre, impedindo a formação de radicais livres por associação de átomos com esses metais e possuem ação inibidora da lipoperoxidação (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010).

A ação antioxidante das catequinas está relacionada com sua estrutura química, sendo potencializada pela presença de radicais e de grupos hidroxilas ligados aos anéis. As catequinas podem capturar espécies reativas de oxigênio como o radical superóxido, o radical hidroxila e o peróxido de hidrogênio, considerados deletérios aos lipídios, proteínas e DNA.

O mecanismo de ação das catequinas como agentes antioxidantes é o de transferir elétrons para os radicais livres, estabilizando-os (SENGER, SCHWANKE e GOTTLIEB, 2010).

A atividade antioxidante de duas xícaras de chá verde na concentração de 120-140mcg/ml de catequinas equivale à capacidade antioxidante de 400mg de vitamina C (SAITO, 2007).

Para o efeito antioxidante desejado, preconiza-se a ingestão de 4-6 xícaras de chá verde por dia (ANJO, 2004).

2.3.4. Modo de preparo

O modo de preparo do chá verde, o tempo de infusão, a forma de acondicionamento da erva, a proporção entre quantidade de erva e água utilizada têm grande influência na quantidade de compostos fenólicos e nas atividades antioxidantes extraídas (SAITO, 2007).

Para que se preserve ao máximo os princípios ativos da droga, deve-se colocar a água para ferver e assim que começar a levantar as bolhas de ar, desligar o fogo. Acrescentar à droga e abafar. Coar e tomar o chá sem adoçar, pois o uso de açúcar ou adoçantes prejudica o efeito desintoxicante do chá verde. A proporção adequada são 2 colheres de sopa (30g) de droga para 1 litro de água (MATSUBARA e RODRIGUEZ-AMAYA, 2006).

O tempo máximo de infusão do chá é de 10 minutos, pois tempos superiores a este favorecem a liberação de taninos, que conferem sabor adstringente a bebida, que fica mais amarga. Portanto, o tempo de infusão ideal é de 5 a 10 minutos e a droga deve estar preferencialmente a granel, para que se aproveite melhor seus compostos fenólicos e propriedades antioxidantes. O uso da droga em sachê é desfavorável na extração dos compostos bioativos do chá verde durante seu preparo. (PAGANINI e CARVALHO, 2011).

O chá verde pode ser preparado e armazenado em temperatura ambiente ou em geladeira por até 24 horas, já que durante este período não há alterações em suas propriedades funcionais (NISHIYAMA et al., 2010).

Já que a recomendação é de que não se deve adoçar o chá, para melhorar seu sabor pode-se adicionar a ele cidreira, hortelã, erva-doce ou casca de frutas. Neste caso, estes ingredientes devem ser adicionados na água, e após começar levantar fervura, desligar o fogo e adicionar o chá verde. Abafar pelo tempo recomendado e coar. Tal procedimento não altera suas propriedades funcionais (SAITO, 2007).

O chá verde é também oferecido comercialmente em cápsulas, mas essa apresentação só deve ser utilizada com acompanhamento de médico ou nutricionista, que irão prescrever a dose a ser ingerida (MATSUBARA e RODRIGUEZ-AMAYA, 2006).

2.3.5. Contraindicações e efeitos colaterais

Efeitos indesejáveis podem ocorrer em pessoas que possuam hipersensibilidade estomacal devido ao ácido clorogênico e aos taninos. Podem ocorrer hiperacidose, irritação gástrica, redução do apetite, constipação e diarreia com o uso intensivo do chá (SAITO, 2007).

Superdosagem do chá verde, com o consumo de mais de 6 xícaras por dia, pode levar à inquietação, tremor, vômito e espasmo abdominal (PAGANINI e CARVALHO, 2011).

O chá verde não deve ser ingerido junto às refeições, já que os taninos presentes em sua composição dificultam a absorção de ferro, pois o tanino liga-se ao ferro formando um composto não solúvel e não absorvível (SAITO, 2007).

O chá verde é contraindicado para gestantes, nutrizes, indivíduos com alterações sono, portadores de qualquer tipo de alteração dos batimentos cardíacos e de hipertireoidismo (FREITAS e NAVARRO, 2007).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O chá verde (*Camellia sinensis*) é um alimento funcional com inúmeras propriedades terapêuticas, como: ação anticarcinogênica, ação benéfica sobre os intestinos, ação nas dislipidemias, ação antienvelhecimento, ação anti-hipertensiva, ação hepatoprotetora, ação no sistema cardiocirculatório, ação no sistema imunitário, ação antidiabética, ação no controle de peso e principalmente ação antioxidante. Tal característica faz dele um agente protetor contra os danos dos radicais livres nas células e tecidos do organismo.

A intensa atividade antioxidante do chá verde está relacionado à presença de catequinas em sua composição. As catequinas "varrem" os radicais livres, quelam metais de ferro e cobre, impedindo a formação de radicais livres por associação com estes átomos, inibem a peroxidação lipídica e transferem átomos para os radicais livres, neutralizando-os.

Por seus diversos benefícios na prevenção e tratamento de doenças, o chá verde deve ser incorporado ao hábito alimentar das pessoas, desde que respeitada às situações em que seu uso é contraindicado. Para que se aproveite ao máximo seus compostos bioativos, é necessário seguir o modo de preparo correto, com tempo de infusão e quantidade de erva adequados.

REFERÊNCIAS

ALTERIO, Andrea de Almeida; FAVA, Daniela A. F.; NAVARRO, Francisco. Interação da ingestão diária de chá verde (*Camellia sinensis*) no metabolismo celular e na célula adiposa promovendo emagrecimento. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 27-37, mai./jun., 2007.

ANJO, Douglas Faria Corrêa. Alimentos funcionais em angiologia e cirurgia vascular. **Sociedade Brasileira de Angiologia e Cirurgia Vascular**. v. 3, n. 2, p. 145-154, ago., 2004.

BARREIROS, André L. B. S; DAVID, Jorge M; DAVID, Juceni P. Estresse oxidativo: relação entre geração de espécies reativas e defesa do organismo. **Química Nova**. v. 29, n. 1, 2006.

BASTOS, Deborah H. M.; ROGERO, Marcelo M.; ARÊAS, José Alfredo G. Mecanismos de ação de compostos bioativos dos alimentos no contexto de processos inflamatórios relacionados à obesidade. **Arquivo Brasileiro de Endocrinologia e Metabologia**. v 53, n. 5, 2009.

BEHLING, E. B.; SENDÃO, M. C.; FRANCESCATO, H. D. L.; ANTUNES, L. M. G.; BIANCHI, M. L. P. **Flavonóide quercetina**: aspectos gerais e ações biológicas. Alimentação e Nutrição. Araraquara, v. 15, n. 3, p. 285-292, 2004.

BIANCHI, Maria de Lourdes Pires; ANTUNES, Lusânia Maria Greggi. Radicais livres e os principais antioxidantes da dieta. **Revista de Nutrição**. v. 12, n. 2, p. 123-130, mai./ago., 1999.

BRITO, Juliana P.; NAVARRO, Antônio C. Avaliação da composição corporal decorrente de alimentação suplementada por chá verde e prescrição de exercício físico. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**. São Paulo, v. 2, n. 8, p. 55-66, mar./abr., 2008.

CHEESEMAN, K. H.; SLATER, T.F. **Radicais livres em medicina.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Interlivros, 1996.

COSTA, Paula Roberta Fabrício da; MONTEIRO, Antônio Roberto Giriboni. Benefícios dos antioxidantes na alimentação. **Revista Saúde e Pesquisa**. Maringá, v. 2, n. 1, p. 87-90, 2009.

DUARTE, Márcia R.; MENARIM, Daniele O. Morfodiagnose da anatomia foliar e caulinar de Camellia sinensis (L.) Kuntze, Theaceae. **Revista Brasileira de Farmacognosia**. v. 16, n. 4, p. 545-551, out./dez., 2006.

FARIA, Fernanda; SANTOS, Rosane de Souza; VIANNA, Lúcia Marques. Consumo de Camellia sinensis em população de origem oriental e incidência de doenças Crônicas. **Revista de Nutrição**. v. 19, n. 2, p. 275-279, mar./abr., 2006.

FERREIRA, A. L. A; MATSUBARA, L. S. Radicais livres: conceitos, doenças relacionadas, sistema de defesa e estresse oxidativo. **Revista Associação Médica Brasileira**. v. 43, n. 1, p. 61-68, 1997.

FREITAS, Heloisa C. P; NAVARRO, Francisco. O chá verde induz o emagrecimento e auxilia no tratamento da obesidade e sua comorbidades. **Revista Brasileira de Obesidade, Nutrição e Emagrecimento**. v. 1, n. 2, p. 16-23, mar./abr., 2007.

LIMA, Juliana D.; MAZZAFERA, Paulo; MORAES, Wilson S.; SILVA, Reginaldo B. Chá: aspectos relacionados à qualidade e perspectiva. **Revista Ciência Rural**. Santa Maria, v. 39, n. 4, p. 1270-1278, jul., 2009.

MANN, Jim; TRUSWELL, A. Stewart. **Nutrição Humana – vol 1**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009.

MARTINEZ-FLORES, S.S. O Neem – Azadirachta indica: natureza, usos múltiplos, produção. 1ed. Londrina: Iapar. Instituto agronômico do Paraná, 2002.

MATSUBARA, Silmara; RODRIGUEZ-AMAYA, Delia B. Teores de catequinas e teaflavinas em chás comercializados no Brasil. **Ciência de Tecnologia e Alimentos**. Campinas, v. 26, n. 2, p. 401-407, abr./jun., 2006.

MAZARACKI, Tamara. **Chá verde**. Disponível em: < www.tamaramazaracki.med.br> Acesso em 12 de ago. 2011.

MIYAZAKI, Sabrina Freire. Utilização do chá verde em cosméticos. **Cadernos de Prospecção**. v.1, n. 1, p. 10-13, 2008.

NAVARRO, Francisco; SILVA, Patrícia de Souza. Efeitos da ingestão de chá verde sobre a oxidação lipídica no sedentarismo e no exercício. **Revista Brasileira de Nutrição Esportiva**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 45-60, mai./jun., 2007.

NISHIYAMA, M. F.; COSTA, A. F.; COSTA, A. M.; SOUZA, C. G. M.; BÔER, C. G.; BRACHT, C. K.; PERALTA, R. M. Chá verde brasileiro (Camellia sinensis var assamica): efeitos do tempo de infusão, acondicionamento da erva e forma de preparo sobre a eficiência de extração dos compostos bioativos e sobre a estabilidade da bebida. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Campinas, v. 30, n. 1, p. 191-196, mai., 2010.

PAGANINI, P. C.; CARVALHO, D, S. Uma xícara (chá) de química. **Revista de Química**. v. 3, n. 1, p. 27-36, mar., 2011.

PEREIRA, A. V.; ALMEIDA, T. C.; BELTRAME, F. L.; COSTA, M. E.; GARRIDO, L. H. Determinação de compostos fenólicos em amostras comerciais de chás verde e preto – Camellia sinensis (L.) Kuntze, Theaceae. **Acta Scientiarium Health Sciences**. Maringa, v. 31, n.2, p. 119-124, 2009.

PEREIRA, L. L. S.; SOUZA, S. P.; SILVA, M. C.; CARVALHO, G. A.; SANTOS, C. D.; CÔRREA, A. D.; ABREU, C. M. P. Atividade das glicosidases na presença de chá verde e de chá preto. **Revista Brasileira de Medicina**. Botucatu, v. 12, n. 4, p. 516-518, 2010.

PINHEIRO, N. J.; MOREIRA, J.; ROSSATO, E. A. Camellia sinensis (L.) Kuntze (Chá verde) e seus aspectos químicos, farmacológicos e terapêuticos. **Revista Pharmacia Brasileira**. Brasília, v.75, p.32-41, mar./abr., 2010.

SAITO, Samuel Takashi. **Estudo químico e avaliação da atividade antioxidante de chá verde brasileiro (Camellia sinensis var. assamica)**. Dissertação (Mestre em Ciências Farmacêuticas). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, Helimar S. S.; CRUZ, Wanise M. S. A terapia nutricional com vitaminas antioxidantes e o tratamento quimioterápico e oncológico. **Revista Brasileira de Cancerologia**. v. 47, n. 3, p. 303-308, 2001.

SCHMITZ, Wanderlei; CECCHINI, Rubens; ESTEVÃO, Dirceu; SARIDAKIS, Halha O. Atividade hepatoprotetora do extrato alcoólico da Camellia sinensis (L.) Kuntze em ratos Wistar tratados com dietilnitrosamina. **Revista Brasileira de Farmacognosia**. Londrina, v. 19, n. 3, p. 702-709, jul./set., 2009.

SCHMITZ, Wanderlei; SAITO, Alexandre Y.; ESTEVÃO, Dirceu; SARIDAKIS, Halha O. O chá verde e suas ações como quimioprotetor. **Revista de Ciências Biológicas e da Saúde**. Londrina, v. 26, n. 2, p. 119-130, jul./dez., 2005.

SCHNEIDER, C.D.; OLIVEIRA, A.R. Radicais livres de oxigênio e exercício: mecanismos de formação e adaptação ao treinamento físico. Rev. Bras. Med. Esporte. v. 14, n.4, p. 308-313, jul/ago, 2004.

SENGER, Ana Elisa V.; SCHWANKE, Carlos H. A.; GOTTLIEB, Maria Gabriela V. Chá verde (Camellia sinensis) e suas propriedades funcionais nas doenças crônicas não transmissíveis. **Scientia Medica**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 292-300, 2010.

SERON, Vanessa D.; FURLAN, Maria Montserrat D. P. Papel do chá verde e seus componentes no tratamento da diabetes melittus tipo 2. **Revista Saúde e Pesquisa**. v. 3, n. 3, p. 379-383, set./dez., 2010.

SHAMI, Najua J. I. E.; MOREIRA, E. A. M. Licopeno como agente antioxidante. **Revista de Nutrição**. Campinas, v. 17, n. 2, p. 227-236, abr./jun., 2004.

SILVA, S. M. C. S. da; MOURA, J. D. P. **Tratado de Alimentação, Nutrição e Dietoterapia**. 1ª ed. São Paulo: Roca, 2007.

ABSTRACT

This article aims to describe green tea and its therapeutic properties, with emphasis on its antioxidant activity, its possible side effects and contraindications. Green tea is a functional food, because a large amount of bioactive compounds of its formulation is rich in catechins, among which stands out epigallocatechin gallate (EGCG), a factor largely responsible for the protection of green tea against the deleterious effects of free radicals in cells and tissues. In addition to antioxidant activity, green tea has anti-carcinogenic action, anti-inflammatory, anti-diabetic action supporting the process of weight loss, among others. To preserve as much functional properties, green tea should be prepared respecting the maximum recommended infusion rate and grass: water. Can be stored at room temperature or in refrigerator for 24 hours and consumption should be around 4-6 cups per day to achieve the desired pharmacological effect.

Keywords: Camellia Sinensis. Green Tea. Catechins. Functional foods**.**

ESCOLHAS INTELIGENTES: INTERVENÇÃO NUTRICIONAL EM ESCOLARES NO MUNICÍPIO DE CARAPICUÍBA – SP.

Daniela Fagioli
Professor da Universidade Paulista
Mestre em Nutrição

Marilia Daniel Cunha
Professora da Escola Técnica do Brasil
Nutricionista

Fernanda Santana Oliveira
Nutricionista

RESUMO

Uma alimentação adequada é de fundamental importância durante toda a vida. No entanto, quando se trata de crianças, o valor de uma dieta equilibrada torna-se muito maior, uma vez que esse grupo se encontra em fase de crescimento e, assim, precisa de um suporte equilibrado de nutrientes, para possibilitar seu apropriado desenvolvimento cognitivo e psicomotor (ALBIERO e ALVES, 2007). O presente estudo objetivou educação nutricional para escolares. Visando melhorar a aceitação da merenda e proporcionar conhecimento para que os alunos possam realizar escolhas alimentares saudáveis e inteligentes. Através de dinâmica com figuras de alimentos, e aula expositiva contendo as necessidades nutricionais dos escolares, sendo explicada através da pirâmide alimentar onde os escolares puderam em dois momentos realizar suas escolhas. O resultado da amostra inicial 122 crianças, crianças matriculadas na 6º série do ensino médio público, localizada no município de Carapicuíba- SP evolução de 29% na aceitação da merenda após intervenção nutricional. De acordo com o estudo apresentado, pode-se concluir que a educação nutricional é uma intervenção eficaz mesmo em escolares, possibilitando um consumo de alimentos mais saudáveis.

PALAVRA CHAVE: Alimentação Escolar. Saúde do Escolar. Comportamento Alimentar.

1. INTRODUÇÃO

Uma alimentação adequada é de fundamental importância durante toda a vida, pois contribui decisivamente para o crescimento e o desenvolvimento fisiológico, a manutenção da saúde e do bem-estar do indivíduo. No entanto, quando se trata de crianças, o valor de uma dieta equilibrada torna-se muito maior, uma vez que esse grupo se encontra em fase de crescimento e, assim, precisa de um suporte equilibrado de nutrientes, para possibilitar seu apropriado desenvolvimento cognitivo e psicomotor. (ALBIERO e ALVES, 2007).

A promoção da saúde no âmbito escolar vem sendo fortemente recomendada por órgãos internacionais, por ser considerada uma medida estratégica para prevenir as patologias associadas à má alimentação tais como: Hipertensão Arterial, Diabetes e Obesidade. Desta forma, considera-se primordial a educação nutricional no âmbito escolar como uma ferramenta eficiente para a promoção da saúde (BIZZO e LEDER, 2005).

Deste modo as escolas tornam-se locais ideais para a implementação de programas de educação nutricional e segurança alimentar, pois no Brasil a cobertura da rede escolar alcança uma substancial parcela de crianças e adolescentes e desde que bem planejadas, as refeições distribuídas na escola podem oferecer ao aluno oportunidade de consumir alimentos saudáveis (BRASIL, 2001). O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado (FNDE, 2009).

Para promover, conservar a saúde e o bem-estar do indivíduo, e ainda assegurar um bom crescimento e desenvolvimento, a alimentação adequada torna-se um fator importante, uma vez que o gasto energético e a ingestão de alimentos aumentam e os hábitos alimentares estão sendo moldados e perpetuarão durante toda a vida (FAGIOLLI e NASSER, 2006).

Para tanto, a construção de políticas públicas saudáveis e a criação de ambientes que apoiem as escolhas saudáveis são requisitos básicos para a promoção de saúde (MOYSES e WATT, 2000).

2. OBJETIVO GERAL

Aumentar a aceitação da merenda escolar e favorecer as escolhas inteligentes dos alimentos em alunos do ensino fundamental.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1. Descrição do tipo e local de estudo

O presente estudo é de caráter transversal e descritivo. Foi realizado em escola estadual, localizada na região central do município de Carapicuíba, SP.

Esta unidade possui 740 alunos matriculados em seu total, sendo que 480 alunos frequentam o período vespertino. A amostra inicial da pesquisa totalizava 162 alunos matriculados na 6º série.

Escolares com idade entre 11 e 15 anos realizam a merenda escolar no horário das 15h30 às 15h50.

O trabalho teve início em outubro finalizando-se em novembro 2011.

3.2. A intervenção nutricional

A intervenção nutricional apresentou objetivo de melhorar a aceitação da merenda escolar e ao mesmo tempo ampliar o conhecimento dos alunos sobre a qualidade da merenda servida, tornar claro sobre as necessidades nutricionais e quais os alimentos que podem ser consumidos para que se tenha o aporte ideal desses nutrientes, assim, motivando ainda mais os alunos a uma maior aceitação da merenda escolar.

Os alunos foram separados de acordo com a sua respectiva sala de aula, onde responderam um questionário (Quadro I) para verificar a aceitação da merenda. Posteriormente receberam as informações de planejamento, importância nutricional, distribuição organizacionais da merenda reforçando a escolha inteligente deste consumo.

Quadro I

Questionário de aceitação e frequência de consumo da merenda escolar.

Horário da merenda:_( ) 15:00h ( ) 15:30h

Nome:_____

Idade:_____ Série:_____Consome a merenda? (_) Sim ( ) Não

Se não, por quê?

