

REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM

ISSN 2674-5763



PENSAR ALÉM. v.2, n.1, 2020. Itaúna-MG: Faculdade Famart. il, 90 p.

Periodicidade: semestral

ISSN: 2674-5763

1. Arte - Educação.
2. Educação ambiental
3. Contação de histórias
4. Preconceito racial na escola
4. Matemática – Estudo e ensino
5. Plataforma adaptativa – Tecnologia
6. Licença maternidade – LGBT+

As opiniões emitidas em artigos ou notas assinadas são de responsabilidade dos respectivos autores.



Revista Acadêmica Pensar Além está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/). Baseado no trabalho disponível em <https://famart.edu.br/revistas/>.

FACULDADE FAMART

DIRETOR EXECUTIVO

Wanderson Clayton Fontella Francisco

DIRETOR ADMINISTRATIVO

Paulo Henrique da Silva Junior

ACADÊMICO

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

COORDENAÇÃO DE CURSO

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

SECRETARIA ACADÊMICA

Isabela Cristina Sousa Silva

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

Marcos Henrique Rodrigues da Rosa

CONSULTORIA E PROJEÇÃO DE MARKETING

Camila Aparecida Marques de Almeida

Marcelo Henrique Guimarães

CONSELHO EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Lucas Eustáquio de Paiva Borges

Luciano Borges Muniz

ASSESSORIA EDITORIAL

Alessandra Raquel Lopes Rodrigues Borges

Bruna Giarola Souza

Marcelo Henrique Guimarães

ASSESSORIA CIENTÍFICA

Glaciane Moreira Franco Pereira

Karina Leão de Mello

Lucas Eustáquio de Paiva Silva

Luciano Borges Muniz

Mailson Santos de Queiroz

Pauliane Aparecida de Moraes

Tânia Alves Martins

Weslei Lopes da Silva

SUMÁRIO

EDITORIAL

Luciano Borges Muniz

05

FRIDAS EM ISO[LAMENTOS]: PROFESSORA E ESTUDANTES ENGENDRANDO AUTORRETRATOS ENTRE ARTE E SOLITUDES

Thaiz Barros Cantasini

07

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Carvalho

Mailson Santos de Queiroz

21

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DESSA METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Cibele Gomes de Oliveira

Luciano Borges Muniz

38

A REALIDADE ENFRENTADA PELO ALUNO NEGRO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Rosilene Aparecida Rodrigues

Luciano Borges Muniz

50

A CONSTRUÇÃO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO USO DAS FERRAMENTAS MATEMÁTICAS NA PROFISSÃO DE PEDREIRO

Larissa Fonseca Dias

Leandro Teles Antunes dos Santos

Erasmio Tales Fonseca

62

ESTUDO DE CASO SOBRE PLATAFORMA OU TECNOLOGIA ADAPTATIVA GEEKIE LAB

Walmir Fernandes Pereira

77

O DIREITO À LICENÇA-MATERNIDADE DA POPULAÇÃO LGBT+

Lorena Patrícia Basílio Morato

Samuel Henrique da Silva

82

EDITORIAL

A continuidade das atividades sociais e acadêmicas em tempos de pandemia tem sido um desafio. O isolamento social tem dificultado a realização de diversas atividades, das mais simples às mais complexas, e nos colocado em uma situação inédita e, até pouco tempo, impensável para grande parte de nós. Os reflexos desse tempo estão presentes nesta edição da Revista *Pensar Além* que traz em seus quatro primeiros artigos trabalhos feitos e/ou orientados por docentes da Faculdade Famart, durante o período da pandemia do novo coronavírus. Esses trabalhos, em sua maioria, foram iniciados em momento anterior ao início do isolamento social no Brasil, incentivado a partir de março de 2020, e concluídos já em momentos de isolamento.

O foco do conteúdo desta edição continua nos assuntos relacionados à escola e nos processos que se apresentam como desdobramentos de seus trabalhos. Os artigos, em quase sua totalidade, apresentam estudos ou análises sobre situações, experiências e metodologias que se processam dentro e em consequência do trabalho que se desenvolve no ambiente educacional. No entanto, evidenciando o caráter interdisciplinar da revista, contamos também com um estudo no campo do direito e suas possibilidades de aplicações em nossa sociedade contemporânea.

Esta edição da Revista *Pensar Além* se inicia com um trabalho que se insere no campo das artes. Trata-se de um experimento estético que ocorreu durante um período de aulas no contexto do isolamento social e que agora está apresentado também por meio de um artigo. Tendo como referência a artista Frida Kahlo (1907-1954) e suas produções de autorretratos, a pesquisadora e professora Thaiz Cantasini relata as experiências de aulas no formato remoto, ocasionadas em função da pandemia que se apresenta como o grande desafio do nosso tempo. Além de apresentar suas percepções e análises desse momento, a pesquisadora apresenta o trabalho desenvolvido com suas alunas de graduação em uma proposta de produção de autorretratos e suas vivências durante a realização dessa experiência.

O trabalho a seguir, intitulado “A importância da educação ambiental na educação infantil”, dos autores Jéssica Carvalho e Mailson Santos de Queiroz, discute a importância da educação ambiental desde a educação infantil como estratégia para despertar a consciência ambiental nas pessoas desde a infância. O artigo analisa como a consciência ambiental, quando trabalhada desde os primeiros anos de vida dos indivíduos, tem o poder de alterar e definir hábitos e costumes com o potencial de favorecer a preservação ambiental a partir de pequenas ações cotidianas.

Na sequência, os pesquisadores Cibele Gomes de Oliveira e Luciano Muniz apresentam o trabalho, “Contar histórias na educação infantil: percepções dos professores sobre a influência dessa metodologia no processo de ensino aprendizagem.” Nesse artigo, se analisa as vantagens e importância da *contação de história* no contexto da educação infantil. O estudo defende, dentre outras coisas, a necessidade da presença constante dessa metodologia nas salas de aula da Educação Infantil como garantia do desenvolvimento de diversas habilidades e experiências fundamentais para o desenvolvimento da criança.

O artigo “A realidade enfrentada pelo aluno negro nas escolas de educação básica brasileira”, dos pesquisadores Rosilene Aparecida Rodrigues e Luciano Muniz apresenta uma importante discussão teórica sobre as condições e

possibilidades de existência do aluno negro no ambiente escolar brasileiro, além de apresentar dados de uma pesquisa realizada no ambiente educacional da cidade de Itaúna em Minas Gerais, com o objetivo de observar de que forma os alunos negros se situam, se percebem e são percebidos dentro das escolas dessa cidade. Além disso, o estudo objetivou também perceber os reflexos da condição de ser negro para a sociabilidade e até mesmo para o rendimento escolar dessas crianças e jovens.

O artigo “A construção da matemática: análise do uso das ferramentas matemáticas na profissão de pedreiro”, dos autores Larissa Fonseca Dias, Leandro Teles Antunes dos Santos e Erasmo Tales Fonseca, apresenta uma interessante discussão sobre o uso que os pedreiros fazem do conhecimento matemático em suas atividades diárias. A proposta principal do estudo foi observar de que forma, os elementos da matemática estão presentes no fazer profissional do pedreiro, que constantemente usa de saberes da matemática ensinados nas escolas, sem, no entanto, sistematizá-los ou sem ter bastante clareza quanto ao seu uso. Em uma perspectiva etnomatemática, o uso da matemática aparece vinculado ao cotidiano desse profissional, passando de um universo conceitual teórico para o campo da prática, se apresentando como um saber pragmático.

O artigo, “Estudo de caso sobre plataforma ou tecnologia adaptativa Geekie Lab” de Walmir Fernandes Pereira, analisa o uso de plataformas adaptativas como parte do trabalho de uma escola de Educação Básica, Colégio Agostiniano Mendel, situado na cidade de Tatuapé, na Zona Leste em São Paulo. A proposta do trabalho é mostrar as vantagens percebidas pelos professores na utilização de plataformas adaptativas como a Plataforma Geekie no trabalho de acompanhamento e desenvolvimento individualizado de alunos em fase de conclusão da Educação Básica.

Encerrando esta edição, trazemos aos nossos leitores o artigo, “O direito à licença-maternidade da população LGBT+”, que apresenta uma importante discussão sobre a necessidade e possibilidades de adequações jurídicas para atender aos anseios contemporâneos de nossa sociedade. Para tanto, os autores, Lorena Patrícia Basílio Morato e Samuel Henrique da Silva, discutem a necessidade de novas interpretações do instituto da licença-maternidade sob a ótica da diversidade afetiva e de gênero presentes no nosso tempo. Os autores têm por referência principal a ideia do direito como ciência que se adequa e atende aos interesses do tempo em que ele se faz.

Finalizamos este editorial em meio a um cenário de incertezas e receios que perpassam toda a atividade acadêmica do nosso país e do mundo. Esperamos que em breve possamos conseguir tempos mais previsíveis e com menos receios. Enquanto isso não ocorre, continuamos nossa experiência de aprender e ensinar em novos formatos, principalmente aqueles que contam com os meios virtuais como principais instrumentos, certos de que, apesar de tudo, esse tempo também nos servirá como oportunidade de aprender e ousar novos experimentos, pesquisas e situações.

Editor responsável:
Luciano Borges Muniz

**FRIDAS EM ISO[LAMENTOS]:
 PROFESSORA E ESTUDANTES ENGENDRANDO AUTORRETRATOS ENTRE
 ARTE E SOLITUDES**

Thaiz Barros Cantasini¹

Resumo: O presente artigo narra uma prática da Arte-Educação demandada pela situação dos isolamentos sociais que professora e estudantes da disciplina Arte e Linguagem do Curso de Pedagogia da Faculdade Famart (Itaúna/MG) estão vivenciando como medida preventiva de contágio do *coronavírus* – pandemia que assola a contemporaneidade, em relação com os isolamentos que acometeram a vida da pintora Frida Kahlo (1907-1954). Extrapolando as questões conceituais, este artigo pretende, portanto, criar confluências entre experiências sensíveis - as nossas e as de Frida Kahlo. Como estratégia de metodologia emergencial no trabalho não-presencial com as turmas, trabalhamos a produção de autorretratos.

Palavras-chave: Frida Kahlo. Isolamento social. Autorretratos.

=====NÓS, FRIDAS=====
**UMA TENTATIVA DE APONTAMENTO DAS DIMENSÕES DESAFIADORAS
 PARA A ARTE EDUCAÇÃO E AS REINVENÇÕES POSSÍVEIS NESTE ESPAÇO-
 TEMPO**

O presente artigo tem forma autêntica por tentar acompanhar o desenvolvimento da experiência, que pode ser considerada como uma experiência nova. Sendo assim, o material aqui disposto é um experimento estético.

Começamos por reler anotações que fiz em minha agenda/diário. Aqui, um recorte de meu planejamento como professora. 2020.1. Destaco aqui duas datas:

- *Aula dia 06 de fevereiro de 2020:* [Primeiro dia de aula] práticas corporais, sala cheia, suor, jogos teatrais e musicais, olhos nos olhos, caminhadas pelo espaço trabalhando a ideia de foco e visão periférica. Finalizamos com um forte abraço coletivo. Sondagem das turmas 2 e 3 para alicerçar planejamento teórico-prático sobre arte contemporânea. Entusiasmos e muitas possibilidades de experimentação.
- *Aula dia 19 de abril de 2020:* [Quarentena. Primeiro dia de aula] Web-Aula na Plataforma Famart - Leitura do artigo "Variações em torno das pesquisas em Educação e Arte com Imagens" (Cristian Mossi e Marilda Oliveira) - Atividade relacionando o conteúdo do artigo (Obras de Shannon Rankin) com a pandemia atual (COVID-19).

Opto por iniciar a escrita em primeira pessoa, uma vez que tratarei aqui sobre o exercício solitário de peregrinação para encontrar saídas para aulas de Artes em formato digital e em caráter emergencial. Este material, basicamente, quer contar sobre produções artísticas encharcadas de vida, apesar do medo da morte. Em

¹ É professora da disciplina Arte e Linguagem no Curso de Pedagogia da Faculdade Famart em Itaúna/MG. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8791446984937535>.

breve dilatarei o discurso para “nós”. **E o uso do “nós”, nesta escrita, merece uma dimensão poética.** Chegaremos lá.

Sou professora em duas turmas do curso de Pedagogia. Disciplina: Arte e Linguagem. Somos todas mulheres. Em ambas as turmas, muitas gestantes, muitas mães de primeira e segunda viagem. Mulheres que trabalham durante o dia, cuidam de suas crianças, estudam no período noturno e que, muitas vezes, levam suas crianças para a faculdade. Assim como foi conseguir concluir minha graduação. Batalha. Maratona. Assim como acontece com a grande maioria das mulheres que querem fazer um curso superior no Brasil. Ainda sobre as estudantes: a maioria namora ou é casada. A maioria é heterossexual. A maioria é cristã. A maioria é classe média. Tem mulheres negras/pretas². Tem mulheres brancas, não-brancas. Falam pouco sobre seu posicionamento político.

Bom, *afinando ou desafinando* (como disse o *Riobaldo* de Guimarães Rosa³), temos aspectos sociais em comum. Ser mulher é o que mais nos aproxima. Sou uma professora feminista. Artista. Ativista. Sou uma professora-mediadora e, por isso, ouvir faz parte da minha abordagem em sala de aula.

Segui meu planejamento dando aulas de forma presencial até meados de março. Depois, tudo aconteceu de maneira muito rápida. Afinal, estamos falando de uma pandemia que tem encerrado milhões de vidas em todo o mundo.

Paramos

O corpo docente da faculdade propôs uma videoconferência.

Conversamos.

Câmeras e áudios ativados. Única possibilidade de encontro. Na semana seguinte já estávamos com as estudantes experimentando as aulas em salas virtuais. Confesso que, para minha disciplina Arte e Linguagem, que abarca as artes da presença/artes do corpo, foi uma mudança extremada. Optei por começar lendo um artigo junto com as turmas. Recurso didático utilizado: slides. Nunca havia dado uma aula utilizando slides por tanto tempo. Meu corpo inquieto. Meu corpo ansioso. Meu corpo distante da minha fala. Uma hora e quarenta minutos de áudio e um belo chá de cadeira. Café esfriando na caneca. Esfriamos. Foi entediante para mim. Foi entediante para elas.

Quais as referências e/ou estudos acerca das Pedagogias do Teatro poderiam inspirar práticas sem a possibilidade do encontro presencial, considerando que as turmas já haviam comprovado que o epicentro da disciplina se daria por meio de experimentos sensoriais e coletivos? (Sendo assim, as metodologias usuais voltadas para a Educação a Distância não atenderiam minha nova demanda). Meu desejo foi insistir em um formato teórico-prático e adaptá-lo para as web-aulas. Não encontrei disparadores teóricos para nutrir possíveis metodologias em um momento tão incomum na Educação.

² Há na contemporaneidade uma discussão acerca do uso da palavra “negra” e “preta” sendo levantada pelos movimentos sociais negrxs/pretxs.

³ O personagem Riobaldo, em "Grande Sertão: Veredas", obra-máxima escrita por Guimarães Rosa (1908-1967) diz: "As pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior."

Depois da primeira web-aula, mergulhei em uma semana de pântano epistemológico. Constatei que algo teria que surgir da fratura do corpo-arcaibouço-teórico no qual eu havia me debruçado nos últimos anos. Tempo que pede reinvenções. Tempo das micro e macro-precariedades, do corpo precário.

(...) o caráter de expansão da linguagem, sobretudo atualmente; a sua “natural” resistência à apreensão cognitiva racionalista, a sua amplificação geográfica, a sua reverberação em vários contextos (ela mesma sendo um), sua congenialidade a outras formas emergentes de invenção artística que resultam de misturas e apropriações de formas tradicionais ou sucatas culturais, a sua predileção pelo evento efêmero, precário, dificilmente apreensível, a sua resistência às clássicas ordens identitárias, o seu caráter de proximidade ao subalterno, a sua expansão em lugares antes ignotos, sua formulação em uma temporalidade espiralada (sem a teleológica perspectiva de um progresso linear-ascendente), a amplitude de seu campo de pesquisa, sua ilógica, sua predileção pelo paradoxo, o experimental. Por que deveríamos abrir mão desta conquista que é dispormos de um modo de dizer/fazer/pensar em arte que resiste às definições? Vamos adiante afirmando a dúvida.⁴

Constatando a precariedade bibliográfica sobre as questões que assombraram meu ofício como professora por consequência da pandemia COVID-19, resolvi revisitar teóricas e teóricos⁵ da *performance art*, da *arte e tecnologia* e da *educação libertária* por pensarem o próprio corpo como substância precária. Por pensarem o corpo fluxo, o corpo experimentação. Por pensarem o tempo precário como instante-já. Espacialidades invisíveis, espacialidades equilibradas, precárias e minuciosas ações. Por pensarem a Educação precária como terreno fértil para a exploração de possibilidades e, por isso, incitar o “correr riscos” e outras adrenalinas: fraturar um osso? Por encorajarem a transmutação do precário em novo ou em erro. Por fim: viver o medo da morte, a solidão do isolamento social, a quarentena da falta de contato, a internet como uma extensão dos corpos e o desejo de voltar a ser aglomeração fora dela. Neste ano ou no ano que vem? Eu não sei. Não sabemos. Viver a precariedade da nossa mais legítima e atual dúvida. Não fugir da precariedade da vida e da precariedade política que tem regido a vida no Brasil. Não fugir da precariedade da arte.

A arte é uma experiência humana, absolutamente necessária. Sabemos disso. Aliás, é a alma da coisa. Não vejo nunca como desconectar a arte da vida, da experiência humana, do cotidiano, da política. Então são coisas que estão juntas, e só fazem sentido juntas. Não dá para pensar a produção

⁴ AGRA, 2009/2010, p.6,7. Grifos meus.

⁵ Fontes utilizadas:

DIÉGUEZ, Ileana. “*Cenários liminares: teatralidades, performances e política*”. Coleção Teoria Teatral Latino Americana. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOMINGUES, Diana (org.). “*Arte e vida no século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade*”. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FABIÃO, Eleonora. “*Performance de teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*”. In *Revista Sala Preta*, p. 235-247 São Paulo, nº 8, 2008.

FABIÃO, Eleonora. “*Programa Performativo: O Corpo-em-experiência*”. In *Revista LUME Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais UNICAMP n.4*. Campinas, 2013.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Ed. São Paulo, 2013.

artística como um artefato para poucos. Não é perfumaria, **é o alimento**, digamos assim.⁶

Tempo de repensar os mecanismos que operam nosso fazer artístico dentro e fora das salas de aula. Observo, enquanto pesquiso, a polifonia discursiva dos meus/minhas contemporâneos e a existência de novas dimensões de espacialidades que carecem de exploração: as salas virtuais, por exemplo. As questões no âmbito das Artes são profundas, sérias, especialmente sensíveis e se dão em estados relacionais. O afeto é nosso material de trabalho. E o isolamento social que nos acometeu provoca o fluxo desses afetos: como estar perto estando longe? A potência transformadora da arte é uma comprovação. Agora, é conversar novamente com o mundo em toda sua complexidade atual. Acredito nas artes como alimento. Como possibilidade, inclusive, de manutenção da própria vida quando as potências de morte latejam em nossas subjetividades. Arte, uma das vacinas contra o *coronavírus*. A arte hackeando cotidianos adoecidos. E foi por este caminho que quis seguir minhas aulas com as estudantes de Pedagogia.

Então, rascunhei minha proposta **precária**, teórico-prática e não-presencial pensando numa abordagem ética e estética da Arte. Experimental. O inacabado: aquilo que toma forma quando lançado no âmbito coletivo.

As estudantes aceitaram a proposta e falaremos sobre ela, com minúcia, mais adiante. E combinamos de aparar possíveis arestas que, porventura, surgissem no decorrer de nossos encontros. O diálogo e a troca, para quem está em estado de isolamento social, também pode ser uma espécie de arte. Potências possíveis.

Precisamos vivenciar o precário com toda a sua latente fragilidade. E esta será nossa potência, nossa salvaguarda. As aulas da disciplina Arte e Linguagem acontecerão em uma sala virtual e, para além de conteúdos, elas moverão o que em nós restou daquela ideia que tínhamos de presença. Acontecerão entre um encontro e outro através de experimentos produzidos no espaço doméstico. Dialogaremos com as obras de artistas que hibridizaram arte e vida (ética e estética) em momentos de isolamento/confinamento com o abissal de nossa atual experiência de isolamento social. Produzindo arte. Resignificando a vida.

Dos artistas elencados para as aulas, escolhi, para a escrita deste artigo acadêmico, versar sobre as aulas ministradas acerca da vida e obra da pintora Frida Kahlo (1907-1954). Aulas que nos serviram de mote para a produção de nossos autorretratos. Experiência que nos atravessou e, por esta razão, possa inspirar práticas que, porventura, venham a ter contato com este material. Que possa lampear outras práticas. Outras educadoras. Outras estudantes. Outras Pedagogias. Sigamos. **Nós, Fridas.**

CORPOREIDADES E ISOLAMENTOS NA OBRA DE FRIDA KHALO: UMA ABORDAGEM EST[ÉTICA]

“Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor”.

[Frida Kahlo⁷]

⁶ Trecho de web-entrevista com Solange Farkas, diretora do VideoBrasil, acerca da importância da arte no período pós-pandemia. Disponível na íntegra em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/vamos-ter-que-repensar-o-papel-da-arte-as-estruturas-e-os-modos-de-operar-diz-solange-farkas/?fbclid=IwAR3RMoODVPo4BnwC96MMrX8NITHmwrUJc4e5a6uSY4q0hGFs8BrvutkX4ZM> Grifos meus.

⁷ Extraído do “O Diário de Frida Kahlo – um autorretrato íntimo”, 1996.



Frida Kahlo pintando "Retratos de Família" em sua cama [Colección y Archivo de Fundación Televisa]

Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón é Frida Khalo. Nasceu em 1907. Morreu em 1954. Mexicana de Coyoacán.

Frida foi e é cravada internacionalmente num panorama poético de [re]existência. Sua vida, marcada pela potência de um relato carnal através de sua obra, foi pele-impressa em suas pinturas e também em um diário conhecido como "O Diário Íntimo de Frida Kahlo", traduzido por Mário Fontes para o português em 1996. No diário (que foi guardado por cerca de quarenta anos e teve sua primeira edição em 1995, Nova York) Frida descreve as privações sociais, as idas e vindas dos leitos de hospitais, os longos cárceres domésticos, seu romance caótico com o pintor Diego Rivera, suas dores físicas, suas pisaduras emocionais. Frida viveu uma série de isolamentos sociais. Isolamentos que marcaram seu fazer artístico.

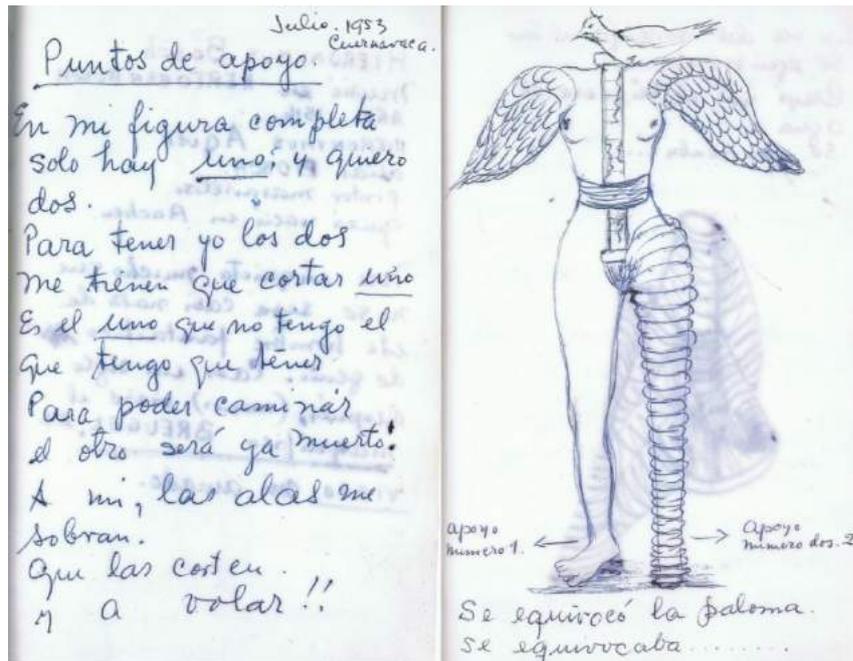
Quando tinha 18 anos, o ônibus no qual Frida Kahlo viajava chocou-se com um bonde. Em consequência da gravidade do acidente, no qual várias pessoas morreram, ela sofreu fraturas em três vértebras, fratura cominutiva (fragmentação) da tíbia e fíbula direitas, além de três fraturas de pelve (bacia).

Quando ainda estava convalescendo das múltiplas fraturas so-fridas no acidente de ônibus, Frida fez em seu **diário** uma aquarela retratando sua visão do acidente. Por conta da fratura de pelve, Frida foi informada de que não poderia ter filhos de parto normal. (...) A pintora se submeteu a mais de 30 cirurgias.⁸

Seu diário é apresentado de forma fragmentada: plena confluência com a vida da artista. Frida passou pela poliomielite ainda menina, o que causou alterações na anatomia de sua perna esquerda. Aos 18 anos, sofreu grave acidente dentro de um bonde: acontecimento que a *isolou* por cerca de nove meses em uma cama, completamente imobilizada. Dali, as primeiras borboletas foram pintadas na superfície do gesso inteiriço. Pele-gesso. Mutilações, as tantas cirurgias e abortos marcam a narrativa vida-diário-obra. Sua pintura, farta em cores vivas, metaforiza sua luta pela vida, sua sede de existir. Relatos em cores. Uma vida fundida à arte. Uma arte testemunho da vida.

⁸ Extraído do site Portal Médico – Belas Artes.

Disponível em: http://www.portalmédico.org.br/biblioteca_virtual/belas_artes/cap2.htm



“O Diário de Frida Kahlo – um autorretrato íntimo”, 1994

Trata-se, então, de um trabalho artístico autobiográfico e tecido por uma mulher. Uma mulher que viveu isolamentos sociais e que dialoga, em certa medida, de frente com nossas mais atuais limitações mediante a epidemia *coronavírus*. Até aqui, tivemos um prelúdio entre Saúde e Arte. Confinamento. Para nós, notícias de hospitais nos feeds de nossas redes sociais. Uma contabilidade de corpos mortos, feita diariamente. Relatórios mundiais. Podemos pensar em processos criativos pelas vias dessas imersões? Na condição de professora, mulher, artista e isolada social percebi a inevitabilidade de apresentar Frida Kahlo para as estudantes de Pedagogia. Aliás, [re]apresentar Frida. Sigamos.

Frida é uma referência unânime: uma mulher que possui uma expressiva *monocelha*, uma penugem sobre os lábios e que aparece em imagens coloridas geralmente estampadas nas canecas, nos isqueiros, nas capas de agenda, nas camisetas, nos chaveiros das lojas. A Frida de imagem vinculada ao movimento feminista. A Frida de imagem vinculada ao movimento surrealista. A Frida pelada com o *sovaco cabeludo*. A Frida vestida, grafitada no ponto de ônibus. A Frida convertida em desenhos para tatuagem e cravada no braço da transeunte. A Frida bordada na almofada. A Frida cortina de sala. A Frida moda e tendência. A Frida fantasia-bloco-de-carnaval.

Contudo, para além das distorções e esvaziamentos causados pela saturação de sua imagem, lanço uma pergunta: Frida Kahlo, hoje, é realidade ou ficção? Daí, a urgência de levar o nome “Frida” para as salas de aulas (reais e virtuais): quem foi essa mulher para além da popularização e apropriação, muitas vezes leviana, de sua imagem?

O pensamento de Pelbart nos parece salutar para um possível [re]conhecer Frida Kahlo. Ele afirma que, na contemporaneidade, todos somos consumidores de bens, mas também de formas e sentidos de vida através de dispositivos de “captura do desejo” e “colonização do inconsciente”, gerando processos de esvaziamento do ser a serviço de uma “megamáquina de produção de subjetividade”. Sendo assim, a “megamáquina” opera em montagens não apenas de lugares, mas atua nos interstícios do corpo e da subjetividade. (Cf. PELBART, 2003)

Por comprovar o esgotamento da “marca/ficção Frida Kahlo” em decorrência de uma massificação promovida pelas lentes de uma megamáquina mercadológica e, conseqüentemente, percebendo o esvaziamento de sentido sobre a relevância de sua obra no âmbito das artes, ou seja, sob um prisma sensível, foi que optei por trabalhar a partir de sua vida e obra nas turmas de Pedagogia através de uma proposta de aula teórico-prática de contrafluxo e resistência. [Re]apresentar Frida Kahlo para as turmas de uma forma democrática, horizontal e, sobretudo, verossímil com sua ética e estética na História da Arte.

