

# Educação

ISSN 2177-2185

**SOBRE A REVISTA**

**EDIÇÕES PUBLICADAS**

**NORMAS**

**CHAMADA DE TRABALHOS**

**CONTATO**

**Coordenador/ Editor:**

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze

**Conselho Editorial Interno:**

Prof. Dr. Antonio Valini Vacilotto

Prof. Dr. Duílio Fabbri Júnior

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

**Conselho Editorial Externo:**

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdade XV de Agosto – Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Sevilla/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos - Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos – Unesp e PUC-SP

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa - Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE – FE-Unicamp

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - UFJF

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite - DEPASE / GEPEJA - Unicamp

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez – FE-Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães - UFJF

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>A PANDEMIA COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RENOVAÇÃO: tempestade ou bomba? .....</b>	<b>6</b>
<b>SUPERVISÃO DE ENSINO: um estudo acerca do artigo 74 do Decreto Estadual n.º 64.187/2019 .....</b>	<b>11</b>
<b>A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: panorama histórico .....</b>	<b>21</b>
<b>A DIMENSÃO FILOSÓFICO-EDUCATIVA DE EROS NO BANQUETE DE PLATÃO.....</b>	<b>35</b>
<b>PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma revisão de literatura .....</b>	<b>47</b>

## APRESENTAÇÃO

Quando finalizamos 2020, as esperanças que, naturalmente, são renovadas nas passagens de ano pareciam apontar para um período com muitas novidades positivas. Afinal, prenunciava-se a vacina contra o coronavírus, imaginávamos ser o fim da pandemia, assim como esperávamos a retomada das atividades, cuja interrupção tanto nos castigaram, nos fizeram sofrer e aprender.

No entanto, o ano de 2021 não foi mais fácil como esperávamos. Em algumas regiões do mundo, entre elas o Brasil, vivenciou-se um aumento no número de casos da doença e de mortes. Notícias falsas, disputas políticas e problemas econômicos alarmavam e seguimos, não só com idas e vindas, mas também com adaptações (muitas!) para um segundo ano de pandemia. Como, então, não produzir um número de uma revista acadêmica na área de Educação que aborde também esse tema?

Assim, esta edição da *Revista Educação*, do UniAnchieta, estreia uma nova seção, intitulada “*Pensata – Reflexões Livres*”, cujo objetivo será sempre promover uma discussão sobre temas contemporâneas, que afetam estudantes, professores e demais agentes educacionais. A proposta da nova seção é publicar textos mais livres, não necessariamente provenientes de pesquisa e extensão, ou que descrevam experiências em sala de aula. É, de outro modo, uma oportunidade para pesquisadores levarem a público textos mais poéticos, intimistas e autorais, que podem, inclusive, adotar tipos e gêneros textuais variados. Para esta edição, Isabel Parolin traz, no texto “**A pandemia como experiência educativa de renovação: tempestade ou bomba?**”, suas reflexões calcadas no impacto da nova realidade imposta pela pandemia nas relações humanas e nas vivências pedagógicas.

Na sequência, temos quatro textos que compõem a seção “Artigos”. Eles trazem contribuições a diversas áreas da Educação, com destaque à gestão, à didática, à reflexão filosófica e à educação especial.

Em “**Supervisão de ensino: um estudo acerca do artigo 74 do Decreto Estadual n.º 64.187/2019**”, Eliezer Pedroso da Rocha discute cada um dos incisos que versam sobre a atuação do profissional que atua como supervisor em São Paulo. Discute, ainda, como essa função não deve ser vista como uma espécie de vigilância, mas, sim, estar relacionada ao aprimoramento constante das práticas pedagógicas. Também demonstra como, ao assumir essa função, o profissional deve, necessariamente, dedicar-se ao estudo constante.

Já no artigo seguinte, de autoria de Letícia Dias Candido Longo, a discussão é sobre o ensino de Matemática na história brasileira. Em “**A disciplina de Matemática e sua relação com as políticas públicas educacionais brasileiras: um panorama histórico**”, a autora mostra como o ensino dessa disciplina passou por diferentes

perspectivas, inclusive com subáreas e objetivos sendo suprimidos ou inseridos nas propostas pedagógicas. Para isso, é feita uma excelente retrospectiva histórica, desde a chegada dos portugueses ao Brasil.

O terceiro artigo da seção, assinado por Alessandro Cesar Bighetto, é **“A dimensão filosófico-educativa de Eros no Banquete de Platão”**. Ao mesmo tempo que o trabalho discute um dos textos basilares da Filosofia Antiga, reflete-se sobre o papel do conceito de Eros numa dimensão educativa, relacionada não só ao mundo grego clássico, mas também à contemporaneidade das práticas pedagógicas.

Fechando a edição, Patrícia Capraro e Alessandro Tosim são os autores do artigo **“Propostas da Educação Física para pessoa com Transtorno do Especto Autista (TEA): uma revisão de literatura”**. De modo bastante didático, o que dá ao texto grande possibilidade de se tornar uma referência bibliográfica para cursos na área, são apresentadas técnicas validadas por diversos especialistas para o desenvolvimento de consciência corporal e habilidades motoras, sociais, comportamentais e comunicacionais em pessoas com o referido transtorno.

Nosso desejo é que esses textos possam estimular reflexões e práticas docentes cada vez mais contextualizadas e conscientes do papel de agente transformador que se espera de todos os profissionais da área.

Jundiaí (SP), dezembro de 2021.

Prof. Dr. Fabiano Ormaneze  
Editor

PENSATA – LIVRES REFLEXÕES

## A PANDEMIA COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE RENOVAÇÃO: tempestade ou bomba?

Isabel PAROLIN<sup>1</sup>

Perplexidade!

Uma espécie de bomba invisível ou de um vendaval, que ainda não tinha sido sentido na pele, surgiu em nossas vidas, entre os dias 16 e 20 de março de 2020.

Correria, coração acelerado, ansiedade, vozes perdidas, mentes desfocadas, medo, notícias assustadoras, gestos dessíncronos.

Famílias pensam: como parar? O que comprar? O que tenho de fazer? O que me faltará? Como será? O que é isso? E o meu trabalho? A escola não abrirá? Como assim? Como vou viver a minha vida sem a escola? Onde deixarei as crianças?

Agir, agir, agir, comprar, fazer, imaginar, combinar o que não se podia combinar, pois estávamos no escuro do impensável.

Desorganização.

Cada um, em suas casas, tentava entender o que estava acontecendo. Noticiários assustadores, mensagens de *Whatsapp*, *lives* ensinando como agir, proteger-se e, em meio a esse turbilhão emocional, tentávamos organizar as nossas casas, já que o nosso íntimo estava totalmente desorganizado.

Ansiedade e medo, insegurança e sentimento de ameaça convivem com a esperança e a fé. Será um pesadelo?

Num tempo, que não foi o da maioria das pessoas, algumas escolas começaram a

---

<sup>1</sup> Pedagoga, psicodramatista, psicopedagoga. Mestre em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Atua em clínica e como consultora institucional na área da aprendizagem. Professora em cursos de pós-graduação na área de aprendizagem e em temas correlatos. Pesquisadora do grupo GAE-PUCPR. E-mail: [isabelchparolin@gmail.com](mailto:isabelchparolin@gmail.com).

se movimentar.

Foi dada a largada!

Nasce essa urgência a partir da ação do outro: a escola corre risco? Sim? Não? O que fazer? O que fizeram? Fizemos ...

Urgência!

Como marinheiros, que se lançam ao mar, por estarem sem condições de permanecer no porto, os professores começaram a mandar notícias aos alunos, para dar sinal de que a escola estava viva!

A invisibilidade da situação provocou uma urgência de, simplesmente, fazer, fazer, fazer.

Professores, com suas internet caseiras, em plataformas que não dominavam, em seus quartos ou cozinhas, emocionalmente abalados, tentavam continuar uma rotina escolar impossível de ser mantida, ainda mais com seus filhos no colo, seus almoços por fazer e suas casas para limpar.

As famílias, sem as mínimas condições de tocarem o dia a dia, combinando seus trabalhos profissionais, também ameaçados, com os cuidados com as crianças, receberam a escola em casa, que passou a dar ritmo na vida doméstica.

Exclusão extrema!

Inúmeros alunos sem escola, sem professor, sem aula, sem rede de apoio, sem internet, sem equipamento, sem atendimento, sem cuidados, sem governo, sem lugar e sem pertença...

Estresse!

Vidas ameaçadas pelo vírus, pela falta de recursos materiais e emocionais, para corresponder ao que a escola lhes pedia. Vidas ameaçadas por rotinas desconexas, estressoras, atípicas.

Vidas que se tornam estranhas a si mesmas.

Com os corações acelerados, pela dúvida que o desconhecido provoca, coordenadores coordenam o que é ingovernável e diretores dirigem à frente, “vamos adiante”, numa navegação às cegas!

As crianças, em meio a tudo isso, aguardam a aula chegar, a família ajudá-los a entender esse novo universo dos alunos em quadradinhos ou diante de telas, que

outrora significavam entretenimento, mas que, agora, causam estranhamento e dependência.

Enfim, as vozes humanas!

A medida que a escuta se faz, as vozes são identificadas, o entendimento começa a florescer, mesmo em meio à tempestade ou aos destroços, surge um “novo normal”, como uma brisa alentadora.

Essas vozes falam de suas perdas, de seus sofrimentos, da solidão, do medo, da insegurança, do desconhecimento. Da sensação de um barco à deriva e da necessidade de darmos as mãos.

Entendimento.

Esses sentimentos repercutem nos corações de cada um, de muitos, mas não de todos. Começamos a entender que as vidas valem e valem muito! Que o momento nos pede calma, para pensarmos, ajustarmos as bússolas e o compasso dos nossos batimentos cardíacos.

E, hoje, mesmo sem termos, ainda, o porto seguro a nos aguardar, navegamos ao sabor das vozes dos barcos próximos, que nos contam conquistas, experiências, aprendizados, necessidades, dúvidas, incertezas.

Essa escuta nos acalma, clareia o nosso olhar e nos ajuda na escolha dos novos rumos.

Escolhemos dizer NÃO ao novo normal! Pois tanto as vozes quanto o nosso coração nos asseguram ser anormal toda essa situação.

A sapiência dos velhos marinheiros ou dos desativadores de bombas convida-nos à cautela, como nos propõe Paulinho da Viola: *“Faça como o velho marinheiro, que durante o nevoeiro, toca o barco devagar.”* Pois sabemos que não devemos colocar o urgente na frente do importante, pois corremos o risco de nos perder, daquilo que mais queremos encontrar.

Escuta amorosa.