_____

_____

_____

Quantas vezes consome a merenda na semana?_____

3.2.1. Atividade ludo pedagógica

Cada aluno recebeu três embalagens de papel contendo seis figuras de alimentos, sendo que cada embalagem continha três alimentos saudáveis para o consumo e três não saudáveis, onde cada embalagem representava um grupo de alimento (construtores, energéticos e reguladores). Foi solicitado aos alunos que escolhessem os alimentos de maior preferência e consumo. E depois entregue uma embalagem de papel vazia para que os alunos pudessem acondicionar duas figuras de cada grupo de alimento conforme sua preferência.

3.2.2 Disseminação de conhecimento

Após a atividade das embalagens, foi aplicada uma aula expositiva sobre alimentação saudável, apresentando a pirâmide alimentar brasileira, enfatizado a importância do consumo dos três grupos de alimentos e, em momento seguinte aberto espaço para perguntas.

Na sequência receberam a mesma quantidade das embalagens anteriores com os mesmos conteúdos e foi solicitado que escolhessem os alimentos que consideravam saudáveis e que poderiam consumir com maior frequência após a palestra.

Para a fixação do conteúdo foi desenvolvido um folder explicativo, contendo tais informações.

No terceiro dia útil, após último dia de intervenção foi reaplicado o questionário de aceitação da merenda em sala de aula com os mesmos alunos.

Os resultados foram obtidos através da consolidação em Excel, sistema operacional Microsoft 2010, com separação, leitura e interpretação de dados realizados manualmente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

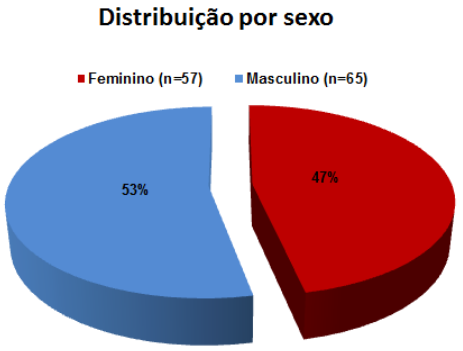
Da amostra inicial 24,69% dos alunos não participaram da coleta de dados e dinâmica, por não estarem presentes na escola na data da aplicação da mesma, assim totalizando um efetivo de participantes do estudo de 122 alunos (75,31%).

Em estudo semelhante onde foram avaliados os hábitos alimentares e práticas de educação nutricional em uma escola municipal de Belo Horizonte, os alunos que faltaram no dia da aplicação da atividade foram considerados como perda, (n=24) (CARVALHO, OLIVEIRA e SANTOS, 2010).

A amostra do presente estudo foi constituída de 53,28% (n=65) de alunos do gênero feminino, conforme figura 1.

Figura 1

Frequência de gêneros dos escolares da sexta série,

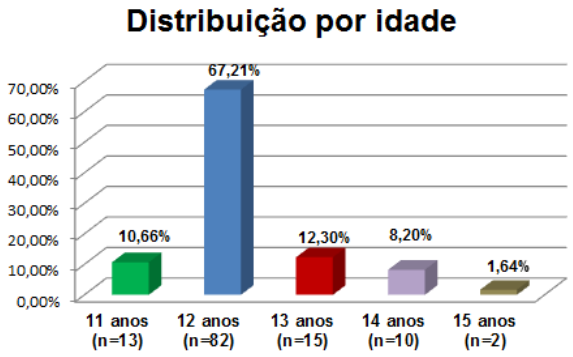


Carapicuíba, 2011

Um estudo realizado em 10 escolas municipais de João Pessoa, Paraíba, onde se avaliou a adesão e à aceitação da alimentação escolar por parte dos estudantes, apresentou uma amostra de 240 escolares, destes, 127 (52,9%) eram do sexo feminino, dados semelhantes ao do presente estudo (47%) (MUNIZ e CARVALHO, 2007).

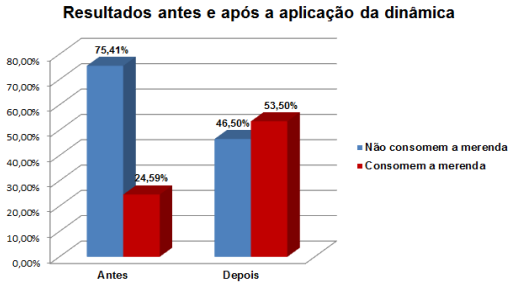
Observa-se que o perfil etário dos alunos é predominante na faixa dos doze anos, de acordo com a figura 2. Este perfil é compatível à série analisada.

Figura 2
Distribuição dos escolares por faixa etária, Carapicuíba, 2011



Quando comparado os resultados do primeiro questionário os dados obtidos foram 75,41% (n=92) dos participantes não consomem a merenda. Após a intervenção houve uma melhora na aceitação de 29% conforme é possível analisar no gráfico a baixo.

Figura 3
Frequência de aceitação da merenda escolar antes e após a intervenção nutricional em escolares do sexto ano, Carapicuíba, 2011



CARVALHO, 2005, verificou que 68,1% dos alunos consumiam a merenda escolar (CARVALHO, 2005), valor semelhante ao encontrado no presente estudo.

O conhecimento de alimentação e nutrição é um ícone importante na promoção da mudança de hábitos alimentares e tem sido utilizado como estratégia de intervenção para melhoria nos conhecimentos nutricionais, atitudes e comportamento alimentar influenciando também nos hábitos alimentares da família (TRICHES e GIUGLIANI, 2006).

O desinteresse pela merenda escolar por parte dos alunos ocorre devido ao preconceito e hábitos alimentares. É necessário modificar a concepção de que a merenda escolar existe apenas para o aluno carente e desnutrido. A alimentação escolar deve ser considerada como uma refeição para manter o aluno alimentado enquanto estiver na escola, independente da sua condição sócio econômica, e não como mecanismo para erradicar a desnutrição (PARANÁ, 2002).

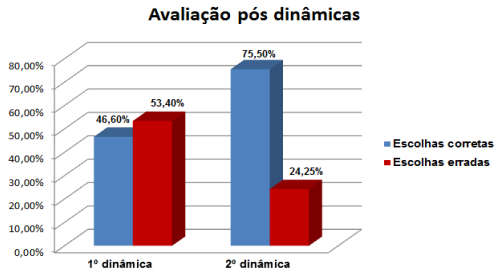
A implementação de programas de educação nutricional nas escolas e a consequente criação de um ambiente favorável à saúde e à promoção de práticas alimentares e estilo de vida saudáveis constituem-se em importantes estratégias para enfrentar problemas alimentares e nutricionais como obesidade e doenças crônicas não transmissíveis associadas (BUSS, 1999). Deste modo, o ambiente de ensino, quando aliado à prática da educação nutricional, é capaz de transformarem-se em um local favorável à convivência saudável, ao trabalho dos pais, crianças, educadores e responsáveis pela merenda escolar, por proporcionar às crianças um ingresso ao aprendizado interativo com os alimentos (ALBIERO e ALVES, 2007).

Quando analisado o perfil dos estudantes da sexta série referentes os dados encontrados em intervalo de idade e sexo.

No primeiro momento da dinâmica é visível à preferência de alimentos obesogênicos nota-se 53,40% (n= 65) dos alunos optaram por escolhas de alimentos considerados não saudáveis. Já após a disseminação do conhecimento é possível verificar a evolução de 22,1% de acertos no conhecimento e modificação no desejo de consumo por alimentos nutricionalmente balanceados conforme ilustrado na figura 4.

Figura 4

Frequência de escolhas corretas e incorretas antes e após a intervenção nutricional em escolares do sexto ano, Carapicuíba, 2011



Alimentos de maior consumo e preferência foram os Construtores errados sanduíches de hambúrgueres, nuggets fritos e embutidos com 33% das escolhas erradas e grupo dos reguladores com opções erradas de sorvete com sabor de fruta, refrigerante de limão, suco artificial com 43%. Alimentos de baixo valor nutricional e alto índice calórico.

Similarmente, CARVALHO, 2005, em seu estudo com amostra de 693 estudantes de 9 a 14 anos de escolas públicas de Bauru, avaliou as preferências alimentares por meio da apresentação de fotos de diversos grupos de alimentos aos alunos e solicitação de que estes respondessem quais alimentos gostariam de consumir no horário do intervalo das aulas. O autor verificou que os principais alimentos citados pelos alunos, também foram os salgados, refrigerantes, salgadinhos tipo chips, pizza doces.

Salgadinhos industrializados, refrigerantes, chocolates e balas são considerados os principais vilões da alimentação saudável aliados com a falta de informação nutricional na adolescência. Devido à alimentação incorreta no horário de lanche da escola, a criança sente fome e consome alimentos hipercalóricos (SILVA, GERMANO e GERMANO, 2003).

O alto consumo de produtos com elevados teores de açúcar observado no presente estudo está de acordo com o fenômeno denominado transição nutricional que vem modificando a dieta do Brasil (MONTEIRO, MONDINI e COSTA, 2000).

CONCLUSÃO

De acordo com o estudo apresentado, pode-se concluir que alguns aspectos do programa de alimentação escolar precisam ser constantemente reavaliados, como as preparações dos cardápios, horários e estrutura de distribuição da merenda escolar, entre outros, de forma a atender as preferências dos escolares e elevar a adesão ao referido programa.

Faz-se necessário um acompanhamento nutricional e constante ações de educação nutricional nas escolas, para que os alunos possam se sentir seguros para realizar escolhas de alimentos saudáveis de forma inteligente.

A metodologia utilizada foi eficaz, já que o objetivo primordial do estudo era melhorar os índices de aceitação da merenda escolar e conforme expostos nos resultados foi alcançado.

REFERÊNCIAS

ADA (American Dietetic Association). **Reports: position of the American Dietetic Association, Society for Nutrition Education, and American School Food Service Association - Nutrition services: an essential component of comprehensive school health programs**. J Am Diet Assoc. 2003; 103:505-14

ALBIERO, K. A.; ALVES, F. S.; **Formação e desenvolvimento de hábitos alimentares em crianças pela educação nutricional**. Revista Nutrição em Pauta, São Paulo, v. 15, n. 82, p. 17-21, jan./fev. 2007.

BRASIL; Instituto da Cidadania, Projeto Fome Zero e Fundação Djalma Guimarães. Projeto Fome Zero. **Uma proposta de segurança alimentar para o Brasil**. Terceira versão. 2001. p. 118.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L.; **Educação nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 5, n. 18, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rn/v18n5/a09v18n5.pdf>. Acesso em 04 de novembro

de 2011.

BUSS, P. M. **Promoção e educação em saúde no âmbito da Escola de Governo em Saúde da Escola Nacional de Saúde Pública.** Caderno de Saúde Pública. 1999; 15 Suppl 2: 177-85.

CARVALHO, L. M. F. **Preferências alimentares de crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental da rede pública da cidade de Bauru: uma análise de fatores ambientais no estudo da obesidade**. [dissertação]. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo. 2005. 96p.

CARVALHO, A. P.; OLIVEIRA, V. B.; SANTIS, L. C. **Hábitos alimentares e práticas de educação nutricional: atenção a crianças de uma escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais**. Pediatria (São Paulo) 2010; 32(1): 20-7.

DAVANÇO, G. M.; TADDEI, J. A. A. C.; GAGLIANONE, C. P. **Conhecimentos, atitudes e práticas de professores de ciclo básico, expostos e não expostos a curso de Educação Nutricional**. Revista de Nutrição, vol. 17, nº 2, Campinas Abr/Jun. 2004.

FAGIOLLI, D.; NASSER, L. A. **Educação nutricional na infância e na adolescência: Planejamento, intervenção, avaliação e dinâmicas**. São Paulo: Editora RCN, 2006.

GABRIEL, C. G; SANTOS, M. V.; VASCONCELOS, F. A. G. **Avaliação de um programa para promoção de hábitos alimentares saudáveis em escolares de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil**. Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil, Recife, 8 (3), 299-308, jul/set, 2008.

LEÃO, L. S.; et al. **Prevalência de obesidade em escolares de Salvador, Bahia**. Arq Bras Endocrinol Metab. 2003; 47: 151-7.

MOYSÉS, S. T.; WATT, R. **Promoção de Saúde Bucal**: Definições. In: BUISCHI, Y. P. Promoção de Saúde Bucal na Clínica Odontológica. São Paulo: Artes Médicas, Cap. 1, p. 1-22, 2000.

MONTEIRO, C. A.; MONDINI, L.; COSTA, R. B. L. **Mudanças na Composição e Adequação Nutricional da Dieta Familiar nas Áreas Metropolitanas do Brasil (1988-1996)**. Revista de Saúde Pública, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 251-258, jun. 2000.

MUNIZ, V. M.; CARVALHO, A. T. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar em município do estado da Paraíba**: um estudo sob o olhar dos beneficiários do Programa. Revista Nutrição, Campinas, 20(3): 285-296, maio/jun, 2007.

PARANÁ. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná. **Manual do Programa de Merenda Escolar**. 3ª Ed. Curitiba: FUNDEPAR, 2002.

PHILIPPI, S. T.; CRUZI, A. T. R.; COLUCCI, A. C. A. **Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos**. Revista de Nutrição, Campinas, v. 16, n. 1, jan./mar. 2003.

PHILIPPI, S. T. **Nutrição e técnica dietética**. 2ª Edição, São Paulo: Manole, 2006.

PHILIPPI, S. T. **Pirâmide dos Alimentos – Fundamentos básicos da nutrição.** São Paulo: Manole, 2008.

RONQUE, E. R. V.; et al. **Prevalência de sobrepeso e obesidade em escolares de alto nível socioeconômico em Londrina, Paraná, Brasil**. Revista de Nutrição, 2005, 18: 70917.

SANTOS, L. A. S. **Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis**. Revista Nutrição. Campinas: 2005, 18(5); 681-692, set /out.

SCHMITZ, B. A. S.; et al. **A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis**: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. Cadernos de Saúde Pública. Rio de Janeiro: 2008, 24 Sup 2 S312-S322.

SILVA, C.; GERMANO, M. I. S.; GERMANO, P. M. L. **Conhecimentos dos manipuladores da merenda escolar em escolas da rede estadual de ensino em São Paulo, SP**. Revista Higiene Alimentar. São Paulo: GT, 2003, v. 17, n° 113, p. 46-51.

TRICHES, R. M.; GIUGLIANI, E. R. J. **Obesidade, práticas alimentares e conhecimentos de nutrição em escolares**. Revista de Saúde Pública. São Paulo: 2006, v 39, n° 4. Disponível em: http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v39n4/25523.pdf Acesso em: 03/11/2011.

WANG, Y.; MONTEIRO, C.; POPKIN, B. M.

Trends of obesity and underweight in older children and adolescents in the United States, Brazil, China and Russia. Am J Clin Nutr. 2002; 75:971-7.

WARREN, J. M.; et al. **Evaluation of a pilot school programme aimed at the prevention of obesity in children**. Health Promot Int. 2003; 18(4): 287-96.

WHO (World Health Organization). **Obesity**: preventing and managing the global epidemic. Geneva: (Technical Report Series, 894), 2000;

ABSTRACT

Adequate nutrition is crucial for life. However, when children are concerned, the value of a balanced diet becomes much greater since this group is in the growth phase and thus needs a balanced nutrient support to enable its proper cognitive and psychomotor (ALVES and Albiero, 2007). The present study aimed nutrition education for schoolchildren. Aiming to improve the acceptance of meals and provide knowledge to students to make healthy food choices and intelligent. Through dynamic with pictures of food, and lecture containing the nutritional needs of students being explained through the food pyramid where the students were able to perform at two choices. The result of the initial sample 122 children, children enrolled in the 6th series of public high school located in the city of Carapicuiba-SP overall 29% after acceptance of meals nutritional intervention. According to the study we can conclude that nutrition education is an effective intervention even in school, enabling the consumption of healthier foods.

Keyword: School Meals. School Health. Feeding Behavior.

MUSICALIDADE NA EDUCAÇÃO

Rafael Annunciato Neto
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação

Suelen Rodrigues de Sousa
Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Aluna do Curso de Pedagogia

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito oferecer releitura sobre o papel da música na Educação infantil e indicar possibilidades de ser um elemento facilitador da aprendizagem. Nessa perspectiva, aprofunda-se nas questões de como a música pode ser entendida no contexto educacional e suporte para a aquisição de novos conhecimentos, além de destacar a sua importância nas instituições escolares. Os primeiros passos da educação infantil busca a partir das cantigas de roda, inserir as crianças na sociedade e desenvolver a linguagem, bem como a comunicação, uma vez que é uma forma de expressão universal. A música é um modo de leitura e interpretação do mundo a partir da inspiração de cantores e compositores, desenvolvendo a cultura, pois de certa forma as canções refletem algo que não pode ser dito em palavras e que não ficam em silêncio. Escutar música desenvolve uma nova perspectiva e permite que criança seja capaz de reconhecer ampliar seu vocabulário, além de proporcionar novas habilidades.

Palavras-chave: Música. Educação infantil. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A música de certa forma está presente no dia-a-dia e no desenvolvimento acadêmico da criança. Este estudo trata da influência da música nas fases iniciais de aprendizagem (3 a 5 anos) que foi subestimado como uma ferramenta de aprendizagem.

Ela será contextualizada envolvendo uma análise do lúdico e estabelecendo uma relação entre a música e formação da criança.

Nos primeiros anos de aprendizagem a criança é exposta a vários estilos musicais, inserindo-a a sociedade. A escola utiliza amplamente as cantigas tocadas em forma de música para que a criança desenvolva a linguagem e seja inserida no contexto social.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL ASPECTOS POLÍTICOS

Segundo KRAMER (2008) a educação infantil é uma forma de compensar algumas privações da criança e exige que o educador se preocupe em cuidar mais do que educar, sugere também que deve auxiliar a criança no processo de socialização, afirmando que

> [...] a pré-escola funcionaria como mola propulsora da mudança social, promovendo a democratização das oportunidades educacionais, isto também significa descaracterizar o conceito de infância homogeneizando a criança, no mesmo modelo, ou seja, esta descaracterização que ocasiona dois sentimentos distintos em relação à infância o de que a criança é inocente e precisa de cuidados, o que traz consigo um caráter ideológico de incapacidade frente à sociedade que pertence; ou o de que a criança precisa ser moralizada, precisa conhecer as regras sociais para viver como tal (KRAMER; 2008, p.26).

A educação entra na vida da criança com o intuito de ajudá-la a se tornar um cidadão consciente dos seus direitos e seus deveres e respeitar os direitos dos outros.

O educador deve se preocupar em compreender o discurso pedagógico desenvolvido ao longo da história da educação que resultou na implantação da organização do ensino oficial público, no desenvolvimento de programas e objetivos voltados para a socialização, também em conteúdos dos projetos alternativos para crianças menores de seis anos.

O processo prioriza a emergência de teorizações europeias e americanas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, que afetaram direta e indiretamente o saber pedagógico e as concepções sobre a educação infantil.

Deste ponto de vista, a educação infantil na grande maioria das iniciativas, assumiu o papel de ensinar as crianças de origem burguesa, revelando a preocupação em prepará-las para o início da escolarização formal.

A discussão, sobre o papel da Educação Infantil, encontrava fortes argumentos, para se entender a orientação assistencialista como não pedagógica, tanto em aspectos administrativos como a diminuição das verbas da educação e o seu esvaziamento, pela inclusão das despesas com merenda e atendimento de saúde nas escolas, neste ponto, determinados serviços de assistência, como a alimentação e os cuidados de higiene, pareciam representar uma ameaça ao caráter educacional das instituições.

Segundo CARVALHO (2009; p.39) “entre as décadas de 1990/2000, aparecerem formulações diante da Educação Infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena”. Somente no final da década de 2000, a educação infantil, de acordo com ANDRADE (2010, p.82) ganhou “progressão diante dos aspectos do que é a criança pequena, mesmo sendo considerado o primeiro passo da educação infantil, mesmo não sendo obrigatória”, passando a ser um direito uma vez que propicia o desenvolvimento do bem estar da criança, envolvendo os aspectos: físico, motor, emocional, intelectual e a expansão de suas experiências, referenciado na LDB 9394/96.