Iniciamos o trabalho assistindo ao filme “Frida” (2003), direção de Julie Taymor.⁹ E na semana seguinte, discutimos em web-aula sobre impressões, atravessamentos e provocações que o contato com o filme havia nos inspirado. Não é nosso objetivo fazer a crítica ou resumir o conteúdo do filme neste artigo. Portanto, elencamos abaixo alguns apontamentos sobre a reverberação dessa experiência nas turmas 2 e 3 do curso de Pedagogia. São eles:

- ❖ A descoberta de Frida Kahlo como artista;
- ❖ A maioria das estudantes teve contato prévio com a imagem da artista, porém, vinculada a outros referenciais distintos do seu fazer artístico;
- ❖ A identificação da relação entre Frida Kahlo e Diego Rivera como relacionamento abusivo;
- ❖ A problematização e revolta das estudantes acerca da traição de Diego Rivera ¹⁰com a irmã de Frida Kahlo.
- ❖ A descoberta de uma vida marcada por cirurgias, dores intensas no corpo e isolamentos sociais/confinamentos que serviram de motor para toda a criação artística de Frida;
- ❖ A problematização sobre os inúmeros abortos que acometeram a vida da artista, decorrência das sequelas causadas pelo acidente que sofrera aos 18 anos dentro do bonde, causando o impedimento da maternidade.
- ❖ A problematização sobre a liberdade sexual da artista e sobre sua orientação sexual (uma mulher bissexual);
- ❖ A percepção de uma narrativa que torna a criação artística de Frida Kahlo indissociável de sua vida.

Pronto. Tínhamos, então, uma versão humanizada da artista Frida Kahlo: o tecido que nos reveste e os papéis sociais que foram culturalmente impostos ao nosso ser-mulher, dialogaram com o universo da artista e com suas lutas e resistências. Conversamos sobre relacionamentos abusivos, sobre aborto, sobre orientação sexual e sobre a produção artística de Frida - que foi vista pelas estudantes como

⁹ O drama biográfico “Frida” da cineasta estadunidense Julie Taymor, foi inspirado no livro de Hayden Herrera “Frida: a Biografia” (Hayden Herrera é historiadora, curadora e professora de história da arte, especializada em arte latino-americana). O filme “Frida” foi premiado em muitas categorias no Oscar (2003), Globo de Ouro (2003) e BAFTA (2003) pela excelência de roteiro em virtude das estratégias transparentes de diálogo com a vida e obra da pintora Frida Kahlo, que extrapolam, inclusive, a produção literária de sua biografia pela riqueza de detalhes. Porém, parte da crítica sobre o filme vê que certos assuntos, como a sua verdadeira militância no Partido Comunista Mexicano, não são devidamente explorados no roteiro.

¹⁰ Diego Rivera foi reconhecido como um dos maiores pintores mexicanos. Casou-se muitas vezes e sempre mostrou dificuldades em ser leal em suas relações: um típico homem fruto de uma cultura machista e privilegiada. Teve um tumultuado e longo relacionamento com a pintora Frida Kahlo. Das inúmeras traições que marcaram o casamento de Frida com Diego, a mais conhecida aconteceu entre Diego e a irmã de Frida.

uma espécie de *relato pessoal* de grande potência: uma forma de alento e alívio que marcaram profundamente a existência da artista.

Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, já está implicado numa temporalidade social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social. A razão disso é que O “eu” não tem história própria que não seja também a história de uma relação.¹¹

A ação de relato de si mesma, feita coletivamente, pode ser entendida como uma prática de reconhecimento. O encontro, em tempos de políticas de afastamento, “marcam um lugar de ruptura no horizonte da normatividade e implicitamente pede pela instituição de novas normas”. E aí está sua potência.

Porque encontrando (mesmo que em uma sala virtual) transpasso e sou transpassada pela existência das outras e “o horizonte normativo no qual eu vejo o outro e, com efeito, no qual o outro me vê, me escuta, e conhece e reconhece também é alvo de uma abertura crítica” (Ibidem, p.37). Os relatos foram feitos e depois procuramos as conexões possíveis entre eles, dialogando. Conversamos sobre os isolamentos/confinamentos que acometeram a vida de Frida e também sobre o confinamento que tem operado de forma tão brusca na vida de todas nós. As mudanças profundas em nosso cotidiano. Arte e pandemia. Arte e isolamento. Arte e transformação. Diferentes matizes para o verbo “identificar”.

AUTORRETR[ATOS] ===== REL[ATOS] ÍNTIMOS

Quem diria que as manchas vivem e ajudam a viver? Tinta, sangue e cheiro. Não sei que tinta usar qual, delas gostaria de deixar desse modo o seu vestígio. Respeito-lhes a vontade e farei tudo o que puder para escapar do meu próprio mundo. Mundos cobertos de tinta – terra livre e minha. Sóis distantes que me chamam porque faço parte de seus núcleos. Tolices. O que eu poderia fazer sem o absurdo e sem o efêmero?¹²

¹¹ BUTLER, 2015, p18. Grifos meus.

¹² KAHLO, 1996, p.227.



Instalação Artística feita no espaço doméstico pela estudante Rafaela Fonseca, “Autorretrato” (2020).

Partimos para a proposta de um experimento artístico a partir das reverberações do diálogo por nós erguido. Optamos pela criação de instalações artísticas no espaço doméstico. Orientei as turmas a experimentarem parar por cerca de 5 minutos na frente de um dos espelhos da casa percebendo imagem e o que habita em nós, para além do reflexo cotidiano. Um exercício árduo de ultrapassar espelhos, prestando a devida atenção ao percurso para dentro de si. Regra: “*sejam sinceras em suas peregrinações*”. Ademais, seguimos movidas pela produção de autorretratos e escritos de Frida Kahlo em seu diário íntimo.

Representa nas páginas as mutilações físicas que sofreu, junto aos sonhos políticos de uma revolução comunista nas Américas. São ao todo cerca de 70 gravuras coloridas – desenhos, cartas, autorretratos que nos levam a conhecer o processo criativo da artista e o modo original de falar das vicissitudes que estava vivendo. Um mundo inesgotável de referências, construído de palavras, **desenhos** e cores, dá a ver uma percepção dramática da existência e um eros criativo inesgotável, que transforma a experiência mais **sofrida** em humor, em cores de **alegria**. Nesse diário encontram-se os fragmentos de uma **autobiografia**, história de vida ela própria fragmentada e mutilada como sua autora. Aí se expõem desde as referências ao tumultuado relacionamento com Diego Rivera e a outros casas amorosos que viveu, com homens e mulheres, até palavras de fé na Revolução Comunista, o culto a seus líderes, Lênin e Trotsky, a admiração pelas ideias de Marx e Engels, o que faz dessa escrita íntima um território político, compondo a teia em que o **privado** e o **público** se permeiam.¹³

¹³ HELENA, Lúcia. *Tinta e sangue: o diário de Frida Kahlo e os ‘quadros’ de Clarice Lispector*. Estudos Feministas, Florianópolis, p. 73, 2003 – *Grifos meus*.

Pensando nas relações fronteiriças dos espaços público/privado, arte/vida, atos éticos/formas estéticas que marcam a *obra*vida de Frida Kahlo, convoco o pensamento da pesquisadora cênica Ileana Diéguez, que utiliza o corpus conceitual – *arquitetônica* – de Bakhtin para elaborar seu pensamento:

A arquitetônica de Bakhtin é uma estrutura **relacional**, um sistema de relações personalizadas e variáveis, construídas por nossa **interação com o mundo**, determinada pelas posições e a partir das quais desenvolvemos as relações com os outros; é cronotópica, é construída pelo ato realizado em circunstâncias concretas, a partir de um ponto singular, que ao **transformar-se**, também modificaria o sentido do ato.¹⁴

Bakhtin propõe “a forma como forma arquitetônica”. Não como técnica: “A arquitetônica se dilata a partir da vida como ato estético”, sendo assim há um lidar ético até a forma arquitetônica do objeto estético. Ileana complementa citando mais uma vez Bakhtin: “Na forma me encontro comigo mesmo”¹⁵. Ileana Diéguez convoca o pensamento de Bakhtin pensando em práticas artísticas que problematizam o tecido inter-humano das relações para pensar “fenômenos artísticos que propõem inversões paródicas do status quo”¹⁶.

Desta forma, considerando que a feitura dos autorretratos se deu a partir da troca de experiências [tendo como motor os períodos de confinamento/isolamento social de Frida Kahlo], perceberemos a dilatação da ideia de vida e da ideia de obra até a formação de sua arquitetônica, que aqui confluímos com a realização de nosso experimento artístico.

Houve muita entrega e superação de desafios para as estudantes na composição dos autorretratos: para algumas, a dificuldade em lidar com o espelho por tanto tempo. Para outras, a provocação em relação aos moldes impostos ao gênero-mulher. Para a maioria, a limitação no uso de materiais para o processo criativo – uma vez que estamos vivendo uma redução de espaços e acessos.

Um exercício de reinvenção de nós mesmas, de uma delicada percepção em tempos de isolamentos, pandemias, pavores, mudanças bruscas.

Para o ensino das Artes, a comprovação de sua urgência de investigação por novos fluidos e brechas em tempos sem abraços, sem a potência que habita o ato, relato, feito “olhos-nos-olhos”.

Para cada feitura de autorretrato, sugeri a criação de uma frase autoral que arriscasse sintetizar a experiência. E também uma assinatura. As orientações foram amalgamadas aos autorretratos. As estudantes enviaram fotos dos experimentos em nosso grupo de Whatsapp. **Autorretratos que, atualizados, são selfies¹⁷ artísticas, foto-performances**. Fomos profundamente afetadas com a chegada de cada foto no grupo. Reagimos, compactuamos, comentamos, somamos afetos. Houve troca, houve parceria.

¹⁴ DIÉGUEZ, 1961, p.53

¹⁵ BAKHTIN apud DIÉGUEZ 1961. p,53

¹⁶ DIÉGUEZ, 1961. p,51.

¹⁷ *Selfie* é uma palavra da língua inglesa e adotado também no Brasil. Significa o mesmo que autorretrato, ou seja, quando alguém faz uma **foto de si própria utilizando um celular** ou câmera digital. (Via Dicionário Popular disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/selfie/>)

Ademais, em nosso último encontro sobre Frida Kahlo, pontualmente juntas em nossa sala *virtual* (agora encharcada de vida, presenças em teia), abrimos a janela de texto da plataforma virtual e criamos, juntas, um poema sobre a vivência acerca de Frida Kahlo, acerca de nossas lutas e expressividades. Uma por uma, frase por frase, tecemos juntas nosso testemunho. O “eu” sendo “nós”: numa espécie de acordo íntimo.

“O autorretrato é uma expressão que expressa sua alma. Sua personalidade! Expressa tudo de dentro para fora. Um olhar que vai além, E que demonstra o que há dentro do nosso âmago. O autorretrato diz quem nós somos. Nos faz desenhar não só traços, mas nossos sentimentos numa sensação de amor consigo mesma que retrata as imperfeições como uma das maiores dádivas do ser humano. Ele é pessoal, mas pode incluir tantas coisas que nos surpreendemos com nós mesmas! Muitas vezes não sabemos dizer com palavras, então desenhamos aquilo que julgamos nossos defeitos físicos são nossas principais características. A arte é importante, É cheia de realidade, faz refletir. Expressamos através dela! Traz-nos a verdade Porque traz aquilo que muitas vezes é abafado por situações ou padrões. Nos leva a olhar a vida por outro ângulo... nos traz alegria! Nos faz expressar de várias formas. Até mesmo para aqueles mais tímidos! É a forma mais autêntica de representar a vida Nos dá oportunidade de expressar um sentimento, que muitas vezes é lido apenas por nos mesmos. Nos proporciona viver sentimentos que nem sabíamos que tinha dentro de nós! Faça e viva sua arte Seja você mesmo. Crie arte, seja a arte. Expresse a arte que está dentro do seu íntimo! Jamais tente ignorar qualquer forma de arte, é impossível! É fatal... Não tenha medo de expressar o que está sentindo ou vivenciando. A arte somos nós, ninguém pode nos tirar isso. Seja corajoso e crie sua arte, enfrente seus medos e mostre a você mesma que é capaz! Viver é uma arte!”¹⁸

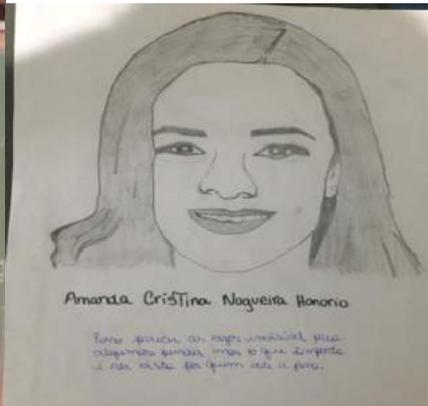
Uma tela de computador, fria assim, convertida em uma tela viva com a pintura de um poema por nós impresso. Por este motivo, optei por fazer uma conclusão com a mostra do material produzido por elas, que protagonizaram o experimento que hoje move a escrita deste material.

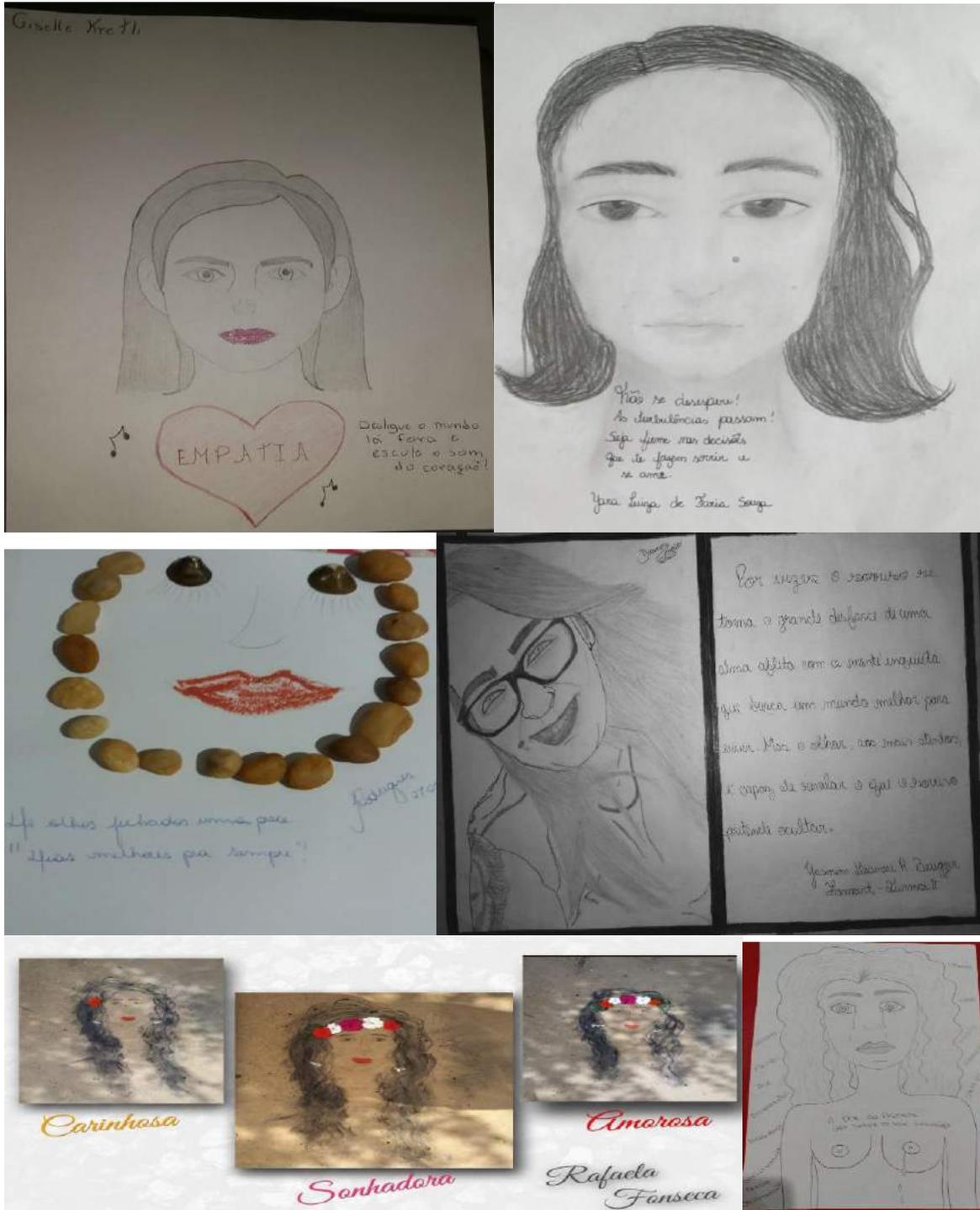
**CONCLUSÃO/MOSTRA PARCIAL DE VIVÊNCIA =====
 NÓS, FRIDAS: RELATOS IMAGÉTICOS.¹⁹**

*Autoria inclusa em cada autorretrato/selfie-art.

¹⁸ **Poema produzido coletivamente. Autoras:** Sara Isabela, Mayra Gonçalves, Maiara Morais, Vitória Cristina, Gabriela Souza Gonçalves, Stephanie Julia, Roberta Lara, Gabriela Silveira, Thaiz Cantasini, Stefanie Azevedo, Patrícia, Yara e Elizângela Rodrigues Gomide (Turma 3)

¹⁹ A visualização da produção na íntegra é possível pelo link: <https://thaizcantasini.wixsite.com/teias>





REFERÊNCIAS

AGRA, Lúcio. Porque a performance deve resistir às definições: na indefinição do contemporâneo 2.0. In: **Revista VIS**, 2011. Brasília: Programa de Pós-graduação em Arte, volume 10, número 1, p. 11 a 17, janeiro/julho 2011. Projeto Performance: corpo, política e tecnologia do Programa Cultura e Pensamento 2009/2010.

BLOG ARTE E LINGUAGEM. **Teias**: tecer educação com intervenções artísticas. Disponível em: <<https://thaizcantasini.wixsite.com/teias>>

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DIÉGUEZ, Ileana. **Cenários liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: EDUFU, 2011.

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

FABIÃO, Eleonora. **Performance de teatro**: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: Revista Sala Preta, p. 235-247 São Paulo, nº 8, 2008.

FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo**: o corpo-em-experiência. In: Revista LUME Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais UNICAMP n.4. Campinas, 2013.

HELENA, Lúcia. **Tinta e sangue**: o diário de Frida Kahlo e os 'quadros' de Clarice Lispector. Estudos Feministas, Florianópolis, p. 73, 2003.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo**: um auto-retrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

PORTAL MÉDICO BELAS ARTES. **Frida Kahlo**: trajetória marcada por doenças. Disponível em:
<http://www.portalmedico.org.br/biblioteca_virtual/belas_artes/cap2.htm>

FERRAZ, Marcos Grinspum. Vamos ter que repensar o papel da arte, as estruturas e os modos de operar, diz Solange Farkas. In: **Arte Brasileiro**. Disponível em: <<https://artebrasileiros.com.br/arte/entrevista/vamos-ter-que-repensar-o-papel-da-arte-as-estruturas-e-os-modos-de-operar-diz-solange-farkas/?fbclid=IwAR3RMoODVPo4BnwC96MMrX8NITHmwRUJc4e5a6uSY4q0hGFs8BrvutkX4ZM>>

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jéssica Carvalho¹
Mailson Santos de Queiroz²

Resumo: Este artigo visa relatar a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, cujo objetivo geral foi analisar como a Educação Ambiental pode influenciar a consciência e hábitos quando aplicada desde cedo nas escolas. Como proposta subsequente, surgiu a investigação de estratégias de aprendizagem lúdicas de proteção e preservação do meio ambiente e a conscientização sobre a importância da proteção ambiental, assim como as investigações e os benefícios alcançados para as crianças por meio dos ensinamentos e vivências no ambiente escolar. Perpassando sobre a Educação Ambiental, ao qual é um processo onde o aluno começa a obter informações e conhecimentos acerca das questões ambientais, onde o aluno obtém uma nova visão em relação ao meio ambiente e assim poderá se tornar um agente transformador em relação à conservação ambiental. A problematização é abordar sobre quais são os impactos da introdução da educação ambiental sendo aplicada a partir da educação infantil? Aborda-se a Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). A tipologia de pesquisa é a pesquisa bibliográfica, ao qual o trabalho será realizado na abordagem qualitativa. Justifica-se que a Educação Ambiental desde cedo é importante no contexto escolar, para assim as crianças possam ter além do contato com a natureza, a oportunidade de ir ampliando os encaminhamentos do trabalho voltado para meio ambiente. Este trabalho enriquece muito os conhecimentos em relação à Educação Ambiental e sobre a preservação do planeta.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Ambiental. Meio Ambiente. Aprendizagem. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Este presente artigo cujo tema é a importância da educação ambiental na educação infantil aborda uma pesquisa bibliográfica sobre como a educação ambiental pode influenciar a consciência e a hábitos quando aplicada desde cedo nas escolas para as crianças. Este trabalho tem como objetivo geral analisar os reflexos que a educação ambiental traz para a evolução cognitiva e social das crianças, sendo aplicada a partir da educação infantil.

A problematização é abordar sobre quais são os impactos da introdução da educação ambiental sendo aplicada a partir da educação infantil? A importância da introdução da Educação Ambiental na primeira etapa da Educação Básica, ou seja,

¹ Aluna de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Famart – Itaúna-MG. E-mail: jessica_carvalho_15@hotmail.com

² Professor orientador do estudo e do artigo. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade Famart – Itaúna-MG. Currículo Lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4508679646762464>.

na educação infantil é necessário é que desde cedo promova a conscientização e a preservação do meio ambiente.

A tipologia de pesquisa é a pesquisa bibliográfica, ao qual o trabalho será realizado na abordagem qualitativa, baseado em teorias e estudos de teóricos e documentos cujo o tema esteja voltado para a importância de aplicar a educação ambiental no contexto escolar desde a educação infantil.

A Educação Ambiental desde cedo é importante no contexto escolar, para assim as crianças possam ter além do contato com a natureza, a oportunidade de ir ampliando os encaminhamentos do trabalho voltado para meio ambiente nas questões cotidianas, vivenciadas junto aos pais e à família. Assim, promovendo a conscientização e a preservação do meio ambiente. O trabalho na educação infantil é composto por algumas peculiaridades, entre elas, o cuidar e o educar, sendo partes integrantes para os profissionais de ensino, juntamente com abordagens transdisciplinares, o que incentiva a abordagem de Educação Ambiental desde os primeiros contatos com a estrutura escolar.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Educação ambiental como eixo transversal

Atualmente, com a evolução industrial e tecnológica nos últimos anos levou o meio ambiente ao um estado de depreciação e com isso acontecem várias graves catástrofes climáticas como os furacões e as tempestades que se tornam mais frequentes e mais fortes. A natureza não suporta tantas agressões e de acordo com o relatório do PNUMA (2007) “A camada de ozônio vem sendo constantemente atingida pelos poluentes lançados no ar, as temperaturas parecem aumentar a cada ano, enquanto a água potável passa a faltar em um número maior de regiões, por todo o mundo”. Diante de várias situações contra o meio ambiente e as suas respostas a diversas ações que acontecem, universalmente, os governos buscaram caminhos para minimizar os efeitos dessa crise e sem dúvida a Educação Ambiental é um desses caminhos. Segundo a UNESCO (2005, p. 44), “Educação Ambiental é uma disciplina bem estabelecida que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente”.

A Educação Ambiental surgiu da necessidade que se tem de mudar os paradigmas que envolvem os valores sociais, econômicos, filosóficos, ideológicos e científicos adotados pela sociedade. Assim, a escola é uma das responsáveis pela promoção de várias mudanças, juntamente como o poder público por meio da legislação na área ambiental. Existem muitos desafios e demandas no campo educacional que precisam ser superados, como por exemplo a formação adequada dos professores para melhor abordagem do papel da escola na sociedade atual e assim melhorar as abordagens das questões ambientais dentro da Educação Ambiental no contexto escolar.

A Educação Ambiental é um processo pelo qual o aluno começa a obter informações e conhecimentos acerca das questões ambientais, onde o aluno obtém uma nova visão em relação ao meio ambiente e com isso poderá se tornar um agente transformador em relação à conservação ambiental.

Sobre o meio ambiente durante a Conferência das Nações Unidas e o Desenvolvimento realizado na cidade do Rio de Janeiro, em 1992, sugeriram que a educação ambiental deveria reorientar a educação para o desenvolvimento

sustentável de forma que compatibilize os objetivos sociais de acesso às necessidades básicas objetivando a preservação da vitalidade e diversidade de todo o planeta, assim garantindo como direito um ambiente ecologicamente saudável e com objetivos econômicos para os cidadãos. Aumentar também a conscientização popular e promover os treinamentos adequados sobre o meio ambiente.

Durante o Fórum Global da Rio 92, alguns princípios foram citados pelas organizações não-governamentais formulando o trabalho da Educação Ambiental para as sociedades sustentáveis e para a responsabilidade global como por exemplo que a educação ambiental é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores. Que o trabalho de educação ambiental tem o propósito de formar os cidadãos com consciência local e planetária que respeitem a autodeterminação dos povos e das nações, podendo ser individualmente ou coletivo.

A Educação Ambiental é um direito de todos, pois vale ressaltar que todos somos aprendizes e educadores e tem como propósito formar cidadãos com consciência local e planetária.

A Educação Ambiental precisa ser crítica, ou seja, deve provocar ao ser humano que ele crie uma consciência voltada para a conscientização e assim para acontecer a transformação social. Ressaltando que:

“A formação de uma atitude ética e política é grande contribuição que a Educação Ambiental pode dar num mundo em crise como o que vivemos. Não se restringindo apenas à transmissão de informações ou à inclusão de regras de comportamento, a Educação Ambiental está engajada na construção de uma nova cultura” (CARVALHO,2004).

A relevância em se trabalhar a educação ambiental desde cedo está na capacidade de formar o indivíduo por meio de informações e conscientização sobre os problemas ambientais do mundo. A educação ambiental precisa ser entendida como uma forma de vida auxiliando como irá viver com o meio ambiente que o cerca.

Essa disciplina, Educação Ambiental é um conteúdo indispensável para a conscientização e para salvação do mundo e o acesso do aluno à sociedade tem como principal objetivo o exercer a cidadania. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), destaca que a escola tem como função apresentar alternativas como rodas de conversas, projetos, passeios entorno da escola e em locais de meio ambiente, fazendo assim com que as crianças se conscientizem desde cedo do seu papel importante na preservação do meio ambiente.

É instituída a Política Nacional de Educação Ambiental que:

(...) envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio ambiente – Sisnama, instituições educacionais públicas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não governamentais com atuação em educação. Portanto, a EA é um direito de todos, onde é necessário promover programas educacionais por parte das instituições educativas, ao SISNAMA promover ações aos programas de conservação e melhoria do meio ambiente, as instituições sendo públicas ou não, e a sociedade entre outros, colaborarem com a prevenção e a solução dos problemas ambientais (BRASIL,1999).

A Educação Ambiental é um direito de todos, por isso a SISNAMA deve promover programas educacionais de conservação e melhorias do meio ambiente colaborando para a prevenção e a solução dos problemas ambientais. É necessário

que na educação infantil se inicie esses projetos com atividades relacionadas a educação ambiental, propondo rotinas e estimulação para as crianças. As crianças devem interagir com os espaços e objetivos por meio de atividades em grupos ou sozinhas, com ou sem o professor, organizando brincadeiras e jogos que estejam ligados a questão da conservação e preservação do meio ambiente.

A Educação Ambiental teve sua origem e evolução ao longo dos anos, conceitua-se, conforme a Política Nacional de Educação Ambiental- Lei nº 9.795/1999, no Artigo 1º que:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL,1999).

E no Artigo 9º entende-se por Educação Ambiental na educação escolar e é desenvolvida nos currículos escolares das instituições públicas e privadas, englobando:

- I - Educação básica;
 - a) Educação infantil;
 - b) Ensino fundamental e
 - c) Ensino médio; (Lei 9795/99 Art. 9º, inciso I) (BRASIL,1999).

Nas abordagens da Educação Ambiental e na legislação vários documentos abordam sobre essa temática e são utilizados para se trabalhar sobre o meio ambiente. No currículo da educação básica no Brasil existem alguns documentos que abordam sobre a educação ambiental, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua terceira versão, observando que esse último foi aprovado em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para as etapas de educação infantil e ensino fundamental.

Existe uma grande complexidade desses documentos norteadores da Educação Básica, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estão intermediando as relações da Educação Ambiental nas escolas. Destaca-se que são atribuídos a educação escolar em várias funções em diferentes instâncias e atribuições atribuídas no papel da escola. Algumas prioridades atribuídas ao papel da escola são promover o entendimento das disputas das classes ou a aceitação das diferenças. A apropriação dos conteúdos e o papel da escola de encontram em uma complexidade de relações, interesses e ressignificações produzidas pelo capital e pelo desenvolvimento. Além de a escola promover a consciência dentro da educação ambiental efetiva sendo assim, indispensável o estudo sobre o currículo e documentos que abordam essa temática.

O currículo na escola é organizado de acordo com a realidade social do aluno num ponto específico do tempo e do espaço, considerando um fator importante a visão reducionista do professor com relação à educação ambiental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) apresentam em três dos seus dez volumes o tema sobre a Educação Ambiental que são: Ciências Naturas, Meio Ambiente e Temas Transversais, que são diluídos em todo o currículo da Educação Básica. Como por exemplo, em Ciências Naturais destaca-se que:

O tema transversal Meio Ambiente traz a discussão a respeito da relação entre os problemas ambientais e fatores econômicos, políticos, sociais e históricos. São problemas que acarretam discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento sustentado, na perspectiva da reversão da crise socioambiental planetária. [...]. Em coerência com os princípios da educação ambiental (tema transversal Meio Ambiente), aponta-se a necessidade de reconstrução da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza e alheio a ela e ampliando-se o conhecimento sobre como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 1997a, p. 35).