Diretores de escolas, coordenadores, pedagogos, professores, além de ouvir as vozes que lhes chegam, precisam se ouvir e serem amorosamente ouvidos. Nesse fluxo, fortificam-se para acolher e formular as perguntas que o grupo precisará responder. Portanto, é fundamental que ouçamos as suas vozes, para que na vivência da escuta, da

solidariedade, da partilha, da cooperação, possamos inventar, juntos, um futuro para a escola.

Que futuro é esse?

O de uma escola que não pode esquecer a intensa experiência humana, vivida por todos. Não pode perder a perspectiva do valor do acolhimento, em gestos de afeto, criando espaços para encontros – rodas de conversas – entre alunos, professores, familiares, gestores, colaboradores da escola, para que partilhem o que viveram, o que sentiram, o que aprenderam, o que sonharam, o que ganharam e o que perderam, ao longo da pandemia. Para matar as saudades das pessoas, dos rituais da escola: recreios, apresentações, torneios, etc e partilhar a alegria do reencontro.

O de uma escola que descobriu que o conteúdo pode ser entregue em plataformas, em documentos ou em vídeos, mas o olhar de quem ensina e de quem aprende precisa ser trocado, no fluxo da presença, no intencional movimento de quem estende o gesto que encoraja, que organiza, que cuida e trabalha nos detalhes.

O de uma escola que receberá alunos que viveram um isolamento físico e afetivo, ou não puderam acessar as pessoas da escola e nem as aulas. Alunos que viveram a solidão e ficaram em compasso de espera.

O de uma escola que aprendeu que o seu maior tesouro são as pessoas que a compõem. Uma escola que aprendeu o valor da conversa, do olho no olho, da presença na mediação com o conhecimento. Essa aprendizagem se deu, ao se constatar o limite que os quadradinhos das plataformas dão, ao não evidenciarem a grandeza do ser humano.

O de uma escola que, com as famílias, descobriu que seus profissionais são intelectuais, indispensáveis à dinâmica do ensinar e aprender.

Essas constatações dão sentido ao espaço objetivo e subjetivo da escola e devem estar na bússola dos diretores, coordenadores e pedagogos, quando forem ajustar a rota, que os levará ao almejado porto de chegada.

A escola precisa honrar o que já se aprendeu, nesse momento histórico, que nos trouxe, abruptamente, o futuro à nossa frente: A escola é espaço de relação, de conversas, de trocas, de partilhas, para a construção do conhecimento. A informação pode ser tratada remotamente, mas é no grupo, com os professores e com as pessoas

da escola, que a compreensão se faz.

Direção, coordenação e pedagogos são os aportes indispensáveis, para que os professores possam ser os profissionais, que se apresentam ao mundo para provocar aprendizagens, desenvolvimento e sabedoria.

A sabedoria necessária para que todos possam se fazer navegadores mais conscientes de si, dos outros e do cosmos.

E, por fim, que as próximas bombas ou vendavais, que a vida, porventura, nos oferte, possam ser enfrentados como oportunidades, com menos desgaste, mais sabedoria e com energia para esperar!

ARTIGO

## SUPERVISÃO DE ENSINO: um estudo acerca do artigo 74 do Decreto Estadual n.º 64.187/2019

Eliezer Pedroso da ROCHA<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é mostrar a importância de o Supervisor de Ensino dedicar parte de sua jornada de trabalho ao estudo e à pesquisa, dada a exigência de conhecimento que o cargo requer. Trata-se de um estudo que tem como base o Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, especificamente o artigo 74, que aborda as atribuições do Supervisor de Ensino. Como metodologia será usada a análise de documento e referencial teórico.

**Palavras-chave:** Supervisor de Ensino; Decreto; Secretaria da Educação.

### Abstract

The purpose of this article is to show the importance of the Teaching Supervisor dedicates time from his work journey to study and research, because of the knowledge that the role requires. This is a study of the Decree 64.187, from April 17, 2019, which reorganizes the Secretary of Education from São Paulo State, specially Article 74, which shows the Teaching Supervisor's assignments. As a methodology, the analysis of document and theoretical reference will be used.

**Keywords:** Teaching Supervisor; Decree; Secretary of Education.

### Introdução

A carreira do magistério no sistema de ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo está estruturada da seguinte maneira: professor, diretor de escola e supervisor de ensino. Entre esses cargos<sup>3</sup> ou funções há o professor

---

<sup>2</sup> Bacharel e licenciado em Filosofia da PUC-PR, mestre e doutor em Educação pela USP. Supervisor de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Professor no Centro Universitário Anchieta. E-mail: [eliezer.rocha@anchieta.br](mailto:eliezer.rocha@anchieta.br).

<sup>3</sup> Cargo quando é acessado via concurso público. Nesse caso, o supervisor é titular do cargo. Função é quando um professor ou diretor ocupa uma vaga de supervisor por aposentadoria, afastamento etc.

coordenador e o vice-diretor que atuam nas escolas, além do professor coordenador do Núcleo Pedagógico, com sede de exercício nas diretorias de ensino. Com base nessa estrutura, o supervisor de ensino é aquele que está no topo da carreira do magistério, podendo ser acessado via concurso público (cargo) ou por designação (função).

A legislação atual (SÃO PAULO, 2015) determina que, para concorrer a uma vaga de supervisor de ensino, é preciso ter, no mínimo, oito anos na carreira do magistério, sendo que três deles na gestão educacional. Ou seja, não pode ser um recém-formado num curso de Pedagogia ou alguém que, mesmo não tendo formação em Pedagogia, tem mestrado ou doutorado em Educação, requisitos aceitos para assunção ao cargo. Dada essa apresentação inicial, cabe-nos perguntar: Qual é a atribuição do supervisor de ensino na educação? De que maneira ele pode contribuir para a melhora da qualidade da educação de uma rede<sup>4</sup> pública ou privada, de um sistema municipal, estadual ou federal? Esses são alguns dos questionamentos que esperamos estejam respondidos ao final deste texto, além de mostrar a importância e a necessidade de uma ação supervisora baseada em leituras, pesquisas e estudos realizados pelo supervisor de ensino.

Um primeiro ponto a ser exposto é que não faremos, neste texto, uma abordagem histórica da atividade do supervisor na área da educação. Há trabalhos (LIMA, 2011; SAVIANI, 2000) que, minimamente, já deram conta dessa questão. Nosso referencial será o Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Nosso objeto de análise será especificamente o artigo 74 desse decreto, que define quais são as atribuições da equipe de supervisão de ensino das Diretorias de Ensino. Trata-se de um artigo denso, com seis incisos detalhando a atividade desse profissional.

Fizemos questão também de destacar que esses seis incisos contêm 23 verbos que permitem inferir acerca do leque de ações às quais o supervisor está vinculado, exigindo dele leituras, estudos e pesquisas constantes. Os verbos são: exercer, assessorar, acompanhar, orientar, avaliar, controlar, participar, apurar, realizar, atuar, apoiar, elaborar, assistir, apresentar, auxiliar, avaliar, diagnosticar, informar, apreciar, emitir, analisar, propor e representar. Pretendemos mostrar que o estudo tem de fazer parte da rotina do supervisor de ensino, seja individual ou coletivamente. Até porque, apenas no campo pedagógico, “a dinâmica do processo didático e do conhecimento que se ensina, aprende e (re)constrói na escola solicita do supervisor que incentive e promova o *hábito* de estudo” (RANGEL, 2011, p. 58, grifos da autora).

### **Supervisão de ensino ou supervisão escolar?**

As Diretorias de Ensino fazem parte da estrutura organizacional da Secretaria de

---

Nesse caso o supervisor é designado. Ele é titular de cargo como professor ou diretor, mas designado supervisor.

<sup>4</sup> Distinção entre rede e sistema. A rede pode ser pública ou privada. Já o sistema pode ser municipal, estadual ou federal. As redes fazem parte de um sistema.

Estado da Educação de São Paulo. São 91, contemplando os 645 municípios do Estado. São nelas que os supervisores de ensino estão lotados.

O primeiro aspecto a ser destacado é que se trata de supervisão de ensino e não de supervisão escolar ou ainda supervisão pedagógica. Qual a razão do destaque? Por que fazer essa distinção? O que isso quer dizer? O que muda na atividade desse profissional a diferença das palavras?

Ao final deste trabalho pretendemos mostrar que não se trata simplesmente de uma diferença de palavras. O que temos é uma mudança conceitual. Contudo, como nos advertem Deleuze e Guattari, “não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles (1993, p. 27).”

Como veremos, analisando o Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019 pormenorizadamente, o supervisor de ensino tem atuação no sistema de ensino paulista como um todo, em todos os âmbitos, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos ou na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em escolas públicas e privadas, não se limitando à unidade escolar.

O supervisor escolar, por sua vez, “é responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços (ALARCÃO, 2011, p. 12).” Já o supervisor pedagógico “dirige-se ao ensino e à aprendizagem [e] o seu objetivo é a qualidade do ensino (ALARCÃO, 2011, p. 12).” Há ainda “o supervisor pedagógico escolar [que] faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação [...] das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo (RANGEL, 2011, p. 57).”

A seguir detalharemos cada um dos incisos que compõem o artigo 74 do referido Decreto, buscando demonstrar a importância de o supervisor de ensino poder estudar, fazer pesquisa, participar de grupos de pesquisa, não se limitar a tarefas rotineiras que não requerem qualquer exigência reflexiva. Passemos à análise dos incisos e suas especificidades.

### **Inciso I**

No inciso I está escrito que esse profissional vai

exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no artigo 9º, inciso I, da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. (SÃO PAULO, 2019).

Esse especialista da educação tem de ser, de fato, um especialista, senão, vejamos: como prestar a necessária orientação técnica e providenciar correções em

ações administrativas e pedagógicas? Ou, então, como ser profundo conhecedor ou estudioso dessas questões administrativas e pedagógicas? A partir do momento em que vai orientar é necessário que conheça; ninguém pode orientar o que não sabe.

O dia a dia da escola está permeado de questões de toda ordem. E são várias legislações que englobam essas questões. Precisa ser um leitor assíduo da legislação educacional como um todo, além da que trata do sistema paulista. Atenção ao verbo que está nesse inciso – “orientar”. O supervisor orienta. Ele não determina.

No caso das escolas públicas, essa orientação deve constar do termo de visita e acompanhamento, para que ele não seja responsabilizado juntamente com o diretor. Caso este não acate a orientação, ele responderá pela ação ou omissão. No caso das escolas privadas, essa orientação também deve constar do termo de visita e acompanhamento, além de representar a ação ou omissão do responsável ao dirigente de ensino. A ação de fiscalização cabe tanto às escolas públicas quanto às privadas. O supervisor, nestas escolas, orienta e fiscaliza, mas não participa da gestão, diferentemente das escolas públicas estaduais.

#### **Inciso II**

No inciso II está escrito que o supervisor deve “assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do sistema educacional.”