Os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) se planejam a ponto de respeitar as particularidades existentes entre alunos diante de suas necessidades, em busca do desenvolvimento e de aprendizagem, tendo como base os eixos articuladores: científico, ético-político, socioambiental e estético-cultural.

O eixo científico abrange a linguagem dentre suas diversas formas, conhecimentos gerais, a compreensão de diversos processos da natureza e do povo, a dominação do juízo comum diante da compreensão de conceitos científicos e do processo de formação humana histórico-social. O eixo ético-político abrange os valores éticos e morais, as relações entre público e privado, alguns veículos de comunicação em massa, relações de poder, atividades de reflexão consciente sobre as características humanas, os valores coletivos e individuais. O eixo socioambiental envolve a preservação de recursos naturais, a discussão sobre a deterioração do meio ambiente e participação da sociedade, da família, da escola. O eixo estético-cultural abrange a compreensão das várias expressões culturais, o acesso à produção da arte e da cultura nacional em seus aspectos históricos e sociais.

ANDRADE (2010) afirma que algumas políticas pedagógicas, estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos. Elas contemplam o compromisso da educação infantil de formação social ao mesmo tempo reflete a reconstrução da relação entre as famílias e as Instituições, historicamente firmada por uma concepção assistencialista.

As diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura tratam da necessidade de qualificação dos profissionais integrantes na educação infantil, tendo o ímpeto de converter escolas em centros de cidadania para as crianças, valorizando a promoção de direitos da infância e ao mesmo tempo reconhecer a importância de qualidade de atendimento de instituições de educação infantil.

Segundo ANDRADE (2010) as leis e os documentos oficiais que regem a Educação Infantil no país demonstram que avanços foram conquistados até a definição de um novo quadro de políticas públicas. Embora vários desafios até hoje rondem a educação infantil que deve ser ofertada como qualidade. O caráter normatizador da instituição também é revelado por possibilitar a transmissão de valores necessários ao futuro adulto. A visão preponderante refere-se ao reconhecimento da educação infantil como alicerce para uma escolaridade futura, destacando-se a preparação da criança para o ensino fundamental.

GOULART (2007, p. 52) mostra que “diante das diversas visões históricas, da frágil, corriqueira e tradicional polarização entre assistência e educação, aos poucos vem sendo superada”. Existem várias evidencias de que a distinção entre diferentes instituições não acontece na escola, mas que o recorte institucional se situa na sua distinção social.

Algumas tendências educacionais mais recentes em pesquisas inerentes à infância, sua história e educação têm enfatizado a perspectiva de se alcançar o ponto de vista da criança, quando se trata dela, quando se propõe algo a ela.

GOULART (2007) questiona o que é educacional e apresenta o dilema der ser ou não educacional as Instituições de Educação Infantil, não implicando em entendimentos restritos do termo, como fazer supor certas interpretações das mudanças ocorridas recentemente na legislação do Brasil. A vinculação de escolas infantis com escolas ao sistema educacional brasileiro representa ser uma conquista do ponto de vista da superação da situação administrativa que mantinha um segmento e instituições educacionais específicas para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso. A Educação Infantil é de outra natureza, uma vez que não se destina a todos. Não se deve engessar nos moldes do Ensino Fundamental, ela tem uma perspectiva preparatória.

Segundo LIRA & SILVA (2008) a educação não deve ser entendida como compensatória, pois as crianças possuem culturas e a prática pedagógica traz o dia-a-dia para a escola, conduzindo para o espaço comunitário.

O trabalho com a Educação Infantil deve estar centrado numa concepção interacionista, construtivista em que crianças e professores, ambos ativos, interagem e aprendem juntos. É por meio destas interações que as crianças e adultos, crianças e ambiente que se constrói conhecimentos.

A educação é um elemento formador, portanto, deve estar presente desde o

momento em que ela nasce, é instrumento de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal.

Diante da constituição de 1988, surgiu a necessidade de outra LDB-Lei 9.394/96, esta baseada no Substitutivo elaborado pelo senador Darcy Ribeiro, com a colaboração do senador Marco Maciel, depois eleito para vice-presidência da República. NISKIER (2007) afirma que a Lei busca o desenvolvimento da pessoa humana. As suas invocações instituíram um novo caminho para a educação.

As inovações deveriam ser acompanhadas de uma clara expressão da vontade política de mudar. Valorizaram-se os testes de avaliação dos alunos no final dos cursos e recredenciamento das escolas superiores a cada cinco anos. A LDB em relação à Educação Infantil não apresentou resultados apreciáveis, pois muitas regiões ainda não possuem estrutura para sua implementação. Segundo NISKIER (2007) quanto mais pobres as regiões, piores são os efeitos da qualidade da alimentação escolar em creches e escolas das primeiras letras.

A Educação Infantil pode ter um significado particularmente importante, quando se fundamenta em uma concepção, quando a criança é entendida como cidadã, como pessoa em processo de desenvolvimento, como sujeito ativo na construção do seu conhecimento.

A associação entre a educação infantil e o ensino fundamental abre o caminho para uma forma de correção da discrepância entre os níveis de ensino e o desequilíbrio da pirâmide educacional.

A necessidade de expansão da educação infantil é gradativamente maior, pois, nas últimas décadas, a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias têm mostrado à sociedade a importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação infantil institucionalizada.

Deve-se destacar que as Diretrizes da Educação Nacional são importantes para os educadores nos anos vinte e início dos anos trinta que batalharam para que a União fixasse as diretrizes gerais e as grandes linhas de um sistema nacional de educação. Diante do absenteísmo da União relativamente ao ensino popular e do centralismo normativo quanto ao ensino pré-primário e primário.

Diante do regime militar ocorreriam duros golpes na proposta descentralizadora da LDB, evidenciando-se uma progressiva contramarcha no processo de descentralização. O Planejamento da Educação, que era incumbência do Conselho Federal de Educação-CFE, transfere-se para os órgãos executivos, como reflexo da hegemonia absoluta do poder executivo sobre o legislativo. Os Conselhos Federal e Estadual têm as suas funções normativas e deliberativas esvaziadas, limitando-se a uma ação casuística; as Leis de Diretrizes e Bases aprovadas na vigência da Emenda Constitucional de 1969 refletiam a tendência centralista, tanto pela sistemática com que foram aprovadas, como pelo conteúdo e pela regulamentação minuciosa de alguns assuntos que antes ficavam pelo encargo dos Estados. É importante lembrar o quanto essa legislação mereceu a rejeição de meios acadêmicos, especialmente dos educadores, cujos trabalhos centraram-se na crítica e na denúncia de seus aspectos equivocados, tais como a profissionalização no ensino de segundo grau.

3. A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO

De acordo com ZAMPRONHA (2009) muitos educadores entendem que a música deve ser utilizada na educação apenas em momento de recreação, mas ela também exerce a função de auxiliar na educação. A escola prioriza a língua portuguesa, a matemática, deixando de lado as formas musicais, a sua função poética, a metalinguística, a popularidade e os caminhos da semântica. Se considerar que língua portuguesa e matemática ensinam linguagens, a escola deve refletir sobre a música, pois é

uma linguagem que transmite conhecimento e ordenação do pensamento.

De acordo com ZAMPRONHA (2009; p.152)

> [...] a música na educação colabora com sua importância no desenvolvimento da percepção, pela qual atividade tem muito em comum com a inteligência, já que mecanismos similares entram aí em cena; é implicar na compreensão de facilidades como a auditiva e a memória; é penetrar no mundo da materialidade sonora, considerando com o som, ao contrário da vibração, como "algo que uma mente faz"; é entrar no universo da psicoacústica, que investiga como se percebe o som, no universo da biologia, da psicologia, da matemática e de outras disciplinas. (ZAMPRONHA, 2009, p.152)

É interessante destacar que quando se canta, escuta, lê, toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem o seu pensamento. Desta forma, vincula-se a música à perspectiva de outros conteúdos.

De acordo com GRANJA (2008) a Música está distante de ter um lugar de destaque, ainda que esteja presente em parte das atividades de integração e em atividades lúdicas. Ela perde espaço no currículo diante das disciplinas tradicionais: matemática, língua portuguesa, biologia e etc. Quando está inserida no currículo é tratada isoladamente e desvinculada do projeto educacional. Outras vezes, permanece no currículo como disciplina optativa, destinada aos que têm talento ou que toquem algum instrumento, sendo que ela pode ser entendida como

> [...] uma linguagem que fala diretamente aos sentidos e, por essa razão, está intimamente ligada à percepção. Mas não é qualquer percepção que a música demanda. Trata-se de uma percepção bem complexa, incluindo uma gama de características cognitivas. (GRANJA; 2008; pag. 83).

Desta forma, o educador deve usar a música de forma lúdica, instigante e prazerosa, conquistando a postura crítica, para que se possa desenvolver a criatividade e a espontaneidade necessárias para o convívio social. Devem-se oferecer referenciais teóricos e práticos que possibilitem o desenvolvimento do pensamento musical para utilizar e levantar hipóteses, arriscar, descobrir uma maneira própria de chegar aos resultados, aprendendo a elaborar regras, a exercitar o raciocínio.

BRITO (2003) afirma que a música é um processo contínuo de construção que transforma a criança, passando a sentir, experimentar, perceber, imitar, criar e refletir, ou seja, é um instrumento rico de formação integral da criança.

Segundo Borges (2003; pag.115) a música e arte tem

> [...] seu papel na Educação Infantil é o de proporcionar um momento de prazer ao ouvir, cantar, tocar e inventar sons e ritmos. Por este caminho, envolve o sujeito como um todo, influindo, beneficamente, nos diferentes aspectos de sua personalidade: suscitando variadas emoções, liberando tensões, inspirando ideias e imagens, estimulando percepções, acionando movimentos corporais e favorecendo as relações interindividuais.

A música transforma o ambiente escolar, faz com que se torne mais agradável, divertido, estimulando a criança, favorecendo o aprendizado. Ela deve ser apresentada em forma de recreação. Os conhecimentos básicos de música, tais como: altura (agudo, médio, grave), intensidade (forte, fraco) e timbre do som (a característica de cada som, o que faz diferenciar as vozes e os instrumentos); duração dos valores proporcionais (longo ou curto). De acordo com BRITO (2003) a compreensão dos símbolos que representam à música, faz com que a criança se volte para aquilo que faz apelo á sua atividade lúdica e a sua sensibilidade.

A música deve ser apresentada para as crianças como uma brincadeira, não se deve forçá-las a ouvir, ou a tocá-la. Nas concepções de HOWARD (2004, p. 63):

> A inútil atitude dos adultos, consistente em exigir das crianças que exercitem, que toquem de uma maneira musical e tecnicamente adequada, terá apenas o efeito de um entrave mortal sobre elas. Nunca se deve perder de vista o seguinte princípio: quando não se sabe fazer uma coisa, se a faz mal. Sabe Deus quantos pontos de vista impedem a atividade normal, natural, desinteressada, de se desenvolver. Em todo caso, os entraves não são nunca o produto de dons insuficientes, mas contrariam sempre os dons existentes e suficientes.

Deve-se permitir que a criança perceba a música de forma natural, prazerosa, auxiliando no aprendizado. Segundo HOWARD (2004) o progresso é possível a partir do desenvolvimento daquilo que é natural, sendo necessário afinar a sensibilidade, despertar seu interesse da criança a partir do que ela faz e o que sabe fazer.

Mas mesmo com tantos benefícios, sabe-se que música não tem o lugar que merece na escola, segundo LOUREIRO (2009, p.69),

> embutida no currículo pleno das escolas de 1° e 2º graus como uma das linguagens de "Artes", a Música passou a atuar como pano de fundo para expressão cênica e plástica, esvaziando-se como linguagem auto expressiva.

Um dos problemas à inserção do modelo é a carência de corpo docente capaz de atender ao perfil da disciplina. Na busca da escassez de mão-de-obra, podem-se incentivar as instituições superiores a formar e capacitar profissionais. Esta concepção segundo LOUREIRO (2008, p. 73) é recente e condicionada à presença de mestres e doutores no ensino superior. Martins (1996) apud LOUREIRO (2008, 73) destaca o papel do Estado, pois "a produção de conhecimento em educação musical [...] é resultado de uma competência musical instalada no país."

LOUREIRO (2008, p.78) destaca duas questões sobre a situação atual de pesquisas em educação musical. A clareza para definir o papel do pesquisador e a relação mais aprofundada dos objetos de pesquisa.

Existe um aspecto relevante a ser abordado nesta questão. A partir do momento em que se pesquisa sobre educação musical torna-se necessário um conhecimento abrangente de pedagogia e a identificação das correntes pedagógicas que coexistem na educação num sentido amplo para que além do conhecimento adquirido e acumulado, pode-se entender a sua prática no dia-a-dia em sala de aula.

LOUREIRO (2008) aponta que a educação musical apresenta a pluralidade do conhecimento musical, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo. Ele estabelece que a educação musical deva se preocupar em desenvolver uma prática científica voltada para a compreensão do fenômeno musical, ou melhor, buscando o entendimento das relações entre o ser humano e a música, diante dos modos de apropriação e transmissão.

Este processo é indispensável para aglutinar esforços diante dos desafios e da pluralidade dos referenciais teóricos e a diversidade de campos de atuação que da pesquisa em educação musical.

ZAMPRONHA (2009) aponta que o educador deve assumir o processo educacional, envolvendo a dimensão estética da música. Ele também deve explorar a natureza dos elementos e usufrui dos recursos, considerando o repertório tradicional, contemporâneo e erudito popular. O plano pedagógico envolve o conhecimento estético-musical no terreno da afetividade, deve ser construído e a partir do domínio intelectual e técnico. Ampliando o espectro das competências intelectuais para além das habilidades linguísticas e lógico-matemáticas, desenvolvendo de procedimentos permite ao educando reconhecer-se e orientar-se. Educadores musicais divulgam a prática da música como elemento estimulador de operações semióticas, propiciando ao estudante a possibilidade de construção do sentido e favorecendo a mudança de suas relações com o mundo, com as pessoas e com sigo mesmo.

ZAMPRONHA (2009) afirma que a música é uma forma do educando encontrar a verdade e também um dos meios para conhecer a realidade, pois se diferencia por articular a percepção e a forma.

HOWARD (2004) afirma é necessário ampliar os referenciais e trabalhar, simultaneamente com todas as linguagens (escrita, sonora, dramática, cinematográfica, corporal e etc.). É um desafio integrar a educação a um espaço vivificante que ajudará o aluno a construir sua própria visão, sendo fundamental que a escola esteja aberta, inquieta e profundamente preocupada com o pedagógico para se estabelecer um novo futuro.

4. A MUSICALIDADE NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A música é parte indissociável de vários momentos do nosso dia-a-dia. Ela está presente nas questões lúdicas das crianças, onde elas adquirem aceitar o aprendizado no momento em que são estimuladas.

Durante os primeiros anos de educação infantil os educadores usam a música para despertar na criança o desejo por adotá-la no cotidiano, visando o aprendizado de forma dinâmica e descontraída. Pode-se afirmar que a música em si é como se fosse um código que pode ser adquirido ou aprendido como qualquer língua: ouvindo e imitando. Ela pode ser conhecida como uma linguagem universal. Em síntese, a criança aprende a reconhecer melhor o universo em que vive, devido aos estímulos que a música traz.

GRANJA (2008, pag.79) afirma que

> a escuta musical é feito extraordinário do ser humano. Somos capazes de decodificar sinais sonoros extremamente complexos, dando a eles um significado que nenhuma outra espécie é capaz de dar.

Ouvem-se tons sucessivos, como melodia, tons simultâneos, como harmonia, padrões de acentuação e duração, como ritmo. Percebem-se com facilidade mudanças de intensidade, dinâmicas, timbres, consonâncias e dissonâncias. Cantar com outras pessoas, requer habilidades de escuta notáveis, que ocorrem de maneira quase inconsciente, envolvendo a busca de uma tonalidade comum, a coordenação dos ritmos, a articulação entre a palavra e a melodia entre outras. Segundo GRANJA (2088, p.101) afirma que

> cantar em conjunto, achar os intervalos musicais que falem como linguagem, afinar as vozes, significa entrar em acordo profundo e não visível sobre a intimidade da matéria, produzido ritualmente, contra todo o ruído do mundo, um som constante.

A escuta musical é conduzida por um processo de antecipação. Antecipa-se aquilo que se conhece, pois a compreensão de uma música ocorre quando se reconhece relações sonoras que existem em nossa memória. Mesmo quando essa música é totalmente nova para os ouvidos, pode-se reconhecer elementos sonoros conhecidos. Por meio de uma escuta atenta o ouvinte pode ampliar o seu repertório de relações sonoras. Quanto maior for esse repertório, melhor será a sua compreensão musical.

Embora cada pessoa possua uma habilidade distinta, a escuta musical pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo da vida. Entretanto, essa habilidade não recebe atenção devida na escola, comenta GRANJA (2008).

Segundo ANDRADE (2010, p. 119)

> a música, enquanto energia estimula o movimento interno e externo da criança, impulsionando-a a ação, promovendo a multiplicidade de condutas e diferentes graus. A música atua como estimuladora permitindo com que a criança responda a estímulos sonoros, podendo eles ser agradáveis ou não.

A criança em idade escolar não costuma escutar o som da música que ela mesma produz. Ela grita quando canta e bate nos instrumentos, ao invés de tocá-los, a menos que tenha sido especialmente sensibilizada. A energia física e afetividade estão intimamente entrelaçadas nela, pois gosta de explorar o mundo e manipular os sons espontaneamente.

As crianças gostam de cantar para demonstrar os seus desejos, descarregando as suas energias e imaginação que aprendem da televisão e do rádio. Consequentemente, o lúdico se torna presente na música, sendo este o contexto principal no decorrer. A escola tem adotado a ideia de utilizar a música como um instrumento de aprendizado. A ludicidade se inicia no útero quando a mãe e feto estabelecem a harmônica da vida, estando, associadas entre si de acordo com ANDRADE (2010).

Nesta fase os sons penetram no útero e a criança percebe a sonoridade a quando agraciado por músicas do folclore infantil, aprimorando após o nascimento como uso de acalantos, tais como: boi, boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina(o) que tem medo de careta.

ANDRADE (2010) afirma que qualquer aparelho sonoro que produz música, tende a penetrar no meio auditivo dos sujeitos que se encontram dentro de seu raio de ação. As diferentes pessoas, segundo suas

características mostram menor ou maior atração pelo som que está ao seu alcance, absorvendo-o e internalizando-o com diferentes graus de concentração e continuidade.

A criança no início de sua vida se sensibiliza com o som e a música. Os primeiros sons podem ser entendidos como melodias, tais como: os pingos de uma torneira, os trovões, a chuva, as cigarras, o arrastar de um chinelo ao andar, etc. O objeto musical é englobado ou absorvido segundo um processo receptivo similar ao que se cumpre com relação a outros objetos de conhecimento numa primeira etapa, a sincrética. O objeto musical aparece obscuro e vagamente diferenciado em suas características particulares é uma forma de contato global. Na segunda etapa, a analítica se define com surgimento e localização de formas concretas (timbres, melodias, ritmos harmonias, estruturas formais). Em seguida, a sintética onde se reintegra ao todo os elementos e formas diferenciados. Finalmente, a generalização que se projeta as formas diferenciadas para o conhecimento de outros objetos musicais (formas novas ou já experimentadas), com os quais se estabelecem relações de correspondência (analogia e diferença).

Quanto à estimulação, embora a absorção musical atue de forma espontânea nos indivíduos normais, é tarefa fundamental da educação musical estimular e orientar esse processo. Os recursos destinados a atrair o sujeito para o objeto musical e posteriormente fazer com que o localize com atenção e concentração, atuam como catalizadores do processo natural de musicalização. O objetivo é estimular e aumentar a quantidade e a qualidade de seus alimentos musicais, proporcionando alegria.

É comum encontrar crianças que cantam afinadas e têm um senso de ritmo. Desde o momento em que se ensina a tocar um instrumento ou cantar essas habilidades de ajustamento de entonação e exatidão rítmica desaparecem completamente. Também mudam o movimento no curso de um mesmo trecho e a coerência rítmica segundo HOWARD (2004).