Os Temas Transversais tratam de questões importantes, urgentes, presentes em vários aspectos da vida cotidiana e são trabalhados em todas as disciplinas estabelecidas pelo currículo e envolvendo a educação ambiental. A educação ambiental não é contemplada como uma área ou disciplina específica, mas dentro da organização curricular nas escolas, ressalta-se que:

[...] educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas. Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1998, p. 27).

Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destaca-se que os mesmos reafirmam o caráter transversal e interdisciplinar da Educação Ambiental pois, não é uma disciplina única no currículo escolar. Todas as recomendações, decisões e os tratados internacionais sobre a importância atribuída por lideranças de todo o mundo para a Educação Ambiental, assim percebe-se que seja indispensável para se conseguir criar e aplicar formas cada vez mais sustentáveis de interação sociedade-natureza e soluções para os problemas ambientais. Evidentemente, a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para tanto. (BRASIL, 1997b, p. 17).

2.2 BNCC e a proposta para a Educação Ambiental

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na sua primeira versão o documento contém 302 páginas onde sequer apresenta o termo “educação ambiental”, restringe-se apenas enfatizar temas relacionados ao meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalhos devem ser reconhecidas como formas de diálogo interdisciplinar, abordadas como temas transversais. Os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza querem que:

[...] possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras. (BRASIL, 2015, p. 150).

A sua segunda foi versão da BNCC, publicada em abril de 2017, complementada e revisada cumprindo com as atribuições do Ministério da Educação (MEC) apresenta um documento significativo e mais extenso num total de 652 páginas. A Educação Ambiental é apresentada em uma dimensão da educação escolar, como uma atividade intencional da prática social que se deve imprimir no desenvolvimento individual um caráter social em relação a natureza e aos seres humanos. Apresenta também, a objetivação da construção de conhecimentos, desenvolvimentos de habilidades, atitudes e valores, o cuidado com a qualidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção com o meio ambiente.

As práticas pedagógicas de Educação Ambiental devem adotar uma abordagem crítica que considere a interface entre a natureza, a sociocultural, a produção, o trabalho e o consumo, superando a visão naturalista (BRASIL, 2016).

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para uma atitude de preservação, de conscientização e de sensibilização dos indivíduos, mas é necessário durante esses processos contemplar os conteúdos, as informações e promover processos de formação do sujeito humano. Através de processos o ser humano poderá estabelecer novos modos de pensar, de ser, de compreender, de posicionar-se e de agir ante os outros, a si mesmo e ao mundo em que o cerca.

A unidade “Ambiente, Recursos e Responsabilidades” ao qual está presente na segunda parte da BNCC, traz uma proposta de estudo sobre as questões relacionadas ao meio ambiente, aos recursos naturais e a responsabilidade no seu uso, caracterizando assim os fenômenos e as interações de sistemas e organismos com o ambiente. Propõe assim o entendimento das relações de diferentes populações humanas em todo o nosso planeta, em lugares distintos e em tempos. Buscando assim, mobilizar conhecimentos que promovam uma Educação Ambiental que favoreça a participação na construção de sociedades sustentáveis (BRASIL, 2016).

Na terceira versão da BNCC, disponibilizada para as etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental não contempla o termo Educação Ambiental como na primeira versão, é a versão final, aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação. A BNCC estabelece que na organização curricular das escolas:

[...] o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2017, p. 279).

Assim, em sua versão final, a BNCC direciona o trabalho nas escolas com uma ênfase maior na sustentabilidade ao qual relaciona-se com o meio ambiente e o uso de seus recursos naturais. Observa-se que em similares aos PCN's e as DCN's, a BNCC não estabelece a Educação Ambiental como componente curricular, mas sim de maneira a propor que se incorporem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem dos temas contemporâneos, de forma transversal e integradora.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como pressuposto básico o cuidar e o educar, sendo para a escola uma responsabilidade em formar cidadãos. A escola recebe uma responsabilidade muito grande como formadora moral e ética dos cidadãos do futuro.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação básica (LDB), destaca-se que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento que foi elaborado pelo MEC – Ministério da Educação como o propósito de auxiliar os professores da educação infantil.

[...] as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. (BRASIL, 1998, p.16).

No documento RCNEI, o meio ambiente faz parte do volume Conhecimento de Mundo e do Eixo Natureza e Sociedade, buscando trabalhar o meio ambiente e a sociedade de maneira integrada onde se insere temas referentes ao mundo natural e ao mundo social. É preciso que se considere o sujeito em sua totalidade, respeitando as suas vivências, sentimentos e desenvolvimentos, e contribuir para que seus olhares se ampliem para o mundo e para a sociedade.

No ano de 2012, houve a aprovação da Diretriz Curricular Nacional para a Educação Ambiental, ao qual trouxe como norma a implementação da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, além também de reafirmar a Lei nº 9.795/1999, ao mencionar que a Educação Ambiental não deve ser introduzida como uma disciplina, mas como um conteúdo interdisciplinar. Portanto, essa lei foi um marco e um avanço muito importante para o campo pois, aborda as questões fundamentais que abrangem a Educação Ambiental como a ética ambiental, conteúdos curriculares, a formação de professores, os aspectos da formação humana e outros.

É importante que as crianças tenham além do contato com a natureza para assim ir ampliando os encaminhamentos do trabalho com a Educação Ambiental na Educação Infantil. Assim nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA) dispõe que nas instituições de ensino, seja necessário uma:

[...] abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 2012, p.3).

As DCNEI (Brasil, MEC.SEB,2010, p.21), destacam para a necessidade do “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”, também a importância de possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e conhecimento da diversidade” (Brasil, MEC.SEB, 2010, p. 26). Portanto, a Educação Ambiental na educação infantil abrange diversos aspectos, como por exemplo, o aspecto social, que às vezes é deixado de lado devido a faixa etária de idade das crianças. Ressalta-se nessa perspectiva que:

Educação Ambiental em inter-relação com a Educação Infantil se constitui em uma forma abrangente de educação que visa à participação das crianças como cidadãos nas discussões sobre as questões socioambientais. Pois, a Educação Ambiental é uma ação educativa que se desenvolve através de uma prática, em que valores e atitudes promovem um comportamento rumo a mudanças perante a realidade, tanto em seus aspectos naturais como sociais, desenvolvendo habilidades e atitudes necessárias para transformação e emancipação (JARDIM, 2010, p.62)

No contexto da educação infantil, as crianças que se encontram inseridas precisam ser estimuladas a pensar em ações e no reflexo delas, podendo ser feito através de jogos e brincadeiras, ou outras atividades lúdicas. As DCNEI (Brasil, MEC. SEB, 2010, p.25), destaca que os eixos do currículo dessa etapa de ensino precisam favorecer a “imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, plástica, dramática e musical”. Morin (2010) afirma que:

As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2010, p.45).

A arte auxilia o indivíduo na constituição de sua condição humana, pois por meio da arte o indivíduo expressa os seus sentimentos e pode-se muitas vezes colocar as suas emoções. A utilização de diferentes linguagens nas práticas pedagógicas colabora na qualidade de vida dos indivíduos, assim estando em harmonia com as DCNEA, também se especifica que as instituições escolares devem promover:

Projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (Brasil. CNE, 2012, p. 6).

É fundamental que as crianças aprendam sobre os seus direitos também, além de respeitar umas às outras, aprendam a cooperar, a ser solidárias, a se relacionar com as demais e a se compreender no sentido de empatia. Segundo Morin (2015, p.27), “a compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos”.

Em outras palavras, é fundamental que as crianças aprendam seus direitos e, acima de tudo, a respeitar umas às outras, cooperar, ser solidárias, relacionar-se com as demais e compreender-se mutuamente, no sentido da empatia. Segundo Morin (2015, p. 27), “a compreensão humana não é ensinada em parte alguma. Em consequência, o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos”.

Piaget e Vygotsky (2002) falam da questão do ambiente social para a aprendizagem, porém os dois divergem nas opiniões. Piaget está longe de reconhecer sua importância na determinação das operações intelectuais, embora

reconheça a presença de fatores externos como os fatores sociais nos processos cognitivos. Para Vygotsky os seus pressupostos sócios- interacionistas aponta uma direção oposta à Piaget, pois os seus esforços teóricos se canalizam na procura de explicações sobre os meios através dos quais as relações do indivíduo com o meio social se tornam parte dessa construção de conhecimentos.

No entanto, enquanto Piaget busca compreender as estruturas dos pensamentos através do mecanismo interno do indivíduo, Vygotsky procura compreender através do meio externo do indivíduo.

Na Educação Infantil é aonde tem o início da construção da identidade individual e coletiva, sendo a criança não apenas influenciada pelo meio em que está inserida, mas ser influenciadora. De acordo com Luccas (2016), afirma-se que a Educação Infantil:

[...] é lugar de experiências e vivências das crianças em processo de formação das qualidades humanas, de desenvolvimento de sua inteligência e de sua personalidade, ou seja, de formação e de desenvolvimento das capacidades e habilidades necessárias à constituição de uma nova forma de relação ser humano-sociedade natureza: a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e a formação de uma personalidade madura, estável e solidária. (LUCCAS,2016, p. 69).

2.3 O professor, a escola e a educação ambiental

As instituições de Educação Infantil precisam tentar maneiras de afetar as crianças, de modo que a transformação ocorra durante essa longa caminhada de ensino. Nessa fase, deve-se considerar que as crianças são mais abertas ao diferente, mais livres de preconceitos e são mais receptivas ao conhecimento, ao qual torna esse espaço um lugar ideal para a inserção da educação ambiental. Destaca-se nos saberes de Morin (2011) que o ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena e ensinar a compreensão, entendendo-se que estão em confluência com os princípios da educação infantil. Assim, busca-se formar sujeitos mais justos, solidários, humanos, compreensivos e comprometidos com o meio no qual estão inseridos. Contudo, Rodrigues (2011) ressalta que:

A maioria do (as) professores (as) na Educação Infantil ainda trabalha com concepções tradicionais de Educação Ambiental, o que resulta em propostas de atividades realizadas de forma pontual e descomprometidas com toda a problemática envolvida na ação (RODRIGUES, 2011, p.176).

A Educação Ambiental na educação é um forte aliado para a inserção das atividades sobre o meio ambiente nessa primeira infância, ao qual percebe-se que não se pode ficar restrito apenas a essas práticas. De acordo com Manzini et al. (2014, p. 3), “[...] as crianças, desde os primeiros períodos da vida, adquiram diálogo e conhecimento a respeito do que vem a ser a educação ambiental [...]”, mas para que isso ocorra é necessário que os professores compreendam o quanto é importante a Educação Ambiental desde a educação infantil, ou seja desde cedo para as crianças.

A importância da introdução da Educação Ambiental na primeira etapa da Educação Básica, ou seja, na educação infantil é que desde cedo é necessário promover a conscientização e preservação do meio ambiente. O trabalho na educação infantil é composto por algumas peculiaridades, mas o cuidar e o educar são partes integrantes para os profissionais de ensino.

Para Oliveira (2007), a educação infantil vem se fortalecendo e ganhando espaço na sociedade atual, pois considera-se que as crianças são sujeitas de direitos. Esse novo olhar voltado para as crianças “rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda” (Oliveira, 2007, p. 15).

A Educação Infantil delinea-se para além de um olhar de assistencialismo, pois agora existe um novo cuidado com as crianças que requer uma interação com o educar precisando assim, constituir-se de vários campos do conhecimento. A Educação Ambiental aplicada na educação infantil faz-se entender que seja uma maneira de transformação na sociedade para que os futuros cidadãos possam exercer o papel de trabalhar a reciclagem, por exemplo, como forma de consciência ambiental e assim demonstrando que está sendo implantado a Educação Ambiental nas escolas.

É necessário mais do que informações e conceitos para os profissionais da educação, pois precisam trabalhar com atitudes, formação de valores, ensino e aprendizagem, pois na educação infantil é onde a criança inicia e está em processo de desenvolvimento, assegurando a introdução da temática ambiental de forma interdisciplinar, dentro dos currículos de todas as disciplinas e atividades escolares. Como afirma Penteado (1997, p.16):

A escola é, sem sombra de dúvida, o local ideal para se promover este processo. As disciplinas escolares são os recursos didáticos através dos quais os conhecimentos científicos de que a sociedade já dispõe são colocados ao alcance dos alunos. As aulas são o espaço ideal de trabalho com os conhecimentos e onde se desencadeiam experiências e vivências formadoras de consciências mais vigorosas porque alimentadas no saber. (PENTEADO, 1997, p.16).

Os professores e profissionais através de conceitos e informações adquiridos, por meio da prática necessitam entrar em contato direto com os diferentes grupos sociais, observar as relações que interpõem o meio ambiente e explorá-lo juntamente com as crianças. Coletando também informações relacionadas ao meio ambiente e a sociedade, buscando coordenar situações de ensino que possam promover aos alunos uma provocação ao qual busquem uma apropriação de ensino e conhecimentos. Essa apropriação de ensino e de conhecimento pode levar os alunos a aplicar todos os seus conhecimentos adquiridos não só na escola, mas em sua vida toda.

Ao abordar-se a participação do professor na educação infantil, considera-se que ele contribua para a aprendizagem do aluno ao desenvolver com ele o eixo de Natureza e Sociedade, tornando-se necessário destacar que o professor tem alguns pontos de referências para que consiga mediar o conteúdo proposto, ou seja, a partir do conteúdo sugerido para determinada faixa etária. O professor deve possuir conhecimentos dos conteúdos para que posteriormente seguir com uma didática relevante.

O RCNEI, utilizado por muitos anos como referência para as escolas e instituições infantis para que os professores elaborem as suas propostas pedagógicas defende que “cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p.25). É indispensável considerar as necessidades físicas, sociais, psicológicas,

emocionais e biológicas da criança, além de preocupar-se com a realidade na qual está inserida.

Para Boff (2012, p.37) compreende que o “[...] cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro”.

A Educação Ambiental introduzida de acordo com os seus princípios na educação infantil pode gerar mudanças de pensamentos e transformações de valores e atitudes ao qual serão muito importantes para promover uma nova postura diante do meio em que vivemos. Propondo a noção de responsabilidade não somente do mundo e da sociedade, mas também consigo próprio. Segundo Tiriba:

Creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque aqui as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do vive. Neste sentido, a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas. (TIRIBA, 2010, p.2).

O trabalho docente é importante pois, é o mediador na introdução das questões ambientais em suas práticas pedagógicas, sendo o mesmo um referencial para as crianças descobrirem as respostas e as soluções para esta temática. A relação entre a criança e o meio ambiente se dá através da sua manipulação quanto aos objetos e através de sua curiosidade de explorar o meio em que está inserida. A relação que acontece entre a criança e o meio se dá através de sua própria manipulação com os objetos e através de sua necessidade de exploração e interação com o meio.

Assim, o docente precisa deixar o senso comum e começar através de suas práticas a estimular as crianças a buscar e a descobrirem sobre quais são os problemas ocasionados pela sociedade em relação ao meio ambiente. Através das atividades ao ar livre pode-se proporcionar as crianças aprendizagens que trazem o bem estra ao serem realizadas, aflorando o sentimento de solidariedade e de companheirismo, no entanto deixando um pouco de lado as atividades individualistas e competitivas para constituir assim um espaço de convivência. De acordo com Tiriba (2010), ressalta-se que:

[...] pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar... Além de se constituírem com espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento. (TIRIBA, 2010, p.9).

Através da construção de conhecimentos ambientais para uma perspectiva da cidadania, da escola e dos professores estarão diante dessas atividades cumprindo o seu papel diante da sociedade, criando algumas propostas pedagógicas que compreendam o desenvolvimento social e sustentável direcionados a temática ambiental.

Para tanto, cabe ao profissional da educação a missão de promover situações de contato dos pequenos com essa biodiversidade que os cercam. A qual, para ter sentido para a criança durante a Primeira Infância, precisa ser vivenciada na prática, fora da sala de aula, pois dentro da sala tudo que se pode trabalhar são aspectos

abstratos, figurativos, e pouco atrativos para essa fase da vida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental apresentam as seguintes orientações:

Art. 17. Considerando os saberes e os valores da sustentabilidade, a diversidade de manifestações da vida, os princípios e os objetivos estabelecidos, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem:

I - Estimular:(...) d) vivências que promovam o reconhecimento, o respeito, a responsabilidade e o convívio cuidadoso com os seres vivos e seu habitat;

II - Contribuir para: (...) d) a promoção do cuidado e responsabilidade com as diversas formas de vida, do respeito às pessoas, culturas e comunidades;

III – promover: observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;

(...) c) projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012, p.6).

Algumas estratégias de aprendizagens lúdicas de proteção e preservação do meio ambiente podem estar ligadas a ideia do reaproveitamento, pois é um conceito que está impregnado pela sociedade capitalista que prega que tudo é descartável, podendo ser utilizados para os materiais na educação parece ser uma saída para se trabalhar nas escolas por falta de materiais, assim como o problema do lixo urbano nas cidades. Sendo o início de um trabalho que pode gerar frutos no combate aos problemas ambientais, fazendo assim alguns projetos e atividades sobre o meio ambiente, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Educação Ambiental na sala de aula



Fonte: Brasil, 2012.

Uma estratégia que é interessante para se trabalhar com Educação Ambiental na Educação Infantil é através de atividades e projetos que utilizem como recurso didático os recursos tecnológicos.

A utilização de recursos tecnológicos nas atividades com as crianças é um meio prático para uma boa prática educativa, ao qual possibilita o enriquecimento e uma aprendizagem mais satisfatória, significativa e convidativa durante as atividades lúdicas. A criança fica enriquecida com os conteúdos propostos com o tema sobre o meio ambiente. Mas com tudo isso, a importância ao tema abordado é a questão social que se dá por vários aspectos.

Atividades lúdicas conseguem chamar a atenção das crianças, assim como filmes, excursões, visitas monitoradas, fotos, simulações em computador, teatros, o jardim da escola e muitas outras atividades que abordem o meio ambiente pode ser inserido nas aulas de Educação Ambiental para as crianças da educação infantil. Assim as aulas de Educação Ambiental se tornam mais atrativas e ao mesmo tempo desenvolvem nas crianças algumas sensações, percepções e principalmente conscientização quanto ao meio em que estão inseridas.

Para que o professor consiga atingir em seus alunos uma consciência crítica, é necessário que ele dê as crianças a oportunidade de pensar, criticar, questionar e obter respostas.

Percebe-se que a Educação Ambiental é mais que uma ferramenta de ensino para o ensino infantil, pois enfatiza também a necessidade de mudança de atitude para com a natureza e a sociedade. Buscam proporcionar as crianças espaços para que elas sejam ativas e construtoras de seu próprio conhecimento e assim, possam tirar as suas próprias dúvidas através do contato e interação com o meio.

Utilizar durante as aulas filmes que abordam a consciência ecológica desde cedo na educação infantil é uma excelente estratégia para inserir a educação ambiental para as crianças. Como sugestão, são listados alguns no esquema apresentado na Figura 2.

Trabalhando desde cedo as questões de conscientização ecológica, ou seja, sobre a importância de cuidar do meio ambiente, como não jogar lixo no chão e nos rios, entre outras. Através dos filmes a professora poderá iniciar uma roda de conversa e outras atividades referentes ao meio ambiente. Assuntos abordados importantes que irão ser levados para toda a vida dessas crianças como aprendizagem. Pode-se trabalhar na Educação Ambiental filmes para as crianças que despertarão a consciência ecológica.

Outra sugestão de estratégia para se trabalhar de maneira lúdica e prazerosa na educação infantil são os jogos educativos e divertidos. Jogos que estejam relacionado ao tema de meio ambiente poderão dá dicas de como preservar o meio ambiente, como separar o lixo em casa, falando sobre a importância das árvores para o planeta, a importância da água para a sobrevivência de todos, entre vários temas que estejam relacionados ao meio ambiente.

Figura 2 – Filmes infantis com temática ecológica e ambiental



Fonte: Os autores, 2020.

Portanto existem vários recursos tecnológicos que podem ser utilizados durante o ensino-aprendizagem das crianças desde cedo, na educação infantil. O objetivo de analisar os reflexos da introdução da Educação Ambiental traz para a evolução cognitiva e social das crianças vem sendo aplicada a partir da educação infantil com o propósito de proteção e conscientização do meio ambiente, ou seja, do planeta.

3 CONCLUSÃO

Diante de várias situações contra o meio ambiente e as suas respostas a diversas ações que acontecem, universalmente, os ambientalistas e profissionais que trabalham com o meio ambiente buscaram caminhos para minimizar os efeitos dessa crise do meio ambiente em que o planeta sofre. Assim, a conscientização desde os primeiros anos é, sem dúvida, um desses caminhos. a Educação Ambiental é um desses caminhos. A Educação Ambiental é um processo pelo qual o aluno começa a obter informações e conhecimentos acerca das questões ambientais, entendendo como sua visão de mundo particularizado na sua casa, escola e convívio social iniciado tem relação ativa com o uma nova visão em relação ao meio ambiente, tornando a criança, desde o primeiro contato com a escola um agente transformador em relação à conservação ambiental.

A escola e os professores têm o papel importante nesse processo de ensinar às crianças como se devem cuidar e preservar o meio ambiente. Iniciando desde cedo essa conscientização, ou seja, na educação infantil através de projetos com atividades relacionadas a Educação Ambiental, propondo rotinas e estimulação para as crianças é um meio para que as crianças possam crescer já com essa transformação social e evolução cognitiva. As crianças devem interagir com o s espaços e objetivos por meio de atividades em grupos ou sozinhas, com ou sem o professor, organizando brincadeiras e jogos que estejam ligados a questão da conservação e preservação do meio ambiente.

Na educação infantil é necessário que se tenha o contato e a interação com o meio em que a criança está inserida.

Por conseguinte, sabendo que na educação infantil, o tato e o contato são fundamentais para o conhecimento do meio, percebe-se que a Educação Ambiental se inicia aí, no toque, na sensação e no contato com a natureza. As ações discutidas em sala levam às atitudes de conscientização sobre os hábitos que as crianças aprendem em casa, ou seja, faz com que a criança comece a questionar sobre a preservação do meio ambiente, contribuindo para a transformação na sociedade para que os futuros cidadãos possam exercer o papel de cuidadores do planeta.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. Sustentabilidade e educação. In: BOFF, L. **Sustentabilidade: O que é - O que não é.** Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** proposta preliminar. 2.ed. Brasília: MEC, 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 3.ed. Brasília: MEC, 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Brasília: CNE/CP, 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.** Brasília: CNE/CP, 2006.

_____. **Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm.> Acesso em: 10 abril 2020.

_____. **Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1, 2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e Desporto Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial curricular nacional para a educação infantil. v.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

JARDIM, D. B. **Significados e sentidos da Educação Ambiental para as crianças da educação infantil.** 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2010.

LUCCAS, M. B. **Práticas pedagógicas em Educação Ambiental na educação infantil:** análise de dissertações e teses brasileiras. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

MANZINI, R. C. et al. **Abordagens dos conceitos de redução, reutilização e reciclagem de resíduos com crianças de 5 anos em um CEMEI no município de São Carlos (SP).** Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, RS, v. 31, n. 1, p. 189-208, jan. / Junho de 2014. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/4362>>. Acesso em: 10 abril 2020.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Greicimára S. do. **A Influência dos fatores ambientais no desenvolvimento infantil.** Disponível em: <http://www.uricer.edu.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/498.pdf> Acesso em: 10 abril 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Como definir uma Pedagogia que oriente o trabalho em creche. In: **Pátio: Educação Infantil**. Porto Alegre, v. 5, n. 13, p. 14-16, jun.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio Ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

RODRIGUES, C. **Educação infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, Rio Grande, RS, v. 26, p. 169-182, Janeiro/Junho. 2011.

Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3354>>. Acesso em: 10 abril 2020.

SCHMIEDER, A. Natureza y principios generales de la educacion ambiental: fines y objetivos. In: **UNESCO**. Tendências de la Educacion Ambiental. p. 25-38, Paris, 1977.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza: Educação Ambiental para sociedades sustentáveis**. Rio de Janeiro: NIMA/PUC-Rio, 2010.

CONTAR HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INFLUÊNCIA DESSA METODOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

**Cibele Gomes de Oliveira¹
Luciano Borges Muniz²**

Resumo: O presente artigo tem como objetivo mostrar a importância da contação de história na Educação Infantil e a percepção dos professores sobre a influência dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem. Busca compreender como a contação de histórias é utilizada pelos docentes e sua interferência no desenvolvimento cognitivo das crianças. Apresenta questionamentos sobre as vantagens e sobre a eficácia dessa metodologia no trabalho com conteúdo de forma mais lúdica e prazerosa para os alunos, o que traria melhores resultados. O método de pesquisa desenvolvido nesse estudo foi exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, foram usadas técnicas de coletas de dados através de pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores da educação infantil que trazem as respostas para as indagações propostas.

Palavras-chave: Contação de histórias. Percepção dos professores. Criatividade.

STORYTELLING IN CHILD EDUCATION: teachers' perceptions of the influence of this methodology on the teaching- learning process

Abstract: This article aims at showing how important storytelling is in child education. It also shows teachers' perception of the influence of this particular methodology on the teaching-learning process. It searches for understanding how storytelling is used by teachers and how it interferes in the cognitive development of children. It shows some questions about the advantages and effectiveness of this methodology in working with content in a more playful and pleasant way for the students, which would produce better results. The research method used in this study was exploratory and descriptive, with a qualitative approach. Data collecting techniques used were bibliographical research and interviews with child education teachers, which bring the answers to the questions asked.

Keywords: Storytelling. Teachers' perception. Creativity.

1 INTRODUÇÃO

A contação de história passou de uma prática social tradicional, desenvolvida sem vinculação com a escola ou outros processos educacionais formais, para uma metodologia de ensino ou prática pedagógica das mais importantes para a educação infantil na contemporaneidade.

¹ Aluna do 8º período do curso de Pedagogia da Faculdade Famart. E-mail: cibelegol@yahoo.com.br

² Professor orientador do estudo e do artigo. Graduado em História. Especialista em História da África e Mestre em Ciências Sociais pela PUC/Minas. Professor da Faculdade FAMART.

Inicialmente desenvolvida como instrumento cuja finalidade era transmitir a história, crenças e valores do grupo, a contação de história é reconhecida atualmente no campo educacional como prática fundamental para que as crianças desenvolvam uma série de habilidades e capacidades cognitivas sociais.

O uso da contação de história como prática cotidiana em sala de aula tem o poder de potencializar uma série de situações bastante propícias para que ocorra o desenvolvimento sócio-cognitivo das crianças da Educação Infantil. Embora um número considerável de professores tenha essa consciência e façam uso constante da contação de história em suas salas de aula, outros ainda não conhecem suas vantagens ou não foram convencidos que devem introduzir essa ação em seus planejamentos de trabalho.

Esse artigo pretende conhecer e analisar os efeitos e vantagens da contação de história para as crianças em fase de construção e desenvolvimento de suas capacidades de conhecerem o mundo e a si mesmas. Objetiva também entender como os professores percebem essa prática.

2 DESENVOLVIMENTO

A contação de histórias é uma prática social que está presente na sociedade desde tempos remotos, mesmo antes da escrita essa arte já existia como forma de comunicação e entretenimento, para transmitir conhecimentos, valores, experiências e mantê-los através de gerações.

Essa técnica era usada apenas na forma oral, com o surgimento da escrita, ao invés de narrar a história os contadores começaram também a ler as histórias para as comunidades.

Antes do século XVIII a literatura infantil era a mesma dedicada aos adultos, visto que as crianças eram consideradas como “adultos em miniatura” (GEBERT, 2019). Sem observar a distinção entre as pessoas de idades diferentes, nesse momento os contadores de história não se preocupavam em diferenciar suas histórias de acordo com a diferença do público ouvinte.

Contar e ouvir história proporciona grandes encontros, abre as portas da imaginação e a “caixa” das memórias afetivas promovendo a interação imediata entre o contador e o ouvinte, ou vice-versa. Essa metodologia está tradicionalmente intrínseca na cultura de diversos povos, no Brasil não é diferente. A influência africana em nossa cultura nos remete à transmissão oral de conhecimentos e experiências transmitidas pelos povos africanos através dos contadores de histórias, denominados griots:

Porque na verdade o *griot* não é só ator, cantor, bailarino e músico: mas a principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, anedotas e provérbios, através dos quais o africano, de qualquer idade, aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Esses elementos da tradição oral são a verdadeira escola africana e o *griot*, o seu mestre principal. Toda a educação, a história do povo africano, assim como a genealogia de suas famílias se dava através da oralidade, pela voz e presença do *griot*. (BERNAT, 2008, p.1)

As tradições populares são passadas de geração em geração, e muitas famílias tinham o costume de assentarem em rodas de conversas, à noite, para contar e ouvir histórias, às vezes reais e outras vezes imaginárias, sendo que os mesmos contos eram ouvidos por crianças e adultos, sem distinção de idade.