O primeiro verbo, “assessorar”, também exige que o supervisor seja uma pessoa ligada ao estudo, para poder indicar caminhos, propor alternativas. Em se tratando de processos educacionais, o “avaliar” é fundamental. A avaliação é constante. Para tanto, é necessário muito estudo, porque, ao avaliar, podem ser corrigidos os rumos de determinado processo. Para que esse rumo seja corrigido, ou seja, para que os envolvidos aceitem essa correção, ela precisa ser lógica, coerente, fazer sentido.

Outro elemento a ser destacado nesse inciso é quando se refere a diferentes instâncias do sistema educacional, ou seja, não somente do órgão central da Secretaria da Educação. Somente no órgão central já são várias coordenadorias que, a todo instante, estão legislando a respeito de diversos assuntos.

Temos ainda o Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão normativo, consultivo e deliberativo do sistema educacional público e privado do Estado de São Paulo. Em muitos casos, a partir de uma consulta feita por uma escola, a deliberação do referido Conselho acaba valendo para todo o sistema e não somente para uma rede. Por esse motivo, o supervisor deve estar constantemente verificando os atos desse Conselho, para conhecer e poder orientar melhor as escolas por ele supervisionadas. É possível que, no grupo de supervisores de uma determinada diretoria, seja escolhido um ou dois que se responsabilizam por essa varredura nos documentos do CEE, repassando aos demais em suas reuniões semanais. Se isso não acontece, cada um tem de fazer a sua busca.

### **Inciso III**

O inciso III diz que o supervisor deve “assessorar ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.” (SÃO PAULO, 2019). Tanto as comissões de apuração preliminar quanto as sindicâncias demandam tempo dos supervisores. No caso da apuração preliminar, como o próprio nome diz, trata-se de uma investigação primeira, quando ainda não é possível caracterizar o ilícito, como especifica o artigo 265 da Lei 10261/68. Faz-se a investigação e, caso o ilícito seja confirmado, então instaura-se a sindicância. Tudo isso pode levar muito tempo, pois há protocolos a serem seguidos. Inicialmente, são 30 dias, que podem ser prorrogados. Nesse momento, o supervisor passa a ser um investigador e fazer uma minuciosa investigação para evitar que injustiças sejam cometidas. Há de se lembrar de que o profissional do magistério é um educador e, citando Reboul (1974, p. 102), diríamos que todo profissional do magistério é um “professor de moral, ainda que o ignore”.

Um dos principais problemas que podem incorrer em ato ilícito no campo da administração escolar é tocante às questões financeiras. Quando um gestor lida com o dinheiro público, todo cuidado é pouco. O mau uso desse dinheiro pode incorrer em processo administrativo, inclusive, levando à exoneração do profissional. Esse processo tem início numa apuração preliminar.

Por outro lado, dada a natureza da educação, ou seja, relação entre pessoas, muitas são as possibilidades de haver estranhamentos nessa relação. Alguns desses estranhamentos podem gerar denúncias e essas também se transformarem em apuração preliminar. Podem ser desde supostas ações de assédio sexual, bem como de assédio moral entre os próprios profissionais da unidade escolar. Como dito acima, para que injustiças não sejam cometidas, minuciosa investigação necessita ser realizada.

### **Inciso IV**

O inciso IV aborda a atuação do supervisor nas diretorias de ensino, como participando “do processo coletivo de construção do plano de trabalho” (SÃO PAULO, 2019), ou seja, é preciso ser uma pessoa articulada, com habilidade para interagir com os colegas de outros departamentos, mais especificamente com o Núcleo Pedagógico, como veremos a seguir. Assim, juntos, vão buscar alternativas para o bom desempenho da Diretoria, “bem como da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar” (SÃO PAULO, 2019). Isto significa ser alguém que tenha tempo disponível para estudar e, então, elaborar programas de educação continuada para as mais variadas frentes do espectro da educação, além de ajudar a desenvolver aqueles programas que a própria secretaria elaborou. Mais uma vez, o tempo para ler e estudar esses programas é fundamental, para não se transformar num simples reprodutor de ideias prontas e acabadas.

O item seguinte é direto ao ponto do estudo. Diz que o supervisor tem de

“realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino” (SÃO PAULO, 2019). Realizar estudo é muito mais do que simplesmente ler um documento. Quando se realiza um estudo acerca de determinado tema, pesquisas precisam ser realizadas para subsidiarem os resultados. Então, chegamos ao elemento principal deste trabalho: o supervisor como pesquisador. A primeira pergunta que fazemos é: há supervisores de ensino que participam de grupos de pesquisa? Quem o faz, é no seu horário de trabalho ou é algo por conta própria, arcando com os custos materiais e financeiros, além de ter que dispor do seu tempo “livre” para essa finalidade? Que incentivos a Secretaria de Estado da Educação propicia aos supervisores para que eles possam efetivamente pesquisar?<sup>5</sup> Que incentivos a Secretaria de Estado da Educação propicia aos supervisores para que eles organizem grupos de pesquisa nas Diretorias de Ensino?

Neste trabalho, pretendemos mostrar a importância de os supervisores não poderem abrir mão do tempo dedicado ao estudo e à pesquisa. Até porque, como vimos, estudar e pesquisar fazem parte das atribuições desse profissional.

Outro item emblemático é o que vamos tratar a seguir. O supervisor deve “acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas” (SÃO PAULO, 2019). De novo, vamos lembrar que, quando se trata de dinheiro público, todo cuidado é pouco. Dois elementos estão postos aqui: as necessidades pedagógicas e os princípios éticos. O gestor deve procurar usar da melhor forma possível os recursos públicos sob sua responsabilidade, com eficácia, eficiência e de modo ético. E cabe ao supervisor estar atento a essa movimentação. Até porque todo recurso financeiro da escola precisa ter contas prestadas à comunidade escolar.

Como exposto acima, o supervisor de ensino atua articuladamente com o Núcleo Pedagógico. Nesse caso específico, cooperar com a

elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas, [bem como] no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos. (SÃO PAULO, 2019)

O supervisor não precisa ser o elaborador da formação, mas deve propor ações tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. Mais uma vez, destacamos aqui a necessidade de conhecimento por parte do supervisor. Esse conhecimento não é dado, não nasce com ele, não é inato, mas fruto de estudo, de pesquisa: ser um estudioso de

---

<sup>5</sup>A Lei n.º 11.498/2003 institui o programa “Bolsa Mestrado”. Profissionais do quadro do magistério recebiam uma bolsa para cursar mestrado ou doutorado, em instituição pública ou privada. O Decreto n.º 63.803/2018 dá nova regulamentação ao programa. No entanto, esse programa encontra-se suspenso.

teorias educacionais. A formação em si, continuada, fica a cargo do Núcleo Pedagógico, como estabelece o Decreto n.º 64.187/2019. Orientação e acompanhamento supõem conhecimento, para que, caso necessário, rumos sejam modificados; não pode ser um acompanhamento às cegas.

Outro assunto é a atribuição de classes e aulas, em que o supervisor tem por função “apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos” (SÃO PAULO, 2019) desse processo. É uma ação compartilhada, e não somente do supervisor de ensino. Enquanto houver aula a ser atribuída, toda semana há esse processo de atribuição. Isso pode levar o ano todo.

Outro item que requer conhecimento apurado e específico é o que trata da elaboração de “relatórios [...] de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura” (SÃO PAULO, 2019). Nesse item, caso encontre alguma dissonância, o supervisor deve propor os ajustes necessários.

Por fim, neste inciso IV, cabe ao supervisor assistir ao dirigente de ensino no que tange ao desempenho de suas atribuições. E não há como fazer assistência sem que haja domínio e conhecimento de causa.

#### **Inciso V**

O inciso V trata especificamente da atuação do supervisor nas escolas da rede pública estadual. Tendo conhecimento prévio de metas e projetos da Secretaria, deve apresentá-los à equipe escolar, visando à implementação. Além disso, deve procurar auxiliar a equipe escolar na formulação, acompanhamento e execução de sua proposta pedagógica. Caso seja necessário, propor alterações. Sua atuação na escola deverá ter como objetivo principal a melhoria da aprendizagem. No entanto, para que isso ocorra, pode ser necessária uma atuação articulada com o Núcleo Pedagógico.

Nem sempre a formação inicial dá conta das necessidades que o professor vai encontrar no dia a dia. Uma das ações da Diretoria de Ensino é propiciar formação continuada aos professores, bem como aos gestores. Tanto a proposta pedagógica quanto o currículo oficial devem ser constantemente acompanhados, tendo em vista sua implementação, mas também avaliando a execução.

Visando ao efetivo envolvimento da comunidade escolar, a partir das normas legais e éticas, é função do supervisor de ensino colaborar com “a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas” (SÃO PAULO, 2019), como Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho de Escola. Ao fazer esse acompanhamento mais de perto, o supervisor pode se deparar com fragilidades, seja no campo pedagógico, seja no administrativo. Sua atribuição é buscar o melhor caminho para superação dessas fragilidades. Mais uma vez, isso requer estudo.

A proposição deve vir embasada em condições efetivas de superação e melhoria

dos resultados. No tocante às avaliações externas e internas, saber ler os resultados e seus indicadores é fundamental. Cabe ao supervisor auxiliar nessa leitura e análise. Semanalmente, os professores participam da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Alguns dos temas colocados nessa reunião podem exigir um estudo mais aprofundado para que sejam mais bem implementados. Aqui, voltamos ao quesito pesquisa na atividade do supervisor, com suporte na legislação. Ainda na escola, é atribuição do supervisor acompanhar as reuniões de Conselho de Classe e Série, dando o suporte legal necessário, buscando evitar que encaminhamentos e decisões arbitrárias sejam tomadas à margem da lei.

Por fim, o supervisor tem a obrigação legal de informar “autoridades superiores [...] as condições de funcionamento pedagógico, administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas” (SÃO PAULO, 2019). Como dito acima, caso se depare com fragilidades nesses campos, propor medidas para sua efetiva superação é uma de suas atribuições.

#### **Inciso VI**

O último item de nossa reflexão, o inciso VI, é dedicado à atuação do supervisor nas escolas da rede particular de ensino, as municipais e as municipalizadas. Nesse caso, a relação é um pouco diferente, mais diretamente ligada à questão da autorização e funcionamento, isso no caso das particulares. O supervisor tem a incumbência de

apreciar e emitir pareceres sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente, [bem como] analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (SÃO PAULO, 2019)

Quando o município não dispõe de um sistema próprio de ensino, o supervisor orienta essa rede em seus “aspectos legais, pedagógicos e de gestão”, bem como das questões relativas “à vida escolar dos alunos e aos atos por eles praticados”, mas também atua para “representar aos órgãos competentes, quando constatados indícios de irregularidades, desde que esgotadas orientações e recursos saneadores ao seu alcance” (SÃO PAULO, 2019).