É verdade que há crianças indiferentes ao caráter do instrumento, às quais os problemas colocados pela aprendizagem de movimentos desconhecidos dos membros e dos dedos não chegam a apaixoná-las o suficiente a ponto de fazer dele um objeto de interesse duradouro,

> mas a dificuldade é sempre a mesma: “sentir a música” ao mesmo tempo que se “sente” a corda do violino, que se explora o mecanismo do instrumento e que se ataca com instinto afinado desde os obstáculos a serem vencidos até os problemas postos pelos movimentos dos membros e dos dedos (HOWARD, 2004,pag.42)

Muitas pessoas apresentam espontaneamente interesse pela solução de problemas de múltiplos e complexos aspectos, sendo capazes de tocar um instrumento sem por isso eliminaram a sensibilidade puramente musical. Nesta circunstância não se considera a multiplicidade e a diversidade de centros de interesses necessários para se fizer música. Somente a justa consideração da ordem de sucessão de existência na matéria.

Muitos pensam que para aprender música é necessário ter dom e talento, alimentando a ideia de que elaborar músicas é para poucos privilegiados, contrariando pesquisas e práticas que mostram exatamente o contrário.

A representação mental nasce, portanto, da união de significantes que permitem evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes. Essa conexão específica entre significantes e significados constitui uma função nova, a de ultrapassar a atividade sensório-motora e que se pode chamar, de maneira muito geral de função simbólica. É ela que torna possível a aquisição da linguagem ou dos signos coletivos.

Segundo BEYER (2009) a música acontece com uma sucessão e simultaneidade de sons, quando deixam de existir e logo tenham cessado sua vibração de frequências acústicas.

BEYER (2009, p .24) afirma que a música é um fenômeno passageiro e em movimento constante. O que aconteceu musicalmente há um segundo só obterá se este evento vier a se repetir, ou variar gerar algum tipo relação com o que está acontecendo agora, e com o que virá no próximo segundo, ou vários e/ou minutos, até o fim da obra. Considerando-se

que de fato a experiência musical possibilitaria a formação de um tipo diferenciado de representação mental que não se processa do mesmo modo que as proposições verbais então se devem considerar prioridade a inserção da música na escola. Esta inserção da música não seria apenas como uma fonte de prazer, mas também uma possibilidade de construção de imagens mentais exclusivas no discurso musical, que se submete a regras distintas da linguagem verbal.

Segundo BEYER (2009, P. 98) A flexibilidade de interpretação, de criação e de execução da música é uma das características dos alunos que tem experiências cognitivo-musicais.

5. A MÚSICA NA SALA DE AULA

Na sala de aula a música pode contribuir para o aprendizado, proporcionando a assimilação de conteúdos e até o relaxamento.

Segundo GAINZA (1988) APUDE TIERMO (2008, p.90) "a linguagem musical surge a partir da experiência. Portanto, a vivência musical deverá exprimir como a criança vê o mundo." Ela proporciona momentos de descoberta de sons e ritmos, o desenho dos sons e instrumentos musicais da confeccionados pelos alunos. Estimula a criatividade por meio do universo sonoro, onde a criatividade e a capacidade de transformar experiências rompem as fronteiras, obtendo respostas originais.

O trabalho por meio da linguagem musical deve ser rico e diversificado, evitando assim utilizá-lo somente em datas comemorativas.

Segundo Brito (2003, p.98), "existem muitas teorias sobre a origem e a presença da música na cultura humana". A linguagem musical é interpretada e definida de várias maneiras em cada época e cultura, sempre em sintonia com o pensamento vigente de acordo os valores e as concepções estéticas.

O emprego de diferentes tipos de sons na música é uma questão vinculada à época e à cultura. O ruído, por exemplo, considerado durante muito tempo como não som, ou som não musical, presente apenas nas produções musicais foi incorporado e valorizado como elemento de valor estético na escola. O parâmetro altura, com a ordenação de tons predominou na música desde a Idade Média até o final do século XX. Segundo Brito (2003, p. 100)

> A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio de refletir e de abrir a cabeça do ouvinte para o mundo. Com sua rejeição a qualquer tipo de predeterminação em música, propõe o imprevisível como lema, um exercício de liberdade que ele gostaria de ver estendido à própria vida, pois 'tudo que é feito por nós' (todos os sons, ruídos, e não sons incluídos) "é musica".

Os vários gêneros musicais, tais como o samba, o blues, a valsa, o rap, a sinfonia erudita, o canto gregoriano, o canto budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas outras possibilidades são expressões sonoras que retratam a consciência, a percepção, o pensar, o sentir (individual ou em grupo) que exploram e ampliam os caminhos e recursos musicais.

LOUREIRO (2008) afirma que a escola de um modo geral desenvolve no currículo projetos musicais para alunos da educação infantil e ensino fundamental por defender que a vivência da música e a apreensão da linguagem no momento da alfabetização, favorecendo o contato com a dimensão abstrata, com as formas simbólicas de codificação/decodificação e a estruturação de conhecimentos.

Segundo LOUREIRO (2008, p.79) "*...+ a princípio parece que todo procedimento para a implantação de projetos como esse estando condicionando a um momento político específico" e na maioria das vezes não mantem por muito tempo a sua prática, gerando descontinuidade, desvalorização da disciplina e o vazio musical.

4.1. Música presente na educação infantil

No dia-a-dia da educação infantil, a música acompanha os contextos históricos e culturais. Percebe-se fortes resquícios da concepção de ensino que utilizou a canção como suporte para a aquisição de conhecimentos, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina,

condicionamento, comemorações, de datas diversas etc.

Segundo Brito (2003, p. 80) ”os cantos (ou musiquinhas, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos que, pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizando o que antes era ou poderia vir a ser – expressivo.” A música, nesses contextos era entendida como meio para atingir objetivos educacionais. Não se pode dizer que foi implantado no ensino de música uma postura de efetiva orientação para a criatividade. De um lado, respeitar o processo criativo foi entendido como deixar fazer qualquer coisa e do outro integrar diversos modos de realização musical assustava os educadores que preferem reproduzir os modelos tradicionais, quando a música estada limitada a ser escutada e entendida, sendo posicionada em segundo plano.

Atualmente a Educação Infantil redimensionou conceitos, abordagens e forma de atuação sob a influência de novas pesquisas e teorias pedagógicas que destacam linguagem musical como um instrumento de aprendizagem. É comum detectar a existência de certa defasagem entre o trabalho realizado na área da música e aquele efetivado nas demais áreas do conhecimento.

Na visão de BRITO (2003, p.80)

> o trabalho realizado na área da música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil.

É consequência de um sistema educacional que se descuidou da educação estética de muitas gerações.

Com esse grande problema de falta de profissionais capacitados, a forma correta de se aprender a música é deixada de lado, não destacando à importância de ouvir, de improvisar, do lúdico e aprender com a música.

BRITO (2003, p. 81) acredita que

> a partir dessa óptica, significa ensinar reproduzir e interpretar músicas, desconsiderando a possibilidade de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical.

Outro desafio diz respeito ao caráter de espetáculo que frequentemente ronda o trabalho musical, pois se dedica muito tempo a ensaios para apresentações. A escola de Educação Infantil inicia os ensaios para a festa junina no mês de abril, reduzindo a isso as atividades da área de música durante projetos de pesquisa, de criação, de integração limitando-se ensaiar exaustivamente o canto e a dança que irá apresentar no mês de junho.

A proposição da música é promover o ser humano acima de tudo, deve-se ter clareza que o trabalho deve incluir todos os alunos e ser parte importante da formação das crianças.

O ensino-aprendizagem da música tem recebido influências das teorias cognitivas alinhadas aos procedimentos pedagógicos contemporâneos, ampliando número de pesquisas sobre o pensamento e ação musicais para orientar educadores e produzir material significativo que respeitem a forma de perceber, sentir e pensar.

4.2. Cantigas e Parlendas

As parlendas e os brincos são as brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam as crianças. Enquanto, as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados em conjunto com os acalantos. Elas costumam serem apresentadas como primeiras canções que intuitivamente são cantadas para os bebês e crianças menores.

O educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com as pessoas de mais idade as tradições do brincar infantil, trabalhando com as crianças para favorecer o crescimento sadio e harmonioso.

Segundo Brito (2003, pg. 103) um exemplo a ser apresentado é “*...+ o trem de ferro sendo uma das canções infantis mais difundidas em nosso país”. Existem muitas variações dependendo da região com maior ou menor estrofes e alterações da melodia

etc. Algumas podem ser utilizadas para o desenvolvimento de outras atividades, musicais ou não.

De acordo com Maffiolleti (1994, p. 23)

> parlenda é um conjunto de palavras de arrumação rítmica em forma de verso que rima ou não, ela distingue-se dos demais versos pela atividade que a acompanha, seja jogo, brincadeira ou movimento corporal embora não exista a expressão "cantar uma parlenda" ela pode ser expressa em forma recitativa e é de fácil memorização".

Pode-se usar a parlenda como brincadeira de roda, pula corda etc. Ela não é diretamente uma música por conta das rimas, mas mantém um ritmo. As concepções de MAFFIOLETTI (1994, pag. 25) remetem a entender a parlenda como uma linguagem oral com senso rítmico propiciando o uso da fala, possibilitando a comunicação de ideias, pensamentos e intenções, permitindo que as crianças selecionem sons, descobrindo os sentidos de diferentes formas de comunicação oral e imitando as expressões e entonações.

4.3. Cantiga de Roda

É uma forma agradável e divertida em que a criança cria o gosto e a vivência com a música.

A educação infantil é um espaço onde se deve trabalhar as cantigas para desenvolver o gosto e o prazer pela música e a brincadeira em sua base.

Segundo o MEC (1998; p. 71)

> [...] as rodas ou brincadeiras de roda integram poesia, música e dança. No Brasil receberam influências de várias culturas, especialmente da lusitana, africana, ameríndia, espanhola e francesa.

O professor deve estimular a criança pequena a desenvolver a linguagem que se utiliza de músicas e melodias curtas, com conteúdo criativo, que possibilitem sempre novas aprendizagens.

Observa-se que quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la cantando e fazendo movimentos com o corpo, isso desenvolve o sendo do ritmo nas crianças. Além disso, o brincar de roda é uma atividade de grande valor educativo por incluir tradição, música e movimento, é também um poderoso agente socializador, uma vez que a roda é o princípio do grupo, proporciona a sensação de união, de um todo ao qual se pertence de mãos dadas, cantar, movimentar-se ao som da melodia e fazer gestos.

As cantigas de roda ou ciranda são tradicionalmente conhecidas como brincadeiras cantadas de criança, sendo o cancioneiro popular brasileiro rico em músicas desse tipo. As crianças fazem uma roda de mãos dadas. Somente, isto é suficiente para tornar uma atividade prazerosa e permitir o contato entre todos. (DOHME, 2003, pag. 89).

Brincar com as cantigas de roda na Educação Infantil contribui para conhecer parte do mundo cultural infantil, como desenvolver as comunicações verbais, gestuais e memória auditiva.

A linguagem oral está associada às funções intelectuais e da memória, portanto, sua importância não está somente nas possibilidades de comunicação e inserção social, mas na responsabilidade pela organização interna do pensamento, auxiliando a criança e se identificar como pessoa. Antes das crianças expressarem-se oralmente, elas já compreendem a linguagem. Isso ocorre pelo motivo de possuírem uma competência linguística, ou seja, a capacidade tanto para compreender a língua como para usá-la.

É primordial que o trabalho com a linguagem oral permita ao educando desenvolver e adequar-se aos recursos expressivos disponíveis. Um dos meios de expandir o ambiente discursivo das crianças é colocá-la em contato com diferentes textos e manifestações culturais como expressão de modos e formas próprias de ver o mundo, de viver e de pensar, como é o caso das cantigas de rodas.

Segundo Maffioletti (1994, pag.36):

> Deixar de cantar ou cantar pouco as canções folclóricas, tem como resultado e enfraquecimento dos traços culturais e a consequentemente fragilidade nos padrões de identidade social. Sem raízes que nos situam num tempo e num espaço único e peculiar, carecemos de valores, costumes, formas expressão que permitam transitar entre a

> fantasia e a realidade até a formação do nosso próprio modo de ser.

É importante ressaltar que a cantiga de roda, além de trabalhar com valores, normas e atitudes é um instrumento para a alfabetização, onde o professor deve explorar o texto da música memorizado pela criança e fazer desafios.

A cantiga de roda é o momento em que a criança consegue expressar seus desejos, vontades e necessidades através da utilização da linguagem oral e gestual. Nesse sentido, a brincadeira feita com as crianças reproduzindo verbalmente as cantigas de roda, favorecendo a ampliação de repertório vocabular e definir relações entre a fala e a escrita com a ajuda do professor.

Brito (2003, pág. 80) afirma que com base em Samba-lelê,

> a construção das frases musicais, surge não só como sugestões para o desenvolvimento deste trabalho com as crianças, mas, principalmente, como ponto de partida para a realização de exercícios similares, de percepção e análise durante o trabalho com outras canções.

A estrutura das canções ajuda a perceber a intenção musical, seu fraseado. Em algumas cantigas se pode perceber divisões, identificando-as como um diálogo e aparecendo como tendo perguntas/respostas.

A música é para a criança algo que ela encontra em seu interior, sendo demonstrada por meio dos movimentos que é capaz. Essa espontaneidade rítmica que ela descobre e a percepção auditiva e gestual (que conduz a fala) é que deve ser estimulada.

Segundo Biagioni (1998, p. 29)

> as atividades mais propícias para que esses objetivos sejam atingidos são, sem dúvida, as atividades de expressão artística através das quais ela pode representar a realidade e ainda expressa as suas emoções, sentimentos e experiências de vida.

As atividades podem ser propostas para a criança manipular instrumentos produzir sons, buscando um novo efeito, até à medida que se torne um som claro, quando aos poucos ela irá tentar encaixar os textos musicais da canção. Ela tenta adequar um efeito sonoro para um determinado trecho e desta forma cria-se a instrumentação, cabendo ao orientador, somente a supervisão dos mesmos.

As melodias utilizadas, a princípio, deverão ser as mais próximas do universo da criança. Segundo Biagioni (1998, p. 35)

> o desenvolvimento das crianças, com relação a essa prática musical, o que para elas representa uma conquista musical e lhes proporcionam uma satisfação interior enorme, as dificuldades vão aumentando gradativamente, bem como nas suas idades!

Da mesma maneira, se descobrem perguntas e respostas, dependendo do trecho selecionado contendo imitações e até mesmo um tema principal. Esses trechos deverão ser tratados da mesma maneira que o das pequenas canções com movimentos corporais e sons variados para depois introduzir os instrumentos.

6. CONSIDERAÇÕES

O educador que busca inserir a música no contexto educacional, principalmente na Educação Infantil disponibiliza um instrumento de aprendizagem que desenvolve múltiplas formas de linguagem.

É necessário se conscientizar sobre a importância de utilizar a música em sala, auxiliando na aprendizagem, levando-a para a criança de uma forma mais prazerosa.

Nesta pesquisa buscou-se abordar que desde os primeiros dias da criança, a música surge envolvendo-a com sons, facilitando a percepção da linguagem. Dessa forma foi demonstrado que o papel da música na educação supera a própria formação musical, pois favorece o relacionamento entre conhecimento versus socialização, estimulando a criatividade de cada criança.

A música pode desenvolver a personalidade, a consciência crítica, o trabalho em equipe juntamente com a socialização, sensibilidade e o raciocínio.

Trabalhar com a música proporciona o aprendizado rápido, desenvolve as atividades motoras, a sociabilização e desenvolve o emocional.

A educação musical possibilita à criança viver em um mundo de criatividade e sensibilidade. Para a criança que possuem

problemas de atenção e percepção, estimula e melhora a concentração, além de facilitar a aprendizagem.

Brito (2003, p. 83) afirma que "a música é uma linguagem cujo conhecimento se constrói". A música também é fundamental para a qualidade da educação de crianças, pois é entendida como arte associada aos aspectos lúdicos, formando cidadãos com uma sensibilidade aguçada para o mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALMEIDA, Geraldo. **Teoria e pratica em psicomotricidade:** jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

BEYER, Esther. **119 Ideias para a educação musical/organizadora.** Porto Alegre. Mediação, 2009

BIAGIONI, Maria Zei Gomes Rodrigues; Visconti, Márci Neide. **A Criança é a Música.** 2ª Edição. São Paulo: Fermata, 1998.

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: UCDB, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRITO, Teca Alencar. **Música na educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 7ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

DHOME, Vânia. **Atividade lúdica na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, M.P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 2009.

CASTRO, J. A.; BARRETO, A.M.R.F. **Financiamento da educação infantil:** alguns desafios e cenários para a implementação do Plano Nacional de Educação. Brasília: Senado Federal, 2002.

CONRADO, Regina Mara de Oliveira; SILVA, Maria Bezerra da Silva. **Dinamizando a sala de aula com a literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Loyola, 2008.

CURY, August. **Pais Brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FERNANDES, Angela Viana Machado; SILVA, Carmen Silvia Bissolli; MACHADO, Lourdes Marcelino. **Nova LDB:** trajetória para a cidadania. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

GOULART, Ana Lúcia. **Educação Infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 6ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola:** música, conhecimento e educação**.** São Paulo: Escrituras, 2008.

HOWARD, Walter. **A música e a criança.** São Paulo: Summus, 2004.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos:** uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2008.

LIRA, Valéria Krykhine; SILVA, Andreia Lucia. **Letramento na Educação Infantil**. São Paulo: E-papers, 2008.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas: Papirus, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda. Cantigas de roda. 6ª Edição. Porto Alegre: Magister, 1994.

NISKIER, Arnaldo. **10 anos de LDB**: **uma visão**. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação?** 9ª Edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

TIERNO, Giuliano. **A criança de 6 anos: Reflexões e Práticas**. São Paulo: SIEEESP-Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, 2008.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Da música, seus usos e recursos.** 2ª Edição. São Paulo: UNESP, 2009.

Ministério da Educação – MEC. **Referencial Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

ABSTRACT

This research has as its purpose to provide new reading on the role of music in childhood education and to indicate possible as a facilitator of learning. In this perspective, deepens the questions of how music can be understood in the context of education and support for the acquisition of new knowledge, and highlight its importance in schools. The first steps of early childhood education search from the nursery rhymes children enter society and develop language and communication, since it is a universal form of expression. Music is a way of reading and interpreting the world from the inspiration of singers and songwriters, developing culture, because somehow the songs reflect not something that can be said in words which are not silent. Listening to music develops a new perspective and allows child to be able to recognize you expand your vocabulary as well as providing new skills.

Keywords: Music. Education. Learning.

OS ESPORTES REDUZIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Alexandre Gomide Frugiuele Babo
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação Física

Renata Aparecida Miyabara
Professora da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação Física

RESUMO

O esporte integra os temas tratados pela Educação física e durante longos anos, foi o conteúdo dominante na Educação Física Escolar, com o objetivo de encontrar talentos em modalidades convencionais. Após algumas discussões na área, entendeu-se o esporte de forma ampla, com influências em diferentes âmbitos da sociedade. Com a concepção de esporte como fenômeno social deve-se oferecer diferentes vivências dentro do tema, sendo uma delas os esportes para diferentes faixas etárias e de acordo com as diferentes proficiências dos escolares. Assim, sendo uma forma de expressão, o esporte abordado neste trabalho pode fazer parte dos conteúdos aplicados na Educação Física Escolar. O presente artigo aborda a necessidade da utilização de nomenclatura específica por parte dos profissionais de Educação Física Escolar. O estudo apresenta parâmetros para justificativa da utilização do esporte em ambiente escolar e o entendimento sobre sua funcionalidade de acordo com sua nomenclatura.

Palavras-chave: Esporte. Jogo. Pré-desportivo. Esporte adaptado.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do esporte escolar deveria ser o de propor atitudes de respeito mútuo, solidariedade e dignidade entre os alunos, bem como servir de alternativa para os alunos preencherem seu tempo livre fora do âmbito escolar. Com isso, além de praticarem a atividade, saberiam o que se pode aprender por meio dela (PCNs[1], 1998).