A partir do século XVIII, a instituição escola viu a necessidade de mudança e incentivaram a criação de literaturas específicas para o público infantil. O professor tornou-se o maior contador de histórias da sociedade.

Ao contar histórias, o professor estabelece com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. (MAINARDES, 2008, p.5)

Com o passar dos anos essa prática da contação de história entre os grupos foi se perdendo, a literatura foi sendo diferenciada para adultos e crianças. As rodas de conversa não eram mais à noite, entre famílias, mas sim nas instituições escolares. E o professor tornou-se um grande contador de histórias.

O docente possui um leque enorme de possibilidades educativas quando o assunto é contar histórias, a literatura infantil é extensa e a história quando bem contada ou adaptada pode ser a principal fonte de saber da criança. “O texto literário é polissêmico, pois sua leitura provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual” (Faria, 2004, p.12). Os leitores ou ouvintes são capazes de criar novas ideias, visitar novos mundos, conhecer novas realidades e receber informações sobre diferentes temas, podem também superar medos e desafios através de práticas pedagógicas que estimulem a criatividade. Por isso, percebe-se que o professor passa a ser uma figura estratégica para a manutenção dessa prática, agora com fins pedagógicos bastante claros.

É preciso destacar o papel importantíssimo do professor na vida da criança, principalmente durante a educação infantil, sendo um grande influenciador de boas maneiras e práticas sociais. Através da contação de histórias o docente consegue atingir a criança em seus aspectos mais íntimos, transportando-a diretamente do mundo abstrato para o mundo concreto.

No entanto, a prática de contar histórias está se tornando escassa nas salas de aula dos “pequenos”. Muitos professores somente contam histórias apenas quando o livro didático solicita ou em alguma data específica, fazendo com que a carência de contação de história crie barreiras significativas na vida social, cultural e intelectual da criança.

Os professores que não utilizam essa metodologia, às vezes por falta de conhecimento, de tempo ou de interesse, estão colaborando para uma deficiência de imaginação e estímulos na vida das crianças. As histórias, sejam elas lidas ou contadas, devem estar presentes diariamente na prática pedagógica do docente em educação infantil.

Sem a presença da literatura diária nas salas de aula da educação infantil as crianças crescem cada vez mais sem interesse pela leitura, sem criatividade para inventar novas histórias, sem imaginação para escrever redações e produzir textos. Isso afetará diretamente a capacidade emocional e racional da criança nos demais anos da sua vida escolar, pois a literatura infantil “ensina a criança a crescer e a pensar” (Dohme, 2010).

Como toda grande arte, os contos de fadas tanto agradam como instruem; sua genialidade especial é que eles o fazem em termos que falam diretamente às crianças. Na idade em que estas estórias são mais significativas para a criança, seu problema principal é colocar alguma ordem no caos interno de sua mente de modo a poder-se entender melhor – uma

preliminar necessária para adquirir alguma congruência entre suas percepções e o mundo externo. (BETTELHEIM, 1980, p.69).

A contação de histórias na educação infantil, principalmente, oferece inúmeros benefícios para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo das crianças, pois aguça a imaginação, ensina valores, instiga às mudanças comportamentais, aumenta a criatividade, aflora o gosto e o hábito de leitura, entre outros. Bettelheim (1980) escreveu sobre a importância da literatura, principalmente os contos de fadas, como fator estimulante na formação da vida fantasiosa e criativa da criança:

Essa literatura tradicional alimentava a imaginação e estimulava as fantasias. Simultaneamente, como estas histórias respondiam às questões mais importantes da criança, eram um agente importante de sua socialização. (BETTELHEIM, 1980, p. 32).

As crianças entre quatro e cinco anos vivem um mundo de emoções dentro de si mesmas, e buscam várias respostas, o tempo todo. As histórias fazem com que elas resolvam esses conflitos internos, transferindo-os para o mundo externo e concretizando-os na prática.

Para Dohme (2010), histórias trabalham aspectos internos importantes da criança, como caráter, raciocínio, imaginação, criatividade, senso crítico e disciplina. O conto prende a atenção das crianças, as fazem refletir, desperta a fantasia, aumenta o vocabulário e o gosto pela leitura, transmite informações, educa e age diretamente no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Faria (2004, p.42), “a ilustração conta com importantes elementos descritivos que, se fossem explicitados integralmente no texto escrito, o tornaria longo e pesado – e mesmo ilegível”. Na educação infantil as imagens são essenciais para trabalhar a literatura, algumas histórias possuem apenas ilustrações possibilitando as crianças a contar a história a partir do que veem, partindo assim do concreto. Isso demonstra a necessidade ou as vantagens do profissional que trabalha com a contação de histórias em fazer uso de ilustrações durante sua prática. A apresentação de gravuras, personagens, bonecos ou outros elementos conferem vida e desperta a atenção dos ouvintes.

Grande parte da literatura que se dedica ao tema da contação de histórias se refere a ela como uma arte. Segundo o dicionário Aurélio, Arte é uma aptidão inata para aplicar conhecimentos, usando talento ou habilidade, na demonstração de uma ideia ou de um pensamento. Nessa perspectiva a contação de história se transforma mesmo em uma arte quando o contador usa talento e habilidades que conferem vida à narrativa.

Sendo assim, a contação de história é de fato uma arte, pois ela possui o poder de despertar a imaginação, transformando o fictício em realidade, é capaz de fazer a criança pensar e agir adequadamente no espaço cultural no qual está inserida e também de proporcionar a resolução de conflitos internos em que as crianças entre quatro e seis anos de idade estão submetidas. Dessa forma:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vistas adultos. Uma criança confia no que o conto de fada diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 1980, p.59)

É como se a criança estivesse inserida no conto e o conto inserido na criança, um pertencente ao outro. A literatura nos permite realizar sonhos e desvendar novos caminhos, leva o imaginário além das descobertas existenciais do dia a dia, produz um olhar mágico que nos possibilita mudar a forma de ver e viver vida.

Através da contação de história, a criança pode aprender sobre qualquer assunto, é possível trabalhar valores, despertar a fantasia, desenvolver os aspectos culturais, afetivos e cognitivos.

Isso pode significar que, quanto mais a leitura se caracterize como um fato permanente na vida de um sujeito, maior será seu grau de desenvolvimento cognitivo, não apenas pelas informações que o texto pode trazer, mas, sobretudo, pelo exercício mental exigido pela leitura (ou audição do texto). (ANTUNES ET AL, 2018, p.122)

Cabe ao professor inserir a prática de leitura e contação de história nas salas de aulas a partir da educação infantil, de maneira que proporcione de forma lúdica o contato mais íntimo entre a literatura e os alunos. Para isso é necessário preparar um espaço propício (no qual transfira todo encantamento que é o “faz de conta” das histórias infantis) com a utilização de recursos pedagógicos que transformem o ambiente em cenários parecidos com as ilustrações que os livros trazem e façam dele um local acolhedor e sereno.

[...] antes de iniciarmos a leitura, fruição, organizemos o ambiente para que a calma e a afetividade sejam os pontos fortes do momento, pois aprender a gostar de leitura passa também pelos laços de carinho e atenção que damos às crianças. Um espaço diferente já significa algo mais estimulador para elas. (ANTUNES et al, 2018, p.133)

Para a criança é imprescindível que se utilize o concreto, ou seja, imagens, fantoches, teatro de sombras, dobraduras, marionetes, fantasias, ou ao menos que o professor use um acessório que faça a criança associar com a história que está sendo contada.

Existe uma grande diferença entre contar uma história e ler uma história, Costa (2018) explica que o ato de contar está voltado para o campo auditivo do indivíduo:

[...] Quando a comunicação se dá de através da palavra oral, nosso centro de percepção é o auditivo. Uma característica da percepção auditiva é que ela nos proporciona a experiência da unidade. O som nos invade por todos os lados e passa através de nós. Todo o nosso corpo é uma unidade auditiva, porque estamos no centro do campo sonoro. (COSTA, 2018, p.86)

E de acordo com Costa (2018), o ato de ler a história está voltado para o campo visual do sujeito:

No caso da leitura (palavra escrita), o centro da percepção passa a ser o visual. Se o som incorpora e unifica, a visão isola, é o sentido da dissecação. Quando mergulhamos numa leitura, separamo-nos do mundo. Nossa “viagem” é solitária. Se a oralidade associa-se à ideia do grupo, do coletivo, a leitura associa-se à ideia do indivíduo em sua introspecção e reflexão analítica. (COSTA, 2018, p.87).

As duas formas de narrativas possuem suas características próprias e provocam reações diversas nos leitores e ouvintes, porém, quem vai decidir qual das duas técnicas utilizar será o professor, o qual deverá levar em consideração a idade das crianças e quais os objetivos deseja alcançar. Quando a história é narrada oralmente, ela pode ser construída juntamente com os ouvintes, e o professor deve estar preparado para imprevistos que possam ocorrer ao longo da história, como, por exemplo, perguntas e comentários que as crianças possam fazer.

É importante também que os docentes saibam usar o corpo e principalmente a voz para se expressarem durante a contação de histórias, a mudança de voz leva a criança para o interior da história, permitindo que ela altere o personagem imaginário conforme o professor muda o tom de voz. Conforme Antunes et al (2018, p.128), “o tom de voz da leitura pode determinar a concentração, elaboração de conceitos, a progressão textual da narrativa, a imaginação e acirrar ou não as sensações de quem está ouvindo”.

Contar e ouvir histórias ajuda as crianças até mesmo na hora de brincar. A literatura abre um leque de fantasias para que a criança brinque com maior entusiasmo, e no momento do “faz de conta” surgem personagens e objetos que falam, dançam e vivem felizes para sempre.

É certo que alguns professores fazem uso dessa metodologia de contar histórias no mínimo uma vez por semana, mesmo que somente no dia em que as crianças visitam a biblioteca da escola. Mas o ideal seria que essa prática estivesse presente diariamente no cotidiano escolar, enriquecendo o vocabulário, a imaginação, o gosto pela leitura, e o aprendizado como um todo.

Inclusive, é possível que a contação de história seja aplicada na Educação Infantil até mesmo na forma digital, acompanhando as mudanças e superando os desafios que a atualidade traz para a Educação. Esse novo mundo da contação de história é denominado na esfera digital de “Storytelling³”. Através das mídias digitais a contação de história ganha um leque de possibilidades, que prende ainda mais a atenção das crianças por fazer parte da vida cotidiana das mesmas.

O mundo digital permite às crianças verem e ouvirem as histórias de uma forma clara e transparente aumentando o interesse das mesmas ao universo dos contos de fadas, mesmo porque os meios de comunicações digitais estão cada vez mais acessíveis às famílias e às escolas.

Histórias podem ser contadas em qualquer lugar, por qualquer pessoa e podem também serem assistidas e/ou ouvidas por qualquer pessoa em qualquer lugar. Claro que mesmo de forma digital, é preciso que o contador de história utilize a voz, o corpo e acessórios que prendam a atenção e mantenha a concentração do ouvinte.

Existem algumas tecnologias de informação e comunicação que possibilitam aos profissionais da educação criar animações de diversas histórias, ademais, já existem histórias que trazem como tema principal a tecnologia, que ensinam as crianças sobre o mundo digital. Como por exemplo, o livro “*É um livro*” (Lane Smith, 2010) citado por LANZI (2012, p.9), “a obra conta a história de um macaco que adora livros, um burro que desconhece livros e os confunde com um computador, e um ratinho sábio e sensível”.

O professor poderia trabalhar a obra citada acima de maneira abrangente, podendo destacar os aspectos importantes da história e relacioná-los aos

³ Storytelling (story - história; telling – contar) é o mesmo que a arte de contar histórias.

conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo, e agregar novos saberes àqueles que não convivem com tais tecnologias.

Os profissionais da Educação devem investigar e estudar sobre as novas práticas que a tecnologia oferece para a contação de história na educação infantil, buscando conhecer e experimentar novos contextos para utilizarem essa metodologia de forma diversificada e atualizada.

Pensando em metodologias ativas, onde o aluno é o centro do processo, é necessário que os docentes permitam aos discentes experimentar a contação de história de todas as formas possíveis e cabíveis. Se as crianças vivem imersas no mundo digital, porque não trabalhar a contação de história também de forma inovadora, mas ainda com caráter lúdico e como parte do processo de aprendizagem.

A influência do professor sobre os alunos é muito grande, é como se ele fosse o “espelho” para as crianças. Então as falas, as roupas, os gestos dos professores e as práticas e experiências vividas na sala de aula intervêm diretamente na vida da criança, talvez não de forma imediata, mas sim ao longo da vida. Por isso também é importante utilizar a contação de história na educação infantil de maneira diferenciada para atender e atingir todos os alunos, de todas as formas.

A partir desse ponto, este artigo passará a apresentar e discutir os resultados encontrados na pesquisa realizada com professores da Educação Infantil de escolas públicas e privadas do município de Itaúna/MG sobre o tema da importância da contação de história e sua influência no processo de ensino aprendizagem.

A influência do professor sobre os alunos é muito grande, é como se ele fosse o “espelho” para as crianças. Então as falas, as roupas, os gestos dos professores e as práticas e experiências vividas na sala de aula intervêm diretamente na vida da criança, talvez não de forma imediata, mas sim ao longo da vida. Por isso também é importante utilizar a contação de história na educação infantil de maneira diferenciada para atender e atingir todos os alunos, de todas as formas.

A partir desse ponto, este artigo passará a apresentar e discutir os resultados encontrados na pesquisa realizada com professores da Educação Infantil de escolas públicas e privadas do município de Itaúna/MG sobre o tema da importância da contação de história e sua influência no processo de ensino aprendizagem.

2.1 Como os professores da Educação Infantil percebem a contação de histórias

Os resultados do trabalho de campo demonstram que os professores da Educação infantil do município de Itaúna corroboram, através da prática cotidiana, em sala de aula, as vantagens da contação de história descritas na literatura que trata dessa temática. Os professores participantes da pesquisa reconhecem que a contação de história deve estar presente no cotidiano escolar para ensinar e despertar nas crianças o interesse pela leitura, aguçando seu imaginário e possibilitando um mundo de descobertas.

Todos os professores entrevistados consideram que a contação de história colabora com a aprendizagem das crianças. Eles ressaltam que o uso dessa metodologia permite à criança imaginar e criar diversas possibilidades. Esses apontamentos nos permitem afirmar que entre os professores a metodologia da contação de história é tida como fundamental para as pretensões pedagógicas da Educação infantil. Considerada uma das primeiras formas de transmissão de conhecimento, estimula a atenção, a concentração e desenvolve a oralidade das

crianças. Na percepção dos professores, contar história na Educação Infantil torna o processo de aprendizagem mais descontraído, lúdico e significativo.

Para uma professora que atua na Educação Infantil da rede pública, a contação de história é uma metodologia que serve também para extrapolar as pretensões relacionadas à aquisição de conhecimentos, e do despertar da fantasia. Ela promove também a interação entre as crianças e a compreensão de regras, normas e valores compartilhados e aceitos socialmente.

Essa metodologia colabora na aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento do simbólico e da imaginação, promove a interação entre os pares e a compreensão de regras, dentre outros. (Professora de escola pública)

A contação de história tem sido uma metodologia e recurso pedagógico utilizado com bastante frequência entre os educadores da Educação Infantil do município de Itaúna, dos participantes deste estudo a maioria faz uso desse recurso diariamente ou pelo menos semanalmente.

Não se observou relação entre o uso menos frequente da contação de história em sala de aula e a ausência do contato com essa metodologia na formação acadêmica dos professores. Entre os que responderam não fazer uso diário desse recurso, todos tiveram contato com a contação de história em suas formações. Os professores que não tiveram contato relataram fazer uso constante da contação de histórias. Esse dado pode indicar que a prática docente se desenvolve muito para além da formação acadêmica. Por mais que o docente tenha contato com essa metodologia na sua formação inicial, é na prática que se vive e entende o porquê usar esse recurso na sala de aula. Em outras palavras, a escola em seu cotidiano continua a ensinar os professores, e os mesmos precisam estar sempre em formação para inovar sua prática e estar atualizado com as mudanças e transformações sociais que venham ocorrer, inserindo-as de forma lúdica na vida das crianças.

A história pode ser contada em forma de leitura ou teatral. Os professores preferem a técnica de teatralização das histórias em função de ser mais interativa, envolvente, recreativa, dinâmica, participativa e também devido à faixa etária das crianças. Uma professora destacou as vantagens que ela percebe na contação de histórias feita por meio do uso da técnica da teatralização. Segundo o que ela percebe:

Os alunos preferem a forma teatral. Acredito que a postura do contador de histórias chama mais a atenção. Gestos, roupas e acessórios, tudo isso fascina a criança e faz com que fiquem mais atentos e concentrados. (Professora de escola pública)

Os docentes foram questionados sobre o ambiente em que a história será apresentada, e praticamente todos consideram importante preparar o local da contação de histórias. Segundo os entrevistados a preparação possibilita chamar a atenção dos alunos para a história mantendo-os concentrados, despertando a atenção, a curiosidade e o entusiasmo nos mesmos. Criar um ambiente acolhedor, confortável, até mesmo com música é fundamental para preparar quem vai escutar a história, pois o ouvinte faz uso dos detalhes visuais para entender melhor a mensagem que a história quer transmitir. Além disso, o aluno pode fazer associações da história com suas próprias vivências.

Uma professora ressaltou que:

Preparar o local é importante quando a história requer o uso de espaços e objetos especiais e de um cenário adequado. Mas, apontou que nem sempre há necessidade, pois simplesmente estar de pé é o suficiente, algumas vezes, já que a expressão corporal é o item mais importante da história e a presença de muitos objetos podem até mesmo interferir no processo de concentração da criança. (Professora de escola pública)

É consenso entre os professores que a contação de história traz diversos ganhos para os alunos, porém a ausência dela faz com que diminua a criatividade nos mesmos. A criança deixa de adquirir novos conhecimentos, pode ter problemas no desenvolvimento da linguagem, dificuldades com a atenção e com o despertar de sua imaginação.

Uma professora entrevistada ressalta que se a metodologia não é utilizada, o aluno perde a oportunidade de identificação com as situações presentes nas histórias, fazendo com que não desenvolva meios de lidar com dificuldades, sentimentos e emoções. E outra docente complementa que o aluno perde a possibilidade de imaginar situações diversas, idealizar outras formas de resolver um problema, na possibilidade de aprender e desenvolver a empatia, de fazer escolhas a partir do reconhecimento de certo e errado e na possibilidade de expressar suas emoções e sentimentos.

Em relação ao ambiente escolar e o espaço em que a contação de história ocupa nele, percebe-se que para os entrevistados deste estudo, há o reconhecimento da importância e a valorização dessa metodologia. Por valorizarem, acabam fazendo com que ela seja um recurso constante em suas aulas. No entanto, quando são perguntados sobre os resultados compartilhados pelos colegas e se os outros professores compartilham experiências e os resultados obtidos, eles respondem que não. Esses dados nos colocam em dúvida se de fato existe uma valorização e o uso constante da contação de história nas escolas de Educação Infantil ou se essa valorização existe apenas no campo do que seria ideal, ou ainda, se seu uso se restringe a apenas alguns professores que projetam suas percepções em outros colegas de profissão.

É bem provável que o uso dessa metodologia exista de fato e com frequência nas salas de aula, porém não parece haver troca de experiências entre os profissionais. Com base neste estudo, sugere-se que a contação de história, quando acontece, é feita geralmente de forma individualizada, cada professor com sua turma. Também não se discute os benefícios que determinada história pode trazer para as crianças. Percebemos ainda que não parece haver entre os professores participantes deste estudo um trabalho coletivo ou de compartilhamento de informações sobre as possibilidades pedagógicas de cada história utilizadas nas salas de aula por eles.

É preciso contar a história e fazer um trabalho com os alunos voltado para a mensagem principal, evidenciando todos ou alguns personagens principais. Ouvir as crianças, para saber o ponto de vista delas sobre a história que foi contada, permitindo que elas se identifiquem ou não com as situações apresentadas.

Alguns professores descreveram o trabalho feito após o momento da contação de história e ressaltaram os benefícios da continuidade desse trabalho.

Através da história a criança desenvolve a linguagem oral e escrita, e também a concentração. Pois durante a semana tem o relato onde a criança reconta a história e interpreta a história através da linguagem oral. A criança escreve o título e faz o desenho da história, trabalhando a linguagem escrita. (professora de escola pública)

Utilizando a contação de história dessa forma, os professores estarão usando essa importante técnica pedagógica em uma perspectiva contemporânea de educação e colocando os alunos em uma posição de protagonistas e indivíduos ativos nos processos que os envolvem. Diante disso, percebe-se que, embora a contação de história seja uma metodologia bastante antiga, ela atende de forma consistente e satisfatória às demandas atuais da educação no campo da educação infantil.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contação de história é uma metodologia riquíssima para o desenvolvimento integral da criança da Educação Infantil, são inúmeros os benefícios que a criança recebe através dessa prática, os quais refletem durante toda sua vida escolar, pois proporciona uma aprendizagem rápida e lúdica.

Os professores conseguem trabalhar todos os assuntos mediante essa metodologia e possibilitam que os alunos conheçam diversos autores através das inúmeras histórias existentes para esse público infantil, além de ajudar na solução dos conflitos internos das crianças, pois a história atinge cada um de forma diferente.

Existem muitas formas de contar uma história, os recursos audiovisuais são imprescindíveis para manter a concentração das crianças durante a contação de história, por isso os docentes precisam inovar suas práticas e buscar novos recursos para implantar diariamente essa metodologia nas salas de aula.

Cabe aos professores pesquisar sobre as novas tecnologias voltadas para a técnica de contação de história e fazer com que o aluno experimente esse método a partir de vários contextos, inclusive aqueles em que os mesmos estão inseridos cotidianamente.

Dessa forma a contação de história estará presente na vida dos alunos da educação infantil e os acompanhará nos demais anos da sua vida escolar, até mesmo quando adultos. Pois a prática de contar história vem de geração em geração e sua práxis na Educação faz com que atinja gerações futuras, pois colabora na formação do sujeito.

As entrevistas realizadas nesse trabalho mostram que os docentes utilizam a contação de histórias como recurso pedagógico e afirmam a relevância dela no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da Educação Infantil. Apesar de parecer não haver a troca de experiência entre os docentes, eles reconhecem que a falta dos contos de fadas na vida das crianças faz com que a capacidade criativa delas fique prejudicada ao longo da vida.

Mesmo que o profissional da educação infantil invista pouco na prática de contação de história na sala de aula, é preciso que esse pouco tempo seja utilizado de forma rica e satisfatória para a formação integral da criança.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso Et al. **Formação integral do formador**. São Paulo: Eureka, 2018.

BÂ, Hampaté A. A tradição viva. In: **KI**. Zerbo, J. (Org.) História geral da África: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática, 1982.

BERNAT, Isaac Garson. **O olhar do Griot sobre o ofício do ator: reflexões a partir dos encontros com Sotigui Kouyaté.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DOHME, Vânia D' Angelo. **Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

GEBERT, Angélica Baumgarten. De adulto em miniatura para protagonista: uma primeira infância possível? In: **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n.58, c. 5, p. 186-211. 2019.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. In: **Construção psicopedagógica.** São Paulo, v21n22, p.26-45. 2013. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v21n22/04.pdf>> Acesso em: 26 fevereiro 2020.

MAINARDES, Rita de Cássia Milléo. **A arte de contar histórias: uma estratégia para a formação de leitores,** SEED, Paraná, 2008.

MATEUS, Ana N. B. Et al. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Revista Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.5, nº 1, 2013.

MELLON, Nancy. **A arte de contar histórias.** Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

NEDER, D. L. S. M. Et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. In: **Pedagogia em ação.** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, A.; GONÇALVES, S. de F. A importância da contação de histórias na educação infantil. In: **Revista Extensão em Foco.** Paraná. v.1, n.1, p. 50-53, 2013.

PIRES, Olivia da S. **Contribuições do ato de contar histórias na Educação Infantil para a formação do futuro leitor.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 1-37, 2011.

RIBEIRO, Eliza. **A contribuição da contação de histórias para a aprendizagem na educação infantil.** Monografia do curso de Pós Graduação Lato-Sensu Gestão Pedagógica. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, p. 1-29, 2010.

SOUSA, Franciele R. de S.; STRAUB, Sandra L. W. A arte de contar histórias na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos.** Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop - MT, v.5, n.2, 11. ed., p. 122 - 131, jun./jul. 2014.

SILVA, Francisca M.S.V. **A importância da contação de histórias na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade à Distância. Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, COREMAS – PB, p 1-40, 2017.

SOUZA, Linete.O.; Bernardino, Andreza D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. In: **Revista de educação.** Cascavel – PR, Vol. 6 nº 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.

WALDMAN, Maurício. Africanidade, espaço e tradição. A topologia do imaginário espacial tradicional africano na fala “griot” sobre Sundjata Keita do Mali. In: **Revista do Centro de Estudos Africanos.** Universidade de São Paulo/Humanitas/FFLCH/USP, v. 20/21, p. 219-267, 1997/1998.

MASSAROLO, J.C. Storytelling transmídia: narrativa para múltiplas plataformas. In: **Tríade: comunicação, cultura e mídia.** Sorocaba – SP, v. 1, n. 2, p. 335-347, dez. 2013.

A REALIDADE ENFRENTADA PELO ALUNO NEGRO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Rosilene Aparecida Rodrigues¹
Luciano Borges Muniz²

Resumo: O presente artigo tem como tema central a realidade enfrentada pelo aluno negro nas escolas de educação básica brasileira, perpassando por um breve relato sobre a constituição da sociedade brasileira e as relações que se formam dentro das escolas a partir dessa configuração social. O principal objetivo deste estudo foi compreender quais as consequências do preconceito racial no ambiente escolar em relação ao desempenho acadêmico e social do aluno negro. Utilizando pesquisas bibliográficas e trabalho de campo como meio de equiparar a teoria estudada e a prática vivenciada pelos alunos negros dentro das escolas. Buscou-se compreender se o preconceito e a discriminação existentes nas escolas acontecem de forma explícita ou velada, e se tais posturas advêm tanto dos alunos quanto dos profissionais da educação. É perceptível que práticas preconceituosas afetam diretamente o aprendizado e o convívio social do aluno, proporcionando baixa auto-estima e sentimento de não pertencimento ao grupo, portanto o que se propõe é um melhor entendimento desses processos dentro das escolas e práticas pedagógicas inclusivas que fortaleçam a identidade negra evidenciando e valorizando toda sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Educação. Aluno negro. Preconceito. Discriminação.

1 INTRODUÇÃO

O preconceito racial no Brasil surgiu, muito provavelmente, com a chegada dos colonizadores europeus ao nosso território. A visão etnocêntrica estabelecida para com os nativos e os negros trazidos de vários países do continente africano contribuiu para a perpetuação da discriminação racial que se alastra até os dias atuais.

A reflexão acerca do preconceito racial é primordial para que haja a extinção de toda e qualquer forma de discriminação que permeia a nossa sociedade e consequentemente o ambiente escolar, enfatizando o respeito à diferença e a valorização da diversidade cultural e étnica existente em nosso país.

Pouco se fala da inclusão do negro no processo educacional; da exclusão da classe trabalhadora dos meios acadêmicos; do preconceito racial no processo educacional; da invisibilidade do negro nos meios midiáticos, livros didáticos e paradidáticos, enfim, da história da formação do povo brasileiro no processo educacional. (MELO e BRAGA, 2010, p. 12)

O Brasil é o país que concentra a maior população de afrodescendentes fora da África. Sendo assim os negros são partes constituintes de nossa nação, e como

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade Famart – rosilenerodrigues931@gmail.com.

² Professor Orientador. Graduado em História. Especialista em História da África e Mestre em Ciências Sociais pela PUC/Minas. Professor/Diretor da Faculdade Famart - lucianoborgesm@yahoo.com.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5038220319584062>

tal devem ser tratados com igualdade e dignidade. Conforme prevê a Constituição Federal em seu artigo 5º:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. (BRASIL, Constituição, 1988, art. 5).

A escola é, e sempre será o melhor lugar para a consolidação das relações interpessoais. Diante disso, a escola se apresenta como o lugar mais apropriado para a desconstrução dessa realidade descrita. Isto ocorre porque a escola, através do trabalho educativo que desenvolve pode alterar os comportamentos e as percepções dos indivíduos. Nessa perspectiva, toda a equipe escolar deve trabalhar em prol da valorização e do reconhecimento do aluno afrodescendente, para que o aprendizado adquirido seja levado para além dos muros da escola, contribuindo para a conscientização da sociedade brasileira e rompendo com os paradigmas preestabelecidos, para que não haja mais o silenciamento e a banalização no que tange a questão da discriminação racial.