#### **Considerações finais**

Em resposta às perguntas “Qual é a atribuição do supervisor de ensino na educação e de que maneira ele pode contribuir para a melhora da qualidade da educação de uma rede ou de um sistema?”, pudemos observar neste trabalho que o supervisor de ensino, mais do que simplesmente supervisor escolar ou pedagógico, pelo Decreto n.º 64.187, de 17 de abril de 2019, atua no sistema de ensino paulista como um todo.

Assim, o profissional nessa função fiscaliza escolas públicas e privadas, orienta

tecnicamente e providencia correções em ações administrativas e pedagógicas. Também assessora, acompanha, orienta, avalia e controla processos educacionais, como a construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino, em articulação com o Núcleo Pedagógico, buscando a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para isso, o supervisor deve conhecer previamente metas e projetos da Secretaria da Educação, visando a implementá-los, além de assessorar o(a) próprio(a) dirigente de ensino.

Para dar pareceres e propor ações, o supervisor deve realizar estudos e pesquisas, ser um profundo conhecedor de questões legais administrativas e pedagógicas, tanto da rede pública quanto da particular, bem como do sistema estadual paulista, que é o objeto deste estudo. E isso requer tempo.

Na atuação do supervisor não cabem “achismos”. Suas decisões deverão sempre ter como base um fundamento legal, ser pautadas na legislação vigente. Do contrário, pode responder por isso. Estudar é muito mais do que simplesmente ler um texto. Não basta fazer leituras, mas se debruçar nas linhas e entrelinhas, bem como observar lacunas deixadas em dispositivos legais, livros, revistas ou textos acadêmicos.

#### Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011, p. 11-56.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 12. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2011.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1974.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Lei n.º 11.498/2003**. Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 63.803/2018**. Dá nova regulamentação ao programa de concessão de bolsas de estudo aos servidores do Quadro do Magistério para realização de pós-graduação *stricto sensu*, nos termos da Lei nº 11.498, de 15 de outubro de 2003.

SÃO PAULO (Estado). Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 64187/2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 13-38.

ARTIGO

## A DISCIPLINA DE MATEMÁTICA E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: panorama histórico

Letícia Dias Candido LONGO<sup>6</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta um breve histórico das políticas públicas que influenciaram o ensino de Matemática no Brasil ao longo de nossa história, no que diz respeito ao currículo proposto para a Educação Básica. Descrevemos exemplos de políticas públicas pouco eficazes, em parte por tentarem utilizar modelos de outros países com realidades educacionais diferentes das nossas. O artigo traz um panorama do ensino de Matemática no país desde a ação dos jesuítas até uma breve descrição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto aponta que as políticas públicas apresentadas sempre foram implantadas pelo Estado sem participação da sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino de Matemática; Políticas públicas; Educação Básica.

### Abstract

This article presents a brief history of public policies that influenced the Teaching of Mathematics in Brazil throughout our history, with regard to the curriculum proposed for Basic Education. We describe examples of ineffective public policies in part because they try to use models from other countries with educational realities different from ours. The article provides an overview of the Teaching of Mathematics in the country, from the action of the Jesuits to a brief description of the Common National Curricular Base. The text points out that the public policies presented have always been implemented by the State without the participation of society.

**Keywords:** Mathematics Teaching; Public policy; Basic Education.

---

<sup>6</sup> Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (PECIM/Unicamp). Professora Efetiva da Rede Municipal de Vinhedo (SP). E-mail: [ltccandido@gmail.com.br](mailto:ltccandido@gmail.com.br).

### **Primórdios da Educação Matemática no Brasil**

Segundo Evangelista (2014), a história no ensino de Matemática no Brasil está diretamente relacionada com a chegada dos primeiros portugueses ao país. Quando se começou a exploração das terras brasileiras, os portugueses encontraram diversos povos indígenas que tinham culturas próprias. No entanto, por se considerarem superiores aos nativos locais, os portugueses desprezaram a maior parte do conhecimento adquirido ao longo de muitas gerações.

A pesquisadora destaca que os colonizadores chegaram a pensar que não havia entre os indígenas um sistema educacional próprio. Dessa forma, evidenciaram a necessidade urgente de adequar às populações indígenas brasileiras ao domínio da leitura e da escrita.

Em 1549, desembarcam no Brasil os primeiros jesuítas. Segundo Gomes (2012), ao chegarem ao país, os religiosos criaram a primeira escola elementar em solo brasileiro, na cidade de Salvador (BA). Ainda conforme a autora, o principal objetivo das escolas jesuítas era o de ensinar a escrita e a leitura com a intenção de catequizar os nativos. Gomes (2012) ainda afirma que, em relação ao ensino de Matemática, as aulas tinham o objetivo de ensinar a escrita dos números no sistema decimal e ensinar as quatro operações.

Com o passar do tempo, a rede de escolas jesuítas aumentou consideravelmente. Escolas elementares podiam ser encontradas em diversas cidades e, com o crescimento da colônia e o surgimento de necessidades da sociedade local, em 1556 foi criado, na Bahia, o primeiro colégio brasileiro, cujo ensino ministrado era de nível secundário (GOMES, 2012).

D'Ambrosio (1999) afirma que alguns dos jesuítas que vieram para o Brasil possuíam formação sólida em Matemática e que bons livros podiam ser encontrados nas bibliotecas dessas escolas. No entanto, o ensino dessa disciplina acontecia a um número muito restrito de alunos. Gomes (2012) destaca que o número de aulas de Matemática era muito pequeno e essas aulas tinham baixa frequência.

Em 1759, durante a Reforma Pombalina, todos os jesuítas que aqui viviam foram expulsos (GOMES, 2012). As escolas jesuítas foram fechadas, restando poucas escolas de outras ordens religiosas e instituições militares. A autora descreve que, em 1772, o Marquês de Pombal assinou um decreto criando as chamadas "aulas régias", nas quais aulas de aritmética, álgebra e geometria passaram a ser ministradas. Somente em 1798, com a fundação do Seminário de Olinda, escola de nível secundário, deu-se início à valorização do ensino de Matemática e Ciências (GOMES, 2012).

### **O Ensino de Matemática durante o Império**

Sob a ameaça da invasão do exército napoleônico, em janeiro de 1808 a Família Real desembarcou no Brasil, trazendo com eles uma série de novidades para a colônia, nas palavras de D'Ambrosio (1999):

Foi necessário estabelecer na colônia uma infraestrutura necessária

para a permanência da Família Real e da aristocracia por um período que poderia se prolongar. Efetivamente, do Rio de Janeiro seriam dirigidos os negócios do reino e em 1816 foi estabelecido o Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Criaram-se, no padrão europeu, a Imprensa Régia, o Jardim Botânico, o Museu Real, a Biblioteca Real, o Observatório Astronômico, o Banco do Brasil e inúmeras outras instituições necessárias para o funcionamento de uma metrópole colonial. (D'AMBROSIO, 1999, p. 11)

D'Ambrosio (1999) enfatiza ainda que a chegada da Família Real elevou a cidade do Rio de Janeiro à capital do Reino, por isso foi necessário que um processo rápido de modernização ocorresse no país. O autor destaca que, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores brasileiras, as Escolas de Cirurgia do Rio de Janeiro e da Bahia. Pouco tempo depois, foi criada a Academia Real Militar em 1811 (D'AMBROSIO, 1999):

Logo após sua chegada ao Brasil, a Corte tratou de criar uma Academia Real Militar, que passou a funcionar em 1811. Ali se criou um Curso de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, com duração de quatro anos. (D'AMBROSIO, 1999, p. 12)

Em setembro de 1822, foi proclamada a Independência do Brasil. Gomes (2012) destaca que D. Pedro I enfatizava, na época, a necessidade de se criar uma legislação especial sobre a instrução pública. Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição do país, que prevaleceu durante todo o Império, e que afirmava que a instrução primária era direito de todos os brasileiros. A autora destaca ainda que essa foi a primeira vez em nossa história que a Educação foi vista como um direito social.

Em seu trabalho, Gomes (2012) ainda afirma que, em outubro de 1827, a primeira lei relacionada à instrução pública nacional foi aprovada pela Assembleia Legislativa, prevendo que escolas primárias fossem criadas em todas as cidades e vilas do país. Esses colégios eram denominados “Escolas de Primeiras Letras” e deveriam ensinar a ler, escrever e contar. De forma muito modesta, pela primeira vez, a Matemática foi inserida como disciplina na educação brasileira (GOMES, 2012).

No entanto, ainda segundo Gomes (2012), essa mesma lei determinava a criação de escolas separadas para meninos e meninas. Nas escolas para meninos, previa-se que os alunos aprendessem a ler, a escrever, a realizar as operações básicas, a operar com frações e decimais, além de conhecer noções básicas de geometria. Nas escolas para meninas, o currículo vigente era bem mais modesto: elas deveriam aprender a ler, a escrever e a realizar cálculos simples, que as ajudassem nas tarefas domésticas (GOMES, 2012).

Gomes (2012) afirma que o governo brasileiro descentralizou a educação em 1834, transferindo a responsabilidade das primeiras letras para as administrações das províncias. Embora a lei previse que todos tinham direito ao acesso às escolas de primeiras letras, segundo Evangelista (2014), devido a uma série de fatores práticos e

um histórico de exclusão social, poucos tinham acesso à escola.

D'Ambrosio (1999) aponta que a chegada da Corte ao Brasil anos antes criou em nossa sociedade uma pequena elite intelectualizada. Esse grupo de pessoas tinha necessidades específicas. Entre elas, estava o desejo de ingresso em cursos de nível superior, que, em nosso país, na época, correspondia ao ingresso nas Academias Militares.

Dessa necessidade, segundo Gomes (2012), surge no país o ensino secundário, cujo maior objetivo era preparar os estudantes para o ingresso em academias militares e outras escolas superiores existentes no Brasil. Essa modalidade de ensino era oferecida, principalmente, por colégios e liceus, que, em sua maioria, pertenciam à rede particular de ensino e funcionavam como internatos (GOMES, 1999).

O ensino ministrado nesses colégios não seguia um currículo uniforme. Miorim (1998) afirma que, em 1837, o ministro de Estado da Justiça, Bernardo Pereira Vasconcelos, inspirado na organização de colégios franceses, criou a primeira escola pública brasileira, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Foi a primeira vez que um plano gradual e integral de estudos foi apresentado para o ensino secundário (MIORIM, 1998).

Gomes (2012) ainda destaca que o Colégio Pedro II foi o grande responsável pela elaboração dos primeiros currículos de Matemática no Brasil. Aulas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria foram inseridas ao longo dos sete anos de curso do colégio. A instituição passou a ser reconhecida como colégio modelo e passou a centralizar os exames de admissão para o ingresso em cursos de nível superior. Nas palavras de Gomes (2012, p. 16):

O Colégio Pedro II tornou-se a instituição modelo para o ensino secundário no Brasil, e até 1873, alunos de outras províncias tinham que ir ao Rio de Janeiro para realizar seus exames, que lá eram centralizados.