De acordo DARIDO e JÚNIOR (2007), os PCNs, a ideia é que o aluno, ao olhar para o seu corpo, conheça sua história, seu funcionamento, além de aprender efetivamente as regras e estratégias dos jogos propostos. Portanto pode-se acreditar que: não se trata de propor que a Educação Física na escola se transforme em um discurso sobre a cultura corporal, mas sim, sugerir que haja uma ação pedagógica com ela.

Segundo DARIDO (2004), quando utiliza o esporte em uma aula de Educação Física escolar – EDFe, o professor deverá atentar para diversos fatores, entre eles: qual a faixa etária dos praticantes, qual o nível de proficiência em que se encontram, entre outros

Conforme GRAÇA e MESQUITA (2002), a preocupação com os fatores: faixa etária e proficiência dos participantes leva o professor de EDFe a adequar a atividade esportiva a ser praticada tomando como foco a oportunidade de sucesso dos participantes.

Uma das maneiras de se adequar uma atividade esportiva é através de alterações nas regras oficiais do esporte que vai ser praticado. As atividades esportivas alteradas em suas regras é o foco desta discussão, pois, habitualmente são denominadas como jogo pré-desportivo ou esporte adaptado.

Essa diversidade de nomeações causa confusão nesse discurso, pois hoje existem definições específicas para cada uma delas que irão mascarar o objetivo real da proposta.

A compreensão de cada uma das denominações que esta pesquisa se baseou (esporte, competição, institucionalização, jogo, pré-desportivo, esporte adaptado e finalmente: Esporte Reduzido), serão conceituadas a seguir.

2. ALGUMAS DEFINIÇÕES IMPORTANTES

BARBANTI (2006) afirma que se pode contextualizar conteúdos sobre os quais se julga importante para a formação e aprendizado em Educação Física, às definições são:

- Esporte para que uma atividade física seja classificada como esporte, ela deve acontecer sob um conjunto particular de circunstâncias. Segundo muitos sociólogos do esporte, o esporte é caracterizado por uma determinada forma de competição que ocorre sob condições formais e organizadas; ou seja, o fenômeno esporte envolve uma atividade física competitiva que é institucionalizada.
- Competição é definida como um processo através do qual o sucesso é medido diretamente pela comparação das realizações daqueles que estão executando a mesma atividade física, uma competição possui regras e condições padronizadas e institucionalizadas.
- Institucionalização é um conceito sociológico que se refere a um conjunto de comportamentos normalizados ou padronizados, que ocorrem durante certo tempo e de uma situação para outra.

BARBANTI (2006) defende que o esporte é uma atividade física institucionalizada e competitiva e também que os elementos da institucionalização geralmente incluem: regras padronizadas da atividade; as regras não são simplesmente o produto de um simples grupo que se reúne informalmente; e, não são apenas expressões espontâneas de interesses e preocupações individuais. No esporte, as regras do jogo definem um conjunto de procedimentos com guias e restrições.

O cumprimento das regras é feito por entidades oficiais, por exemplo: Federação Paulista de Futebol – FPF; Federação Paulista de Handebol – FPH; entre outras. Quando os resultados individuais ou de equipes são comparados de uma competição ou

campeonato para outras, é necessário que alguma entidade oficial que programa as competições assegure que as regras tenham sido obedecidas e as condições padronizadas de acordo com o que fora pré-determinado.

Os aspectos técnicos e organizacionais da atividade, nas aulas de Educação Física, tornam-se importantes, na medida em que o professor prioriza o desenvolvimento do seu aluno. A competição combinada às regras exigidas pelos jogos faz com que jogadores e treinadores tenham que desenvolver estratégias e programas de treinamento para aumentar as chances de vitória, bem como os equipamentos esportivos, tais como: tênis; uniformes; materiais; os demais itens são planejados e produzidos para aumentar o rendimento.

Segundo BARBANTI (2006) devido à progressiva complexidade da organização e do cumprimento das regras das atividades, estas elas devem ser aprendidas sistematicamente. Torna-se necessária a presença de outros especialistas como preparador físico, médico, psicólogo, massagista, fisioterapeuta, nutricionista, etc. A transformação de uma atividade física competitiva em esporte, geralmente envolve a padronização e imposição de regras e o desenvolvimento formal de habilidades. Desta forma atividade se torna padronizada e regularizada. Em termos sociológicos, sofrendo um processo de institucionalização que segundo a concepção de KISHIMOTO (2002) o jogo é toda e qualquer atividade em que exista a figura do jogador (participante que interage na atividade), para ele são criadas as regras, que podem ser para um determinado ambiente restrito ou livre. Geralmente os jogos têm poucas regras e estas tendem a ser simples, sua presença é importante em vários aspectos, entre eles a regra define o início e fim do jogo.

RECHIA (2006) cita alguns estudiosos, entre os quais: Chateau, Vygostsky, Piaget, Huizinga, Wallon e Winnicott que apontaram o jogo como elemento essencial no desenvolvimento e no universo infantil, sendo para HUIZINGA (1996) apesar de autêntico e espontâneo, o jogo é profundamente sério.

KNIJNIK e KNIJNIK (2004) esclarecem que existem algumas relações entre jogo e esporte, mas estes não são semelhantes. Essas relações permitem compreender o jogo como esporte; em contrapartida para que também se compreenda o esporte como jogo é necessário o relaxamento das regras, uma menor organização, a ausência da busca incessante da vitória.

Na visão de BARROSO e DARIDO (2009) as atividades pré-desportivas têm como objetivo principal o de ensinar crianças, de forma diferenciada, as regras de cada modalidade, ou seja, apresentam-se como variações de jogos menores, onde os alunos podem conhecer, aprender e executar diferentes habilidades esportivas. Ou então, são atividades cujo objetivo principal é ensinar os movimentos básicos de modalidades esportivas. Nos jogos pré-desportivos, o aluno entra em contato com o objetivo da modalidade, a função e o modo de execução das principais ações técnico-táticas, bem como suas principais regras. Ou ainda, alguns autores definem jogos pré-desportivos, enfatizando o prefixo “pré” como sendo uma atividade qualquer realizada antes da atividade principal.

O Esporte Adaptado segundo LABRADONICI (2000) são atividades esportivas voltadas à reabilitação de aspectos físicos, psicológicos e sociais dos portadores de limitação física.

Em outra definição RIBEIRO e ARAÚJO (2004, P.64) afirmam que

> [...] quando se faz uso de termos como “paradesporto” ou “desporto adaptado”, farão parte dessa prática participantes que possuírem deficiências: física, visual, mental, auditiva e/ou múltiplas [...]

Adaptar uma atividade, ou um esporte, pode ser entendido como, construir uma atividade para um objetivo definido, como por exemplo, desenvolver a consciência corporal. Adaptação ou adaptabilidade pode se referir a modificações numa atividade padronizada. Referente a um desporto, pode criar um envolvimento específico de atividade não padronizada e pode ainda criar um contexto

com objetivos claramente terapêuticos ou reeducativos.

3. ESPORTE REDUZIDO

São atividades a serem desenvolvidas em aulas de Educação Física, cujo objetivo é proporcionar oportunidade de movimento. Podem-se utilizar atividades esportivas onde as regras são alteradas visando à oportunidade de sucesso e a aprendizagem motora dos educandos. Essas atividades deverão ser focadas como estratégia e não como fim.

SILVA (2004) demonstra que nas escolas, os alunos têm contato com os esportes, mas reflete-se pouco sobre os professores e dos conteúdos densos trazidos por eles. O racismo, o individualismo, a ética, a passividade, a inércia, a violência, a agressividade e tantos outros fatores que vêm com a sua prática, são pontos considerados relevantes para uma discussão com os alunos nas aulas, mas o que tem sido feito? Nas aulas, apenas se transmitem técnicas e estilos de ensino do esporte aos alunos, fazendo com que eles aprendam um esporte e não com o esporte, em uma abordagem puramente tecnicista, elitizando aqueles alunos mais habilidosos. No entanto, essa postura seletiva, elitista e discriminadora tem que se transformar em uma temática socializante. Ele também destaca que

> [...] cabe ao professor engajado na luta mais ampla, que excede o âmbito da escola e do sistema de ensino, escolher entre fazer de sua ação pedagógica um instrumento que apenas reproduz as violências educacionais (desigualdades, discriminação, preconceitos, etc.) ou torná-la uma poderosa arma de negação desta caótica situação. (SILVA, 2004, P.1)

4. DISCUSSÃO

Silva (2004, P.1) afirma que

> No cotidiano das aulas de Educação Física, é perceptível uma prática reprodutora do esporte de rendimento que é vivenciado na mídia televisiva: esgota-se em cada aula para ser, na próxima, mais uma vez reproduzida, sempre com um fim si mesma.

Segundo RAÇA E MESQUISTA (2002), pode-se inferir que ao se optar pela utilização de uma prática esportiva nas aulas de EDFe, alterando as regras ou a estrutura operacional da atividade, visando à oportunidade de sucesso dos praticantes pode ser denominada de Esporte Reduzido.

Os pontos abordados nesta pesquisa são formas didático-metodológicas que podem ser utilizadas nas aulas de EDFe, respeitando a faixa etária dos alunos, bem como a realidade de cada grupo. É de extrema importância que o professor fique atento ao possível surgimento de outros conteúdos temáticos na dinâmica de sua aula para que desta forma, o fenômeno esportivo, bem como os esportes reduzidos, ganhem sentido e significado no cotidiano escolar. Observar o esporte e as suas relações com o mundo que o cerca, permitindo uma compreensão crítica do mesmo junto com o aprendizado dos movimentos gestuais que possibilitem o jogar, é o mínimo que se espera do professor de EDFe na escola.

5. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de revisão bibliográfica que de acordo com THOMAS e NELSON (2002) e uma análise reflexiva, com o objetivo de selecionar informações disponíveis na área da Educação Física, para revelar a dimensão fenomenal do esporte e a sustentação de um referencial de autores e obras que atendam o objetivo especificado para esta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES

Pode-se verificar que o esporte é uma forma de competição institucionalizada. O Jogo é entendido como uma brincadeira em que as regras são criadas e que o pré-desportivo é o ensino de modalidades esportivas; o Esporte Adaptado são atividades para portadores de necessidades especiais e que por Esporte Reduzido define-se: Atividade esportiva para aulas de Educação Física, que respeitam faixa etária e grau de proficiência dos alunos.

Segundo FREIRE (2003) a prática pedagógica sustenta-se sobre a diversidade e os princípios pedagógicos do ensinar esportes a todos. Ensinar esporte a todos é ensinar mais que esportes, pois se ensina a gostar de esportes. Sua estratégia e metodologia estão pautadas na aprendizagem do jogo por meio do jogo jogado, sendo o ensino orientado para compreensão do jogo, com o objetivo do desenvolvimento da capacidade tática (cognitiva) em direção à especificidade técnica (motora específica). Sugerem-se novas pesquisas nesta área para que se possa solidificar o uso do termo Esporte Reduzido como foi apropriado nesta pesquisa sobre Educação Física Escolar.

REFERÊNCIAS

BARBANTE, V. **O que é esporte**. 2006. In: http://www.eeferp.usp.br/paginas/rásts/Valdir/O%20que%20e%20esporte.pdf

BARROSO, A. L. e DARIDO, S. C**. A Pedagogia do Esporte e as Dimensões dos Conteúdos**: conceitual, procedimental e atitudinal da Educação Física. Maringá: UEM, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2° trim, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Educação Física. Brasília: SEF/MEC, 1998.

DARIDO, S; JUNIOR, O.M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola. Papirus: Campinas, 2007.

DARIDO, S. C. **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física**. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004. In: http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3884/4440

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GRAÇA, A. S. e MESQUITA, I. R. **A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos**: ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. Ver. Portuguesa de Ciências do Desporto, 2002, vol. 2, nº 5 [67–79].

HUIZINGA, Johan; Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. 4º Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning. p. 3-4, 2002. Disponível in:http://books.google.com.br/books?id=MSPPXYdSAC4C&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; KNIJNIK, Selma Carneiro Felippe. **Sob o signo de ludens**: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília, vol.12, nº. 02, 2004

LABRADONICI, R. H. D. Et all. **Esporte como fator de integração do deficiente físico na sociedade**. Arq Neuropsiquiatr 2000;58(4):1092-1099. Disponível em : http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v58n4/3406.pdf

RECHIA, Simone. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Revista Brasileira de Ciência do Esporte. Vol. 27, nº 2, Janeiro/2006.

RIBEIRO, S. M. e ARAÚJO, P. F. **A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado**: uma abordagem brasileira. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 57-69, 2004.

SILVA, W. A. **O esporte enquanto elemento educacional**. Revista Digital. Buenos Aires, Año 10, nº 79, Diciembre de 2004 http://www.efdeportes.com

THOMAS, J. R; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ABSTRACT

The sport integrates the themes treated by physical education and for many years was the dominant content in Physical Education, with the aim of finding talent in conventional modalities. After some discussion in the area, it was considered the sport broadly, with influences in different areas of society. With the conception of sport as a social phenomenon should offer different livings within the theme, one of the sports for different age groups and according to the different proficiencies of students. So, being a form of expression, the sport covered in this work can be part of the contents applied in Physical Education. This article discusses the need to use specific naming by professionals of Physical Education. The study presents parameters for justification of the use of sport in the school environment and the understanding of its functionality according to their nomenclature.

Keywords: Sport. Game. Pre-sports. Adapted sports.

Notas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Paulo dos Santos
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Filosofia

RESUMO

Trata-se de pesquisa teórica, de cunho filosófico-educacional, que discute o papel da Filosofia como instrumento necessário à formação de professores de educação infantil, buscando a relação que a teoria exerce na construção do pensamento dos futuros educadores com a prática destes em sala de aula. Tem por diálogo, a reflexão de pensadores fundados em uma epistemologia pedagógica, desde Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant e Rousseau aos mais remotos filósofos da educação, dentre eles, Gadamer, permeando, principalmente, dentre eles, a construção epistêmico-psíquico-pedagógica de Jean Piaget, o pragmatismo de John Dewey e a teoria da complexidade de Edgar Morin. No diálogo entre a construção do pensamento do educando e sua prática, relacionando à realidade contida no contexto, as contribuições de Paulo Freire tiveram grande significado na construção da formação cultural dos educadores. Conclui-se que a utilização de recursos teóricos na prática docente é de grande valia na construção da identidade e formação da cidadania da criança na educação infantil e, que o papel do professor da educação infantil é importante, pois, por meio da ética e do conhecimento, desenvolve a autonomia do seu pensamento.

Palavras-chave: Educação. Educação não formal. Filosófico-educacional.

A educação está presente na vida do homem, seja para aprender algo, seja para fazer algo e mesmo para aprender a fazer algo. Porém, não há um modo de educação, como aquela que seja a educação correta, perfeita ou padrão, o que existem são formas adequadas de aplicabilidade do que se referir à educação. Percebe-se aqui que ela pode ser praticada em qualquer espaço, possivelmente, em qualquer tempo e por qualquer pessoa, principalmente, no que se diz respeito ao aprender saber fazer e, nas primeiras civilizações ou até mesmo, nas sociedades tribais, em que os homens se adaptariam às regiões, ao clima e a outras características naturais, por meio desta prática de saber algo e de aprender a fazer algo para garantirem a sua própria sobrevivência.

Ela sempre esteve presente em vários povos e em vários segmentos que ajudam a formar a cultura dos povos, esteja na construção ou na diversificação das maneiras que os homens têm para alcançar seus propósitos, sejam eles na linguagem, nas artes, no trabalho, na religião, nas técnicas de plantio, de colheita e criação de animais, nas regras de conduta, entre outras.

Nesta concepção de valores da educação, entende-se que a educação forma o homem, pois o conduz a aprimorar sua vida social, cultural e religiosa, promovendo o saber e este saber, passado de geração a geração nas sociedades tribais. Esta forma de transmissão do saber é o que se denomina Educação Informal, aquela que é caracterizada por quaisquer membros de uma comunidade, partindo das famílias para o seu convívio social; é aquela que não carece de um professor, de um lugar voltado exclusivamente para ela, como a escola ou as salas de aula e é aquela que não necessita de uma organização sistematizada metodologicamente de conceitos epistemológicos de aprendizagem, portanto, é aquela voltada para atender as necessidades da sobrevivência de um membro ou de um determinado povo, que existindo em comunidade, cada membro constituirá a sobrevivência de toda a tribo, clã ou das primeiras sociedades. A educação pode ser usada como trabalho daqueles que se apossam dela com interesses políticos na sociedade em que habitam se tornando objeto de ideologia de determinados grupos sociais, geralmente, daqueles que detém o poder ou aqueles desejosos por obtê-lo.

A educação se faz por aquele que detém de fato a experiência do saber e, tanto a criança, quanto o jovem necessitam deste hábito em observar e experimentar várias vezes, se contentando e se constituindo com a imitação. Ao ver um adulto fazer uma determinada tarefa ou coisa em si, ela absorve e reproduz da maneira dela o que recebeu por transmissão, seja esta voluntária ou involuntariamente, na maioria das vezes, este aprender está inculcado ao trabalho. Nos meninos, buscavam-se as técnicas de plantio, de colheita, de fabricação, de pesca, de caça, entre outras e, quanto às meninas, estas aprendem àquelas voltadas para a manutenção doméstica ou do lar, como preservar sua espécie no mais efêmero e íntimo possível, são as do cozimento, o artesanato, da tecelagem e dos deveres de futuras genitoras.

Percebe-se até aqui que a importância do papel da educação é e está voltada para a socialização e, consequentemente, à manutenção da vida do homem e da sociedade em si, mas, para que haja a concepção da educação como algo imprescindível à vida humana, foi necessário criar um lugar restrito à sua aplicação, a escola e, com ela, segmentos permeadores que a associam à escola e à vida de uma determinada sociedade. Portanto, foram precisos métodos que conduzissem a criança e o jovem ao melhor entendimento, não mais somente o que ela necessita, mas acima de tudo, o que a sociedade em que estão necessita. Ou seja, a sobrevivência do Estado é primordial e, se dará, ao lado de outras características como a guerra, por exemplo, pela educação.

Tal tipo de educação, que é conhecida e denominada por nós como educação formal, foi, primeiramente, foi difundido na Grécia

Antiga. O grego introduziu, por meio do pensamento que deve haver meios de saber, surgindo aí o ensino e a pedagogia. Este surgimento de um saber formalizado caracterizou o aparecimento de gregos antigos autodenominados sábios, os sofistas *(sóphos)*, ensinando, controlando e criando caminhos que solidificaram o saber que necessitavam. Em outras palavras, para eles o que importava ou o que tinha o maior valor era, o homem educado, fonte da mais virtuosidade grega. Segundo Jaeger (2003, p. 837), "o homem perfeito, só num Estado perfeito se pode formar". Também definido que o contrário é imprescindível, pois são também em um Estado perfeito se pode construir homens perfeitos e a educação é a base para este dinamismo.

É baseado no pensamento da formação de um Estado e de homens perfeitos que se constitui aquilo que os gregos antigos eram mais desejosos no que se refere à construção de uma cidade perfeita, a *pólis*. Ela deveria ser o modelo preciso para a construção de uma educação ideal, ou seja, para governar a pólis perfeita nada melhor que o homem educado, era o princípio da ideia do condutor de povos *(demagogo)*, ou seja, o homem educado seria nada mais que o político. Para se compreender melhor este processo, Jaeger (Idem, p. 837), cita a importância do modelo e da imitação que se tem de bons governantes, "é sobre estes dois conceitos, modelo *(paradigma)* e imitação *(mimesis)*, que toda a paidéia grega assenta."

Mas o que se entende por Paidéia? A princípio, é esta formação do homem grego, porém, para esclarecê-la melhor, é necessário observar a etimologia de tal palavra. Paidéia vem do grego *paidós* (criança), no que se refere à cultura construída a partir da educação desta criança, permeando a juventude e a formação do homem adulto. Desde cedo, a criança não estava voltada apenas ao ensino dos ofícios, mas, principalmente, à liberdade e a virtude (areté). Como Platão menciona nas palavras de Jaeger: "é educação na areté que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensino a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça" (PLATÃO, Leis 643 E, *apud* JAEGER, 2003, p. 147).