Na escola construímos nossos valores éticos em relação às diferenças, portanto, faz-se necessário um incessante trabalho pedagógico-social de conscientização e valorização do aluno afrodescendente, para que nos distanciemos de ideias e de crenças pré-concebidas e estereotipadas onde o negro é sempre visto e lembrado com adjetivos chulos e excludentes que empobrecem as relações. (ROOS, 2010, p.11)

O aluno negro deve conhecer a sua história para que haja uma melhor aceitação e valorização de si mesmo. Diante disso, a maior responsabilidade da escola em relação a esse aluno está em distanciar-se da omissão que a cerca a fim de que a cultura dos afrodescendentes seja aceita e valorizada. A construção identitária do aluno negro depende da troca estabelecida através de sua relação com o outro, sendo assim, o ambiente escolar é um espaço favorável para o fortalecimento de vínculos afetivos que contribuem para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Dessa forma, o presente artigo pretende discutir fatos relevantes que influenciam diretamente nos problemas enfrentados pelos alunos negros no processo ensino aprendizagem, levantando questionamentos e hipóteses que esclareçam em que sentido o preconceito racial prejudica a sua socialização e o seu aprendizado.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O espaço do negro na discussão sobre as raças e sua trajetória na formação social brasileira

Percebe-se que pesquisadores buscam incessantemente encontrar alguma explicação que culmine em teorias comprovadas cientificamente que sejam capazes de pôr fim a essas discussões de diferenças entre os seres humanos.

Diante desse esforço, paleontólogos contribuíram para tentar esclarecer através dos fósseis a grande variedade de espécies existentes mundialmente.

Pode-se começar a falar em humanidade quando desaparece a cauda; ou quando os esqueletos demonstram que paramos definitivamente de andar de quatro; ou quando, junto com esses esqueletos, encontramos pedras trabalhadas de modo a se tornarem utensílios; ou quando se torna evidente que sabíamos acender o fogo ou mantê-lo aceso. (BARBUJANI, 2007, p.25).

Desvinculando totalmente a teoria da descendência humana advir dos macacos, pesquisas indicam que chimpanzés tem limitações intelectuais que os impedem de usar ou até mesmo construir utensílios, o que reforça a teoria de que os humanos e os chimpanzés possuem um ancestral comum e não descendência direta.

“Há pouco menos de dois milhões de anos atrás, uma espécie humana já tinha chegado à Ásia Oriental: a primeira diáspora da humanidade é atribuída ao *Homo erectus*. Temos muito poucas informações sobre como eram os primeiros humanos que partiram da África”. (BARBUJANI, 2007, p. 27).

Quanto a Europa, os primeiros fósseis encontrados indicam que sua primeira população se assemelhava ao *Homo ergaster*, vindos do norte da África. Se essa teoria se confirma, os primeiros europeus foram outros, os conhecidos como *Homo heidelbergensis*, antepassados dos neandertais.

Aproximadamente a quarenta mil anos chegaram na Europa vindos pelo Oriente Médio homens anatomicamente modernos, algum tempo depois, os neandertais desaparecem e só eles sobrevivem, difundindo-se rapidamente por todo o mundo.

Atualmente não se tem e provavelmente nunca teremos, a comprovação de quantas espécies existiram, o que os experimentos confirmaram é que “há cerca de cem mil anos, a Terra era ocupada por formas humanas diferentes entre si”. (BARBUJANI, 2007).

Portanto, nos dias atuais temos a certeza de que existe somente uma espécie humana, daí surge a grande problematização, a de entender o quanto somos diferentes em nosso núcleo e o que essas diferenças nos dizem.

Partindo dessa conjectura, entra em voga discussões acerca dos genes que formam o DNA afim de descobrir as semelhanças e diferenças existentes dentro de um indivíduo. O primeiro geneticista a aperfeiçoar o método de comparação entre os genes foi Richard Lewontin de Harvard, que consiste em comparar dois indivíduos, ressaltando a diferença entre eles. (BARBUJANI, 2007).

Supõe-se, mediante os vários experimentos realizados que as diferenças encontradas entre indivíduos nada mais são que:

[...] claramente uma percepção deformada. Com base em suas diferenças genéticas, as raças e populações humanas são notavelmente semelhantes entre si, enquanto a parte incomparavelmente maior da diversidade humana é representada por diferenças entre indivíduos. A classificação racial humana não tem qualquer valor social e tem um claro efeito destrutivo sobre as relações sociais e humanas. Dado que, agora, está demonstrado que essa classificação não tem qualquer significado genético ou taxionômico, não há nenhuma justificativa para mantê-la. (BARBUJANI, 2007, p. 83).

Após a conclusão de sua pesquisa, demais pesquisadores tentaram sobrepujar suas experiências, porém a incoerência dos resultados de cada um reforça a ideia de que não há como continuar reproduzindo o discurso de superioridade entre as raças, pois nem mesmo os estudos relacionados à várias áreas do conhecimento foram capazes de comprovar cientificamente tais diferenças.

“No momento é impossível saber com base em que se poderia sustentar racionalmente que a espécie humana se subdivide em raças biológicas definidas”. (BARBUJANI, 2007, p. 91).

Perversamente, o conceito tem sido usado não só para sistematizar e estudar populações humanas, mas também para criar esquemas classificatórios que parecem justificar o *status quo* e a dominação de alguns grupos sobre outros. Assim, a sobrevivência da idéia de raça é deletéria por estar ligada à crença continuada de que os grupos humanos existem em uma escala de valor. Essa persistência é tóxica, contaminando e enfraquecendo a sociedade como um todo. (PENA, 2008, p.6).

Dessa forma, o que se propõe para a nossa sociedade é um novo paradigma genômico individual relacionado à formação da diversidade humana, substituindo a ideia de espécies e raças, considerando que existem 7,7 bilhões de indivíduos genomicamente diferentes entre si, e que, portanto, cada ser humano é único e conforme ocorre a interação do indivíduo com o ambiente, sua trajetória exclusiva de vida vai sendo moldada. (PENA, 2008, p.8 e 9).

Através das argumentações aqui apresentadas acerca da ideia de raças, conclui-se que o etnocentrismo imposto pelos europeus, ao considerar sua raça, caracterizada pela cor de pele, superior às demais, contribuiu para proliferar o preconceito e a discriminação contra os negros em nossa sociedade, apoiando-se em bases frágeis e que não se sustentam por falta de coerência e racionalidade.

A superioridade dos brancos em relação aos demais vem sendo discutida muito antes do século XX, como meio de se encontrar respostas no âmbito biológico sobre a distinção de raças. Essa discussão vem defendendo a ideia de que “raças” diferentes a dos brancos correspondem a níveis diferentes de inferioridade, levando a considerar que os seres humanos que não se enquadram no modelo racial do homem branco, não são considerados seres pertencentes a raças, mas sim a espécies. Logo, parte-se do pressuposto que o homem não apresenta nenhum grau de parentesco com os macacos, como também não há familiaridade entre o homem branco e o homem negro. E que, portanto, o homem negro é uma espécie inferior de ser humano. (BARBUJANI, 2007).

Sabe-se que os negros africanos trazidos na condição de escravos para o Brasil, chegaram em meados do século XVI, durante o percurso, tanto homens, quanto mulheres e crianças eram submetidos a situações subumanas, sendo acorrentados e humilhados, muitos contraíam doenças ou morriam, e quando mortos, ora permaneciam no mesmo local, ora eram lançados ao mar. Esse tratamento e postura tem relação direta com essa visão acerca do negro e sua condição social de existência.

A partir do momento em que os negros aqui chegaram, o racismo já estava entranhado em nossa sociedade, pois toda essa narrativa de inferioridade do negro já era algo bastante difundido e que inclusive justificava sua condição de escravo.

Pouco tempo depois de sua chegada ao Brasil, as escravas começaram a gerar filhos de seus senhores (poucos menos entre escravos e senhoras), o que causou uma desordem social em relação ao modelo dicotômico desejado, homem branco e homem negro. Em função disso, os europeus decidiram sancionar leis que definiriam sobre a posição que os filhos mestiços deveriam ter na sociedade, optando por inferiorizar todos àqueles que tinham uma só gota de sangue negro. (BARBUJANI, 2007, p. 20).

“Da mistura de raças, esperavam-se consequências pavorosas, que iam desde um embrutecimento banal até a degeneração radical da espécie”. (Barbujani, 2007, p. 20). Com a fala do autor podemos supor que a partir desse posicionamento o preconceito apresenta sinais de sua consolidação, porque o que até então era tido como padrão de beleza e normalidade, eram os padrões europeus baseados na Grécia Antiga. Essa situação indica que no Brasil, havia uma sociedade considerada degenerada, e o homem e a mulher negra eram vistos como responsáveis por essa situação.

De acordo com Barbujani (2007), nos Estados Unidos a ideia evolucionista aceitava mais facilmente que poderia haver grau de parentesco entre macacos e homens do que entre brancos e pretos, pois havia quem pensava assim:

Na África existem chimpanzés e gorilas, e, portanto, os africanos tem que ser parentes de chimpanzés e dos gorilas, na Ásia existem os orangotangos, e, portanto, os asiáticos tem que ser parentes dos orangotangos; na Europa...não, na Europa não existem grandes macacos. Azar: quer dizer que para os europeus esse parentesco não existe. Quem deriva dos macacos são os outros, não nós. (BARBUJANI, 2007, p.21).

Vemos através desta visão, um pensamento deturpado do homem branco para com os africanos e asiáticos, um preconceito engendrado sem nenhum fundamento de ser julgado pelos traços físicos de uma pessoa, do qual, no Brasil, o negro foi sua maior vítima.

A Lei Áurea assinada pela Princesa Isabel em 1888 que extinguiu a escravidão no Brasil, conseguida através de muitas lutas e mortes, não foi capaz de mudar a condição dos escravos de forma imediata. Destarte, sua vida pós escravatura foi muito difícil, pois não houve medidas para integrá-los economicamente na sociedade nem tampouco modificar o preconceito que já estava enraizado.

Dessa maneira, durante todo o período de sua chegada ao Brasil até os dias atuais, percebemos a desvalorização com que o negro é tratado ao ser subjugado devido a sua cor, o que acaba por marginalizá-lo em nossa sociedade.

Esse processo se baseia em estruturas apontadas por Pereira (2010) que ressalta que “Historicamente, a negação de direitos fundamentais, a negação da identidade, da dignidade do “outro” pautam-se em interesses políticos e econômicos e constituem um exercício arbitrário de poder”. (PEREIRA, 2010, p. 11).

Tanto as leis quanto as políticas públicas promulgadas a favor do negro no Brasil, não conseguiram de fato mudar o cenário em que eles vivem até hoje, devido a essa herança histórica, poucos conseguem ascender socialmente, pois sempre há resquícios de um preconceito que os impedem de adquirir um lugar adequado em nossa sociedade.

2.2 A função social da escola: aprendendo sobre valores étnicos

O ambiente escolar demanda cada vez mais o combate às desigualdades, a promoção da cidadania e da equidade. No entanto, faz-se necessário conhecer a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana desde a educação básica para que as crianças que são o futuro do nosso país, aprendam e se conscientizem que todos somos diferentes e que as nossas diferenças é que nos fazem únicos e especiais.

Para além do currículo oficial, é necessário que a vida na escola seja, em todos os seus aspectos, um espaço e um tempo de aprendizado para o

respeito, para o exercício de valores democráticos em que o conjunto de profissionais da escola tenha uma intenção clara no seu fazer cotidiano e crie uma visão compartilhada de futuro em comum, em que as diferenças não sejam concebidas e tratadas como deficiências. (PEREIRA, 2010, p.10).

O seu fazer pedagógico deve ser permeado pela inclusão em todos os momentos, criando um ambiente igualitário onde as interações ocorram de modo a promover o desenvolvimento humano e social. “Aprender a ser, aprender a conviver e aprender a aprender só é possível quando nos educamos mutuamente e cotidianamente”. (PEREIRA, 2010, p. 10-11).

Sabemos que, conforme interagimos uns com os outros, os nossos gostos, comportamentos, atitudes, costumes e opiniões entre outros, vão sendo construídos, assim sendo, a escola tem a função de mediar o processo ensino aprendizagem, possibilitando aos alunos conhecimento e compreensões que vão além de seus muros, conhecimentos esses que vão educá-los para viver em cidadania, respeitando o próximo e combatendo as injustiças que crescem a cada dia.

Destarte, a escola deve trabalhar próximo a realidade do aluno, buscando estratégias que tenham significado para eles e os valorizem enquanto pessoas que conforme se relacionam social e culturalmente vão construindo sua identidade paulatinamente.

Podemos perceber nas falas das autoras a seguir, o quanto a escola e os relacionamentos interpessoais que se formam dentro e fora dela são importantes para que os nossos alunos ao construir a sua identidade possam ter sua própria percepção do mundo ao seu redor.

“[...] a construção ou (re)construção identitária supõe e compõe certa visão de mundo, de representação de si, do outro, do relacionamento na família, nos grupos de amizades, na vizinhança e na trajetória escolar e profissional...” (TOSTA e ALVES, 2012, p.208).

Sendo assim:

É possível mudar a forma como lidamos com a diferença, e a escola é um lugar muito fértil para que isso aconteça, porque é um espaço onde a diversidade está em toda parte. Por ser um lugar onde os diferentes se encontram para construir conhecimento, na escola é possível promover diálogos entre formas de ver o mundo, é possível desconstruir representações sociais que sustentam as desigualdades. (PEREIRA, 2010, p. 13).

De acordo com as nossas vivências e experiências, conseguimos entender mais sobre nós mesmos, o que gostamos, o que não gostamos, a qual grupo social temos mais afinidade e quais são nossos anseios e desejos.

Portanto, à escola cabe a tarefa e a responsabilidade de complementar a educação de valores que os alunos recebem em suas casas, mas para que esta educação seja realmente fecunda ao educando, os professores necessitam acreditar na importância deste ensino, planejando com afinco suas práticas pedagógicas, conciliando a aprendizagem do currículo formal e não formal, no qual, seja capaz de possibilitar uma educação voltada para o respeito à diversidade e o combate às discriminações e preconceitos que acontecem em seu interior.

Segundo Pereira (2010), o modo como o aluno é tratado na escola por professores, colegas e demais funcionários afetam diretamente o seu aprendizado:

[...]estudantes que possuem características mais próximas do modelo socialmente eleito como bom-bonito-viável, tendem a receber tratamento mais cuidadoso no ambiente escolar, o que reflete positivamente na sua trajetória. O contrário também é verdadeiro. Estudos provam que a expectativa de professores sobre alguns estudantes costuma ser baixa, o que significa também que o investimento neles será menor, fazendo com que tenham uma trajetória escolar pior. (PEREIRA, 2010, p. 24).

Se a escola é um lugar para a promoção da igualdade, é inaceitável pré-julgar determinado aluno por ele não se encaixar nos padrões que até então a sociedade nos apresenta. É no ambiente escolar que devemos desmistificar quaisquer pensamentos oriundos da sociedade que, via de regra, são construídos levando em conta uma série de preconceitos.

A pesquisadora Mary Garcia Castro, uma das coordenadoras do estudo sobre relações raciais na escola também confirma a existência de racismo na escola e afirma que o baixo rendimento de alunos negros está associado a tal prática condenável. Segundo ela, a discriminação sutil afeta na formação dos estudantes negros, pois provoca baixa autoestima, desmotivação, aceitação de inferioridade, negação da identidade e sentimento de não ser capaz. (Abramovay e Castro, 2006 apud Maia, 2012, p. 61).

É na escola também que os alunos constroem a imagem que definirá sua identidade, contudo, será através das relações estabelecidas que dependerá a aceitação ou negação de si mesmo, portanto é primordial que a escola valorize a diversidade que nela existe.

Os alunos carregam consigo bagagens que não podem ser esquecidas, pois fazem parte de sua trajetória de vida e junto com eles surgem também conflitos, aflições e as mais diversas demandas que devem levar toda a equipe escolar a criarem espaços, em seus projetos pedagógicos, para que os educandos possam discutir e opinar sobre suas inquietações e aspirações pessoais e coletivas.

Trazer para dentro da escola a temática do racismo, do preconceito e discriminação racial para ocupar espaços importantes de discussão e práticas voltadas à educação que promovam à diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira é compreender que estamos vivendo em um momento histórico na nossa sociedade que só agora reconhece, tanto legal como politicamente, a presença das populações de origem africana na formação da nação. (COQUEIRO, 2008, p.3).

É através das trocas de experiências em sala de aula, que a educação em valores começa a ser delineada e vivenciada como um processo social, pois o educador imprime no espírito dos seus educandos por meio de conselhos do que considera adequada, justa e ideal a prática de valores morais e éticos.

A escola tem uma função humanizadora e educadora, devendo esta, capacitar seus alunos para que sejam críticos e ativos na sociedade, despertando neles habilidades e competências afim de que se tornem cidadãos honestos e moralmente comprometidos consigo mesmo e com o próximo, levando assim à formação de um país mais justo e igualitário.

A escola deve ser lócus da aprendizagem no que tange a diversos assuntos presentes em nossa sociedade, logo:

Uma escola passa no teste do cotidiano quando o discurso está alinhado à prática pedagógica, quando a promoção da igualdade está na palavra e

também está no currículo, nos corredores, na cantina, na sala dos professores, nas assembleias escolares, nos colegiados e conselhos escolares, na relação com a comunidade. (PEREIRA, 2010, p. 26).

O que se presencia em algumas escolas é a prática de discriminações e preconceitos que acontecem de forma velada tanto por alunos quanto por professores. Dessa forma, como se espera que nossa sociedade seja transformada se a própria escola manifesta em seu âmbito atitudes e posturas que não condizem com o que se apregoa.

Os conflitos entre estudantes na escola acontecem o tempo todo; é comum que eles se desentendam nas brincadeiras e nos jogos, o que não quer dizer que seja aceitável que os docentes deixem de atuar nessas ocasiões, intervindo para oferecer alternativas de comportamento, ou que deixem de aproveitar os conflitos para ajudar os estudantes a desenvolver empatia e o respeito por si e pelos outros. (PEREIRA, 2010, p. 53).

Uma educação baseada em relações étnico-raciais tem por objetivo, a produção de conhecimentos que preparem o educando para desenvolver-se integralmente, baseado em três princípios fundamentais: os éticos, estéticos e políticos, valorizando às diferenças e a criatividade, garantindo assim o direito de cidadania, afim de quebrar as barreiras estabelecidas por séculos de preconceitos, estereótipos e discriminação.

A promoção da igualdade pressupõe a construção de um ambiente educativo que favoreça a mudança de posturas e condutas e no qual a convivência pacífica e respeitosa entre as diferenças se torne a base para a construção do conhecimento. Iniciar um trabalho assim implica “olharmos com olhos de ver” o ambiente escolar e, através desse olhar, perceber os aspectos que precisam ser trabalhados. (PEREIRA, 2010, p. 56).

Para que a escola faça um bom trabalho pedagógico pautado na inclusão das diversidades, ela deve ficar atenta às necessidades que possam surgir no seu dia a dia, observar seus alunos, suas falas e atitudes para potencializar neles uma mudança que venha de dentro para fora, e uma ótima maneira de fazer isso é problematizar situações e questioná-los sobre sua posição. Perguntas são grandes promotoras de mudança e aprendizado, e é em busca de respostas que saímos de nossa zona de conforto e nos tornamos aptos para aprender, resignificar e alterar pensamentos, opiniões e costumes.

2.3 Preconceito e escola: a situação experienciada pelo aluno negro

A posição dos alunos negros dentro do contexto escolar tem sido uma questão delicada desde que a escola brasileira passou a recebê-los em suas salas de aula. Neste estudo, aliamos estudos teóricos referentes ao tema à pesquisa de campo realizada em escolas do município de Itaúna/MG entre os alunos do Ensino Médio, para analisar de que forma esses alunos se inserem nos contextos escolares estudados.

O objetivo dessa pesquisa foi investigar se de fato acontecem situações de preconceitos e discriminações dentro do ambiente escolar em relação aos alunos negros e afrodescendentes e quais desdobramentos decorrem dessa situação, buscando elencar as falas dos entrevistados, relacionando-as com a abordagem teórica trazida no início deste artigo.

Os resultados apresentados seguirão a orientação de sempre evitar qualquer aspecto que possa colaborar para a identificação dos sujeitos da pesquisa, bem como suas escolas de origem. Utilizando nomes fictícios, as falas dos alunos serão apresentadas acompanhadas da indicação do tipo de escola de cada entrevistado, sendo ela pública ou privada. Essa medida visa manter a confidencialidade da pesquisa realizada, resguardando a identidade dos sujeitos envolvidos e a associação deles com as ideias e informações apresentadas.

Comparando os referenciais teóricos estudados e os resultados da pesquisa de campo, observamos que a escola na maioria das vezes reproduz aquilo que a sociedade vivencia, logo, atitudes relacionadas ao preconceito racial dentro das escolas se tornam evidentes através de falas, gestos e até mesmo atitudes e posturas que tentam dissimular a realidade e esconder o preconceito de alguns agentes envolvidos com as atividades escolares, mais destacadamente, os alunos.

Um dos aspectos mais visíveis a partir dos relatos que obtivemos foi que, assim como na sociedade de uma forma geral, a escola também segrega, também conta com indivíduos que tem grandes dificuldades para se inserir em determinados grupos e contextos. A tonalidade da cor da pele tem sido um dos elementos que colocam alguns indivíduos nessa situação.

As consequências da segregação de algum aluno ou de grupos de alunos se percebem em vários aspectos relacionados às questões sociais, mas também relacionados ao desempenho escolar.

O aluno que sofre o preconceito carrega um sentimento de não pertencimento ao grupo capaz de causar transtornos emocionais graves que afetam diretamente a sua aprendizagem e seu convívio social. O relato da aluna Maria, apresentado abaixo, demonstra uma situação de dificuldade de aproximação social, que segundo ela, ocorreu em função dela ser uma pessoa negra. “Porque eu entrei no 7º ano já era maiorzinha, então por ser negra, foi bem difícil socializar com as pessoas assim, entrar em grupinhos e tudo mais”. (Maria, escola particular).

A socialização propicia uma troca de experiências surpreendente e instigante. Através da relação com o outro, pode-se conhecer novas culturas e o interesse pelo aprendizado torna-se maior a cada dia, porém pessoas que não se encaixam nos padrões preestabelecidos pela sociedade têm dificuldade de serem aceitas em determinados grupos, o que acarreta uma experiência nada agradável para o seu bem-estar pessoal e até mesmo para seu desempenho acadêmico.

Por essa razão, a escola precisa ficar atenta se todos os seus alunos estão inseridos de forma satisfatória na comunidade escolar, colaborando e recebendo colaborações para o bom desenvolvimento do todo.

Muitas vezes, o preconceito e a discriminação acontecem de forma velada, através de determinadas “brincadeiras” que vão se tornando recorrentes, dia após dia, dentro da escola. Essa dissimulação do preconceito por meio da ideia da brincadeira acaba por favorecer um ambiente onde se torna mais difícil a identificação e o combate ao racismo. Além disso, colabora também para que os próprios alunos não se posicionem contrários a essas posturas. Entretanto, quando o preconceito racial aparece escondido por trás de uma suposta brincadeira, ele afeta de forma dura os alunos que são vítimas desse tipo de atitude.

Até certo momento ela leva na brincadeira, mas aí chega certa hora que ela já vê que o olho dela lacrimeja, que ela começa a tremer um pouco, a tentar sair daquela brincadeira, desfoca o assunto”. (Roberto, aluno de escola pública).

Em uma das escolas estudadas, uma aluna, alvo de preconceito, relatou que deteve um bilhete no qual estava escrito: “Nossa, mas como ela é baranga, ela podia voltar pra lá, junto com os macacos”. É possível notar que conforme discussões iniciais, esta analogia entre a pele negra e macacos é resultado de um processo social em que o racismo por trás dessa associação é tido como comum e aceitável em vários contextos. Dessa forma, e até mesmo em consequência disso, alguns alunos levam esse tipo de ideia para dentro do ambiente escolar.

As características físicas que mais se destacam frente ao racismo são a cor da pele e o tipo de cabelo, o que causa um constrangimento para a vítima e uma sensação de impotência, sobre esse assunto uma aluna diz: “Aí questão de cabelo é meio difícil, isso fere as pessoas, por mais que isso seja uma brincadeira” (Alice, escola pública).

Percebe-se em alguns relatos que devido ao forte preconceito, há uma certa comparação entre o ser bonito e o ser feio, com o ser negro e ser branco. A partir de uma reprodução cruel dos padrões de beleza impostos pela mídia e pela sociedade, os alunos negros, em grande parte, têm sua autoimagem deteriorada em funções dos valores eurocêntricos constituintes da nossa sociedade. “Por ser negro algumas pessoas até se consideram mais feios mesmo”. (Charles, escola pública).

A escola deve ser um ambiente propício à promoção da igualdade e respeito às diferenças, mas para isso a mesma deve adotar medidas que favoreçam a construção da identidade negra de forma positiva, para que o aluno se enxergue como um ser social que tem direitos iguais como todo cidadão.

Há vários atores sociais dentro da escola que contribuem para a proliferação das discriminações, sobre isso um aluno diz: “É igual uma professora, tipo assim ela sempre me chamava de narigudo e falava do meu cabelo.” (Samuel, escola pública). Esta situação mostra que não são apenas alunos, crianças ou adolescentes, que sustentam a presença do racismo na escola. Adultos, profissionais da educação e por vezes, até mesmo posturas institucionais colaboram para a existência dele nos contextos educacionais.

Para combater tais posturas dentro da escola é necessário um trabalho de conscientização que envolva toda a equipe escolar. Dos alunos aos professores e gestores, todos precisam se preocupar com a erradicação do racismo na escola e em toda a sociedade.

Embora o racismo esteja muito presente na escola, segundo a percepção dos próprios discentes a mesma não tem uma postura efetiva no combate a ele. A escola parece adotar uma postura de não reconhecer a existência da discriminação dentro de seus muros. Parece-nos que falta à escola perceber que não falar sobre o assunto não fará com que o mesmo desapareça, pelo contrário o preconceito continuará se perpetuando e ganhando proporções inimagináveis.

Sobre esse assunto segue abaixo o relato de dois alunos:

“Eu acho que as coisas aqui são muito brandas sabe, tipo pedir desculpinha, assim, não resolve não, você tem que explicar porque está errado” (Luiz Felipe, escola particular).

“É como se a escola colocasse uma máscara, não to vendo isso, isso não acontece, sendo que acontece sim, acontece muito.” (João, escola pública).

Através dessas falas, vemos que os alunos não veem a escola como um lugar acolhedor que dá subsídios para atender todas as demandas e problemas que ocorrem no dia a dia.

Essa visão contrasta com a ideia de que a educação deve funcionar como instrumento de mudanças, redimensionando sua maneira de pensar e reformulando suas ações para que ela seja capaz de exercer sua função social, que é a de educar para a cidadania transmitindo valores e saberes que mudem a visão do educando, conscientizando-o do seu papel transformador em nossa sociedade.

Assumir esse papel é a única forma da escola cumprir suas funções sociais e colaborar para que os alunos, independentemente de suas características étnicas, a vejam como um espaço que potencializa seu desenvolvimento como indivíduo e cidadão.

3 CONCLUSÃO

Neste estudo busquei investigar de forma minuciosa quais as consequências do preconceito racial no ambiente escolar em relação ao desempenho acadêmico e social do aluno negro. Pude constatar que o preconceito que adentra os muros de nossas escolas nada mais é que o reflexo da imagem do negro construída socialmente ao longo dos anos por nossa sociedade.

Sendo assim, o que se percebe é uma realidade preocupante no que tange o combate ao racismo dentro das escolas, pois através das falas dos próprios alunos comprovou-se que ele existe, mas que na maioria das vezes a escola banaliza o assunto, considerando que não evidenciar minimiza as consequências deste ato.

Na visão de muitos alunos há uma certa ineficácia por parte da escola ao combate de tais posturas, o que acaba por contribuir para a manutenção e permanência do preconceito racial em seu interior.

O preconceito e a discriminação na escola acontecem de forma velada tanto por alunos quanto pelos profissionais da educação, tais atitudes manifestam-se através de apelidos questão normalmente confundidos com brincadeiras, mas que acabam por inferiorizar o aluno negro, despertando nele uma baixa autoestima que afeta diretamente o seu aprendizado e suas relações sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Através de propostas pedagógicas que evidenciem a História Afro-Brasileira e Africana a escola será capaz de quebrar os paradigmas de uma sociedade excludente, possibilitando que o aluno negro construa sua identidade de forma positiva sendo protagonista de sua própria história.

Há que considerar que a escola sendo lócus de produção e reprodução de conhecimento, além de trabalhar as disciplinas obrigatórias de seu currículo deve também ensinar aos seus alunos valores éticos, estéticos e políticos a fim de prepará-los para o exercício da cidadania, o respeito às diferenças e a valorização de todas as culturas presentes em nosso país.

Dessa maneira, o que se propõe são novas formas de se trabalhar valores étnico-raciais na escola tendo em vista uma postura dialógica, inclusiva e emancipatória, capaz de possibilitar que os alunos exponham suas dúvidas, medos e anseios para que juntos possam minimizar os efeitos negativos que o preconceito causa em suas vítimas.

Sabemos que esse desafio não é uma tarefa fácil, pois exigirá que todos os envolvidos no processo educativo abandonem antigos discursos e passem a abordar o preconceito racial de forma crítica, propiciando ao aluno negro uma convivência mais respeitosa, igualitária e humana.

REFERÊNCIAS

BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças**. São Paulo: Contexto Editora, 2007.