Miorim (1998) enfatiza que, em todas as reformas pelas quais passariam os planos de estudo do Colégio Pedro II durante o período imperial, esteve sempre presente o ensino de Matemática, podendo ser observadas algumas mudanças em relação à carga horária e ao grau de aprofundamento dos conteúdos ministrados.

D'Ambrosio (1999) destaca que, em 1839, a Academia Militar passou a ser chamada Escola Militar da Corte, instituição que privilegiava cursos na área de Engenharia. No entanto, o interesse de alguns alunos pela Matemática começou a ter destaque. Ensaios e artigos sobre a Matemática começam a ser realizados nessa instituição. O autor ainda afirma que, em 1842, nessa mesma academia, foi defendida a primeira tese de doutorado do Brasil. Joaquim Gomes de Souza defendeu um estudo realizado sobre a estabilidade de sistemas de equações diferenciais. Depois disso, muitas outras teses que tratavam de Matemática foram apresentadas à Academia Militar da Corte, que, depois de alguns anos, passou a ser conhecida como Escola Central e, finalmente, transformou-se na Escola de Engenharia do Rio de Janeiro. (D'AMBROSIO, 1999).

Evangelista (2014) destaca que, no final do Império, necessidades vindas da agricultura e da indústria levaram à criação das primeiras escolas técnicas do país. Uma nova metodologia de ensino passou a figurar nessas escolas: a valorização de situações cotidianas e o princípio da resolução de situações-problema, que, segundo os defensores desse novo modelo, estimularia a vontade dos alunos em aprender Matemática.

### **Período republicano e o pequeno avanço do ensino de Matemática**

Em 1889, foi proclamada a República. Nessa época, 85% da população brasileira era analfabeta. De acordo com Gomes (2012), essa foi a principal premissa para a ampla reforma no ensino sugerida por Benjamin Constant, nomeado primeiro titular do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Segundo a autora, a reforma, presente no decreto 981, tinha como principal objetivo reformular a instrução primária e secundária da cidade do Rio de Janeiro, a então capital brasileira. O Positivismo ainda era de grande influência entre os intelectuais brasileiros e serviu como instrumento norteador para as mudanças sugeridas, nas palavras da pesquisadora:

A lei buscava romper com a tradição humanista e literária do ensino secundário pela adoção de um currículo que privilegiava as disciplinas científicas e matemáticas. A Matemática era tida como a mais importante das ciências no ideário positivista do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857), ao qual aderiram Benjamin Constant e o grupo de militares brasileiros que liderou a proclamação da República. Assim, essa disciplina adquiria grande relevância na proposta da Reforma Benjamin Constant, particularmente nos sete anos que compunham a educação secundária. (GOMES, 2012, p.17)

Miorim (1998) destaca que a Reforma Benjamin Constant foi elaborada segundo a filosofia de Comte, o que representou uma ruptura com a tradição clássico-humanista existente até então no ensino secundário. Ainda conforme a autora, essa foi uma tentativa de introduzir uma formação mais científica no país. A pesquisadora destaca que essa mudança ocorreu por meio da introdução das disciplinas científicas no currículo do ensino secundário, o que conferiu a essa modalidade de ensino o caráter enciclopédico.

Gomes (2012) afirma que, em 1929, na cidade de Belo Horizonte, começa a funcionar a Escola de Aperfeiçoamento, instituição subordinada à Secretaria de Educação Estadual, na época de responsabilidade de Francisco Campos, cujo objetivo era oferecer aos docentes mineiros em exercício no ensino primário um curso com as ideias da Escola Nova, diretriz pedagógica que passou a nortear a educação mineira no final dos anos 1920. Segundo a autora, a responsável pela disciplina de Matemática nessa instituição era Alda Lodi, que concebia o ensino de Matemática da seguinte forma:

Como Aritmética não deve ser ensinada com o fim de aritmética exclusivamente, à parte das necessidades da vida, sem atender às situações reais que a criança encontra, mas sim ajudá-la a estimar, a

medir, a comparar, a calcular, a torná-la socialmente eficiente no manejo das situações numéricas, entendemos iniciar o nosso curso discutindo a criança e o programa escolar. Assim, sempre firmamos as bases do nosso trabalho – girá-lo em torno da criança, aproveitando seus interesses imediatos como ponto de partida da educação. (LODI, 1929 *apud* Gomes, 2012, p.18)

Miorim (1998) destaca que o Movimento Escola Nova, que englobava várias correntes pedagógicas modernas, fazia com que os educadores brasileiros da época divergissem entre si em muitos aspectos. No entanto, todos aceitavam a ideia do princípio da atividade, que provocou uma mudança considerável no ensino de Matemática do nível primário. A Matemática começou a ser contextualizada em algumas escolas brasileiras (MIORIM, 1998).

O Movimento Escola Nova teve grande influência durante o Governo Getúlio Vargas. Gomes (2012) indica que a nomeação de Francisco Campos como ministro da Educação e Saúde foi fundamental para muitas mudanças de paradigmas na Educação Matemática Brasileira. Segundo o entendimento de Francisco Campos, a Matemática tinha como finalidade:

O ensino da Matemática tem por fim desenvolver a cultura espiritual do aluno pelo conhecimento dos processos matemáticos, habilitando-o, ao mesmo tempo, à concisão e ao rigor do raciocínio pela exposição clara do pensamento em língua precisa. Além disso, para atender ao interesse imediato da sua utilidade e ao valor educativo dos seus métodos, procurará, não só despertar no aluno a capacidade de resolver e agir com presteza e atenção, como ainda favorecer o desenvolvimento da capacidade de compreensão e de análise das relações quantitativas e espaciais, necessárias às aplicações nos diversos domínios da vida prática e à interpretação exata e profunda do mundo objetivo. (BRASIL, 1931)

A Reforma Francisco Campos foi criticada de diversas maneiras. Miorim (1998) destaca que houve grande dificuldade de adaptação por parte dos professores da época, acostumados ao ensino tradicional de Matemática, defensores de que essa disciplina possuía um caráter mais intelectual do que prático. Muitos dos professores da época acreditavam que essa reforma seria responsável pelo rebaixamento do nível de ensino. Outra crítica feita pelos professores mais tradicionais dizia respeito à unificação de disciplinas (Álgebra, Geometria e Trigonometria) em uma única disciplina. Nas palavras de Evangelista (2014):

A necessidade de se priorizar, no ensino, o grau de desenvolvimento mental do aluno bem como seus interesses era enfatizada nessa proposta, insistindo na realização constante de atividades para que o estudante fosse um descobridor e não um receptor passivo de conhecimentos. Por isso, era recomendada a renúncia à prática da memorização sem raciocínio, ao enunciado abusivo de definições e regras e ao estudo sistemático das demonstrações já feitas. (EVANGELISTA, 2014, p.26)

Gomes (2012) ainda destaca que a Reforma Francisco Campos também foi a responsável pela reestruturação do ensino secundário, que deixou de ter caráter somente de preparação para cursos superiores e passou a ter caráter de formação. Para o ensino de Matemática isso significou introduzir a disciplina nos cinco anos de formação do então chamado curso fundamental. A autora ainda afirma que, com relação ao Ensino Superior, essa reforma foi a responsável pela criação de diversas faculdades pelo Brasil. Entre elas, em 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a primeira instituição no país a oferecer um curso de formação específica para professores de nível secundário.

Entre os anos de 1942 e 1946, o Ministro da Educação Gustavo Capanema propõe a modernização do ensino no país por meio de uma série de decretos. Segundo Gomes (2012), o mais importante ficou conhecido como Decreto da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que reorganizou a Educação secundária da seguinte forma: divisão em dois ciclos, o ginasial com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos. Esse mesmo decreto criou o secundário técnico profissional, dando origem, por exemplo, à criação do Senai. O Ensino Superior ainda era de difícil acesso à maioria da população. Para Saviani (2007):

Esse conjunto de reformas tinha caráter centralista e dualista no sentido de separar o ensino secundário, destinado às elites, e o ensino profissional para o povo, pois somente os egressos do ensino secundário tinham o direito de acesso aos cursos superiores. (SAVIANI, 2007 *apud* GOMES 2012, p. 21)

Com relação ao ensino de Matemática, pouco foi feito nessa reforma de acordo com Gomes (2012). A Lei Orgânica do Ensino Secundário apresentava uma extensa lista de conteúdos a serem ministrados, no entanto, sem qualquer indicação de como isso deveria ser realizado. O programa de Matemática previa, para as duas primeiras séries, o desenvolvimento de Geometria Indutiva e Aritmética Prática. Os dois anos finais contemplavam o ensino de Geometria Dedutiva e Álgebra. Muitas coleções didáticas sobre Matemática foram lançadas nesse período (GOMES, 2012).

Evangelista (2014) afirma que, a partir da década de 1950, o Brasil começou a passar por grandes mudanças sociais e econômicas, que acabaram tendo reflexos na Educação. Ainda segundo a autora, os mais pobres passaram a ter acesso à escola, e grandes mudanças estruturais foram necessárias para atender ao processo de democratização escolar. A pesquisadora ainda enfatiza que, infelizmente, a alta demanda por professores fez com que a exigência para a docência em escolas públicas fosse diminuída. Impasses foram criados e a distância entre a sala de aula da escola básica e a academia tornou-se muito grande. Tentando mudar essa realidade, em 1946, foi criada a Sociedade Brasileira de Matemática e, em 1952, foi criado o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (EVANGELISTA, 2014).

### **Movimento Matemática Moderna no Brasil**

Em 1957, durante o auge da corrida espacial, os americanos perceberam estar em defasagem com relação aos russos e que precisavam criar programas e projetos educacionais que incentivassem o interesse por Ciência e Matemática nos Estados Unidos e em países estrangeiros (GOMES, 2012).

Gomes (2012) afirma que, a partir desse contexto histórico e com o surgimento de um novo ideário no Ensino de Matemática proposto por autores franceses, surgiu um movimento que buscava aproximar a Matemática desenvolvida a partir do século XVIII da sala de aula (GOMES, 2012).

De acordo com Miorim (1998), o Movimento Matemática Moderna surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e se baseava na formalidade e no rigor dos fundamentos da Teoria dos Conjuntos e da Álgebra. Para Ávila (1993), nessa visão, o ensino de Matemática era baseado em três pilares: conceituação, manipulação e aplicações. Por conceituações, pode-se entender a utilização demasiada de definições, demonstrações e correlações. A manipulação diz respeito ao uso de fórmulas algébricas, algoritmos para a resolução de problemas aritméticos e de equações. Esse segundo pilar ainda é o mais utilizado na Educação Matemática Brasileira. E, por fim, entende-se aplicação como a utilização das teorias matemáticas para a resolução de problemas. (ÁVILA, 1993).