E que nesta formação perfeita do homem, é complementada pelo conhecimento verdadeiro *(episteme)*, o conjunto de hábitos e costumes fundamentais para o comportamento e a cultura do povo grego, a ética *(ethos)*, acompanhado da virtude *(areté)* e da ação relacionada à reflexão, ou seja a prática *(práxis)*.

Até aqui é de fácil compreensão no que se diz respeito à educação, para que ela se efetive de fato no entendimento e no objetivo desta pesquisa, porém, é preciso buscar o auxílio daquela que se tornaria uma espécie de companheira inseparável da educação, a filosofia.

Por filosofia, pode-se compreender que o pensamento sempre esteve a serviço do homem, engendrando e aprimorando o que se entende por aquilo que o faz identificar-se no meio em que vive, diferentemente dos outros animais. Aristóteles mostra que o homem se expressa pela palavra e a linguagem, como resultados do raciocínio humano. Como afirma Chauí (2005, p. 147) "mas o homem possui a palavra (*lógos*) e, com ela, exprime o bom e o mau, o justo e o injusto".

E ao buscar adquirir novos meios ou mecanismos de desenvolvimento do intelecto, o homem desenvolveu sua forma de pensar. Nasceu a filosofia. Filosofia é uma palavra grega oriunda de outras duas também gregas: *philo* (amor/amizade) e *sophia* (sabedoria). Etimologicamente, o filósofo não é o sábio, é apenas aquele que ama a sabedoria ou quer se tornar amigo dela, entretanto, não a possui, ficando, assim, como um sujeito determinado a buscar sempre razões e sentidos para a vida do próprio homem. Segundo Pitágoras de Samos, século VI a.C. "ser a sabedoria plena privilégio dos deuses, cabendo aos homens apenas desejá-la, amá-la ser seus amantes ou seus amigos, isto é, filósofos (*philosóphos*)." (PITÁGORAS *apud* CHAUÍ, 2005, p. 15)

A filosofia surgiu entre os séculos VII e VI a.C. nas colônias gregas da Ásia Menor, onde os primeiros filósofos passaram a pensar de forma sistematizada o que se explicava sobre

os fenômenos da natureza, por isso receberam o nome de filósofos físicos ou cosmológicos. Estudavam o *kosmos* (harmonia) observando a natureza dos corpos e, a esta natureza consistia-se o *arkhé* (princípio) de todas as coisas.

Tais fundamentos trouxeram à tona diversos pensamentos e princípios filosóficos que são elucidados até os dias atuais, como os teoremas de Tales (625-558 a.C.) e de Pitágoras (570-497 a.C.), entre outros. Porém, ênfase maior foi dada aos diversos argumentos e contra-argumentos entre os pensamentos de Heráclito de Éfeso (540-470 a.C.) e Parmênides de Eléia (530-460 a.C.), sobre aquilo que é ou aquilo que não, ou seja, imutável e aquilo que flui e é mutável. Tais discussões entre estes dois pensadores promoveram contribuições irreparáveis para alguns filósofos posteriores, entre eles, principalmente, Sócrates de Atenas (469-399 a.C.), Platão de Atenas (427-347 a.C.) e Aristóteles de Estagira (384-322 a.C.), estes três considerados pela grande maioria dos estudiosos como os maiores representantes da filosofia clássica grega.

Os filósofos físicos ou da natureza, também conhecidos como cosmológicos, são mais identificados como aqueles que a história da filosofia comumente denomina pré-socráticos, pois viveram antes de Sócrates e, este é tido como o patrono da filosofia. É neste pensador que se originou de fato a filosofia como um sistema encadeado e organizado de ideias, embora ele mesmo não tenha deixado nada escrito; e é o seu discípulo, Platão, que se deve a possibilidade de conhecimento da maior parte do pensamento de Sócrates.

Tal pensamento foi difundido pelo Ocidente por meio de diálogos, nos quais são narradas várias situações em que estão presentes os mais diversos e emblemáticos conceitos humanos, como a virtude, o amor, a morte, a justiça, a política, a educação, a piedade, entre outros que caracterizam e formam a natureza humana.

É com Platão que o conceito educação terá um valor norteador para o que hoje se conhece como educação formal, pois de tudo aquilo que poderia ser feito e transformado, nada era para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o homem educado. Porém, é necessário destacar que, para Platão, há uma diferença entre a educação filosófica, desenvolvida pelo seu mestre Sócrates e aquela que o filósofo denomina de educação pela oratória, desenvolvida pelos sofistas. Esta, baseada na persuasão, na força e no teor da palavra, por meio de discursos de conduziam a alma do aluno.

Quanto à educação, é sabido que há educação informal e educação formal, sendo a primeira àquela que é desenvolvida fora e anterior do âmbito escolar, enquanto que a segunda é fundada no interior de uma instituição de ensino. A educação informal é a transmissão não organizada do saber, transmitida oralmente de geração a geração.

Já a educação formal, é aquela imposta por um sistema que a torne organizada, com objetivos de pô-la em favor do poder exercido pelo Estado em um determinado povo. Portanto, a formalidade educacional, é por assim dizer, um caminho organizado para formar um aluno como o Estado ou a cidade quer. Enquanto que a informal, pela transmissão dos saberes, é a forma em que um grupo ou uma sociedade deseja de seus futuros guerreiros ou administradores. Nota-se aqui que a educação tem por fim um objetivo de formar um homem adulto, baseado em princípios que lhe são impostos, seja formal ou informal.

O termo educação vem do Latim *educere*, que significa extrair, conduzir e desenvolver aquilo que o aluno traz em si mesmo, portanto, o aluno é considerado um ser com luz própria, *alumnus*, ao contrário do termo grego pelo qual aluno significa sem luz própria, pois, aluno em grego, significa *a* (sem) e *luno* (luz).

No interior deste estudo inicial sobre o que é filosofia e o que é educação, também é encontrada a pedagogia e, consequentemente, o pedagogo, aquele que tinha a função de um escravo, levando os alunos (sem luzes) até os *sóphos* (sofistas) que ensinavam – esta palavra ensinar vem do Latim (*insignare*), que significa levar ou colocar significados ou signos a alguém. Estas crianças eram levadas às *ágoras* (praças públicas), aos *gymnazeins* (ginásio ou lugar de

práticas de atividades físicas) e na *scholé*, lugar em que o ócio e o lazer lhes eram assegurados, ali se praticavam as brincadeiras e a ludicidade. A respeito deste termo, ele é bem diferente do sentido que a escola tem hoje em dia, que é considerado o local adequado para aquisição de conhecimento, porém, tudo indica, por meio de uma obrigatoriedade que leva o aluno, muitas vezes, ao desencontro de fato com este conhecimento.

Ao conhecimento, é necessário entender que não está implícito na escola, é necessário buscá-lo onde quer que ele esteja. Existiam na Grécia Antiga, várias formas de se buscar o conhecimento. Os sofistas, por exemplo, eram aqueles que recebiam os alunos das mãos dos antigos pedagogos e cobravam para ensinar ou dar conhecimentos aos alunos, que, geralmente, eram os filhos dos *eupátridas* (bem-nascidos), os chamados cidadãos, homens livres que possuíam propriedades e riquezas, denominados aristocratas. E, por serem os administradores das *pólis* (cidades), eram os que exerciam de fato a política na cidade. Eram os *demagogos* (condutores de povos), porém, este termo acabou ficando com uma conotação pejorativa devido às circunstâncias em que muitos líderes exerceram essa função, em diversos tempos e lugares, posteriormente aos primeiros cidadãos atenienses.

Sabe-se que nesta esfera, o conhecimento se dá pela forma mais coerente e, para alguns, mais democrática, ou seja, por meio do diálogo. Sócrates, ao contrário dos sofistas, utilizava o método como procedimento de se indagar ou questionar o discípulo, para que aquele pudesse por si só buscar o conhecimento. Por isso, o método socrático foi denominado maiêutico, ou seja, por fazer um trabalho de parto das ideias. Compreendendo que sua mãe era parteira, Sócrates pôde acompanhá-la nos nascimentos, o que caracterizaria mais tarde seu famoso meio de fazer os discípulos descobrir que o conhecimento estaria em cada um deles.

Além do diálogo, a maiêutica só seria completa se houvesse a ironia socrática, favorecendo o questionamento e a busca de tal conhecimento. Ao ironizar seu próprio conhecimento e o de seus interlocutores, Sócrates se passava por nada saber, para assim, desenvolver em cada um deles o que estava dentro de si mesmos, ou seja, os conceitos da verdade. Sócrates assumia assim a postura contrária dos sofistas, seus opositores, que cobravam para ensinar por meio da persuasão, utilizando como métodos discursos inflamados, poemas decorados e a perfeita e eloquente oratória.

Desde Sócrates até os mais renomados educadores ou pensadores da educação, para não dizer filósofos, o diálogo sempre esteve presente. Tão simples e tão pacato, mas, tão profundo que os professores parecem sentir medo de sua profundidade. Por que o educador não se compromete em ensinar os seus educandos por meio do diálogo? Seria tão desnecessária assim sua utilização? É démodé utilizá-lo? Não seria mais fácil utilizar-se do diálogo em vez destes métodos utilizados nos dias de hoje?

Tais perguntas ficam sem respostas, já que, como dito no parágrafo acima, há muitos filósofos da educação que sabem desta poderosa ferramenta humana, mas parece ser tão difícil se valerem deste instrumento de trabalho na educação. Portanto, é preciso aprender muito mais, mas, o que sempre se pensa não se consegue aprender nada sem ensinar, ou seja, é neste momento que o conhecimento mais flui, quando estudo para ensinar, ato inerente ao bom profissional da educação.

É preciso notar que muitas vezes, para muitos discentes, a filosofia nada tem de valor à educação, tantas vezes dita que não serve para nada! Porém, isto é um mito e esta capacidade de filosofar é o grande trunfo para desvendar os segredos da educação, seja por meio da problematização ou, simplesmente, pelo ato de educar, comprometido com a evolução do ser humano, despertando no educando o poder da curiosidade, do espanto e da admiração, da crítica, da criação e da consciência e, principalmente, da reflexão.

A filosofia tem um papel fundamental na educação, por sacramentar os desejos do homem em querer aprender e a apreender, a adquirir conhecimentos para se fortalecer nas

próprias ideias, no comportamento e nas atitudes. O rumo que se deseja para se melhorar a educação de um país é tornar os educandos mais conscientes e críticos, aguçados em saber como são feitas as coisas, de onde vêm e, cabe ao educador ter este privilégio de motivar tais curiosidades; também cabe ao educador o papel de desenvolver uma educação de qualidade, não somente pelo que aprendeu, mas, principalmente, pelo que o educando necessita aprender, o que sente vontade de aprender.

Pois se deve levar em conta a realidade dos educandos, fomentá-los de conhecimentos nos mais diversos segmentos. Desde aqueles mais simples, como os mais profundos e complexos. Ao educando, deve-se exercer o pleno papel da cidadania, porém, não adianta formar grandes cidadãos se não se formar os homens, já que por si só, educados e formados para serem homens, certamente, serão grandes cidadãos. Ao contrário, se se preocupar apenas em formar cidadãos, geralmente não se consegue que estes cidadãos tenham consciências de grandes homens. Como diz Rousseau, no Emílio: "Quando, ao invés de educar um homem para si mesmo, se quer educá-lo para os outros?" (ROUSSEAU, 1979, p. 12).

Portanto, cabe à filosofia um papel norteador na educação, conduzindo-a e auxiliando-a nas mais diversas tarefas do homem em aprender cada vez melhor. Sua função desmistificadora da consciência, seja pelo discurso ou pela reflexão, alertando e despertando no homem o olhar mais aguçado e mais refinado de tudo aquilo que encontra ao seu redor. Dentro da escola, fora da escola, na sociedade, nos noticiários e, principalmente, nos meios midiáticos, os educandos necessitam de uma voz mais autônoma e mais reflexiva, cabendo aí, todavia aos educadores, por meio da filosofia, educar para um mundo melhor.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), o Brasil passou por diversas etapas do ensino, desde aquele que é voltado às camadas menos privilegiadas da população, e que é considerado subversivo pelos governantes militares da época, com maior veemência nas décadas de 1960 e 1970. Nessas décadas, o Brasil desenvolve técnicas pedagógicas baseadas em acordos financeiros, com países como os Estados Unidos da América. Dentre aqueles acordos, destacam-se os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), que ao serem implantados em 1966, conduziam o país a uma tendência tecnicista.

Importante lembrar os movimentos de alteração curricular dessa época. Por um lado, disciplinas foram introduzidas, como por exemplo: Educação Moral e Cívica (EMC), Estudos Sociais (ES) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), no ensino de 1º e 2º graus e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior. Por outro lado, disciplinas foram retiradas dos currículos ou alteradas, como a supressão da Filosofia e da Sociologia e a fusão de História e Geografia em Estudos Sociais, por se considerar que os ensinamentos ministrados por essas disciplinas tinham um cunho "subversivo", exatamente porque propunham o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos. Isso tudo ocasionou uma perda qualitativa na formação de crianças, jovens e adultos, que estava lutando até hoje para suplantar.

Após este período, a década de 1980 é marcada pela Redemocratização do País, que começa a se efetivar em 1984, com o movimento das "Diretas Já", que exigia por meio das camadas populares e líderes políticos contrários ao regime militar, a participação do povo nas decisões do país e, principalmente, pela promulgação da Constituição de 1988, na qual ficou estabelecida que a liberdade da cidadania fosse promovida pelo direito à educação em todas as esferas da população brasileira. A partir de então, leis surgiram com o intuito de favorecer estes direitos, dentre elas a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996, além da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um ano após.

Para desenvolver a formação do educador, é necessário que se saiba o quanto a filosofia é importante para o profissional da educação no Brasil. É necessário saber a base da

formação do educador, para compreender o que a filosofia poderia acrescentar nesta formação. Sabe-se que para o professor ser crítico e consciente em seus atos, ele necessita de uma ferramenta que o conduz a uma verdade que possa ser norteadora de seus reflexos. E tal ferramenta é a filosofia. Aquela que leva e eleva o educador a um patamar de facilitador da compreensão de sua própria consciência, construtora de métodos que desenvolvem a conduta humana até a mais próxima perfeição de seus próprios atos.

Conhecer é preciso! Mesmo que se aprenda apenas a História da Filosofia do que, propriamente dita, a Filosofia ou o pensamento do autor. Portanto, deve-se salientar o quanto o educador necessita desenvolver em si o caráter da produção de conhecimentos que possam direcionar sua conduta a uma educação que, de fato, possa alterar ou transformar o mundo em que vive. Mas para isso ocorrer, primeiramente, durante o processo de formação, o educador deve observar o quanto ainda ele não sabe. Surge aí uma premissa necessária, uma autoavaliação, ou seja, a percepção daquilo que ainda não se sabe! Seria este o primeiro grande passo para descobrir novos horizontes. Ainda nessa direção, ele deve buscar clarificar os problemas mais efêmeros que venha a enfrentar, para daí partir para as possíveis soluções.

É preciso partir de uma indagação muito peculiar ao educador. Qual o maior problema que o educador enfrenta ao se formar? Tal indagação esclarece que não poderá sê-lo já em sua prática docente, mas ainda, em sua prática discente, como aluno mesmo.

O primeiro descobrimento a observar é a escola que este aluno deseja encontrar quando formado. Tal escola é idealizada por este futuro profissional como aquela escola redentora e capaz de transformar a sociedade, porém, para tal façanha, o futuro educador precisa e necessita estudar, já que os paradigmas sempre disseram que sem estudo o homem não é nada.

Aqui não é tratada a prática, em suma é a teoria, porém, não há teoria sem prática, portanto, é importante observar que deve haver uma integração efetiva dessas duas esferas do conhecimento humano. Há aí uma aderência na constituição destas duas articulações integradas e integradoras como processo de produção do conhecimento.

Cabe aqui refletir que este profissional considere o fato de ele sempre partir de uma prática, mesmo que ele não a tenha, mas no caso da educação, certamente, ele tem tal experiência por ter sido aluno durante um bom tempo de sua vida. Mesmo que essa prática não lhe seja atribuída diretamente, ele absorve a prática exercida por mestres que tiveram essa experiência antes dele estar ali, como futuro educador. Mas, além de buscar tal formação profissional, o futuro educador, antes de mais nada, deve procurar a sua formação pessoal.

Por conceito, entende-se aquilo que se conhece, determina e denomina tal coisa, ser ou objeto; logo, é necessário buscar tais conceitos ou concepções que possam demonstrar ao futuro educar o caminho a percorrer corretamente. A isto se pode chamar de método. Para se ter uma boa formação é necessário partir da premissa de que há um método já estabelecido, ou no caso do futuro educador, com características peculiares de um método próprio de aprendizagem, que favorece o enriquecimento de apreensões e aptidões necessárias para o bom desenvolvimento de sua aprendizagem.

Mas, para se chegar a este patamar, deve-se levar em conta que a aprendizagem é algo que é característico do ser humano, porém, é necessário ressaltar: de onde vem o conhecimento? Será que as aptidões são internas ou são os fatores externos que conduzem as aprendizagens? Para poder compreender tal fenômeno, deve-se partir da concepção da dimensão em que o ser humano media ou é mediado. A relação dos aspectos que favorecem a aprendizagem pode ser interna ou intrapessoal, como também interpessoal, aquela que se dá entre os homens.

Tal desenvolvimento do conhecimento se dá de forma que as faculdades internas operem em sintonia com as atividades motoras, verbais e mentais, numa articulação lógica entre tais dimensões, o que é diferente

de indivíduo para indivíduo. Até no mesmo indivíduo, em estágios diferentes, de acordo com a característica genética de cada um.

Parte-se então para uma segunda definição de que conhecer é preciso! Estude agora, na continuidade do desenvolvimento intelectual do futuro educador, o processo que se dá na relação com a prática. Após se entender um pouco da relação intrapessoal do conhecimento, segue-se aqui um pouco da prática, mesmo daqueles que não a têm, que o educando já absorvera antes, pela teoria e, que agora, já tem condições de executá-la ou no mínimo, discuti-la.

A primazia está contida na relação entre teoria e prática, porém, não se deve partir deste conceito, e sim, da relação prático-teórica, já que é necessário buscar, primeiramente, o que se entende por problemas na prática, pois se o professor começar pelos problemas na teoria, o educando certamente encontrará muito mais entraves para a constituição de seu método de ensino e, consequentemente, para a construção de sua própria didática.

Portanto, é importante ressaltar o quanto é necessária ao educando, ou futuro educador, a relação a partir da prática. Parte-se da reflexão que o futuro educador desenvolva em sua própria prática, relacionando-a com sua teoria desenvolvida em sala de aula, para assim, num diálogo permanente, poder solucionar ou tentar solucionar os diversos problemas encontrados em sala de aula ou no contexto escolar e até comunitário.

Parece que ocorre na escola nos dias atuais o oposto daquilo que, etimologicamente, a escola nos proporciona. Ela tem hoje a característica de uma obrigatoriedade por parte da sociedade, da família e até mesmo de muitos professores. Com isso, que alunos serão formados? Que homens serão formados? Que cidadãos serão formados? Portanto, a escola deveria ser um local que auxiliasse na construção de uma autonomia do aluno.

Ao perceber o papel da escola, há outra característica importante a ser destacada: espera-se que a escola hoje dê aos alunos a educação que não existe mais nas famílias. E, por falar em família, algo que é inerente à filosofia, ao ser humano e, consequentemente, à educação é o diálogo, porém, cada vez mais fica evidente que o diálogo está a se perder. Mas, o que fazer para que ele possa ser restabelecido?

O que há, de fato, é a necessidade de uma reflexão que venha a melhorar a educação, porém, é de profunda importância que se promova o diálogo, pois, Sócrates não dialogava por dialogar, todo procedimento carece de um método de utilização, portanto, deve-se nos aparar de mecanismos teóricos e práticos que possibilitem maior clareza e objetividade nos propósitos.