PENA, Sérgio D. J. **Humanidades sem raças?** São Paulo: Publifolha Editora, 2008.
 BENTO, Andréa Aparecida. et al. Políticas de cotas raciais: conceitos e perspectivas. In: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**. 2016. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n12/artigo6.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COQUEIRO, Edna Aparecida. **A naturalização do preconceito racial no ambiente escolar: uma reflexão necessária**. Curitiba: UFPR, 2008.

DAUSTER, Tania; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. In: TOSTA, Sandra Pereira; ALVES, Pollyana. **Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2012.

MAIA, Heli de Souza. **Bullying: reflexões éticas e jurídicas**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2012.

MELO, Elisabete; BRAGA, Luciano. **História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROOS, Roseli Rezende. **O preconceito racial no contexto escolar**. Porto Alegre: 2010. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71890/000880091.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 21 nov 2019.

RIBEIRO, Débora. **A Lei Nº 10639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais**. Unicentro/PR. Grupo de Trabalho – Diversidade e Inclusão. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16356_7463.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

WALTER, Silvana Klenk. **Relações étnico-raciais na escola**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1410-8.pdf>>. Acesso em: 30 jan 2020.

A CONSTRUÇÃO DA MATEMÁTICA: ANÁLISE DO USO DAS FERRAMENTAS MATEMÁTICAS NA PROFISSÃO DE PEDREIRO

Larissa Fonseca Dias¹
Leandro Teles Antunes dos Santos²
Erasm Tales Fonseca³

Resumo: Esta pesquisa apresenta como tema central o uso das ferramentas matemáticas na profissão de pedreiro e tem como objetivo identificar e analisar os conhecimentos matemáticos presentes nas atividades profissionais dos pedreiros, a fim de aproximá-los dos conhecimentos matemáticos ensinados na escola. Como fundamentação teórica, são utilizadas algumas ideias dos autores Carvalho et al. (1998), D'Ambrósio (2003), Frederick (2011), dentre outros. Quanto à metodologia, trata-se de uma perspectiva etnográfica com o emprego de recursos audiovisuais. A coleta de dados foi desenvolvida com dois pedreiros do município de Carmo do Cajuru, MG. No fim da análise, foi possível identificar que os pedreiros usam constantemente diversos conhecimentos matemáticos. Contudo, pelo fato de, na maioria das vezes, não estarem inseridos no rigor dos conteúdos acadêmicos, estes não são utilizados do modo ensinado nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Matemática. Pedreiro. Etnomatemática. Área. Volume.

Abstract: This research presents as central theme the use of mathematical tools in the mason profession and aims to identify and analyze the mathematical knowledge present in the professional activities of masons, in order to approximate them to the mathematical knowledge taught in the school. As a theoretical basis, some ideas of the authors are used Carvalho et al. (1998), D'Ambrósio (2003), Frederick (2011), among others. As for the methodology, it is an ethnographic perspective with the use of audiovisual resources. The data collection was developed with two masons from the municipality of Carmo do Cajuru, MG. At the end of the analysis, it was possible to identify that masons constantly use various mathematical knowledge. However, because most of the time they are not included in the rigor of academic content, they are not used in the most correct way.

Keywords: Mathematics. Bricklayer. Ethnomathematics. Area. Volume.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o uso das ferramentas matemáticas na profissão de pedreiro, que consiste em observar como o uso da matemática tem se tornado cada vez mais relevante no cotidiano das pessoas, principalmente quando aplicado às práticas diárias de profissionais com ausência de formação acadêmica.

¹ larissa.cajuru@hotmail.com, formada em Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais (unidade Divinópolis)

² leandro.santos@uemg.br, Coordenador do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais (unidade Divinópolis)

³ erasmofonseca@uemg.br, Subcoordenador do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade do Estado de Minas Gerais (unidade Divinópolis)

Para análise do assunto, foi escolhida a profissão de pedreiro, uma vez que está diretamente ligada à utilização dos conhecimentos matemáticos em seu trabalho.

A motivação em abordar esse tema na presente pesquisa surge pela constante presença desse profissional em nossas vidas, a exemplo de amigos que trabalham como pedreiro, profissão que desperta uma nova visão para a forma com que são utilizados os conceitos matemáticos sem a estrutura acadêmica.

Diante desse contexto, a pesquisa será realizada com uma abordagem etnográfica com emprego de recursos audiovisuais, os quais serão utilizados para gravar e filmar algumas atividades dos pedreiros em suas práticas profissionais, a fim de coletar materiais para análise e desenvolvimento da pesquisa.

Logo, a proposta que permeia este estudo, busca compreender como os pedreiros adquirem o conhecimento matemático e como ele é aplicado em seu trabalho. Tentando estabelecer relações entre a Matemática aprendida na escola e a herança dos saberes construídos na prática, identificando as aplicações matemáticas desenvolvidas em sua profissão.

2 REVISÃO DE LITERATURA E MÉTODOS USADOS

2.1 Referencial teórico

A partir dos anos finais da década de 70, começou a desenvolver-se uma linha de estudos chamada Etnomatemática. O professor Ubiratan D'Ambrósio foi o idealizador desse programa, seguido, posteriormente, por renomados nomes que apoiaram essa nova linha de pesquisa, observando como o uso da matemática está inserido no processo de ensino-aprendizagem em diversas culturas.

Ferreira (1992, p.185 apud Junior, 2002, p.17) parafraseando Freire, afirma que “se me perguntarem o que é Etnomatemática eu diria – É matemática, é criança brincando, é pedreiro construindo casa, é dona de casa cozinhando, é índio caçando ou fazendo artesanato, isto é, é parte da vida, da existência de cada um”.

Diante disso, ao analisar o contexto social atual, é possível observar que as pessoas ainda apresentam dificuldades em perceber a presença da matemática no cotidiano, seja pela simples contagem do dinheiro, da medição de ingredientes para uma receita, das compras de materiais, dentre outros. Nesse contexto, a Etnomatemática surge para reconhecer que todos os grupos sociais produzem conhecimentos matemáticos próprios, e que eles estão ligados às tradições e culturas específicas de cada povo.

No entanto, a matemática empregada na vida pessoal e profissional é diferente da apresentada nas escolas, pois esta se preocupa mais em ensinar os conceitos que o conhecimento aplicado à realidade do educando. Assim:

O ensino de matemática deve basear-se em propostas que valorizem o contexto social do educando, partindo de sua realidade, de indagações sobre ela, para a partir daí definir o conteúdo a ser trabalhado, bem como uma das formas de leitura do mundo. (JUNIOR e MONTEIRO, 2003, p.38)

A Etnomatemática se formou a partir da necessidade de valorização do conhecimento matemático dos diferentes grupos culturais. Segundo D'Ambrósio (2002, p.7) através dela procuramos entender “o fazer e o saber matemático que se desenvolve a partir da dinâmica da evolução de fazeres e saberes que resultam da exposição mútua de culturas”.

Com o passar dos anos, alguns estudiosos começaram a valorizar o saber popular, compreendendo que a matemática pode ser identificada em ambientes não escolares, reconhecendo, também, a importância epistêmica do saber prático e do fazer, praticamente desprovido de uma base teórica. Conforme D' Ambrósio (1998, p.29): “a matemática está intimamente ligada à realidade e à percepção individual dela”. É por esse motivo que desempenhamos distintas tarefas envolvidas com a Matemática, mesmo sem a escolarização. Esse saber faz parte do cotidiano e das vivências diárias dos seres humanos, tornando-os capazes de reconhecer problemas e encontrar possíveis soluções.

Em resumo, a Etnomatemática é o ramo da Matemática que estuda diferentes contextos culturais, buscando a geração, transmissão e socialização de saberes matemáticos. Ela possibilita estes conhecimentos de forma universal e respeita o aprendizado não acadêmico. Nos dias de hoje, a mesma é considerada como uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma ligação muito natural à Antropologia e às Ciências da Cognição.

Etnografia significa descrição cultural de um povo (do grego *ethnos*, que significa nação e/ou povo e *graphein*, que significa escrita). A sua principal fonte de estudo é a cultura e o comportamento de determinados grupos sociais. Nesse contexto:

A etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados. (ZARHARLICK e GREEN, 1991, p. 3 apud REES e MELLO, 2011 p.33 – tradução nossa)

Os grupos sociais pesquisados acabam se tornando os principais agentes da construção dos resultados esperados pela pesquisa, estabelecendo também uma relação entre fenômenos específicos e uma visão de mundo. Assim:

[...] os participantes não somente interferem continuamente com o outro na interação como também complementam reciprocamente a mesma. Isto é, articulam e adaptam mutuamente e reciprocamente o que constitui o “inter” da interação na conversação — [...] ao invés da conversação ser algo simples como uma soma do total de ações separadas por indivíduos distintos. (ERICKSON, 2004, p.4 e 5 apud CASTRO e MATTOS, p.45 – tradução nossa)

Com o avanço das tecnologias, tem se tornado cada vez mais comum utilizar recursos audiovisuais nas pesquisas, uma vez que esse meio permite observar, mais de uma vez, um evento no momento de sua ocorrência, possibilitando a apreciação detalhada da cena. Ademais, o vídeo pode ser objeto de comparação entre as anotações de campo. (CASTRO e MATTOS, 2011, p.33)

Desse modo, “o conhecimento é gerador do saber, decisivo para a ação, e, por conseguinte, é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento” (D'AMBRÓSIO, 2007, p.53). É ao longo do tempo que construímos/adquirimos esse conhecimento prático das vivências do mundo e, através dele, conseguimos nos estabelecer profissionalmente.

Portanto, podemos perceber que apesar de alguns profissionais não terem acesso à educação ou terem frequentado pouco a escola, isso não os impossibilita de trabalhar em áreas que requer um conhecimento mais aprofundado em exatas,

por exemplo. Por esse motivo, é importante ter uma proposta como a da Etnomatemática, uma vez que ela “nos ensina a dar importância ao contexto e ao ambiente cultural no qual a matemática se desenvolve”. (D’AMBRÓSIO, 2003, p.3)

2.2 Metodologia

Para a realização deste trabalho, fomos motivados especialmente pelo deslumbramento com a profissão de pedreiro. Esse estudo então, surge como uma nova chance de entender a existência de um conhecimento matemático informal nas atividades do pedreiro, relacionando-o com o conhecimento matemático escolar.

Como objeto de pesquisa, escolhemos dois pedreiros do município de Carmo do Cajuru, MG. Ambos foram escolhidos de acordo com o interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Desse modo, escolhemos uma abordagem de perspectiva etnográfica e o emprego de recursos audiovisuais. A imagem, segundo Bittencourt (1998, p.198), “pode contribuir para a captura de aspectos visuais que transcendem a capacidade de representação da escrita”. E, ainda, “a imagem e os meios visuais, quando utilizados como instrumentos etnográficos, ampliam as condições para o estabelecimento de um diálogo fecundo com outros universos culturais”. (BITTENCOURT, 1998, p.200)

Após a transcrição dos áudios e vídeos registrados no decorrer da pesquisa, fizemos uma comparação desses registros relacionando os com alguns conceitos matemáticos utilizados por grandes autores.

2.3 Análise dos resultados

Como amostra da pesquisa, entrevistamos dois pedreiros da cidade de Carmo do Cajuru, MG. Dos entrevistados, ambos têm acima de 51 anos e possuem ensino fundamental incompleto. Além disso, outra informação importante é que os dois entrevistados começaram na profissão como “ajudante” de pedreiro e, depois de muita prática, se consideraram capazes de exercer atividades autônomas na área.

Além dos fatores associados ao perfil dos entrevistados, foram analisados, também, elementos ligados à atividade profissional, buscando compreender os processos relacionados ao conhecimento matemático desta profissão e, assim, compreender melhor o uso da matemática na profissão de pedreiro.

No decorrer das observações realizadas, percebemos que os pedreiros utilizam a matemática constantemente em suas atividades, desde o cálculo de materiais até a verificação das paredes, sendo essas aplicações matemáticas construídas pela prática e melhoradas ao longo da profissão.

A profissão de pedreiro é, na maioria das vezes, uma atividade disseminada por amigos e parentes. As habilidades matemáticas utilizadas foram mais desenvolvidas com a prática, eles afirmam ter aprendido o ofício através da observação e convívio com outro profissional. Esses casos foram confirmados por todos os entrevistados, quando conversamos sobre sua vida pessoal ligada à profissão. Tais fatos são relatos na transcrição das entrevistas gravadas em áudio e vídeo.

Vídeo 01 (duração: 00:38 segundos), 06 de maio de 2019, às 07:48 h - Entrevista Pedreiro 1: José Epifânio Ribeiro de Oliveira.

Larissa: Qual o seu nome completo?

Pedreiro 1: José Epifânio Ribeiro de Oliveira.

Larissa: Idade?

Pedreiro 1: 54 anos.

Larissa: Até que série “cê” (SIC) estudou?

Pedreiro 1: Oitava série.

Larissa: Hum... Quanto tempo “cê” (SIC) trabalha nessa profissão?

Pedreiro 1: 25 anos.

Larissa: Qual a importância da matemática pra sua profissão?

Pedreiro 1: Fundamental é ela né, ela que manda tudo. Risos.

Larissa: Risos. Como começou o interesse por essa área?

Pedreiro 1: A é..., por acaso. Entrei na área, gostei e ficou. Risos.

Vídeo 02 (duração: 00:28 segundos), 07:49 h – Continuação do vídeo 01: Entrevista Pedreiro 1: José Epifânio Ribeiro de Oliveira.

Larissa: Os conceitos matemáticos que “cê” (SIC) utiliza, “cê” (SIC) aprendeu durante... a escola ou foi com alguém...?

Pedreiro 1: Mais é na prática mesmo.

Larissa: Humhum. Mas aí você começou trabalhando já como..., como servente mesmo.

Pedreiro 1: É.

Larissa: Auxiliando?

Pedreiro 1: Trabalhava na função moldador.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 1: Aí já tem tudo a ver com serviço de pedreiro também sabe?

Larissa: Entendi.

Pedreiro 1: Nivelamento, tudo tem a ver também.

Larissa: Humhum.

Vídeo 3 (duração: 00:48 segundos), 11 de maio de 2019, às 11:32 h - Entrevista Pedreiro 2: Feliciano.

Larissa: Nome?

Pedreiro 2: Feliciano, mas... é... é... Pianinho né? Risos.

Larissa: Risos. Idade?

Pedreiro 2: 55.

Larissa: Até que série você estudou?

Pedreiro 2: Estudei até a quinta série.

Larissa: Quanto tempo você trabalha na profissão?

Pedreiro 2: Olha eu... eu..., essa profissão eu... to... to aprendi com o meu pai.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: E eu tinha doze anos e já trabalhava com o meu pai e eu gostei daquilo lá. Depois eu mudei de profissão, depois voltei de novo. Aí, só que essa profissão eu tenho muito entusiasmo por ela, porque... eu, eu não faço só o serviço de pedreiro. Eu comecei como pedreiro, passei para escoramento, passo faço. Então quer dizer, eu tenho uma, eu gosto demais dessa profissão. Por isso que eu... acho que a estudo pra mim... foi muito bom e a matemática me ajuda demais nessa obra aí, na profissão. Preciso muito disso.

Larissa: Humhum.

Ao serem questionados sobre o cálculo de volume, as respostas foram muito instigadoras. Eles apresentavam o conceito de volume, porém de uma forma empírica, adquirida ao longo dos anos de profissão e, também, da observação da profissão passada pelos seus instrutores.

Áudio 1 (duração: 00:57 segundos), 11:18 h – Chapiscar a parede da piscina.

Larissa: Como é calculado a quantidade de maceiro para ser usado para chapiscar a piscina?

Pedreiro 1: A gente coloca... dois carrinhos de areia, um saco de cimento, quatro latas duas latas ar (SIC) de água e o viapol “são meio litro” no maceiro.

Larissa: Humhum. É..., quais materiais e quais quantidades são usados para fazer o maceiro para chapiscar a piscina? Como “cê” (SIC) falou os materiais que são né. Aí como que cê (SIC) calcula tipo assim..., questão de...

Pedreiro 1: A área quadrada?

Larissa: É...

Pedreiro 1: A área quadrada “vareia” (SIC) a altura e a distância, aí é multiplicado. E mais ou menos o rendimento sai na faixa de dez doze metros.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 1: O maceiro.

Larissa: O maceiro?

Pedreiro 1: É.

Larissa: É..., como você calcularia a área e o volume da piscina?

Pedreiro 1: A área é... comprimento, vezes altura e a largura, aí e multiplicado e vezes a altura que vai dar o volume de água.

Larissa: Humhum.

Vídeo 4 (duração: 01:17 segundos), 11:21 h – Chapiscar a parede da piscina.

Larissa: Como é calculado a quantidade de maceiro para ser usado para chapiscar uma piscina?

Pedreiro 2: Geralmente é calculado... dois metros, quatro metros quadrados por saco de cimento. E tem estar bem, bem fechado o chapisco pra não..., não dar infiltração.

Figura 1 – Pedreiro chapiscando a parede



Fonte: Arquivo pessoal.

Larissa: Quais materiais e quais quantidades são usados para fazer o maceiro?

Pedreiro 2: Geralmente é dois carrinhos de areia e um saco de cimento.

Larissa: E usa água também?

Pedreiro 2: Usa água também.

Larissa: Mas tem uma?

Pedreiro 2: A quantidade de água você vai controlar porque se “ocê” (SIC) demorar um pouquinho seca. Então você vai sempre amaciando a massa.

Larissa: Humhum. Como você calcularia a área e o volume de uma piscina?

Pedreiro 2: Dependendo o tamanho da piscina né.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Por exemplo, aí “cê” (SIC) vai calcular... é no caso pra água ou pra servir, pra obra né?

Larissa: É.

Pedreiro 2: É.

Larissa: Por exemplo a área né, como que você calcularia uma área tipo assim se fosse retangular?

Pedreiro 2: Aí no caso aí “cê” (SIC) teria que é... a altura e a largura e multiplicar.

Larissa: Humhum. E aí o volume, numa área?

Pedreiro 2: Volume aí você multiplicava. Geralmente sempre assim a altura e a largura aí você multiplica. Num... erra não, dá a medida certa.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Dá certinho.

Vídeo 5 (duração: 00:56 segundos), 11:23 h – Continuação do vídeo 4: Chapiscar a parede da piscina.

Pedreiro 2: Vamos supor que tem quatro lado..., certo? Pôr a altura de um lado e o comprimento do outro, você multiplica... O outro a mesma coisa porque a piscina são desniveladas, então “cê” (SIC) tem uma parte baixa e uma parte alta né. Dá largura você multiplica a altura da largura e a cabeceira é uma coisa. Quando “cê” (SIC) pega uma parte que dá o mesmo tamanho, “cê” (SIC) pode multiplicar que dá certinho as duas. Aí quando “cê” (SIC) pega uma parte, a cabeceira que é mais alta “cê” (SIC) marca ele dá tanto, o outro dá a mesma coisa. Depois “cê” (SIC) soma tudo dá aquela medida “cê” (SIC) pode até calcular o material que dá. A altura e a largura, tanto faz, da cabeceira como das lateral. (Conversas paralelas no fundo). O fundo é simples, você vai multiplicar o comprimento pela largura... e vai dar certinho, não vai dar erro. Só “cê” (SIC) multiplicar a largura e o comprimento, vai dá vai dar tantos metros quadrados, dependendo do tamanho que “cê” (SIC) “cê” (SIC) quiser sua piscina.

Analisando as informações passadas pelos entrevistados, o rigor matemático não é aplicado, mas as ideias conceituais são muito bem descritas. Carvalho et al. (1998) descreve que:

O volume de um sólido é a quantidade de espaço por ele ocupado. Para exprimir essa “quantidade de espaço” através de um número, devemos compará-la com uma unidade; e o resultado dessa comparação será chamado de volume. (CARVALHO et al., 1998, p.251).

O autor ainda discorre sobre o volume afirmando que:

Para cada unidade de comprimento, temos uma unidade correspondente de volume. Se, por exemplo, a unidade de comprimento for o centímetro (cm), então a unidade correspondente de volume será chamada de centímetro cúbico (cm³). Assim, o volume de um sólido S deve ser um número que exprima quantas vezes o sólido S contém o cubo unitário. Mas, como esse sólido pode ter uma forma bastante irregular, não fica claro que significa o número de vezes que o sólido contém esse cubo. (CARVALHO et al., 1998, p.252)

Desse modo, os pedreiros utilizam como instrumento padrão para medidas a unidade de carrinho, ou seja, padronizam o volume através da quantidade de volume feito no maceiro do carrinho.

Sobre as medições referentes à área, os autores matemáticos definem formalmente o conceito. Dolce et al. (2013) argumenta que:

Área de uma superfície limitada é um número real positivo associado à superfície de forma tal que: 1º) Às superfícies equivalentes estão associadas áreas iguais (números iguais) e reciprocamente. $A \approx B \leftrightarrow$ (Área de A = Área de B). 2º) A soma de superfícies está associada a uma área (número) que é a soma das áreas das superfícies parcelas. $(C = A + B) \rightarrow$ (Área de C = Área de A + Área de B). 3º) Se uma superfície está contida em outra, então sua área é menor (ou igual) que a área da outra. (DOLCE et al., 2013, p.302)

Os entrevistados, mais uma vez, relataram experiências aprendidas em suas vivências, utilizando materiais específicos da profissão e, também, medições adaptadas sob roteirização, o que implica um uso de razão e proporção para cálculo de áreas. Desse modo, eles, experimentalmente, absorveram a medida para uma determinada área e, para outras, apenas multiplicam o valor conhecido. Isso não aperfeiçoa os resultados, uma vez que sobram materiais e, o valor encontrado pelos mesmos, muitas vezes, é um número próximo da realidade.

Áudio 2 (duração: 02:15 segundos), 11:22 h – Laje

Larissa: Como é calculada a área de uma laje?

Pedreiro 1: É a mesma coisa. O comprimento, a largura e a espessura do concreto.

Larissa: Como você sabe a quantidade de ferragem que gasta para fazer uma laje?

Pedreiro 1: A metragem da laje, a gente calcula uma barra e meia em cada metro.

Larissa: Como é calculado a quantidade de maceiro para ser usado em uma laje?

Pedreiro 1: Aí a mesma coisa. A altura também, o comprimento, aí isso geralmente com sete centímetros, o maceiro vai render dois metros quadrados.

Larissa: Quais materiais e quais quantidades são usados para fazer o maceiro de uma laje?

Pedreiro 1: Dois carrinhos de areia, dois carrinhos de brita e um saco de cimento.

Larissa: E tem água também?

Pedreiro 1: Água também, duas latas também.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 1: “Vareia” (SIC) se a areia estiver molhada.

Figura 2 – Servente preparando areia para fazer o maceiro



Fonte: Arquivo pessoal.

Larissa: Humhum. Antigamente o maceiro era feito totalmente com o uso da mão de obra, mas nos dias de hoje temos uma máquina que é a betoneira que veio para facilitar nesse sentido. Com essa mudança tem mais desperdício ou aproveitamento de materiais?

Pedreiro 1: Mais aproveitamento e a... qualidade de concreto melhor, mistura mais igual.

Larissa: O tempo de produção do maceiro é menor ou maior? Qual a variação do tempo nos dois casos?

Pedreiro 1: Menor e dá um por cento de cinquenta por cento de rendimento mais rápido.

Larissa: Humhum. Qual o tempo de secagem de uma laje?

Pedreiro 1: Vinte e oito dias.

Vídeo 6 (duração: 05:58 segundos), 11:24 h – Laje

Larissa: Como é calculado a área de uma laje?

Pedreiro 2: A área de uma laje cê (SIC) calcula ela, é... geralmente pro cê (SIC) calcular o gasto de material o cimento, por exemplo. A laje vai gastar, uma laje de dez centímetros ela vai gastar dois metros quadrados por um saco de cimento. Né?

Larissa: (Conversas paralelas). Aham.

Pedreiro 2: Aí, isso é o rendimento de uma laje de dez centímetros. A laje de piso que “cê” (SIC) quer.

Larissa: Aham.

Pedreiro 2: A laje, a ferragem que é o aço, “cê” (SIC) vai calcular ele sobre o projeto...

Larissa: Aham.

Pedreiro 2: Então “cê” (SIC) tem que ter um projeto pra calcular... porque ali vai, vai, vários tipos de aço. Vai assim que oh, vai vai o 4.2 que quase não usa, esse não precisa, o 5.0, o 6.3 que é um quarto, o 5 e vai também o três oitavos que é o 10.

Larissa: Aham.

Pedreiro 2: Então essa esses ferros vão ser usados nessa obra aí. Pra calcular esse aço... todinho é necessário um projeto, na mão, pra saber a distância que vai os cômodos, pra calcular os negativos que vai e os de 6.3 que é o ferro de um quarto. Aí a gente dá conta de calcular direitinho e não erra. E calcula também as medidas dos estrivos que vai nas ferragens. O tamanho deles, como tem que ser

cortado, como tem que ser dobrado, a qualidade do aço que vai nos estrivos também.

Larissa: Aham. Como é calculado a quantidade de maceiro para ser usado em uma laje? No caso o concreto né?

Pedreiro 2: O concreto ele é, o nosso traço aqui é dois carrinhos de areia, dois carrinhos, um saco de cimento e geralmente são dois carros carrinho rasos de brita, não pode ser muito cheio se não fica muito, fica ruim.

Larissa: E aí também usa a questão da água também né?

Pedreiro 2: A água cê (SIC) tem que controlar o seu concreto, da maneira que “cê” (SIC) vai trabalhar. “Cê” (SIC) vai trabalhar o concreto, pro “cê” (SIC) trabalhar, o concreto pra fazer a laje..., ele muito seco, ele te dá trabalho. Então “cê” (SIC) tem que calcular a água da maneira que, você tem uma substância mais... mais boa pro cê (SIC) trabalhar em cima.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Então isso aí vem é na, na turma que vai, “cê” (SIC) vai controlar a turma pra bater a laje, “cê” (SIC) vem do jeito do trato. Quando cê (SIC) compra um concreto já..., é do caminhão..., ele já vem com a quantidade d’água certinho, porque o caminhão vem só batendo ele, trazendo ele pronto né?

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Como aqui a gente trabalha com a turma que bate, a turma que bate a laje assim, eles já vai controlando da medida que “ocê” (SIC) não tem dificuldade pra esparramar ele lá em cima.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Mas também não é questão que vai trazer..., é... prejudicar o concreto não, é vai ficar umas texturas boa que cê (SIC) possa trabalhar com ele lá em cima.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Não pode ser muita água também não, se não fica ruim.

Larissa: Humhum. É..., aí as, a questão dos materiais e das quais quantidades, pra ser usado para fazer esse concreto? Aí “cê” (SIC) tem que medir o comprimento?

Pedreiro 2: A altura. É uma viga você mede o comprimento e a altura dela pra calcular, certo?

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Aí “cê” (SIC), “cê” (SIC) sabe certinho a quantidade de concreto que vai. Porque quando você pega, uma laje eu já sei. Uma laje de dez você vai gastar, dois metros quadrados por um saco de cimento.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Essa laje de piso sua vai gastar dois... dois metros quadrados é um saco de cimento.

Figura 3 – Pedreiro colocando concreto na laje



Fonte: Arquivo pessoal.

Larissa: Humhum. Antigamente o maceiro era feito totalmente com o uso da mão de obra, mas nos dias de hoje temos uma máquina que é a betoneira.

Pedreiro 2: Isso.

Larissa: que veio para facilitar nesse sentido. Com essa mudança tem mais desperdício ou aproveitamento de materiais?

Pedreiro 2: Não, tem mais... aproveitamento.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: “Ocê” (SIC) não consegue, é “cê” (SIC) consegue controlar um concreto com até a quantidade de água certa, “cê” (SIC) já consegue acertar ali.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: E você tem, não tem terra. “Ocê” (SIC) não suja o concreto, o concreto seu não fica sujo de terra. Coisa que prejudica muito na obra é “ocê” (SIC) colocar terra, a terra ir junto no concreto; dá vazamento.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Dá infiltração. Então nesse caso a betoneira só ajuda.

Larissa: Aham. O tempo de produção do maceiro é menor ou maior? Qual a variação do tempo nos dois casos?

Pedreiro 2: Não, é o tempo é melhor, é é o mais rápido pro “cê” (SIC) trabalhar.

Figura 4 – Betoneira mexendo o maceiro



Fonte: Arquivo pessoal

Larissa: Humhum. É..., qual o tempo de secagem de uma laje?

Pedreiro 2: É um centímetro por dia. Aí vem a altura que “cê” (SIC) vai bater sua laje. Certo?

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Se você tiver uma laje de dez, acima de dez dias ela tá secando, ela já tá seca. É bom esperar um pouco mais pra ela... curar.

Figura 5 – Servente colocando concreto na laje.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em relação ao uso dos materiais e ferramentas, os entrevistados comprovam que utilizam a matemática na forma de razão/proporção para a maior parte do seu trabalho. Esse argumento é referenciado no momento em que se organizam para calcular os materiais a serem utilizados. Sempre a estimativa é levantada para impulsionar os cálculos.

Continuação do áudio 2 (duração: 02:15 segundos), 11:22 h - Laje

Larissa: Depois que essa laje secar, você irá levantar as paredes do cômodo da sauna certo?