Segundo Ávila (1993), inicialmente essa visão de ensino de Matemática foi internacionalmente divulgada por países considerados de primeiro mundo e mal copiada por países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Ainda segundo o autor, em seus primórdios esse modelo de ensino teve muitos adeptos, mas, com o passar do tempo e com o visível retrocesso no ensino de Matemática, essa reforma foi sendo deixada de lado com o aparecimento de novas mudanças. No entanto, no Brasil esse processo foi muito mais demorado e, ainda hoje, as consequências se perpetuam. Para Ávila (1993),

O ensino de Matemática, como era feito antes da reforma da Matemática Moderna dos anos 60, realmente continha muitas deficiências. Não levava em conta aspectos importantes da psicologia do aprendizado que, felizmente, vêm recebendo, hoje em dia, mais atenção. Mas a reforma trouxe inovações desastrosas, algumas das quais persistem, não obstante as mudanças salutaras dos últimos anos. Assim é que os livros do 1.º e 2.º graus continuam carregados de simbolismo e linguagem de conjuntos que mais atrapalham do que ajudam o aluno em seu esforço de aprendizagem. (ÁVILA, 1993, p. 4)

Gomes (2012) destaca que, em torno do Movimento Matemática Moderna, muitos congressos sobre o ensino de Matemática foram organizados, tanto no Brasil quanto no exterior. A pesquisadora enfatiza que, aqui no país, esses congressos foram responsáveis por algumas mudanças realizadas no âmbito escolar, tais como a alteração de carga horária, a manutenção dos programas de ensino já vigentes no Brasil, a

reestruturação dos livros didáticos, a formação de professores e o grande enfoque dado à linguagem matemática mais formalizada. Ávila (1993) aponta que, ao contrário das Reformas Campos e Capanema, a Matemática Moderna não foi implantada por nenhum decreto, o que não impediu que ela fosse amplamente divulgada e adotada em todo o território nacional.

Segundo Gomes (2012), a Matemática se tornou mais precisa e formal, com predominância da apresentação de regras sem justificativas e na mecanização dos procedimentos, com grande destaque para as propriedades das operações. A pesquisadora ainda indica ser por isso que os livros didáticos produzidos nessa época se tornaram manuais de ensino, repletos de exercícios do tipo “siga o modelo”. Gomes (2012) ainda aponta como grande falha do Movimento Matemática Moderna implantado no Brasil o abandono do ensino de geometria. A autora indica que a Geometria Euclidiana, que era tradicionalmente trabalhada em salas de aula do Brasil, foi substituída por conceitos mais complexos e sofisticados, tais como a ideia de vetor, espaço vetorial e transformações lineares. Gomes (2012) ainda destaca que não havia consenso entre os autores de livros didáticos da época em relação à geometria. Como consequência, a autora afirma que houve grande reflexo na formação de professores.

É importante destacar, segundo Gomes (2012), que, durante a implantação do Movimento Matemática Moderna no Brasil, o país passava por um processo de democratização do ensino. A autora indica haver uma grande demanda por professores e que isso resultou na precarização da carreira docente. A pesquisadora afirma que foi nessa época que baixos salários passaram a ser pagos aos professores, que passaram a trabalhar sem as mínimas condições de trabalho. Como consequência, a autora enfatiza o destaque que os livros didáticos ganharam na época.

Em 1971, durante a Ditadura Militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases, que dividiu o ensino em dois níveis: primeiro grau e segundo grau. De acordo com Gomes (2012), o ensino primário passou a ter duração de oito anos e o ensino secundário foi proposto como curso de formação profissional. Tal medida foi necessária porque a oferta de Ensino Superior na época era muito pequena, se comparada ao número de concluintes da escola secundária. A autora afirma, no que diz respeito ao ensino de Matemática, que a álgebra assumiu papel de destaque no ensino secundário, enquanto outras áreas da Matemática foram deixadas de lado. Miorim (1998) afirma que o Movimento Matemática Moderna durou bem mais que uma década aqui no Brasil, teve muitas de suas propostas deformadas e, depois de algum tempo, era visível que o ensino de Matemática não havia melhorado. Para a autora:

A Matemática Moderna não conseguiu resolver o problema do ensino da disciplina. Ao contrário, agravou ainda mais a situação. Já no início do movimento, alguns professores, como Carlos Lyra e Omar Catunda, alertaram para os riscos de um enfoque centralizado apenas na linguagem. Apesar desses alertas iniciais, foi exatamente esse o caminho percorrido pela Matemática Moderna em nossas escolas. (MIORIM, 1993. p. 115)

Gomes (2012) destaca que o início dos anos 1980 foi caracterizado pelo fim da Ditadura Militar e o abandono do Movimento Matemática Moderna. Segundo a autora, alguns estados passaram a propor novos currículos no ensino de Matemática. A pesquisadora afirma que um dos destaques foi o Estado de São Paulo. No ano de 1986, a proposta curricular paulista estava baseada em três pilares fundamentais no ensino de Matemática: números, medida e geometria. A autora ainda afirma que a abordagem histórica dos temas passou a ter destaque. Além disso, começou a se enfatizar a compreensão dos conceitos, respeitando as características individuais dos alunos. Com o passar do tempo, observou-se a eliminação do destaque excessivo conferido à teoria dos conjuntos, à linguagem simbólica e ao rigor da linguagem matemática (GOMES, 2012).

O final dos anos 1970 é marcado pela implantação dos programas de pós-graduação em Ensino de Matemática e Educação Matemática, o que conferiu, segundo Gomes (2012), melhor qualidade à formação de professores que trabalham nessa área.

### **Década de 1990: A nova Lei de Diretrizes e Bases e os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Gomes (2012) afirma que a atual organização do ensino brasileiro foi estabelecida em 1996, a partir de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB 9.394/1996 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e determina quais são os deveres do estado em relação à educação pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios. Segundo a LDB, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a Educação Básica e o Ensino Superior. Além disso, a LDB trata de temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação. Gomes (2012) afirma que a Matemática se tornou componente de todos os currículos da Educação Básica.

As mudanças ocorridas em relação às recomendações para o ensino de Matemática vinculado à crise do Movimento Matemática Moderna, à emergência e ao desenvolvimento da área da Educação Matemática têm repercutido nas propostas curriculares mais recentes. Entre elas, a de maior relevância é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, publicados em 1997-1998. (GOMES, 2012. p. 27)

#### **Segundo os PCNs (1997):**

A Matemática é componente importante na construção da cidadania, na medida em que a sociedade utiliza, cada vez mais, de conhecimentos científicos e recursos tecnológicos, dos quais os cidadãos devem se apropriar. A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; aprender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Recursos didáticos como jogos, livros, vídeos, calculadora, computadores e outros materiais têm um papel importante no processo de ensino

aprendizagem. Contudo, eles precisam estar integrados a situações que levem ao exercício da análise e da reflexão, em última instância, a base da atividade matemática. (BRASIL, 1997. p. 19)

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Matemática estão distribuídas em três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Ainda segundo esse documento, nesse contexto a linguagem matemática é entendida como uma forma de evidenciar aplicações dos conceitos matemáticos aprendidos de diversas formas: oral, gráfica, escrita, pictórica. O documento ainda enfatiza a necessidade de desenvolver no aluno diversas habilidades relacionadas ao ensino de Matemática. Assim, o documento propõe que a Matemática seja dividida em quatro eixos principais: 1) números e operações, 2) espaço e forma, 3) grandezas e medidas e 4) tratamento da informação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda enfatizaram que a realização de práticas de investigação (seja por meio de jogos, experimentos ou utilização de mídias alternativas) tornem-se atividades comuns nas aulas de matemática.

#### **A Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como referencial teórico desta sessão, é um documento proposto pelo MEC, de caráter normativo, que define um amplo conjunto de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. De acordo com esse documento, o principal objetivo é alinhar as propostas pedagógicas de todas as instituições escolares brasileiras, erradicando a fragmentação do ensino que ainda é observada atualmente.

O documento propõe que, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais dos estudantes devem ocorrer para assegurar o desenvolvimento de dez competências. Conforme a BNCC:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018. p. 8)

Segundo a BNCC, as competências gerais devem se relacionar em todos os níveis de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), com o objetivo de se construir o conhecimento pautado em atitudes e valores.

Com relação ao ensino de Matemática, o documento enfatiza sua importância devido à sua grande aplicação na sociedade contemporânea. A BNCC enfatiza que o ensino de Matemática não pode se restringir apenas à quantificação de fenômenos determinísticos (contagem, medição, operações), pois também estuda fenômenos de caráter aleatório. Existe uma forte defesa por parte do documento de um ensino de Matemática pautado em experimentações.

A BNCC propõe para o Ensino Fundamental o trabalho com aritmética, álgebra, geometria e estatística, ao longo dos nove anos de formação, destacando a necessidade de que os alunos possam desenvolver articulações entre o mundo real e os conceitos e propriedades comuns à atividade matemática. O documento ainda destaca a importância do letramento matemático para os anos iniciais do Ensino Fundamental e de processos matemáticos que utilizem como ponto de partida o cotidiano do aluno para a resolução de situações-problema.

Nesse contexto, a BNCC propõe cinco unidades temáticas: 1) números, 2) álgebra, 3) geometria, 4) grandezas e medidas, 5) probabilidade e estatística. Para o pleno desenvolvimento do educando, o documento ainda propõe a utilização de recursos tecnológicos, tais como calculadoras e computadores em sala de aula.

Para o Ensino Médio, o documento ainda está em discussão. Com relação ao Ensino de Matemática, o documento propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Por isso, são mantidas as cinco unidades temáticas. No entanto, o documento enfatiza que os alunos desse nível sejam capazes de construir uma visão integrada da vida cotidiana e dos conhecimentos matemáticos aprendidos na escola.

A BNCC da área de Matemática e suas Tecnologias propõe a ampliação e aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, coloca em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. Conforme a proposta para o Ensino Médio:

Tais considerações colocam a área de Matemática e suas Tecnologias diante da responsabilidade de aproveitar todo o potencial já constituído por esses estudantes, para promover ações que estimulem e provoquem seus processos de reflexão e de abstração, que deem sustentação a modos de pensar criativos, analíticos, indutivos, dedutivos e sistêmicos e que favoreçam a tomada de decisões orientadas pela ética e o bem comum. (BRASIL, 2018. p. 519)

Se comparada a outras disciplinas do currículo escolar, a Matemática não sofreu muitas mudanças estruturais, nem de carga horária. A BNCC enfatiza o desenvolvimento dessas habilidades essenciais, mas o documento não propõe práticas pedagógicas que poderiam ser trabalhadas em sala de aula para que tais objetivos fossem atingidos. O documento também não faz referência à formação de professores e a possíveis mudanças estruturais nas escolas de Educação Básica que possam fomentar tais mudanças.