O professor de filosofia encontra várias dificuldades que deturpam o seu ofício, poucas aulas, falta de recursos tecnológicos, salário baixo, problemas na compreensão dos enunciados, dificuldades na avaliação, porém, tais problemas não dificultam totalmente, já que o professor de filosofia deve ter em mente o quanto ele pode despertar a imaginação de seu aluno, pois se ele o ensina a ter criatividade, e é necessário que ele tenha ou saiba utilizá-la em sala de aula. Outro aspecto ainda a ser desvendado pelo professor de filosofia, e que deve ser ensinado aos educandos, no que diz respeito ao ensino de filosofia é a ética.

Por ética, entende-se o que vem do Grego *ethos* (comportamento/hábito), porém, a ética é a conduta humana, mas tem um caráter mais abrangente, pois é a ciência da moral. Mas, o que é moral? Moral vem do Latim *mores* (costumes), em outras palavras, tanto a ética quanto a moral se complementam.

Sócrates foi o primeiro grande filósofo a se preocupar com a ética, aquela que ele dizia estar dentro dele, regendo e construindo sua autonomia, dando assim destaque a uma ética subjetiva, que, porém, deveria ser exteriorizada, portanto, passaria a ser denominada de ética objetiva, caracterizando o que se conhece pelo nome de moral, ou seja, uma ciência de costumes e comportamentos sociais, baseada na ética, que nada mais é que a ciência de costumes e comportamento do homem.

Mas, como se deve ensinar a ética ao aluno se não há uma ética? A ética existente é aquela relativa a qualquer um dos indivíduos, portanto, como ensinar algo que pode ser considerado correto para cada pessoa? O que se deve ensinar não é uma ética e, sim os caminhos que levam à ética. A promoção de se fazer o bem e que este bem não culmine em prejudicar o outro. Mas, como se faz o bem a si mesmo ou ao outro, sem que se possa fazer a um terceiro? É pertinente observar o quanto é necessário fazer-se o bem a quem seja, como o pensador Kant (1724-1804) tão bem demonstrava, que se deve agir pelo dever e, este dever nada mais era que sua ação moral ou a ética kantiana.

Percebe-se aqui, que a moral está mais voltada a algo social, enquanto que a ética, volta-se para características mais filosóficas, aquelas que norteiam o comportamento dos juízos do homem no próprio homem, ou seja, em sua consciência.

Talvez seja esta a fórmula para se ensinar os valores às crianças e aos jovens? Será que eles têm consciência de que é bom para elas e para os colegas, ou os seus familiares? Será que elas são mesmo capazes de praticar o bem? Valorizar as palavras e ações que denotam uma sociedade mais justa e harmoniosa? Perguntas difíceis de compreender, piores ainda para responder!

Sabe-se que a filosofia é um campo muito extenso e intenso ainda para percorrer e, que o caminho a ser trilhado pelo professor desta matéria em uma escola marcada por valores culturais distintos, estrutura precária de ensino, entre outros aspectos, que tornam o ofício deste profissional árduo e penoso, conflitante e tortuoso, mas, o que mais o dignificaria, justamente, é o prazer em encontrar possíveis caminhos que levam às soluções na educação, que enobrecem as aulas ministradas por este professor e que conduzem aqueles ao desvelamento do próprio conhecimento.

A reflexão que se espera dos futuros educadores é aquela na qual está contida a teoria de uma forma sistematizada, para que eles possam, efetivamente, relacioná-la às suas práticas. Para que ela se torne fato, precisa ser articulada com uma realidade inerente ao tempo presente, este tempo com excesso da informação. Neste contexto, se percebe o quanto esta quantidade de informações dificulta o processo de aprendizagem, pois o educando, necessitando ler, o principal meio intelectual da produção da teoria, não encontrando dificuldades em se apropriar de recursos mais simples e mais rápidos em obter as informações precisas, como revistas e, principalmente, os meios midiáticos (TV e internet).

Espera-se que eles mantenham contato com os livros, antes, durante ou após a explanação daquele que domina experiências com os temas abordados, ou seja, o professor. Porém, há o processo de interferência de muitos meios que impossibilitam este contato direto com os livros, como as revistas, os documentários, os textos informatizados, os filmes, entre outros.

Sabe-se que é necessário partir de aulas mais instigantes, para incentivá-los no processo da desconstrução deste fato e reconstrução da leitura dos livros ou, podendo até dizer, dos clássicos. Exige-se aí, o mínimo de compreensão possível, já que mesmo este mínimo pode conduzir o aluno ao ensino pretendente, diferentemente do holístico, aquele idealizado pelos gregos antigos na paidéia. Neste informe, parece que é transmitida a necessidade apenas de formar técnicos em pedagogia, direito, filosofia, medicina, entre outras ciências que norteiam o patamar acadêmico brasileiro. Portanto, é preciso formar com reflexão, porém até formá-los, é necessário muito trabalho.

Em primeiro lugar, para resolver ou tentar resolver tal problema, o da leitura e reflexão desta leitura, o aluno desconhece métodos eficazes e precisos para uma melhor obtenção do proposto. Observa-se aí que a dificuldade encontrada é, segundo eles, a falta de tempo, pois fazem a leitura às pressas, mas, o constatado não é só este fator, encontra-se imbricada neste problema, a insignificância da importância da leitura; quando há esta importância, não consegue analisar e quando a consegue, não está apto a fazer uma interpretação, portanto, a síntese da leitura fica meio opaca, distante da realidade proposta pelos autores.

Acreditar na eficácia de um trabalho que garanta a aprendizagem do futuro educador é apostar no discernimento que este terá em sua jornada, cumprindo rigorosamente o seu ofício no sentido da construir o pensamento crítico de seus futuros educandos. Para tanto, a característica essencial para que se possa remeter a um sucesso na perspectiva é caminhar em um solo fértil e, estruturalmente, condizente, fazendo refletir a cada ato é a didática. Por didática, entende-se a arte de ensinar, portanto, *techné didaktiké*, conjunto de teorias e técnicas que possibilitam o melhor desenvolvimento e aproveitamento do ensino.

Se a didática não for bem talhada, poderá causar sérios danos à interlocução na formação dos futuros educadores, assim como, consequentemente, com os que deles receberão educação. Para que ocorra o procedimento de uma boa interlocução, não se deve abster do comprometimento sério que se devem ter com os educandos.

A didática é responsável pela sistematização e organização do ensino, fornecendo um vínculo entre teoria e prática, favorecendo, assim, a aprendizagem de uma forma mais cadenciada, estruturada e formalizada. Dada à importância no que se refere à didática, deve-se tê-la, frequentemente, para subsidiar todos os recursos de interação entre a teoria e a prática, na forma de que possa proceder, de forma sistêmica, a construção lógica do conhecimento.

Mas, é preciso enfocar que a didática está diretamente relacionada à posição política do educador, ou seja, é preciso destacar o que existe na figura deste, no papel social que este exercerá em seus alunos, pois a didática obedece de maneira intrínseca, ao destino de suas intenções, portanto, a acuidade é pertinente, para que, de forma imparcial, o verdadeiro educador possa promover seu ensino de forma a adequar suas intenções, democraticamente, às necessidades do educando e não somente ao que a sociedade espera e ideologiza nele.

Todavia, incessantemente, o educador deve observar o tipo do futuro educando forma, para que ele possa atender às mais diversas classes sociais, credos religiosos, características culturas e étnicas, além das formações políticas, cabendo aos educadores, a enorme responsabilidade de instruir de forma precisa, a formação do cidadão consciente e reflexivo, pois os futuros educadores ao formarem seus respectivos alunos.

Há aqui a importância de tratar um ponto fundamental: que haja, por parte de todos uma consciência crítica, desvelando critérios que possam dizer e realizar, ou em outras palavras, buscar uma interação daquele que ensina com aquele que aprende e vice-versa, para que, somando-se as duas partes ou conhecimentos e até mesmo as experiências, possam realizar juntos uma educação democrática e comprometida com aquilo que o aluno, de fato, necessita aprender para aplicar em sua realidade.

Neste segmento, constata-se que aquele futuro educador comprometido com o bom desenvolvimento de seus estudos, certamente, será aquele professor que fará a diferença na formação e direcionamento da vida dos educandos. Tais características fundamentam o bom professor naquilo que realmente escolheu, se dedica e que está apto a concretizar. Percebe-se aqui a enorme preocupação no envolvimento do futuro educador com seus educandos, no que possa propiciar um bom andamento de sua prática. Daí se vale a construção e desenvolvimento de uma boa reflexão e consciência dos estudos apreendidos, uma boa didática e a produção de uma metodologia que atenda a esta preocupação. Portanto, a competência técnica e o dever do comprometimento político desses futuros formadores de cidadãos, devem ser norteados por princípios éticos e morais que possam dar valor ao que se ensina na esperança de colher frutos pertinente a uma sociedade que tenda a ser justa.

Para que tal relação se torne eficaz, necessariamente, deve-se atentar para que a prática exercida por estes futuros educadores não ocorra informalmente e aleatoriamente. Por isso, é necessário haver a dimensão que a prática exercida por estes possa conduzir a um coerente conjunto de aptidões que permitirão e fomentarão o trabalho de educador. Daí a

importância da compreensão de terminologias que permeiam e representam o trabalho, todas elas em si mesmas: o *labor*, a *poíesis* e a *práxis*.

Quanto à primeira definição, compreende-se o desenvolvimento laboral, pesado, árduo, duro, físico, entre outras qualidades, ou seja, é o colocar a "mão na massa", literalmente, abarcar todo o processo em que se está inserido. Por outras palavras, sentir fisicamente o processo ou produzir de fato. Já a segunda, remete a uma produção mais técnica ou mais artesanal. Aquela que traduz o sentimento, a sensação e toda habilidade que deve ser inerente ao bom educador. Enquanto que a terceira destina-se à aplicação da prática, porém, relacionada refletidamente com a teoria, ou seja, a teoria colocada em prática, passando pela reflexão, que a torna mais profunda e coerente, sintética e dialogizante, entre o que se tem por estudo adquirido e a necessidade de sua exposição na prática docente.

Evidentemente, após estes atributos ao trabalho do educador, tem-se em mente que ele tem por princípio o dever de refletir em sua própria prática, buscando sempre novas soluções epistemológicas, ou seja, teóricas, para resolver sua própria prática. Em outras palavras, o educador deve refletir sobre sua reflexão. Refletir sobre sua prática, refletir sobre sua teoria e refletir novamente em sua prática, só assim, este educador poderá de fato, se sentir integrado a este modelo pedagógico dominante nos dias atuais.

Talvez aqui se encontrem três fragmentos do texto, ou três palavras, que foram ignoradas páginas atrás: a capacidade, a habilidade e a competência. Pela primeira, destaca-se a capacidade, palavra que parece estar em desuso na educação. Tanto se fala em cursos de capacitação, que parece todos incapacitados, necessitando, assim, de algo que venha a capacitar.

Já a segunda palavra, habilidade, entende-se aqui que é a forma adequada de desenvolver as aptidões experimentais ou empíricas do futuro educador no desenvolvimento de suas técnicas, tanto de absorver, de aprender e de apreender conceitos, quanto na de exercê-las. E, ao lado destas aptidões, com clareza e discernimento, tem-se a competência, figurando-se como o terceiro fragmento. Por este último elemento compreende-se a estruturação sintética de um procedimento metodológico que favorece a completude destas habilidades. Portanto, na minha ótica, todos os professores já carregam em si tais características; o que não ocorre é o desenvolvimento desta potência sistematicamente organizada, ou seja, o uso das capacidades, das habilidades e das competências em sintonia e em sincronia.

Por fim, o que é necessário, além da dedicação, da destreza, da dinâmica, da absorção, das habilidades, das competências, das reflexões, das técnicas, dos prazeres, dos diálogos, das acuidades, dentre outras tantas características atribuídas, resta uma: o amor que se tem pelo educar.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 11ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos, n° 20.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13 ª Ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2 ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**: Fundamentos epistemológicos e políticos. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Prospectiva, n° 5.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PORCHAT, Oswaldo Pereira. **Discurso aos estudantes sobre pesquisa em Filosofia**. Revista Fundamento, v. 1, n° 1 – set/dez, 2010.

ROUSSEAU. Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

ABSTRACT

It is theoretical research, the philosophical-educational, which discusses the role of philosophy as a necessary tool for training preschool teachers, seeking relationship that theory plays in the construction of the thought of future educators to practice these in class class. Its dialogue, reflection thinkers grounded in an epistemology pedagogical, from Socrates, Plato, Aristotle, Kant and Rousseau to the remotest philosophers of education, among them, Gadamer, permeating, especially, among them the construction epistemic-psycho-pedagogical Jean Piaget, John Dewey's pragmatism and complexity theory Edgar Morin. In the dialogue between the construction of the student's thinking and practice, relating to reality contained in the context, the contributions of Paulo Freire had great significance in the construction of cultural training of educators. We conclude that the use of theoretical resources in teaching practice is of great value in the construction of identity and citizenship of the child in early childhood education and the role of the teacher in early childhood education is important because, through ethical and knowledge, develops the autonomy of your thinking.

Keywords: Education. Non-formal education. Philosophical and educational**.**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRICOS E CONCEITOS

Dâmaris Gomes Santos
Aluna do curso de Pós-Graduação e Administração em Recursos Humanos
Pedagoga

Rafael Annunciato Neto
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação

RESUMO

Esta pesquisa visa discutir o percurso que da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, constituindo-se de uma pesquisa bibliográfica. A educação no Brasil está ligada ao marco histórico de aculturação dos índios no início da colonização brasileira, com os jesuítas. Com a chegada da família real ao Brasil, este quadro mudou e a sociedade viu-se obrigada a organizar um sistema de ensino que atendesse a aristocracia portuguesa, que trouxe consigo novas técnicas de trabalho. PAIVA (1973) afirma que o governo começou a investir na educação e em 1854, inaugurando a primeira escola noturna, uns vinte anos depois existiam mais de 117 escolas no Brasil. A partir da década de 30 ela começou a ter espaço na educação, sendo intensificado nos anos 50. Várias ações governamentais surgiram para diminuir o analfabetismo de 56,1% em 1940 para 14,2% em 1977, destacando o MOBRAL. Em 96 com a lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/96 foi consolidado um aporte legal para sedimentar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Nestas últimas décadas houve um progresso significativo na Educação de Jovens e Adultos, garantindo formação e a continuidade do ensino de muitos brasileiros.

Palavras Chaves: Educação de Jovens e Adultos. Educação. Política.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que é organizada e prevista nas políticas educacionais deste 2ª Guerra Mundial. Neste período ela tinha a responsabilidade de recuperar o respeito dos valores humanos e dos traumas deixados pela guerra.

No ano de 1963, foi realizado em Montreal a II Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos, passando a ter dois olhares diferentes, a continuação do ensino formal e uma educação de base comunitária.

Em 1990, na Tailândia, foi realizado a Conferência Mundial Para Todos, na qual se definiu que a alfabetização de Jovens e Adultos como primeira etapa da Educação Básica.

Segundo **Freire** (2005) nos anos 50 a Educação de Jovens e Adultos era entendida como uma educação para fins profissionalizantes, este pensamento se estendeu até a década de 70, sendo a base para o sistema de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL com os ideais dele. Este sistema permaneceu por algumas décadas.

Na década de 90 a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional enfatizou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino, conferindo-lhe parâmetros para sua estabilidade legal.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação no Brasil está ligada ao marco histórico de aculturação dos índios no início da colonização brasileira, com os jesuítas. Sempre houve uma dominação espiritual por parte dos jesuítas para conseguir mais fieis para obra de Deus, segundo PILETTI (1988, p. 165)

> [...] a realeza e a igreja aliavam-se na conquista do Novo Mundo, para alcançar deforma mais eficiente seus objetivos: a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa. No Brasil, os jesuítas dedicaram-se a duas tarefas principais: pregação da fé católica e o trabalho educativo. Com seu trabalho missionário, procurando salvar almas, abriam caminhos à penetração de colonizadores.

Segundo PAIVA (1973) para conseguir a conversão de muitos indígenas no Brasil colonial, os jesuítas, adotaram uma política colonizadora que os transformaram nos organizadores do sistema educacional daquela época, mas a coroa impediu o avanço deste sistema, pois os jesuítas estavam com um extenso controle e autonomia sobre a colônia, tirando de certa forma o poder das mãos da nobreza. Quem perdeu mais com a regressão do sistema educativo foi à elite, pois a educação popular era quase inexistente.

PAIVA (1973, p. 94) ressalta que

> a educação de Jovens e Adultos não tinha mais sentido para continuar, pois a leitura e a escrita não se faziam necessários para o tipo de trabalho que os membros da sociedade colonial exerceriam como, exportação de matérias prima e trabalhos manuais.

Sem a intenção de aumentar a educação para todos os setores sociais, mas com a chegada da família real ao Brasil, este quadro mudou e a sociedade viu-se obrigada a organizar um sistema de ensino que atendesse a aristocracia portuguesa, que trouxe consigo novas técnicas de trabalho.

Neste contexto a sociedade foi se desenvolvendo e a indústria foi tomando conta desta do universo urbano. Para atender essas novas necessidades, a população precisava ser preparada para utilizar este novo conhecimento. A escola que tinha antes o poder de adquirir fiéis, agora passa a ter o objetivo de preparar para a vida e para o trabalho.

PAIVA (1973) aborda que o governo começou a investir na educação e em 1854, foi inaugurada a primeira escola noturna, uns vinte anos depois existiam mais de 117 escolas no Brasil. As províncias de Pará e Maranhão foram as primeiras a estabelecer os fins específicos para sua educação.

PAIVA (1973) afirma que no Maranhão os homens poderiam ter compensação para seus direitos e deveres, e no Pará era dada instrução aos escravos como forma de contribuir para a educação.

A educação de jovens e adultos começou a ganhar espaço a partir da década de 30. Neste período a educação estava em transformação

com o governo de Getúlio Vargas e que se firmava na sociedade.

Com a gratuidade do ensino a oferta da educação, ela foi estendida para diversas camadas sociais. O crescimento da educação foi estimulado pelo poder público que visava estabelecer diretrizes para todo o país.

Nesta época o poder público sempre contribuía para melhorias na educação, oferecendo um ensino de qualidade.

Segundo FREIRE (2005) as ideias em torno da Educação de Jovens e Adultos no Brasil são acompanhados de histórias sobre educação como um todo, onde a educação passou por momentos de grandes reflexões, no qual se pode observar que em cada período existiu um sonho em fazer do ensino um direito de todos, para que o individuo possa gozar dos seus direitos.

Em cada época, existiu governo e professores com atitudes visionárias diferentes, sempre buscando beneficiar todas as classes sociais. Buscava-se um método para trabalhar cada realidade de vida, possibilitando meios de ensino mais significativos, para ajudar na construção de uma educação construtivista e para que realmente acontecesse a aprendizagem.

Na década de 1940 foi um período revolucionário na educação de jovens e adultos, houve grandes iniciativas políticas e pedagógicas de peso, tais como: a Regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área; o surgimento das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos e a realização de dois eventos fundamentais para a área, com a intenção de garantir a qualidade do ensino.

GADOTTI (2006) ressalta que a educação de jovens e adultos era gerada como ampliação da escola formal, principalmente na área rural, sendo a mesma apropriada para trabalhar com os alunos. O ensino não era obrigatório, tanto que só frequentavam a escola os indivíduos que tinham vontade de aprender e ter uma mobilidade social.

Em 1945 foi o fim da ditadura Vargas e a revolução política começou o mais rápido possível. Muitos adultos analfabetos foram criticados pela sua condição escolar, desestimulando diversos adultos que ingressaram nesta modalidade de ensino. A luta pela continuidade da educação de jovens e adultos, fez com que a sociedade tivesse um novo olhar, e descobrisse a importância do EJA.

Em 1947 um novo valor se apresentou, assumido através de uma campanha nacional sobre a importância para sociedade da Educação de Jovens e Adultos. A princípio era a busca da alfabetização em três meses, em seguida a capacitação profissional para o desenvolvimento comunitário.