Pedreiro 1: Certo.

Larissa: Como é calculado a quantidade de tijolos a serem usados?

Pedreiro 1: Metragem quadrada também. A altura que vai ser feita, a distância, multiplicado, dezoito tijolo por metro.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 1: Quando é com... doze com... doze furos, aí é... calcular a altura.

Larissa: Humhum. E aí quando é, tem alguma outra variação desse tijolo? Sem ser o de doze.

Pedreiro 1: Quando é deitado..., aí o rendimento passa pra vinte e um tijolo.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 1: O em pé é dezoito e o outro passa pra vinte e um.

Larissa: Humhum. Entendi. Como você faz as quinas?

Pedreiro 1: Com o prumo e linha.

Larissa: Humhum. Como você sabe que as paredes estão retas?

Pedreiro 1: Pelo prumo.

Continuação do vídeo 6 (duração: 05:58 segundos), 11:24 h – Laje

Larissa: Humhum. É, depois que essa laje secar, você irá levantar as paredes do cômodo da sauna certo?

Pedreiro 2: Hum.

Larissa: Como é calculado a quantidade de tijolos a serem usados?

Pedreiro 2: É, é na faixa de, no caso o de doze furos vamos supor aí que vai sair na faixa de vinte tijolos, ou que seja né? Por metro quadrado. Aí você multiplica a altura, a largura pela altura, aí “cê” (SIC) pode descontar os vãos das portas, a entrada, pode descontar também que dá. Certo?

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Mas geralmente se você, você vai calcular a altura e a largura, e vai multiplicar... por quantidade de tijolo, se é dezoito, se é vinte. Depende o tijolo que você vai pôr na obra.

Larissa: Humhum. É, como você faz as quinas, da obra, da parede, no caso?

Pedreiro 2: No caso, ela é feita é toda todas quinas são aprumadas né? De todo jeito são aprumadas, as quinas são aprumadas, esse esse no caso do do da alvenaria né?

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Do assentamento do tijolo, então são todas aprumadas.

Larissa: Humhum. Como você sabe que as paredes estão retas?

Pedreiro 2: Através do prumo e da linha.

Larissa: Aham. E no caso se, você tá passando esse conhecimento pra alguém que não sabe, aí como que “cê” (SIC) explica pra ele, “cê” (SIC) faz só com o prumo mesmo ou “cê” (SIC) ensina ele de outro jeito?

Pedreiro 2: É, tem várias maneiras de ensinar. Aquela pessoa que..., que tá querendo aprender e ainda não sabe, as vezes eu até aprumo a tábua pra ele, e ele só segue as tábuas e a linha. Isso é o que eu sempre falo. Mas geralmente é bom aprender aprumando.

Larissa: Humhum.

Pedreiro 2: Já com o prumo porque né, aí depois ele vai aprender tudo.

A “razão entre uma quantidade e outra é o quociente da divisão da primeira pela segunda. E uma igualdade entre duas razões é uma proporção” (ANDRINI et al., 2012, p.155).

3 CONCLUSÃO

Ao dialogarmos sobre os conteúdos matemáticos envolvidos na construção de uma casa, prédio, etc., ressaltamos o trabalho do pedreiro e sua bagagem de vida numa abordagem Etnomatemática, destacando o significado da matemática em situações-problema de seu cotidiano.

Analisando as práticas profissionais do pedreiro, foi possível identificar o uso do conhecimento empírico ao desenvolver uma matemática simples e prática, perfazendo-se, assim, do caminho real para o abstrato. Diante desse contexto, observou-se a utilização da Matemática nos cálculos dos materiais, da secagem de uma laje, quantidade de tijolos para levantar uma parede, área, volume, conferir se a parede está reta, dentre outras. No entanto, foi observado que pela ausência do rigor acadêmico, há uma defasagem na conexão dessas atividades com o conteúdo matemático ensinado nas escolas e que, às vezes, proporcionaria, de forma mais rápida e exata, melhores resultados.

A Matemática é uma disciplina que se faz presente em todos os campos do conhecimento e se faz necessária em qualquer atividade humana. (LORENZATO 2010, p.53). A mesma está inserida em diversos ramos da sociedade, desempenhando em cada profissão um papel importante do seu uso, quando relacionado à prática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. C. de. **O ensino da matemática para o cotidiano**. Medianeira: UTFPR, 2013.

ANDRINI, A.; VASCONCELLOS, M. J. **Praticando Matemática**. 3. ed. renovada. São Paulo: do Brasil, 2012.

BITTENCOURT, L. A. “Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica”. In: FELDMAN-BIANCO, B.; LEITE, M. (orgs.). **Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas: Papius, 1998.

CARVALHO, P. C. P.; LIMA, E. L.; MARGADO, A.; C.; VAGNER, E. **A Matemática do Ensino Médio**. v. 2. Rio de Janeiro: SBM, 1998.

CASTRO, P. A de; MATTOS, C. L. G. de. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. In: ERICKSON, F. **Talk and Social Theory: ecologies of speaking and listening in everyday life**. Campina Grande: EDUEPB, 2011

_____. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Etnomatemática e educação: reflexão e ação**. v. 10, n. 1, p. 7-19, Santa Cruz do Sol, 2002.

_____. **Etnomatemática**. Santo André: Diário do Grande ABC, 2003.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLCE, O.; POMPEO, J. N. **Fundamentos da matemática elementar: geometria plana**. 9. ed. São Paulo: Atual, 2013.

JUNIOR, G. C. Matemática Caiçara. Etnomatemática contribuindo na formação docente. In: DOMITE, FERREIRA, E.S. **Uma nova ética e a educação matemática**. Campinas: UNICAMP, 2002.

JUNIOR, G. P.; MONTEIRO, A. **A Matemática e os temas transversais**. São Paulo: Moderna, 2003.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados LTDA, 2010.

REES, D.; MELLO, H. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/Língua estrangeira**. Porto Alegre, n.º 42, p.30-50, jun. 2011.

ESTUDO DE CASO SOBRE PLATAFORMA OU TECNOLOGIA ADAPTATIVA GEEKIE LAB

Walmir Fernandes Pereira¹

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo de caso de um colégio paulista que faz o uso da plataforma adaptativa Geekie Lab, elencando sua finalidade e seus benefícios percebidos pela instituição escolar. Faz uma análise da importância desse recurso tecnológico aliado à prática pedagógica docente e ao uso do ensino personalizado, com suas contribuições para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Ensino colaborativo. Plataforma adaptativa. Metodologia docente.

Abstract: This paper presents a case study of a São Paulo school that makes use of the Geekie Lab adaptive platform, listing its purpose and its benefits within the school institution. It makes an analysis of the importance of this technological resource allied to the teaching practice and the use of personalized teaching, with its contributions to a quality Education.

Keywords: Collaborative Teaching. Adaptive Platform. Teaching methodology.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo de caso visa fazer uma análise respondendo alguns questionamentos sobre o uso de Plataformas Adaptativas e Ensino Personalizado dentro de uma escola em São Paulo, verificando o tipo de tecnologia utilizada, a sua finalidade e objetivos e seus benefícios para a instituição de ensino, professores e alunos.

Quando tratamos de Plataforma adaptativa, estamos falando em ensino adaptativo que é um sistema educacional que utiliza softwares e ferramentas tecnológicas como dispositivos que promovem o ensino interativo. Ele é chamado de adaptativo, porque recebe modificações, adaptando a apresentação das disciplinas atendendo às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Para Kenski (2003, p. 5) “as tecnologias digitais de informação e comunicação criam novos tempos e espaços educacionais”. Por isso, é importante o docente inserir em sua prática recursos tecnológicos que vão auxiliar e melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Através deste estudo de caso, podemos analisar o quão eficiente e prático torna-se o ensino quando ele é personalizado para as potencialidades e atuação diante das dificuldades de aprendizagem de nossos alunos, por meio do uso das TICs.

De acordo com o PNC (1997, p. 43)

“As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas. Estudiosos do tema mostram que escrita, leitura, visão, audição,

¹ Graduação em Letras, Artes Visuais e Pedagogia. Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação. Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: walmi.fernandes@hotmail.com

criação e aprendizagem são influenciados, cada vez mais, pelos recursos da informática”.

O recurso tecnológico da plataforma é um forte aliado do professor na prática pedagógica, possibilitando uma maior personalização da aprendizagem, traçando objetivos de acordo com o ritmo do aluno. A instituição escolhida para ser analisada, ao fazer o uso dessa tecnologia, pode receber o feedback necessário para intervir onde os alunos erravam e acertavam mais. Os professores mostraram-se muito satisfeitos com o uso dos simulados online, também utilizados como recursos do trabalho da plataforma.

O ensino personalizado faz com que o professor aja como um mediador do processo de aprendizagem do aluno, apoiando-o na superação de dificuldades e dando a oportunidade para que ele siga o caminho da forma que aprimore a sua aprendizagem. O aluno dentro dessa proposta de ensino é visto como o centro do processo, o principal agente de sua aprendizagem.

A plataforma adaptativa dá ao aluno toda a liberdade de fazer escolhas ao longo da trajetória de aprendizagem, faz um desenho de todo percurso pedagógico de acordo com os estilos, as necessidades, características e interesses pessoais do estudante que a usufrui.

2 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

A escola utilizada como objeto de pesquisa foi o Colégio Agostiniano Mendel, situado na cidade de Tatuapé, na Zona Leste em São Paulo. A unidade estudada para esta pesquisa ocupou o 3º lugar no Ranking do ENEM em São Paulo em 2014 e faz o uso intensivo das avaliações da plataforma adaptativa da Geekie Lab Games.

A Geekie Games é uma plataforma brasileira de ensino adaptativo que oferece um ensino personalizado, através de várias metodologias, para ajudar os jovens a se prepararem para a prova do ENEM. Ela usa simulado on-line, identifica as necessidades e dificuldades dos alunos e apresenta aos professores os erros e onde precisam trabalhar mais com os alunos.

O estudo de caso traz as percepções de um professor que percebe muitos benefícios no uso da plataforma dentro da escola. Como relatado pelo docente, a unidade escolar já havia usado outros recursos, como simulados aplicados por outras empresas, porém o mais eficaz para instituição foi o trabalho apresentado pela plataforma Geekie Lab, em função de suas funcionalidades e recursos apresentados.

Como relata o professor da escola pesquisada: *“o primeiro ponto importante é o fato da Geekie preparar simulados baseados na correção TRI”*. Ele ressaltou também em suas falas que *“a devolutiva da Geekie Lab com os resultados do simulado também é bastante útil.”*

O ponto mais evidente percebido na análise feita é que os professores ficaram bastante satisfeitos com a devolutiva de resultados da plataforma Geekie que traz os resultados de cada aluno pormenorizado e bastante ricos em detalhes usando os mesmos parâmetros da correção do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.

O uso de plataforma adaptativa, como é o caso da plataforma Geekie, propicia ferramentas tanto para os professores quanto para os alunos. O professor entrevistado relata que: *“Para nós, o simulado é extremamente importante, para*

treinar o aluno nos conteúdos exigidos pelo ENEM e para ele aprender a dominar o emocional e controlar o tempo gasto pela prova.”

E como mencionado anteriormente, os alunos têm acesso a gráficos com seus acertos e erros e estratégias de trabalho a partir desses resultados.

A instituição usou a plataforma com a finalidade de treinar os seus alunos para os conteúdos exigidos pelo ENEM e para ajudarem a aprender a dominar o emocional e a controlar o tempo gasto na prova. Um dos benefícios observados pelo uso da plataforma e do ensino personalizado foi que o Colégio pode compartilhar com os professores os resultados, e deu liberdade para que eles trabalhassem com base nos resultados obtidos pelos simulados que os alunos fizeram. Outro benefício é que o professor sabendo quais tópicos os alunos foram bem ou mal, puderam trabalhar aquele conteúdo específico em sala de aula. Sendo assim, o uso da plataforma serve como uma espécie de reforço concentrado e personalizado, pois não perde vista o conteúdo já previsto da sala de aula.

Podemos dizer que a instituição obteve resultado satisfatório com o uso da plataforma adaptativa, e por isso, indicou aos pais dos alunos que comprassem a licença do programa, com a finalidade dos filhos poderem usar em casa, reverem as atividades e assim, sanar dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

Portanto, podemos ressaltar aqui a importância de se conhecer e fazer uso dessa tecnologia dentro do espaço escolar, pois a sua intenção é benéfica trazendo o apoio ao aprendizado do aluno, baseado em planos de estudos personalizados e conteúdos produzidos por professores experientes. O uso da plataforma amplia a jornada de estudo do aluno de uma forma atraente, feita pelos recursos digitais. Usá-la seria como ter uma bússola que fornecerá avaliações e indicadores em tempo real, permitindo assim, o acompanhamento da evolução individual dos estudantes e das turmas da escola.

Ressaltamos também outros benefícios do uso de plataforma adaptativa e ensino personalizado da Geekie Lab como: aulas de reforço, a proposta de sala de aula invertida, lições de casa virtuais, GPS para a personalização e a funcionalidade gestor participativo.

Nas aulas de reforço, o professor entrevistado disse: *“fizemos uma experiência de indicar para os pais interessados a compra da licença para os filhos no Geekie Lab. Ela representa uma excelente possibilidade de o aluno fazer avaliações, receber indicações de seus pontos falos e retroceder para trabalhar conteúdos que são pré-requisitos para a compreensão de outros tópicos mais avançados”*.

A Instituição percebeu a importância do recurso oferecido pela aula de reforço, sobretudo porque ela apresenta um nivelamento dos alunos, mostrando um quadro real de como se processa a aprendizagem dos alunos envolvidos.

O ensino personalizado tem essa característica, a de atender o aluno onde ele mais precisa, de adequar o nível e sanar dificuldades. Cada estudante tem o tempo de aprendizado diferente do outro, e na sala de aula tradicional, o professor não consegue diagnosticar com clareza e dar auxílio onde o aluno mais precisa. Temos como fator que explica essa dificuldade, o número de alunos por turma, tornando inviável o acompanhamento individualizado de cada aluno.

A escola estudada, através da percepção de seus representantes, evidencia que: *“temos aulas de reforço aqui, mas os grupos têm 20, 30 alunos e às vezes um estudante tem um problema tão específico que vale a pena trabalhar plataforma”*.

A proposta de sala de aula invertida compõe este cenário de TICs nas escolas, pois é um meio de professor recomendar conteúdos da plataforma para que

os alunos tenham o primeiro contato com o que será estudando, e a partir desse contato, levar para as salas suas leituras, discussões e desenvolverem individualmente ou juntos, trabalhos que envolvam pesquisa e análise do que foi observado.

A lição de casa virtual, é outro meio de benefício oferecido pela plataforma, pois é uma espécie de diretório de atividades escolares extra turno. É a partir das indicações do professor que os alunos resolvem os exercícios que acompanham cada aula da plataforma, como atividades que complementam o conhecimento de variadas áreas. A correção é automática, poupa tempo para o professor e já oferece feedback para o aluno.

Os professores e gestores da Instituição recebem um GPS, que são relatórios que mapeiam os pontos fortes e as fragilidades de cada estudante em todos os tópicos abordados no ensino médio. A plataforma indica para os professores quem são os estudantes com maior dificuldade na sua disciplina.

Outro recurso usado, é o Gestor participativo. Funcionalidade válida, pois, a tarefa de um gestor nos dias atuais é árdua, pois precisa acompanhar atividades pedagógicas e administrativas, então, a plataforma Geekie Lab fornece um roteiro preciso para as intervenções pedagógicas, pois permite identificar padrões mais abrangentes da performance da escola.

3 CONCLUSÃO

Ao fazer uma análise do caso do Colégio Agostiniano, da fundamentação teórica sobre Plataforma adaptativa e Ensino Personalizado e tendo em vista que vivemos na era digital, podemos concluir que é de suma importância incorporar dentro das instituições escolares as TICs, fazer delas a nossa aliada na tarefa de ensino e aprendizagem.

As plataformas adaptativas são ferramentas de apoio tanto para professores quanto para alunos, pois sabemos que aprendemos de forma diferente, por isso, faz-se preciso, no meio educacional, a proposta de trabalhar o ensino personalizado, atendendo às necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Lévy (2003, p. 5) os educadores precisam mergulhar na cultura digital para compreender o universo dos estudantes. Por isso, precisamos conhecer esses recursos tecnológicos que nos beneficiarão dentro de nossa proposta de trabalho pedagógico.

Como indicado, o objetivo da plataforma adaptativa, recurso da era digital, é melhorar o desenvolvimento individual e reconhecer as formas que um aluno aprende. É um sistema que adapta as etapas de ensino em resposta ao progresso que o aluno vai obtendo.

Para Navarro (2013, p. 8) “a aplicação de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos no contexto fora do jogo, ou seja, na realidade do dia a dia do profissional escolar e social do indivíduo (...) é compreendida como gamificação”. As novas TICs podem possibilitar mais esse recurso.

E de acordo com Lima (2007, p. 7) “um sistema é dito adaptativo se é capaz de modificar suas características automaticamente de acordo com as necessidades do usuário. Modificações na apresentação de interface ou no comportamento do sistema dependem da maneira que o usuário interage com o mesmo”.

Como indivíduos inseridos num mundo digital, podemos dizer que na medida em que adotamos os recursos tecnológicos em nossa prática pedagógica tornamos assim, o processo de ensino aprendizagem mais significativo para nossos alunos.

Portanto, precisamos, como professores tecnológicos, acreditar e usar recurso de aprendizagem personalizada, como a plataforma Geekie Lab, que é uma ferramenta brasileira. Esse tipo de recurso traz melhoras no aprendizado, pois mantém um perfil de aprendizagem em cada aluno, contendo informações sobre como personalizar cada parte da experiência de aprendizagem do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**; Brasília: MEC / SEF, 1998. 148 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>, Acesso em: 04 jan. 2018.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Revista Renote**, UFRGS, v. 11, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629/26409>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**. v. 4, n 10, set- dez 2003, p. 01-10. PUC, Paraná. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98>>, acessado em 23 julho 2018.

LÉVY, Pierre. Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para o ensino. **Revista Gestão Educacional**. 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/294992441/Pierre-Levy>> Acesso em: 08 jan. 2018.

LIMA, Graciela Cristina Bernardes. **AdaptHA: ambiente para autoria e ensino adaptativo**. 2007. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - UFRGS, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25497/000751066.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006. 247 p.

NAVARRO, Gabrielle. **Gamificação: a transformação do conceito do termo jogo no contexto da pós-modernidade**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) - USP, 2013. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/125459/mod_resource/content/1/gamificacao.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2015.

PRENSKY, Marc. **Nativos digitais imigrantes digitais**. v.9, n 5. NCB University Press, outubro 2001.

SENA, Ítalo Videres de Oliveira. **Aprendendo matemática através do Khan Academy**. 2014. 45 f. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) –Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2014.

O DIREITO À LICENÇA-MATERNIDADE DA POPULAÇÃO LGBT+

Lorena Patrícia Basílio Morato¹
Samuel Henrique da Silva²

Família é chegada, não origem. Família se descobre na velhice, não no berço. Família é afinidade, não determinação biológica. Família é quem ficou ao lado nas dificuldades enquanto a maioria desapareceu. Família é uma turma de sobreviventes, de eleitos, que enfrentam o mundo em nossa trincheira e jamais mudam de lado. (F. CARPINEJAR, 2015)

Resumo: O reconhecimento das relações familiares compostas por LGBT+ no Brasil impõe ao Direito obrigação em rever institutos e teses jurídicas fundadas na cis-heteronormatividade. Ora, com a ampliação legal das possibilidades afetivas e das identidades de gênero, o tema de implicações trabalhistas e previdenciárias, qual seja a licença-maternidade, se torna relevante sobre esta ótica. Torna-se indispensável ressignificar o que é ser homem ou mulher nos diplomas legais que tratam acerca da licença-maternidade. Este artigo científico propõe-se a analisar, valendo-se da Pesquisa Bibliográfica, o instituto da licença-maternidade sob a ótica da diversidade afetiva e de gênero que se apresenta à sociedade contemporânea e ao Direito.

Palavras-chave: Diversidade sexual. Direito previdenciário. Licença-maternidade.

1 INTRODUÇÃO

“O Direito se transforma a partir da realidade social” (SABADELL, 2013, p. 88). “Até porque o direito, quando não reflete a contemporaneidade da sociedade a qual se impõe, pode quedar-se ineficaz” (SABADELL, 2013, p. 68). Deste modo, surge a importância de se discutir a caducidade de certos termos, institutos e teses jurídicas diante do novo contexto social que se impõe. Deve-se ater que não foi a sociedade criada para servir ao Direito; a relação é inversa.

Desde o reconhecimento do Supremo Tribunal Federal (STF) acerca das uniões matrimoniais homoafetivas, até as decisões que reconhecem a transsexualidade como uma condição humana resguardada pelo Direito, demonstra-se que as normas jurídicas vêm sofrendo transformações capazes de reconhecer a complexidade da sexualidade humana. Por consequência, revisar antigos institutos jurídicos à ótica do reconhecimento das vivências LGBT+ mostra-se um dos maiores desafios do Direito.

A licença-maternidade trata-se de um benefício previdenciário que implica na interrupção dos contratos de trabalho. O próprio termo “maternidade” já apresenta possível problemática; afinal, mesmo o pai heterossexual cisgênero pode gozar de tal benefício, como veremos a seguir.

¹ Graduanda do 6º período do curso de Direito pela Faculdade Pitágoras. Telefone para contato: (31) 983345594
E-mail: lorenna.basilio@gmail.com

² Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Telefone para contato: (31) 98484-6367. E-mail: samuelhenrique1907@gmail.com. Currículo [lattes: http://lattes.cnpq.br/8388351901467029](http://lattes.cnpq.br/8388351901467029)

Desta feita, este artigo científico pretende problematizar o instituto jurídico da licença-maternidade à luz da diversidade sexual e de gênero, buscando possíveis soluções ao Direito para resolver tais questões que se apresentam à sociedade.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Por se tratar de um assunto polêmico e permeado por diversos tabus, a conceituação do termo “família” tem despertado o interesse de inúmeros filósofos e pensadores ao longo da historicidade humana. A fim de que seja possível compreender como se chegou no conceito atual do termo em análise é necessário estabelecer uma linha histórica, de modo que se torne menos complexo entender a pluralidade familiar encontrada na atualidade e suas principais características e possíveis implicações, tanto para o Direito quanto para a sociedade de um modo geral.

De início, merece destaque analisar as percepções filosóficas acerca da família, suas noções primárias foram desenvolvidas na Grécia antiga por Aristóteles. Já naquela época era possível tecer alguns comentários acerca da sociabilidade do homem, tendo em vista suas necessidades de pertencer à uma coletividade. “O ser humano era um animal político” ARISTÓTELES (2004, p. 14), nesse contexto, urge ressaltar que, antes de compreender puramente o que significa o termo *família* é necessário o pleno entendimento de conceitos básicos como *sociedade* e *Estado*, pois dessa forma será possível entender como as relações humanas garantem a estruturação e efetiva organização do meio social.

Para o mais conhecido discípulo de Sócrates, a sociedade era formada com o intuito de se obter algum lucro, pois “o homem luta apenas por aquilo que ele considera um bem” ARISTÓTELES (2004, p. 10). Ademais, esse mesmo filósofo entende que a família é resultado da união de homem e mulher, na qual o objetivo em comum é o desejo de deixarem depois deles um ser que lhes seja semelhante. Por fim, ao conceituar o Estado, Aristóteles entende que este instituto precisa ser pensado e analisado sob uma visão superior àquela que se tem da própria família, pois, nas palavras do filósofo “o todo deve, obrigatoriamente, ser posto antes da parte” ARISTÓTELES (2004, p. 11) . Se observarmos com atenção é possível depreender que existe certa gradação no modo aristotélico de enxergar *sociedade*, *Estado* e *família*, uma vez que o próprio filósofo afirma que o Estado é formado pela reunião de famílias. Isso posto, como consequência lógica conclui-se que para Aristóteles a família diz respeito às sociedades formadas com o objetivo de se garantir a permanência da espécie humana e a organização do espaço em que se vive.

Para além da visão ora exposta, é válido também abordar como as demais organizações sociais se mantiveram ao passar dos anos. De acordo com TOMAZI (2010, p. 13) tanto nas tribos indígenas quanto nas demais sociedades antigas, apesar das diferenças naturais dos indivíduos, não havia a hipótese de pensar em alguém desvinculado de um grupo. Tal fato se justifica em razão de os indivíduos, ainda que em sociedades formadas a partir de padrões bem distintos dos existentes na contemporaneidade, reconheciam a importância da associação para a garantia da própria existência, considerando que viver em grupo significava dividir funções em prol do cuidado mútuo.

Avançando na linha histórica, ao tratar sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado, Friedrich Engels trouxe à tona uma discussão de suma importância acerca dos verbetes em voga. Tomando como ponto de partida os

estudos do antropólogo americano Lewis H. Morgan -responsável por distinguir os *sistemas de parentesco* das *formações de família*, e também adotando o método interpretativo do Materialismo Histórico -desenvolvido juntamente com Karl Marx-Engels acreditava que seria possível entender as transformações sociais a partir de uma análise feita da história dos indivíduos, uma vez que tal disciplina é peça chave na compreensão das mudanças de paradigma; considerando seu caráter mutável, esses últimos se alteram de acordo com o período histórico analisado. Segundo Engels:

A família é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para um grau mais elevado. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos, só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical, senão quando a família já se modificou radicalmente. (ENGELS *apud* MORGAN, 1948, p. 30)

As transformações em torno dos modelos econômicos, em consonância com os aspectos políticos e a própria dinâmica da vida em comum são fatos que garantem à família o título de fenômeno social. Conforme a sociedade foi tornando-se cada vez mais plural, a “família tradicional”, composta apenas por homem e mulher deu espaço para milhares de outras composições.

Com a promulgação da Constituição de 1934 a família passou a ganhar espaço no ordenamento jurídico brasileiro. Conforme demonstra COSTA (2006, p. 14) o capítulo I, do título V, foi destinado especificamente para tratar da família e dispunha em seu art. 144 que: “família, constituída pelo casamento indissolúvel, está sob a proteção especial do Estado”. Outro marco legislativo foi a Lei do Divórcio, de 26 de dezembro de 1977; o dispositivo ora citado trouxe significativo avanço para o direito de família, pois determinou como se daria o término da sociedade conjugal.

A Constituição Federal de 1988 - a qual muitos denominam “Constituição Cidadã” - é mais um dos documentos de importância indubitável para a jurisdição brasileira. A Carta Magna de 1988 trouxe inovações no que diz respeito à Ordem Social, haja vista proteção de instituições como a família e dos agentes tidos como vulneráveis perante à sociedade, quais sejam: a criança, o adolescente, o consumidor e também o idoso.

A família, conforme explicitado no art. 226 da CF/88, é a base da sociedade e tem a proteção especial do Estado. Ainda que considerada à frente de seu tempo, a Lei Máxima, dotada de um caráter conservador, apenas reconhecia a união estável entre *homens* e *mulheres* (heterossexuais) como entidade familiar. Tal disposição abre uma série de precedentes, considerando que apesar de ser a mais usual, a heterossexualidade não é a única forma de relacionamento, tão pouco a única orientação sexual existente na sociedade. As afirmações anteriores podem ser comprovadas tomando por base a reportagem publicada no site ISTOÉ *Online*, de julho de 2011, na qual apontava que o Censo Demográfico 2010 demonstrou a existência de mais de 60 mil casais homossexuais vivendo juntos no Brasil. Além disso, um estudo mais recente feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que houve crescimento no número de casamentos entre pessoas do mesmo sexo em 2018. Segundo os dados obtidos, o aumento foi de 61,7% em relação ao ano de 2017. O estudo, que tem por base o Registro Civil de 2018, expõe que foram registrados 9.520 casamentos civis entre cônjuges do mesmo sexo, ante 5.887 em 2017. O mesmo estudo afirma ainda que as uniões entre mulheres cresceram 64,2%, passando de 3.387 em 2017 para 5.562 em 2018;

já a união entre homens passou de 2,5 mil para 3.958, representando um aumento de 58,3%.

Inúmeras são as causas para os aumentos expostos anteriormente. A primeira razão está diretamente ligada ao fato de que o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu em 2011 a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Além disso, a Resolução 175 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), que teve por objetivo obrigar os cartórios a registrar a união de pessoas do mesmo sexo, foi de suma importância para garantir a legalidade dos casais. Face aos sensíveis avanços legislativos, bem como as graduais mudanças de paradigma da sociedade brasileira DIAS (2015), entendendo a pluralidade das famílias e a realidade da atual sociedade brasileira, afirmou que termo mais adequado atualmente é *famílias*, no plural, para demonstrar a magnitude desse instituto.

Por fim, tomando por base a evolução das entidades familiares, pode-se concluir que, apesar de contar resquícios de uma visão patriarcal e heteronormatizada, o conceito tem sofrido alterações ao longo dos anos, evidenciando cada vez mais que a constituição de família pouco tem a ver com a orientação sexual, gênero ou raça daqueles que a compõem, pois seu fatores primordiais são o amor, respeito e afeto entre os integrantes. Ainda há muito a se fazer para que haja o efetivo exercício de princípios basilares da Constituição Federal de 1988, qual seja, a dignidade da pessoa humana, bem como a igualdade entre os indivíduos. À medida em que os avanços acontecem, a sociedade fica cada vez mais perto de cumprir seus objetivos primários de construir uma comunidade justa, plural e igualitária, atentando-se, dentre outros fatores, para os ditames da justiça social.