### **Considerações finais**

O conhecimento matemático pode ser considerado um patrimônio sociocultural, com diversas dimensões e significados. Sendo assim, fica evidente a necessidade de se

socializar esse conhecimento, e a escola é o local ideal para isso. A apropriação do conhecimento matemático permite ao aluno que possa compreender melhor o mundo que o cerca, com um olhar mais crítico da sociedade.

Ao longo da história do Ensino de Matemática no Brasil, políticas públicas relacionadas ao currículo dessa disciplina foram propostos, algumas não atingindo o resultado esperado. Já outras propostas resultaram em pequenas evoluções no ensino. Mas o ideal ainda está muito distante. Avaliações externas e internas ainda indicam que os alunos brasileiros estão muito distantes do ensino de Matemática de qualidade.

A contextualização do ensino e a valorização de práticas pedagógicas que se baseiam no conhecimento prévio e no cotidiano do aluno podem ajudar nessa difícil tarefa que não pode ser atribuída aos professores que lecionam essa disciplina. É importante salientar que a melhoria do ensino só pode ocorrer quando Estado e sociedade se unirem para resolver o problema. Enquanto não houver maior diálogo entre todos os atores envolvidos na Educação brasileira (Estado, professores e sociedade), não se atingirá grande evolução no ensino de nenhuma disciplina, incluindo a Matemática.

### Referências bibliográficas

ÁVILA, Geraldo. O ensino de Matemática. **Revista do Professor de Matemática**, n. 23, p. 1-4, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>, acesso em 17/10/2018. Acesso em: 9 out. 2020.

D'AMBROSIO, Ubiratan. História da Matemática no Brasil: uma visão panorâmica até 1950. **Saber y Tiempo**, v. 2, n. 8, p. 7-37, 1999.

EVANGELISTA, Antônia Dinamária Gomes. **Regras matemáticas e suas justificativas**: breve histórico sobre o ensino de Matemática no Brasil e uma reflexão acerca da inclusão de demonstrações na prática docente. Dissertação (Mestrado em Matemática). Universidade Federal do Ceará, Juazeiro do Norte, 2014.

GOMES, Maria Laura Magalhães. **História do ensino da Matemática**: uma introdução. Belo Horizonte: CEAD/UFMG, 2012.

MIORIM, Maria Ângela. **Introdução à história da educação matemática**. São Paulo: Atual Editora, 1998.

ARTIGO

## A DIMENSÃO FILOSÓFICO-EDUCATIVA DE EROS NO BANQUETE DE PLATÃO

Alessandro Cesar BIGHETO<sup>7</sup>

### Resumo

Este artigo tem por objetivo principal abordar qual o papel exercido pelo amor na teoria de Platão, a partir da análise dos elementos centrais da obra *O Banquete*. Procurou compreender que postura assume o filósofo em relação a esse tema tão abordado entre os gregos. O amor é ponto essencial na teoria platônica por estar na base da Filosofia. O filósofo e a Filosofia seriam filhos do amor. O filósofo grego define o amor como desejo constante de bem e de busca pela sabedoria e pelo conhecimento. Então, por um lado, o amor nos impulsiona à busca do bem e do saber; por outro, surge como um importante elemento educativo, na medida que impulsiona mestre e discípulo na busca por esses dois elementos fundamentais da existência humana.

**Palavras-chave:** Amor; Educação; Banquete; Filosofia; Filósofo.

### Abstract

The main objective of this article is to discuss the role played by love in Plato's theory, based on the analysis of the central elements of the work *The Banquet*. He tried to understand what posture the philosopher takes in relation to this theme that is so discussed among the Greeks. Love is an essential point in Platonic theory because it is the basis of philosophy. The philosopher and philosophy would be children of love. The Greek philosopher defines love as a constant desire for good and the search for wisdom and knowledge. So, on the one hand, love drives us the search for good and knowledge; on the other hand, it appears as an important educational element, as it drives teacher and disciple in the search for these two fundamental elements of human existence.

**Keyword:** Love; Education; Banquet; Philosophy; Philosopher.

---

<sup>7</sup> Pedagogo, filósofo e historiador; mestre em Filosofia da Educação pela Unicamp. Pesquisador da Universidade Livre Pampédia. Professor no Centro Universitário Anchieta. E-mail: [alessandro.bigheto@anchieta.br](mailto:alessandro.bigheto@anchieta.br).

## Introdução

Os gregos, que abordaram com tanta profundidade as questões humanas, tratando de temas relativos à vida, à felicidade, à amizade, legaram as mais belas páginas sobre um tema profundamente humano: o amor. Na mitologia grega, o amor era um deus, Eros. Hesíodo, o poeta da mitologia, descreve-o como um deus primordial, nascido do Caos e da mãe-terra, Geia: “Dizei-me ó musas (...) qual dos deuses foi o primeiro. Antes de todas as coisas surgiu o Caos; depois a Terra de vasto seio (...), e Eros, o mais belo dos Deuses Imortais, que livra de cuidados todos os Deuses e domina no coração de todos os mortais o ânimo e o conselho prudente” (HESÍODO *apud* MONDOLFO, 1971, p. 16).

Outros poetas diziam ter ele nascido de Afrodite, a deusa da beleza. Entre os romanos, ele foi chamado de Cupido e aparece sempre como uma criança alada, que flechava o coração dos mortais. Obviamente, os filósofos não poderiam ficar fora dessas reflexões. No entanto, se o poeta descreve a emoção do amor, se lamenta o ser amado que partiu, se exalta as belezas de quem ama, o filósofo quer saber o que é isso, afinal, e qual a sua importância. O filósofo procura defini-lo e compreendê-lo.

Na tradição filosófica, no século V a.C., Empédocles foi um dos primeiros a explorar o conceito do amor, entendendo-o como uma força de atração da natureza, promotora de união dos elementos semelhantes,

E todos estes [elementos] – o sol brilhante (fogo), a terra, o céu (ar) e o mar (água) estão animados por uma força de atração para as suas partes, todas as que eram deles separadas nos seres mortais. Assim, também, todas as coisas que são mais levadas a misturar-se, desejam-se reciprocamente, feitas semelhantes por Afrodite. (EMPÉDOCLES *apud* MONDOLFO, 1971, p. 102)

Mas foi Platão quem aprofundou filosoficamente a noção de Eros. Historiadores e estudiosos do pensamento grego clássico, como Conford, Robin, Reale, Jager, Hadot, Paleikat, chamam a atenção para a centralidade de Eros em sua filosofia. Apesar de o assunto se desenrolar em dois de seus principais livros, *Banquete*(1970) e *Fedro*(1970)<sup>8</sup>, enfocaremos o primeiro, por marcar um momento fundamental no pensamento platônico, como bem anotou Jorge Paleikat (1970, p. 119): “A sua importância para a compreensão da filosofia platônica é muito grande, pois, neste diálogo, podemos perceber que Platão começa a substituir as ideias socráticas pelas suas, já agora maduras e de mais largo alcance.”

Assim, neste artigo, teceremos algumas considerações a respeito da dimensão filosófico-educativa que o tema assume nessa obra em particular.

---

<sup>8</sup> Entre as traduções portuguesas de Platão, optou-se pela tradução do especialista em língua e cultura grega Jorge Paleikat, por ter sido feita direto do grego e, ao mesmo tempo, ser reconhecida entre os estudiosos de Platão como clássica.

## O Eros platônico

Tradicionalmente, a obra platônica é classificada como diálogo, por parte dela ser constituída sob a forma de conversas que consistiam em troca de perguntas e respostas breves em torno de um problema. Nem toda a sua obra escrita, no entanto, assume essa forma. O *Banquete* não é um diálogo no sentido usual<sup>9</sup>; na verdade, o texto está estruturado como um duelo de discursos entre pessoas que ocupam posições de destaque na cidade de Atenas.

A cena passa-se na casa do poeta Ágaton, que reuniu alguns amigos a fim de comemorar um prêmio recebido<sup>10</sup>. Entre os convidados, que ocuparam a cena principal idealizada por Platão, estão: Fedro, jovem retórico; Pausânias, rico da sociedade de Atenas; Erixímaco, médico; Aristófanes, teatrólogo e comediante famoso; Alcebíades, influente militar e político ateniense, e Sócrates, o filósofo. No início do banquete, Pausânias propôs que, em lugar de beberem, como era costume, cada um pronunciasse um discurso improvisado sobre o deus do amor. A sugestão foi alegremente aceita por todos. Os discursos desenrolam-se em três momentos essenciais: 1) os discursos de Fedro, Pausânias, Erixímaco, Aristófanes e Ágaton preparam caminho para o discurso de Sócrates; 2) o discurso de Sócrates, o ápice dos discursos, e 3) o último discurso, o de Alcebíades, um elogio a Sócrates.

Como bem analisaram Jaeger (1999) e Reale (2007), os discursos estão encadeados numa progressão dialética<sup>11</sup>, ou seja, por meio do discurso de cada personagem, Platão habilmente explora as diversas dimensões do amor no espírito humano. Isso ocorre numa lógica analítica que segue um plano bem definido: dividir

---

<sup>9</sup> As discussões sobre a questão das datas da obra platônica apresentam problemas insolúveis, sendo impossível saber com exatidão as datas de suas obras e a sequência dos seus diálogos. Os intérpretes antigos preocupavam-se pouco com isso; os contemporâneos é que fizeram disso motivo de debates infundáveis. Especialistas em Platão do século XIX, como Schleiermacher, e os dos séculos XX e XXI, como Hans Kramer, Léon Paul Robin, Giovanni Reale e Thomas Szlezák estudaram essa questão de perto, procurando classificar e compreender a evolução da sua obra. De modo geral, embora não haja consenso, os diálogos de Platão foram classificados em quatro grandes categorias: 1) diálogos socráticos; 2) diálogos intermediários; 3) grandes diálogos; e 4) diálogos tardios. É importante saber que a maior parte dos intérpretes de Platão enquadra o *Banquete* como uma obra dos *Grandes diálogos platônicos*. Sendo assim, Sócrates deixa de ser um personagem histórico para tornar-se um personagem de Platão. É, portanto, uma obra ficcional, na qual Platão utiliza a dramaturgia literária para elaborar suas ideias.

<sup>10</sup> Tanto Jaeger (1995) quanto Paleikat (1970) explicam os banquetes como reuniões entre os gregos em que os convivas se reuniam para beber e nessas ocasiões podiam ocorrer trocas literárias e poéticas entre os amigos.