Somente nos anos 50 foi realizada uma campanha para acabar com o analfabetismo. O quadro abaixo apresenta a evolução no Brasil entre 1941 a 1977:

Quadro n 1 – Evolução do índice de analfabetismo no Brasil (1940-1977)

Ano	Índice
1940	56,1%
1950	50,7%
1960	39,6%
1970	33,6%
1971	30,7%
1972	26,6%
1973	25,5%
1974	21,9%
1975	18,9%
1976	16,4%
1977	14,2%

Fonte: (CORRÊA, 1979, p. 152)

Nos anos 70 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, como um esforço governamental para ampliar a educação de jovens e adultos. Diversos programas forma criados para dar suporte à alfabetização, o mais importante deles foi o Programa de Educação Total - PEI, que correspondia a uma condensação do antigo curso primário, pois este programa abria oportunidade para o jovem continuar os estudos, bem como para os chamados analfabetos funcionais, aquelas pessoas que não dominavam a leitura e a escrita. (FREIRE, 2005).

As décadas de 80 e 90 foram cruciais para a educação, pois o ensino deixou de ser tradicional, abrindo a possibilidade dos educadores buscarem novas ferramentas e propostas com a intenção de contribuir para o desenvolvimento pleno e a qualificação para o mercado de trabalho.

A falta de políticas públicas que apoiassem e regulamentasse a educação de jovens e adultos, contribuiu para uma evasão escolar na década de 90 fechando a Fundação Educar, abrindo possibilidades para que os estados e municípios ofertassem a Educação de Jovens e Adultos.

Na lei 9394/96 a Educação de Jovens e Adultos foi regulamentando e fixado diretrizes para seu funcionamento. Houve momentos de fracassos e conquistas, sempre com o objetivo de buscar um ensino de qualidade, para que os alunos tenham a possibilidade de ter uma vida promissora.

Em 2003 o Ministério da Educação destacou a alfabetização de jovens e adultos como prioridade do Governo Federal. Para alcançar esta meta foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cujo objetivo era de erradicar o analfabetismo durante o mandato do governo Lula. Para cumprir essa meta foi criado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuiria com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização.

3. EJA SOB O PONTO DE VISTA LEGAL

A Constituição (1988) apresenta a educação como um direito de todos e dever do estado da família, além de afirmar que "*...+ o ensino fundamental é obrigatório e gratuito", reforçando que sua oferta é garantida para todos os que não tiveram acesso na idade escolar. O parecer 05/97 do Conselho Nacional de Educação coloca em questão a nomenclatura que é utilizada: ensino de jovens e adultos e/ou ensino supletivo, estabelecendo a faixa etária para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos, ingressem nesta modalidade de ensino, definindo ainda o que compete ao sistema de ensino e explicitando as possibilidades de certificação.

A lei que está em vigor atualmente estabelece as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, consta no título V (dos níveis e da modalidade de educação e ensino), capítulo II (de educação básica), seção V, dois artigos relacionados, especificamente, a educação de jovens e adultos.

Os artigos apresentam que modalidade de ensino é destinada aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Assegura a gratuidade deste ensino, reforçando a participação do poder público em estimular, a permanência do trabalhador na escola, com ações integradoras. Garante o oferecimento de cursos e exames, que complementam o currículo para que o aluno possa avançar os seus estudos.

O Plano Nacional de Educação - 2011/2020 estabelece metas para a melhoria e a qualidade do ensino da Educação de Jovens e Adultos, as principais são:

> Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
>
> Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
>
> Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

As metas são importância para garantir o ensino fundamental a todos os que não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. O objetivo principal é a erradicação do analfabetismo, principalmente o analfabetismo funcional.

As leis brasileiras apresentam uma grande preocupação com a criação de metas para acabar com as taxas de analfabetismo. É evidente que a necessidade de conhecimento como fonte de sobrevivência humana é tangível e vital, pois além de construir a sua própria história ela constrói também a sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES

A sociedade brasileira enfrenta o descaso das autoridades por não oferecem uma educação de qualidade e não formarem as crianças na idade apropriada. A educação se tornou excludente, principalmente para os pobres, contribuindo para a violência por não preparar a sociedade para o mundo do trabalho.

Esta modalidade de ensino a evasão escolar é grande, a superação será possível por meio da prevenção e combate as desigualdades sociais que beneficiam a sociedade.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos retornam a escola, visando à progressão no mercado de trabalho com o propósito de aumentar a sua renda familiar e melhorar qualidade de vida.

A Educação de Jovens e Adultos é reflexo da estrutura social, considerando a sua historicidade e os fatos e acontecimentos que marcaram a formação cultural do nosso país. Para funcionar precisa de fiscalização dos órgãos públicos e da própria sociedade.

Nas últimas décadas é que realmente, começaram a elaborar leis, planos e propostas que contribuíssem significativamente para a melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos. É uma modalidade de ensino que merece uma atenção especial, pois tem características específicas, tanto quanto ao público alvo, quanto aos motivos de ingresso deste público, sendo assim é necessário refletir sobre as práticas de como e o que vai ser ensinado para melhorar a qualidade do ensino.

Desde sua criação houve um progresso significativo, hoje existe um aporte legal de apoio que garantem e estabelecem diretrizes, permitindo a formação e a continuidade do ensino de muitos brasileiros.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Constituição**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação** (PNE 2011/2020).

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS/MOBRAL. 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria prática e proposta. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973, v. 1.

ABSTRACT

This research aims to discuss the route to Education for Youth and Adults in Brazil, becoming a literature. Education in Brazil is linked to the historical landmark of acculturation of the Indians at the beginning of the colonization of Brazil, with the Jesuits. With the arrival of the royal family to Brazil, this picture changed and the company was forced to organize an education system that meets the Portuguese aristocracy, who brought new techniques to work. PAIVA (1973) states that the government began to invest in education and in 1854, inaugurating the first school night, twenty years later there were more than 117 schools in Brazil. From the decade of 30 she began to have space in education, being intensified in the 50s. Several government actions appeared to decrease illiteracy of 56,1% in 1940 to 14,2% in 1977, highlighting the MOBRAL. 96 In the law of guidelines and bases for national education 9.394/96 was consolidated a contribution to sediment Legal Education for Youth and Adults in Brazil. In recent decades there has been significant progress in Education for Youth and Adults, ensuring training and continuing education of many Brazilians.

Key Words: Education for Youth and Adults. Education. Policy.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA REDE REGULAR DE ENSINO

Roseângela de Souza Vital
Aluna do curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Pedagoga

Rafael Annunciato Neto
Professor da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas Santa Rita de Cássia
Mestre em Educação

RESUMO

A inclusão escolar dos portadores de necessidades educacionais especiais é proposta dominante da Educação Especial nas últimas décadas, defendendo a inserção de alunos com quaisquer necessidades na rede regular de ensino, bem como na plena participação de todo processo educacional, laboral e de laser, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades, e principalmente proporcionar um ensino de qualidade. Este artigo é baseado numa pesquisa desenvolvida em uma escola pública localizada na cidade de São Paulo. A opção por esta escola deveu-se ao fato de a pesquisadora ter o conhecimento prévio das dificuldades da inclusão escolar. A amostra da pesquisa foi constituída por 12 professores que atuam na escola escolhida, Oito dos participantes são do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Suas idades variam entre 27 e 53 anos Todos os participantes têm curso superior. Quanto à experiência profissional, varia entre 10 e 27 anos.

Palavras Chaves: Educação Inclusiva. Inclusão Escolar. Escola Pública.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo trata de algumas questões pertinentes às dificuldades que a escola pública encontra diante da inclusão escolar, sobretudo quando a instituição não está preparada e seus professores não possuem formação específica para incluir os alunos com necessidades especiais. Tais alunos necessitam de metodologias diferenciadas, recursos didáticos e principalmente reconhecer e valorizar suas diferenças.

O dever do estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia do atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. MANTOAN (2006; pp. 15-16) afirma que:

> [...] nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais. Algumas escolas públicas e particulares já adotaram ações nesse sentido, ao propuserem mudança na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los. Apesar das resistências, cresce a adesão de redes de ensino, de escolas e de professores, de pais e de instituições dedicados à inclusão de pessoas com deficiência.

A inclusão envolve uma mudança de costumes antigos, pré-estabelecidos. Implica também numa transformação considerável, não só no que diz respeito ao espaço físico, como também no empenho de toda sociedade escolar para que, num futuro próximo, a diversidade deixe de ser um desafio para tornar-se uma conquista.

A inclusão escolar depende da postura do profissional, da forma de trabalho, de acreditar no potencial do aluno, de aceitar desafios, de criar o novo. Não consiste apenas em inserir o aluno na classe e esperar que o professor aprenda a trabalhar com ele, e sim criar possibilidades para uma inclusão eficiente.

É fato que algumas escolas não possuem estrutura adequada, além disso, poucos profissionais da área da educação estão preparados para viver esse novo momento da educação brasileira, porém é notório que há escolas onde a inclusão já é possível, faz-se necessário obter o conhecimento sobre as práticas pedagógicas adequadas que possibilitará que esta nova realidade seja de fato efetivada.

Os objetivos específicos são: identificar as dificuldades encontradas no ambiente escolar para a inclusão de crianças com necessidades especiais; e demonstrar quais ações possibilita a inclusão de crianças com necessidades especiais no cotidiano escolar.

2. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Foi realizada uma pesquisa de campo, envolvendo os professores da Estadual X de Ensino Fundamental, localizada na Zona Norte do município de São Paulo.

A pesquisa foi autorizada pela direção com a condição de não revelar o nome da instituição, dos participantes e ser realizada na sala dos professores durante a reunião de coordenação.

Na reunião pedagógica foi distribuído o questionário com o termo de autorização aos professores. Antes do preenchimento foram explicados os objetivos da pesquisa e os critérios de análise.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa envolveu a participação de 12 professores do ensino fundamental do período da manhã.

A primeira questão (Como o profissional da educação, você consegue efetivar práticas inclusivas de crianças com necessidades especiais?), cuja tabulação encontra-se na tabela n° 1, revela uma divisão de opinião entre os participantes. Declarando que 50% dos professores efetivaram práticas inclusivas em suas salas de aula.

Tabela n° 1 – Índice de efetivação das práticas inclusivas

	Resposta	%
Ás vezes	6	50
Nunca	6	50
Total	**12**	**100**

A segunda questão (Caso a sua resposta anterior tenha sido - às vezes ou nunca,

escreva abaixo as principais razões que os impedem de utilizar práticas inclusivas na sala de aula), a tabulação encontra-se na tabela n° 2, revela que os professores não se encontram capacitados para a responsabilidade.

Tabela n° 2 – Principais razões que os impedem de utilizar práticas inclusivas na escola

	Respostas	%
• Falta de preparo/Capacitação	9	45
• Faltam cursos especializados	1	5
• Recursos apropriados	2	10
• Diversidade em sala	1	5
• Excessos de alunos em sala	3	15
• Falta de infraestrutura	2	10
• Falta de material pedagógico	2	10
Total	**20**	**100**

Obs.: Nesta questão os participantes responderam mais de uma opção.

De acordo com os resultados, as principais dificuldades apresentadas pelos professores são:

- Falta de preparo, capacitação profissional: os participantes declaram que, não possuem informação necessária para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, por exemplo: "a principal é a falta de preparo do professor", "falta conhecimento específico sobre a dificuldade do aluno", etc.
- Os cursos oferecidos estão muito distantes da realidade apresentada em sala de aula.
- Falta de recursos apropriados e material pedagógico.
- Diversidade em sala.
- Excessos de alunos em sala de aula.
- Falta de infraestrutura. A escola não está preparada fisicamente para receber esses alunos.

A terceira questão (A formação acadêmica que recebeu na Universidade proporciona condições para ensinar crianças com necessidades especiais), a tabela n° 2 demonstra que 91,7% dos professores não receberam formação acadêmica para ensinar crianças com necessidades especiais.

Tabela n° 3 - A formação acadêmica que recebeu na Universidade lhe proporciona condições para ensinar crianças especiais na escola pública.

	Resposta	%
Não	11	91,7
Sim	1	8,3
Total	**12**	**100**

A quarta questão (De acordo com as alternativas abaixo, quais os aspectos desfavoráveis da escola pública para a inclusão escolar) na tabela n° 4 pode-se observar que 70% responderam que há excesso de alunos em sala de aula e falta recursos pedagógicos.

Tabela n°4 - Quais os aspectos desfavoráveis da escola pública para a inclusão escolar

	Resposta	%
Número excessivo de alunos em sala	10	35
Despreparo do Professor	6	20
Ambiente inadequado	6	20
Escassez ou ausência de recursos pedagógicos	7	25
Total	**29**	**100**

As alternativas apresentadas indicam que há unanimidade nas respostas, evidenciando:

- Número excessivo de alunos em sala;
- Despreparo do Professor;
- Ambiente inadequado;
- Escassez ou ausência de recursos pedagógicos.

Além do despreparo do professor, pode-se observar que o número excessivo de alunos em sala de aula dificulta o trabalho do professor em lidar com esta diversidade.

Na quinta questão (De acordo com as alternativas abaixo, quais os aspectos favoráveis da escola pública para a inclusão escolar) na tabela n° 5, observa-se que 45% responderam que a escola favorece a socialização da criança.

Tabela n° 5 - Aspectos favoráveis da escola pública para a inclusão escolar

	Resposta	%
Socialização da criança	8	47
Desenvolvimento sociocultural	4	23,6
Proporciona o desenvolvimento de novos valores em sala como solidariedade e tolerância	5	29,4
Total	**17**	**100**

Os resultados da pesquisa confirma a afirmação de GLAT, MAGALHÃES e CARNEIRO (1998), que a escola inclusiva poderá deixar o plano imaginário a partir de condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e materiais. Acreditam que o professor no contexto inclusivo precisa de preparo para lidar com as diferenças e diversidade de todos os alunos. Por outro lado TESINI e MANZINI (1999) alertam que inclusão escolar envolve professores preparados e a definição de uma política que subsidie os princípios e práticas para atender às necessidades educativas especiais, construindo normas uniformes sobre a igualdade de oportunidades. Entretanto, observam que em sua maioria, as escolas se encontram praticamente destituídas da infraestrutura necessária para implantar projetos inclusivos, tanto no tocante aos aspectos físicos quanto a recursos humanos. Com isto acreditam que os professores, na sua maioria, não estão sendo preparados para receber alunos com necessidades especiais, levando-os a se sentirem inseguros, preocupados e desamparados em sua profissão.

Esses resultados revelam que esta escola encontra-se praticamente desprovida de estrutura humana necessária à participação em projetos inclusivos.

A discussão sugere que a prática da inclusão nesta escola não está ocorrendo e a conquista dos alunos com necessidades especiais até o momento parece ocupar apenas os espaços físicos, podendo se matricular e frequentar o sistema regular de ensino. Entretanto, o processo de ensino e aprendizagem pode estar prejudicado pela falta de preparo dos professores e da estrutura educacional. GLAT e NOGUEIRA (2002; pp.26) afirma que:

> [...] vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (Glat e Nogueira, 2002, p. 26).

4. CONSIDERAÇÕES

A inclusão escolar enfrenta atualmente dificuldades no atendimento pleno das crianças com necessidades especiais. Os resultados apresentados demonstram que a inclusão tal como deveria ocorrer não é realidade nesta escola e conduzem a vários questionamentos que poderão ser equacionados em pesquisas futuras, envolvendo: a formação necessária dos professores; a estrutura mínima para o atendimento dos alunos; que procedimentos técnicos precisam ser inseridos na escola para criar um ambiente favorável à criança com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

MANTOAN, M. T. E. (2006). **Inclusão escolar - Pontos e contrapontos**. (PP.15-16).

GLAT, R., Magalhães, E. F. C. B.; CARNEIRO, R. (1998). **Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva**. IN. Marquesine, M. C. Almeida (org). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed. UEL, p. 373-378.

TESINI, S. F.; MANZINI, E. J. (1999). **Perspectivas de professores que trabalham com deficientes mentais sobre a proposta de inclusão na rede oficial de ensino**. IN Manzini, E. J. (Org.) Integração do aluno com deficiência: perspectiva e prática pedagógica. Marília: UNESP, p. 85-96.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores**

para a educação inclusiva no Brasil. In: Revista Integração. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. Ano 14, nº 24/2002, p. 26.

ABSTRACT

School inclusion of people with special educational needs is proposed Special Education dominant in recent decades, defending the inclusion of students with any needs in the regular education as well as the full participation of the whole educational process, labor and laser, respecting their differences and meeting their needs, and mainly provide a quality education. This article is based on research conducted in a public school located in the city of São Paulo. The choice of this school was due to the fact that the researcher have prior knowledge of the difficulties of school inclusion. The research sample consisted of 12 teachers working in the school chosen, eight of the participants were female and four male. Their ages range between 27 and 53 years All participants must attend college. As to experience between 10 and 27 years.

Keywords: Inclusive Education. School Inclusion. Public School.

NORMAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Santa Rita tem por finalidade publicar artigos acadêmicos de seus professores, alunos e outros colaboradores no intuito de difundir o conhecimento, promover a integração acadêmica e estabelecer um espaço no qual o acadêmico possa manifestar o resultado de sua produção intelectual e profissional. A Revista Santa Rita é publicada semestralmente e sua difusão é interna e externa. Os textos enviados serão submetidos ao Corpo Editorial, que dispõe de plena autoridade sobre a conveniência da publicação e poderá decidir pela aceitação ou não do trabalho, bem como eventualmente sugerir alterações de estrutura ou conteúdo ao(s) autor(es). As ideias e conceitos serão de exclusiva responsabilidade de seus autores, não refletindo, obrigatoriamente, a opinião da revista. Os trabalhos deverão ser enviados para o endereço eletrônico: revista@santarita.br, gravados em formato.doc e acompanhados por uma autorização de publicação em separado que deverá ser ratificada após a aceitação do trabalho. O envio dos trabalhos implica na cessão imediata e sem ônus dos direitos de publicação para a revista. O(s) autor(es) continua(m) a deter todos os direitos autorais para publicações posteriores do artigo, devendo, se possível, fazer constar a referência à publicação na revista. Os créditos dos autores deverão ser apresentados abaixo do título do trabalho, contendo: nome do(s) autor(es), nome da instituição de origem, titulação e profissão. Os textos deverão ser regidos de acordo com as normas da ABNT, digitados em fonte Calibri 11, com espaçamento simples, justificado. As margens devem ser: superior 3 cm; inferior 2 cm; esquerda 3 cm; direita 2 cm. As notas explicativas devem ser apresentadas no final do texto. Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas e toda a revisão ortográfica são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).

O artigo deverá ser estruturado da seguinte forma: título, créditos, resumo com três a cinco palavras-chave (e os seus correspondentes em outra língua - inglês, francês, espanhol ou alemão) sendo que o texto poderá ter a seguinte estrutura: introdução (temática, justificativa, objetivos e metodologia), argumentação teórica, resultados, considerações finais, referências bibliográficas e notas. As citações com mais de 3 linhas, devem aparecer em parágrafo recuado, com espaço simples e fonte 9, seguidas de parêntese contendo o sobrenome do autor do referido texto em letras maiúsculas, ano de publicação e página do texto citado; as com menos de 3 linhas devem ser incorporadas ao texto, entre aspas. Os artigos devem ter no mínimo 2.500 e no máximo 25.000 palavras, e as resenhas, no máximo 1.000 palavras. O resumo deve ter no máximo 250 palavras. As ilustrações devem seguir o padrão geral do texto, sendo identificadas com título, legenda e referência. As referências bibliográficas devem estar de acordo com as normas da ABNT (NBR 6023), por exemplo:

- Livros no todo: SELESKOVITCH, Danica & LEDERER, Marianne. **Interpréter Pour Traduire**. Paris: Didier Érudition, 1984.
- Partes de livros: PINTO, Álvaro Vieira. **A definição da pesquisa científica**. Em Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979, p. 441-459.
- Trechos em obra coletiva: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian. Introduction. In: SEWELL, Penelope & HIGGINS, Ian (eds.), **Teaching Translation in Universities**. Present and Future Perspectives, London: CILT, 1996, p. 9-14.
- Artigos de periódicos: CHESTERMAN, Andrew. From 'Is' to 'Ought': Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. Target, Amsterdam, v. 5.1, p. 1-20, 1993.

O Corpo Editorial não se obriga a publicar, em qualquer momento, toda e qualquer colaboração que lhe for remetida. Os textos que não estiverem de acordo com as Normas Editoriais serão devolvidos para que sejam feitas as devidas alterações. Os trabalhos recusados serão devolvidos aos autores desde que requeridos.