3 CONCEITOS PERTINENTES À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Antes de se discutir o instituto da licença-maternidade, faz-se imprescindível diferenciar sexo, gênero, identidade de gênero e orientação sexual. Afinal, é impossível discutir os direitos LGBTQ+ sem apresentar as distinções e conceituações pertinentes.

Por vezes, os termos “sexo” e “gênero” causam confusão, pois muitos têm a concepção errônea de que estes são sinônimos. Tal equívoco não se trata de mera coincidência. Sexo é “a base biológica em relação à qual constituímos nossas noções de gênero. Envolve a genitália, tal como percebida no nascimento, mas não apenas.” (LOPES, 2016, p. 11). *Não apenas*, pois muitos partem da concepção binária de que há apenas dois sexos: o macho e a fêmea. Ocorre, contudo, que outras características vêm sendo consideradas na identificação biológica do sexo de alguém, tais quais os órgãos internos, as características genéticas e hormonais (LOPES, 2016, p. 18). Como desconsiderar aqueles que, outrora, eram chamados “hermafroditas” - e na contemporaneidade são definidos como intersexuais?

O *gênero*, por seu turno, refere-se aos papéis sociais impostos aos indivíduos, sendo tais construções divididas entre “homem” e “mulher” (LOPES, 2016, p. 18). Ou seja, são as performances atribuídas ao homem e à mulher. Tanto o ideal “mulher”, quanto o ideal “homem” possuem um modo de sentar, de falar, de se vestir, de se portar.

A confusão entre estes termos se funda na *cis-heteronormatividade*. LOPES (2016, p. 12) entende que o termo supracitado pode ser determinado através de “um regime social que define, a partir da configuração biológica (sexo) dos indivíduos, as performances de gênero que estes devem adotar”. O autor ainda acredita que, em

razão da *cis-heteronormatividade* algumas pessoas podem encontrar certa resistência em adotar uma identidade oposta àquela atribuída no momento de seu nascimento, fato que influenciará tanto no modo como o indivíduo se enxerga e também como se relaciona em sociedade.

Identidade de gênero pode ser definida como “sentimento individual profundo de pertencimento a um dado gênero, que pode ser feminino, masculino ou outro arranjo possível” (LOPES, 2016, p. 12). As minorias relacionadas à identidade de gênero são representadas na sigla LGBTQ+ pelo “T”, ou seja, são os transgêneros, os transsexuais e as travestis. Em outras siglas, menos usuais no Brasil, aparece a letra ‘Q’ que designa o gênero *queer*, aquele que transita entre os conceitos feminino e masculino, por vezes associados às pessoas não-binárias (BLUEVISION).

Orientação sexual engloba não apenas as práticas sexuais e afetivas, mas também os desejos que definem a sexualidade de um indivíduo (LOPES, 2016, p. 12). Na sigla LGBTQ+, faz-se representar pelas letras “L”, “G” e “B”: lésbicas, gays e bissexuais. Lésbicas (mulheres) e gays (homens) são pessoas homossexuais, deste modo sentem atração sexual e/ou afetiva por pessoas do mesmo gênero. Já os bissexuais são pessoas que sentem atração sexual e/ou afetiva por homens e mulheres. O prefixo “bi” sugere à binaridade de gênero, Por isso, outros preferem se identificar como *pansexuais* ou *polissexuais*, que são, respectivamente, pessoas que se interessam por todas as possibilidades de gênero ou por mais de duas possibilidades (BLUEVISION).

Por esta sucinta explanação, é possível verificar que os conceitos de masculino e feminino sofreram grande alteração – e resignificação. Deste modo, os conceitos de maternidade e paternidade carecem de atenção jurídica.

4 A LICENÇA-MATERNIDADE

A licença-maternidade, de acordo com CORREIA (2020, p. 422) trata-se de “um benefício previdenciário que implica no afastamento das atividades laborativas de seu beneficiário”. A gravidez em período laboral implica ainda na interrupção do contrato de trabalho em virtude das condições em que se encontra a gestante.

Os direitos previdenciários, conforme anota AMADO (2020, p. 19) versam sobre “o dever do Estado de intervir quando há a impossibilidade do exercício do labor por eventos alheios à vontade do trabalhador, como o desemprego, o encarceramento e a velhice”. Os direitos trabalhistas, por seu turno, são mecanismos que têm por objetivo garantir condições que favoreçam o desenvolvimento da capacidade laboral dos indivíduos, respeitando sempre a dignidade da pessoa humana e prezando ao máximo pela proteção daqueles que vendem sua força de trabalho como forma de subsistência. Ao longo da história esses direitos sofreram muitas alterações, principalmente no que diz respeito à atuação da mulher no mercado de trabalho.

Em decorrência do período gestacional, ou até mesmo um longo processo de adoção, é inquestionável que a mulher necessite de um período para assimilar todas as possíveis mudanças em sua vida e da criança que acaba de chegar ao lar. Por ser uma temática dotada de certa subjetividade é preciso que se tenha uma série de atitudes pensadas, de forma que as transformações decorrentes do fenômeno da maternidade não sejam capazes de diminuir a capacidade laborativa e alterem o mínimo possível a saúde mental da mulher. Diante da complexidade das situações que permeiam a maternidade, é necessário que haja um “período de interrupção no contrato de trabalho feminino e que a mulher seja amparada por um benefício

previdenciário” (CORREIA, 2020, p. 422); daí surge a licença-maternidade. Ao redor do mundo, esse direito previdenciário e trabalhista é interpretado de diversas formas; isto acontece porque cada nação enxerga o trabalho e de seus agentes de maneiras distintas.

Conforme ensina MARTINS (2017, p. 889), na época da Revolução Industrial o trabalho da mulher foi muito utilizado nas fábricas, isso acontecia porque as mulheres eram submetidas à extensas jornadas de trabalho, sendo capazes de desempenhar os mesmos serviços feitos por homens e recebendo salários bem inferiores. Juntamente com as obrigações contraídas nas fábricas, a mulher precisava estar atenta aos afazeres de casa e o cuidado com os filhos. Além da ausência de qualquer tipo de segurança, tendo em vista que a mulher não dispunha de condições salubres para trabalhar, a situação piorava ainda mais se houvesse a incidência de gravidez; isso porque ao engravidar, sua produção caía e conseqüentemente havia diminuição dos lucros, fato que certamente ocasionaria demissão.

Um dos primeiros documentos destinados à regulamentação da atividade laboral feminina surgiu na Inglaterra em 19/08/1842 e foi intitulado “Coal Mining Act”, esse manifesto foi responsável por proibir o trabalho da mulher em subterrâneos; daí em diante, surgiram na Europa determinações acerca de como se daria o trabalho da mulher. Contudo, nada era estabelecido acerca das gestantes nos ambientes de trabalho. Somente com a lei 28-12-1909, publicada na França, houve a hipótese de conceder repouso às grávidas. Tal dispositivo estabelecia que as mulheres em período gestacional não deveriam carregar peso e contariam com descanso não remunerado de oito semanas. Assim foi dado início ao direito das trabalhadoras conhecido atualmente como licença-maternidade.

Ao traçar uma breve evolução da licença-maternidade no ordenamento jurídico brasileiro, DELGADO (2017, p. 1223) mostra que o marco inicial para a regulamentação dos assuntos acerca da temática foi a Convenção Internacional 103 da OIT, de 1952 (promulgada no Brasil como sendo o Decreto n. 58.820). Ficou estabelecido no art. IV, inciso 8 do documento ora mencionado que “em hipótese alguma, deve o empregador ser tido como pessoalmente responsável pelo custo das prestações devidas às mulheres que ele emprega”. Mais adiante DELGADO (2017, p. 1223) demonstra que através da lei 6.136, de 1974 foi estabelecido o prazo de 12 semanas - 84 dias - para o afastamento maternidade e o benefício passou a ser de natureza previdenciária. Ampliando o prazo da lei 6.136/1974 a Constituição Federal de 1988, que abarca em seu art. 7º uma série de direitos dos trabalhadores, determinou que a licença à gestante teria duração de 120 dias, sem qualquer prejuízo no emprego e no salário. Conforme exposto por MADALENO (2013, p. 177), através da lei n. 11.770/2008, houve a tentativa de aumentar o prazo para da licença para 180 dias, inclusive, essa mesma lei prevê incentivo fiscal para as empresas que aderirem à prorrogação. CASTRO (2018, p. 760) chama atenção para o fato de que os 60 dias adicionais serão concedidos imediatamente após o prazo constitucional de 120 dias e seu custeio é de responsabilidade da empresa, sendo assim, não constituem benefício previdenciário.

5 LICENÇA-MATERNIDADE NO CONTEXTO DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Devidamente compreendido como a concepção de “família” vem se transformando na contemporaneidade e as diferenças entre identidade de gênero e

sexualidade, bem como apresentação do direito à licença-maternidade e o seu desenvolvimento histórico, a partir de então apresentar-se-á as problemáticas que o tema gera sob a ótica da diversidade sexual e de gênero, propondo-se possíveis soluções jurídicas para tais questões.

5.1 Adoção por casais LGBT+

Para compreender a licença-maternidade em casos de adoção, necessário se faz debruçar sobre os artigos 392-A e 392-C da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

O *caput* do art. 392-A da CLT afirma: “À empregada que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção de criança ou adolescente será concedida licença-maternidade nos termos do art. 392 desta Lei.” O referido dispositivo legal faz referência expressa ao art. 392 da CLT, pelo qual se concede “licença-maternidade de 120 (cento e vinte) dias, sem prejuízo do emprego e do salário” à empregada gestante. Deste modo, verifica-se que o legislador não resguarda apenas a condição do “filho biológico”, mas também a do “filho adotivo”, reforçando a equiparação entre as filiações (GONÇALVES, 2017, p. 39).

Previsão importante de se destacar consta no § 5º do art. 392-A da CLT: “A adoção ou guarda judicial conjunta ensejará a concessão de licença-maternidade a *apenas* um dos adotantes ou guardiães empregado ou empregada.” Pela leitura deste dispositivo legal, é importante pontuar que o legislador, ao apresentar a adoção ou guarda judicial conjunta, não restringe apenas à mãe o gozo da licença-maternidade. Deste modo, é possível verificar que o *pai adotante* pode sim gozar da licença-maternidade, inclusive entendimento reforçado pelo art. 392-C: “Aplica-se, no que couber, o disposto no art. 392-A (...) ao empregado que adotar ou obtiver guarda judicial para fins de adoção.”

Também se faz importante destacar o fato de o legislador definir que *apenas um* dos adotantes gozará do direito à licença-maternidade, independentemente de seu gênero. É um ponto que gera controvérsias quando se trata de casais compostos por mulheres, que será apresentado posteriormente.

Pelos órgãos julgadores, a licença-maternidade dos casais LGBT+ vêm sendo aplicado com igualdade aos casais heteroafetivos. Ilustra-se com a decisão proferida pela juíza de Direito Aline Beatriz de Oliveira Lacerda, Vara de Fazenda Pública e Registros Públicos da comarca de Três Lagoas/MS. Ao decidir um mandado de segurança impetrado por servidor público do município de Três Lagoas, deferiu a liminar requerida, concedendo a licença-maternidade por adoção ao pai homoafetivo (ADOTANTE, 2019).

A juíza destaca em sua decisão a impossibilidade de haver qualquer discriminação para com o adotante homoafetivo.

Nesses casos, dúvida não há de que a licença adotante poderá ser conferida a um dos cônjuges ou companheiros, haja vista que inexistente razão para qualquer distinção entre casais heteroafetivos e homoafetivos, à luz do princípio constitucional da igualdade e da dignidade da pessoa humana. (ADOTANTE, 2019)

Outro ponto importante de ressaltar é que a juíza tem o cuidado de analisar se o outro pai é servidor público do referido município, reforçando a impossibilidade de ambos os adotantes gozarem do direito à licença-maternidade.

Ressalta-se que no Termo de Guarda Provisória para fins de Adoção de fls. 33/34 constou a qualificação do companheiro do Impetrante e sua profissão é cabeleireiro, demonstrando que não é servidor municipal, logo, não há risco que irá requerer idêntico benefício, haja vista que apenas um dos integrantes do casal pode gozar da licença adotante. (MATO GROSSO DO SUL, 2019)

Ante o exposto, verifica-se que não há que se falar em não concessão da licença-maternidade a casais adotantes LGBTQ+. Não se requer, para tanto, interpretação extensiva dos arts. 392-A e 392-C da CLT; a mera interpretação literal dos mencionados dispositivos legais já é suficiente para concluir que um dos adotantes, independentemente de seu gênero, pode gozar da licença-maternidade. Tal direito resguarda não apenas ao adotante, mas também à adaptação e convivência do adotado.

5.2 Extensão da licença-maternidade à mãe não-gestante

Conforme abordado ao longo do presente artigo científico, existem milhares de formas de constituição de um grupo familiar, portanto, as questões acerca da licença-maternidade vão muito além de somente conceder o benefício às mulheres cisgênero e heterossexuais responsáveis pela gestação de uma criança.

Diante da afirmativa exposta, merece destaque o Recurso Especial (RE) 1.211.446 julgado, com Repercussão Geral, pelo Supremo Tribunal Federal no dia 07/11/2019. O RE trata sobre a hipótese de concessão do benefício da licença-maternidade para mãe não-gestante em caso de união homoafetiva entre mulheres. Ao tratar sobre a importância do reconhecimento das várias maneiras de se constituir família, o relator do Recurso, Ministro Luiz Fux afirma que:

O reconhecimento da condição de mãe à mulher não gestante, em união homoafetiva, no âmbito da concessão da licença-maternidade, tem o condão de fortalecer o direito à igualdade material e, simbolicamente, de exteriorizar o respeito estatal às diversas escolhas de vida e configuração familiares existentes (BRASIL, 2013).

A visão do ilustre Ministro Relator leva a crer que à medida em que novas realidades são levadas até a Corte, as famílias que não compõem a ótica cis-heteronormativa estão recebendo a devida proteção do Estado, guardião de todos os indivíduos, sem qualquer tipo de favoritismo.

Como exemplo prático da concessão do benefício da licença maternidade para mulheres não-gestantes em união homoafetiva é válido citar o caso de Duda Salabert, professora, ativista e a primeira mulher trans a ser candidata ao Senado Federal por Minas Gerais. Duda é casada com Raísa Novaes, com quem recentemente teve uma filha, a quem deram o nome de Sol. A criança é filha biológica do casal, em decorrência de seu nascimento Duda solicitou o benefício do afastamento maternidade. Contando com o auxílio de uma equipe jurídica, a mineira ganhou na justiça o direito de permanecer durante os 120 dias da licença em casa gozando do benefício previdenciário, apoiando a esposa e ajudando nos cuidados com a filha recém-nascida (AMBRÓSIO, 2019).

A vitória de Duda é um marco e traz inegável importância para a luta da população LGBTQ+, merecendo ser lembrada como precursora na efetivação dos Direitos Humanos de pessoas transgêneras, que ainda são marginalizadas por alguns segmentos da sociedade por não terem a sua identidade de gênero reconhecida. De igual modo, tal caso mostra-se relevante aos casais homoafetivos

compostos por duas mulheres cisgêneras, eis que tal entendimento também pode se aplicar à mãe não gestante.

5.3 Possíveis aplicações da licença em casos de barriga-solidária

Em decorrência das dificuldades para gerar um filho é comum que muitas pessoas encontrem na reprodução assistida uma chance de realizar o sonho de se tornar pai ou mãe. A maneira mais conhecida é a fertilização *in vitro*, contudo, uma nova forma de reprodução tem ganhado destaque entre os casais, principalmente no Brasil. A barriga-solidária, procedimento vulgarmente conhecido por “barriga de aluguel” consiste na hipótese de ser gerada uma criança -com o material genético dos pais- no útero que é temporariamente cedido por uma voluntária. De acordo com a Resolução 2.013/2013 do Conselho Federal de Medicina:

As clínicas, centros ou serviços de reprodução humana podem usar técnicas de RA para criarem a situação identificada como gestação de substituição, desde que exista um problema médico que impeça ou contraindique a gestação na doadora genética ou em caso de união homoafetiva.

A Resolução ainda estabelece parâmetros para a idade das doadoras e indica que devem pertencer à família de um dos interessados, sendo admitida a consanguinidade até o quarto grau. Tendo em vista que é vedada a destinação comercial de tal mecanismo de reprodução, surge um questionamento: sobre quem irá recair o direito à licença-maternidade? Na hipótese de a voluntária gozar das prerrogativas necessárias, assim como as mães da criança, qual das mulheres será agraciada pela licença? Todas terão direito?

O caso exposto é de grande complexidade e demanda enorme perspicácia dos operadores do Direito. De início, é válido lembrar que quando a trabalhadora é empregada da iniciativa privada, figurando assim como segurada do regime geral de previdência, ela tem direito à licença-maternidade caso venha a adotar ou assuma o papel de guardião judicial de uma criança ou adolescente, independentemente da idade do menor. Valendo-se da analogia, é possível indicar caminhos para responder aos questionamentos levantados no parágrafo anterior, eis que a mãe adotante tem direito à licença, da mesma forma o benefício deverá ser concedido aquelas mães cujo filho advenha de barriga-solidária, pois, apesar de nenhuma das mães passarem pela experiência de gerar a criança, ambas terão a responsabilidade de mantê-la sob seus cuidados após o nascimento. Da mesma forma que, embora gestante solidária não fique incumbida de cuidar da prole que acaba de nascer, a mesma deverá ter garantido o seu direito à licença, pois é preciso que haja um período de adaptação às mudanças sofridas tanto pelo corpo quanto pela mente. Ademais, considerando a existência dos princípios da igualdade, da proteção integral à criança, em conjunto com o fundamento do valor social do trabalho, este por sua vez visa garantir a justiça social. Assim, pode-se concluir que tanto a gestante voluntária quanto a mãe que cuidará da criança é parte legítima para gozar do benefício previdenciário em análise.

A problemática conta com uma série de questões que merecem a atenção dos agentes jurídicos. Contudo, vale salientar que seus esclarecimentos, assim como boa parte dos conflitos no âmbito jurídico, somente serão tratados com mas clareza à medida em que casos como o exposto ganharem espaço no ordenamento

jurídico brasileiro, pois segundo Wagner Balera “O Direito, todo o Direito, nasce e se desenvolve a partir de certas questões sociais que demandam solução”.

5.4 O pai gestante

Não, não há equívoco algum neste título.

Alguns podem “torcer o nariz” para uma situação como essa, desacreditando-a, defendendo tratar-se de mera ficção. Mas não, não é. Na contemporaneidade, ao se reconhecer a identidade de gênero diversa da que fora atribuída ao indivíduo no ato de seu nascimento, deve-se, por consequência, abandonar a desconsideração do homem transgênero. Sim, ele existe, e pode ter uma gestação tão natural quanto a da mulher cisgênero.

Em Porto Alegre/RS, um casal trans-heteroafetivo, ou seja, composto por um homem e uma mulher, ambos transgêneros, tiveram seu primeiro filho em 2013. O pai é quem engravidou, gerando o filho em seu ventre e sendo a ele garantida a licença-maternidade, enquanto restou para a mãe gozar da licença-paternidade (HELENA, 2013).

O direito à licença-maternidade da gestante está assegurado constitucionalmente. O art. 7º, inciso XVIII, da Constituição Federal de 1988 assegura que é direitos dos trabalhadores, sejam eles urbanos ou rurais, a “licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias”.

Embora o “à”, com crase, caracterize a condição feminina da gestante, deve-se interpretar este texto sistematicamente, considerando a igualdade entre homens e mulheres (art. 5º, I, CRFB/98), eis que, neste caso específico, não há que se falar em equidade que justifique o fato de a mulher cisgênero gozar da licença-maternidade, mas o homem transgênero, não. Pelo contrário, o constituinte resguardou a gestante em sua condição de vulnerabilidade. Desta feita, o direito à licença-maternidade deve sim estendido ao homem transgênero.

O que há de se destacar, contudo, é a grave ofensa que o termo “maternidade” traz para o homem transgênero. Ora, a luta que travam os transgêneros é (também) identitária; lutam para que os gêneros aos quais se identifiquem sejam respeitados. E, mesmo que concedido por bons motivos, para o transgênero ser beneficiado por uma licença de nome oposto à sua identidade de gênero pode lhe gerar constrangimentos e angústias ao negar toda a sua vivência. Por esta razão, talvez seja importante também repensar as nomenclaturas dos termos jurídicos, a fim de que não suprimam a diversidade que se apresentou, até então, nesta pesquisa. Tal apontamento, entretanto, não será aprofundado neste artigo científico.

Também faz-se necessário destacar que a mãe transgênero, nestes casos, também deveria gozar do direito à licença-maternidade, conforme precedente judicial apresentado no caso Duda Salabert anteriormente; o reconhecimento do direito à licença-maternidade ao homem transgênero não pode, de forma alguma, suprimir o direito da mãe.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das últimas páginas, apresentou-se mais um desafio aos operadores do Direito: analisar como o desenvolvimento jurídico-histórico das famílias, em consonância com o direito à licença-maternidade, aliado ainda às questões acerca da diversidade sexual e de gênero pode trazer tanto implicações de natureza

previdenciária, bem como as de caráter trabalhista, perpassando discussões de cunho social.

“Direito é palavra que pode dispor de diversos significados. Entender o sentido atribuído à palavra, inserida em determinado contexto, é de suma relevância” (NEVES *et al.*, 2016, p. 13). Compreender o vocábulo *Direito* depende de uma série de estudos e da análise de diversas realidades. Essa ciência social aplicada, que pode ser travestida de um ideal de justiça, bem como interpretada como um fato social, posto que se trata de uma construção humana que visa organizar a vida em comum, é ampla, complexa e mutável. As mudanças são inerentes ao homem, e é tal fenômeno que garante a autenticidade dos indivíduos. Neste cenário de mudanças o trabalho que aqui se encerra encarregou-se de ressaltar como o desenvolvimento social paulatinamente influenciou na formação das famílias na contemporaneidade.

O Direito de Família talvez seja um dos ramos mais voláteis da ciência jurídica, visto que na última década modificou-se a tal ponto que passou a ser denominado *Direito das Famílias*, tendo em vista que, segundo a doutrina atual, abarca a multiplicidade das concepções familiares. Ante o exposto, em atenção à proteção social que se presta o direito do trabalho e previdenciário, considerando ainda os direitos humanos da população LGBTQ+ e a isonomia entre as famílias heteroafetivas e homoafetivas, pode-se concluir que não há razão para que a licença-maternidade não seja estendida a todos os modelos familiares. Tendo como base a proteção especial à gestante, consagrada constitucionalmente, verifica-se que tanto as mulheres cisgêneras homoafetivas quanto os homens transgêneros devem ter este direito assegurado. De igual modo em caso de adoção, situação na qual este direito se estende apenas a um dos adotantes, sejam eles homens ou mulheres, conforme dispõe a legislação vigente.

Quanto à mãe não gestante, considerando a relevância da maternidade, que pode ser compreendida como base da sociedade, tendo em vista sua proteção assegurada pela Constituição Federal de 1988, observou-se que há precedentes consagrando este direito também a esta mãe. O reconhecimento do direito à licença-maternidade das mães transgêneras mostra-se avanço gigantesco, pois é possível vislumbrar duas conquistas para as mulheres trans: a primeira diz respeito ao fato de que está reafirmada a identidade daquela pessoa que finalmente alcançou o direito de viver à sua maneira; a segunda conquista está no fato de que o indivíduo, tendo reconhecida a sua identidade de gênero, formará uma família e exercerá seu direito de viver como julgar mais adequado.

“Dividir o teto não garante proximidade, o que assegura a afeição é dividir o destino” (CARPINEJAR, 2015). Por fim, é essencial lembrar que o período da licença visa propiciar maior envolvimento e adaptação não apenas de pais e mães, mas também de seus filhos, consagrando a dignidade familiar e a construção desta nova identidade de pertencimento. Conforme disposto no texto constitucional, a família é base da sociedade e goza de proteção especial do Estado, portanto, a máquina estatal, estando sempre atenta às transformações, deve sempre promovê-la sob a ótica da pluralidade social, buscando reforçar a importância de relações pautadas no afeto e, sobretudo, no respeito, de modo que se possa construir uma sociedade cada vez mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADOTANTE homoafetivo tem direito a licença paternidade de 180 dias.

Migalhas. [S.l.] 2019. Disponível em:

<[https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI303873,81042-](https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI303873,81042-Adotante+homoafetivo+tem+direito+a+licenca+paternidade+de+180+dias.)

Adotante+homoafetivo+tem+direito+a+licenca+paternidade+de+180+dias.> Acesso em: 27 jan. 2020.

AMADO, Frederico. **Direito previdenciário**. 11 ed. Salvador. Editora JusPodivm. 2020.

AMBRÓSIO, Ícaro. **Duda Salabert e esposa são mães de primeira viagem**. O

Contorno de BH. Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

<<https://ocontornodebh.com.br/index/2019/06/26/duda-salabert-e-esposa-sao-mamaes-de-primeira-viagem/>> Acesso em: 19 jul. 2020.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

BALERA, Wagner. **Noções preliminares de direito previdenciário**. São Paulo: Quartir Latin, 2004.

BLUEVISION. **O que significa a sigla LGBTQIA+?**. Disponível em:

<<https://bluevisionbraskem.com/desenvolvimento-humano/o-que-significa-a-sigla-lgbtqia/>> Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. **Resolução 2.013/2013**. Tra disposições acerca do procedimento denominado barriga-solidária. 2013. Disponível em:

http://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2013/2013_2013.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943**. Consolidação das Leis do Trabalho.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm)

Lei/Del5452compilado.htm.> Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 58.820**, de 14 de julho de 1966. Promulga a Convenção nº 103 da OIT que dispõe sobre proteção à maternidade. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D58820.htm> Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6515.htm.> Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Primeira Turma. **REsp. n. 1.211.446.** Relator: Min. Luiz fux. julgado em 07/11/2019. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15341717987&ext=.pdf>.> Acesso em: 25 jan. 2020.

CASTRO, Carlos Alberto Pereira de; LAZZARI, João Batista. **Manual de direito previdenciário.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

CARPINEJAR, Fabrício. Parente e família. **Jornal Zero Hora.** Coluna semanal, p. 4, Edição Nº18288. Porto Alegre-RS, 08/09/2015. Disponível em: <<https://carpinejar.blogspot.com/2015/09/parente-e-familia.html>.> Acesso em 23 jan. 2020.

CORREIA, Henrique. **Resumo de direito do trabalho.** 2 ed. Salvador. Editora JusPodivm. 2020.

COSTA, Dilvanir José da. **A família nas constituições.** Brasília a. 43 n. 169 jan./mar. 2006.

DELGADO, Mauricio Godinho. **Curso de direito do trabalho.** 16. ed. São Paulo: LTr, 2017.

DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito: direito de família.** 26.ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família:** da propriedade privada e do Estado. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

GONÇALVES, Mirele Carneiro. **Licença maternidade para casais homoafetivos.** 2017. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <<http://clyde.dr.ufu.br/bitstream/123456789/21611/3/LicencaMaternidadeCasais.pdf>.> Acesso em: 26 jan. 2020.

HELENA, Beatriz. **Casal transexual dá luz a um bebê:** pai é quem engravida e amamenta. VIX. [S.l.] 2013. Disponível em: <<https://www.vix.com/pt/bdm/bebe/casal-transexual-da-a-luz-um-bebe-pai-e-quem-engravida-e-amamenta>.> Acesso em: 27 nov. 2020.

IBGE. **Casamentos homoafetivos crescem 61,7% em ano de queda no total de uniões.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26192-casamentos-homoafetivos-crescem-61-7-em-ano-de-queda-no-total-de-unioes>.> Acesso em: 25 jan. 2020.

ISTO É. **Censo 2010: Brasil tem 60 mil casais gays que dividem casa.** São Paulo, 29/04/2011. Disponível em:
<https://istoe.com.br/135154_censo+2010+brasil+tem+60+mil+casais+gays+que+dividem+casa/> acesso em: 25 jan. 2020.

LOPES, Laís Godoi. **Direitos humanos e cidadania:** proteção, promoção e reparação dos direitos das pessoas LGBT e de identidade de gênero. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

MADALENO, Rolf. **Curso de direito de família.** 5.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

MARTINS, Sérgio Pinto. **Direito do trabalho.** 33.ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. **Decisão ao mandado de segurança de autos Nº 0802471-19.2019.8.12.0021.** Vara de Fazenda Pública e Registros Públicos de Três Lagoas/MS. 27 maio 2019. Disponível em:
<<https://www.migalhas.com.br/arquivos/2019/6/art20190606-13.pdf>> Acesso em: 27 nov. 2020.

NEVES, Aline Regina das. **Introdução ao estudo do direito.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de sociologia jurídica.** 6.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o ensino médio.** 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

REVISTA ACADÊMICA

PENSAR ALÉM