<sup>11</sup> A dialética, em Platão, ao contrário da retórica sofística, que busca simplesmente persuadir, é a ciência da discussão, fundamentada num método de investigação, de busca pela verdade. Portanto, uma proposta de descoberta e, ao mesmo tempo, de ensino. Em sentido geral, esse método consiste num duplo movimento, o da divisão (*diáresis*) e o da síntese (*synagogé*). Por meio da divisão, Platão parte de uma visão geral do objeto, divide-o progressivamente, a fim de analisar suas múltiplas características e contradições, compara seus diversos aspectos, destrincha o objeto para chegar à essência, num processo demorado e exaustivo; por fim, reúne seus elementos principais, articulando-os numa visão única e profunda.

dialeticamente o tema, para aprofundar progressivamente os seus diversos elementos e depois sintetizá-los, numa visão única. Assim, os discursos anteriores ao de Sócrates preparam caminho para o seu pronunciamento, que sintetiza os elementos essenciais do amor e eleva a discussão a seu ponto máximo:

À volta da mesa do poeta trágico Ágaton, congregam-se representantes de todos os tipos de cultura espiritual da Grécia. Aquele poeta acaba de alcançar no ágon dramático um triunfo que é ao mesmo tempo o festejado anfitrião. Mas é Sócrates quem, dentro do círculo restrito, alcança o triunfo no ágon dos discursos, um discurso mais poderoso, um triunfo mais poderoso que o aplauso das trinta mil ou mais pessoas que no dia aclamaram Ágaton no teatro. (JAEGER, 1999, p. 721)

No primeiro discurso, produzido por Fedro, Eros é louvado como o deus mais amante e dedicado aos homens. Sua principal característica é promover a união carnal e física entre os homens, unindo-os por um laço corporal e sentimental. Essa união amorosa é o principal bem para os humanos, pois propicia os laços afetivos entre as pessoas.

Pausânias, o segundo a tomar a palavra, inicia o discurso distinguindo dois tipos de amor: o Eros vulgar e o Eros celeste. O Eros celeste participa unicamente do elemento masculino e o vulgar participa do elemento masculino e feminino<sup>12</sup>. O Eros celeste inspira um tipo de amor ao espírito do outro e só pode acontecer verdadeiramente entre dois homens. O amor dedica-se aos homens fortes, corajosos e inteligentes. O amor não deve dirigir-se apenas aos corpos, mas às virtudes do outro.

O médico Eurixímaco, terceiro a discursar, concorda com a necessidade de se dividir Eros em dois. No entanto, o Eros celeste também se dirigia ao corpo. A diferença está em que o Eros celeste se dirige ao corpo são; o Eros vulgar, ao corpo doente. A natureza do corpo contém esses dois Eros. O Eros celeste reina sobre o que é são e o Eros vulgar, sobre o que é doente. O médico é aquele que dispensa os cuidados necessários, a fim de promover a harmonia entre esses dois inimigos no corpo humano, derivada do acordo entre esses opostos. Conclui seu discurso, dizendo que o amor corporal deve ser desfrutado, mas com cautela para não afetar a saúde dos amantes. A essência da Medicina e do verdadeiro médico consiste em se imbuir do amor cuidadoso para restaurar a harmonia do corpo. O amor leva ao cuidado, o cuidado conduz à

---

<sup>12</sup> De acordo com Jaeger (1995), na *Paidéia*, na Grécia clássica, em diversas *pólis*, como Atenas, Esparta, Creta e Tebas, praticavam-se relações homossexuais entre homens, e isso era considerado algo apreciável na vida dos indivíduos, que tinham, porém, mulher e filhos. O amor masculino era uma herança da educação guerreira arcaica, na qual o jovem nobre, com base numa relação com o mais velho, formava sua virilidade. A mulher, na Grécia, ocupava um lugar de subalternidade e de um certo desprezo, a ponto de um dos convivas no *Banquete* pedir a retirada das mulheres a fim de confraternizarem. Nos discursos que antecedem o de Sócrates, o amor aparece sempre com uma conotação masculina. O elemento feminino é sempre visto como inferior. Mulheres viviam encerradas no gineceu – uma parte da casa a elas reservada – e não participavam da vida política e social da *pólis*. Dessa maneira, a prática homossexual grega tinha uma marca de exclusão do elemento feminino.

harmonia e à saúde.

Na sequência, entra em cena Aristófanes, exaltando o poder de Eros, o maior amigo dos homens. Utiliza um mito para descrever o poder de Eros. No início dos tempos, éramos seres completos, mas, por uma punição divina, fomos separados. Havia os homens, as mulheres e os andróginos: os homens possuíam quatro mãos, quatro pés, dois sexos masculinos; as mulheres igualmente, com dois sexos femininos e os andróginos tinham um sexo de cada. Esses seres eram muito vigorosos e velozes. Quando corriam, davam cambalhotas e usavam os oito membros. Quiseram atacar o mundo dos deuses, por isso Zeus os puniu. Cortou-os pela metade e, por causa disso, os humanos produtos dessa divisão sentem-se incompletos. E estão sempre em busca da sua metade perdida. No discurso de Aristófanes, o amor é a força que impulsiona um ser na direção de outro ser. Um ser só se torna completo no encontro com o outro. O desejo dos amados é ser apenas um único ser. A felicidade é uma vida dedicada a Eros.

O penúltimo a elogiar Eros é o anfitrião, Ágaton. Defende a juventude eterna do deus do amor, por ser jovem, ágil, delicado, belo e virtuoso. A sua ação estimula no homem a virtude: a temperança, a justiça, a sabedoria, contribuindo para extrair do homem o melhor. Moderador das paixões e dos prazeres, revela-se um verdadeiro guia das ações humanas. A sua força virtuosa mantém os bons laços entre os seres humanos.

O último a tratar do tema é Sócrates. O filósofo não pronuncia diretamente o elogio a Eros - isso seria contrário a seu método dialógico -, mas relata a conversa que teve outrora com Diotima, a sacerdotisa de Mantinea, que lhe contou o mito<sup>13</sup> do nascimento de Eros. Ao contrário dos outros convivas, ele não fará um discurso relatando as qualidades do amor. Explica Hadot (1999, p. 72): “O elogio de Eros por Sócrates é clara e evidentemente composto segundo a maneira propriamente socrática. (...) Não falará ele próprio, pois nada sabe, mas fará falar os outros(...)”. O filósofo inicia seu discurso interrogando Ágaton se o amor é desejo do que se possui ou do que não se possui. Sócrates leva o anfitrião a admitir que Eros é desejo da beleza, da virtude, da sabedoria e, se o amor é desejo dessas maravilhas que ele não possui, deve-se concluir que ele não é nem belo, nem virtuoso em si.

Depois disso, o filósofo traça seu elogio, referindo-se à sacerdotisa que o fez compreender o tema. A novidade no seu discurso é a entrada em cena de uma mulher, embora simbolicamente, o que contrariava os preconceitos de então. Platão valoriza o elemento feminino, a ponto de colocar a mulher como a parteira espiritual de seu mestre. A sacerdotisa assume um papel de maior destaque nos discursos, ao empregar o método maiêutico (parto espiritual) tradicionalmente atribuído a Sócrates na conversação com o seu mestre.

---

<sup>13</sup> Platão apela frequentemente para a estrutura mítica em sua obra. Segundo Reale (2007), o mito desempenha na filosofia platônica o papel de expressar a verdade por imagens que as pessoas estavam acostumadas a ouvir. O mito tem o poder de atingir de modo rápido e profundo a alma das pessoas, tem a força de persuadir. Por isso, tanto no *Banquete*, quanto na *República* e nas *Leis*, o mito ocupa um espaço importante.

Ao contrário dos discursos anteriores, em sua descrição, Eros deixa de ser um deus, para assumir o papel de intermediário entre os deuses e os homens, um *daimon*<sup>14</sup>. Como anota Cornford (1981, p. 133): “Eros, embora não tenha a beleza e nem a bondade de um deus, é um daqueles espíritos (*daimons*) que são intermediários entre o divino e o mortal. A função do mundo dos espíritos é servir de mensageiros (...)”. Esse ser intermediário faz a interligação entre os deuses e os humanos, revela aos homens a vontade dos deuses e comunica os sacrifícios e as necessidades humanas a eles. Em sua narrativa mítica, Diotima afirma que, no dia do nascimento de Afrodite, os deuses banquetevam em sua morada, todos embriagados. Ao final da refeição, Penia, isto é, a pobreza e a privação, veio mendigar. Para atenuar sua miséria, ela procura Poros, isto é, o recurso e a riqueza, para ter um filho dele. Deita-se ao lado dele e concebe Eros.

A sacerdotisa expõe uma imagem da origem de Eros de forma tão sutil que a descrição poderá ser interpretada de muitas maneiras. Imediatamente, percebemos em Eros os traços de seu pai e de sua mãe. Pelo lado materno, é pobre, é carente, é desejo, é busca. Entretanto, como filho de Poros, quer a riqueza paterna. O amor é filho dessas forças opostas, mas complementares, e somente pode ser entendido a partir dessa natureza:

E, por ser filho de Poros e Penia, Eros tem o seguinte fado: é pobre, e muito longe está de ser delicado e belo, como todos vulgarmente pensam. Eros, na realidade, é rude, é sujo, anda descalço, não tem lar, dorme no chão duro, junto aos umbrais das portas, ou nas ruas, sem leito nem conforto. Segue nisso a natureza de sua mãe que vive na miséria. Por influência da natureza que recebeu do pai, Eros dirige a atenção para tudo o que é belo e gracioso; é bravo, audaz, constante e grande caçador; está sempre a deliberar e a urdir maquinações, a desejar e a adquirir conhecimentos, filosofa durante toda a vida. (PLATÃO, 1970, p. 164-165)

Por ser filho de Penia, Eros não pode ser belo nem sábio e está privado dessas características. Contudo, filho de Poros, ele procura os meios de conquistar essas riquezas. Não sendo um deus, Eros não possui a sabedoria, pois apenas os deuses são sábios, mas ele busca a riqueza do pai, a sua sabedoria. A exposição de Diotima, ao mesmo tempo, aplica-se a Eros e ao filósofo. O filósofo está na posição de Eros, querendo adquirir sabedoria; ele não é sábio, mas consciente de sua ignorância, de sua pobreza e miséria, anseia pelas riquezas e recursos da sabedoria. Diz Cornford: “Diotima desenvolve o tema de que Eros é amor pela sabedoria.(...) Eros deseja beleza e bondade, ou, por outras palavras, felicidade” (CORNFORD, 1952, p. 134). Existe, portanto, uma identificação entre a figura de Eros, a figura do filósofo e o ideal da Filosofia.

Eros ou o filósofo representam um chamado, uma abertura para o bem, para o

---

<sup>14</sup> Na definição de Abbagnano (2000), *daimon* é traduzido como ser divino, que não o supremo, ao qual é habitualmente reservada a função de mediação entre o mundo humano e o divino. O significado dado, em *O Banquete*, por Platão, é o de um gênio (espírito) bom, inferior a um deus, que inspira ou dá conselhos divinos aos humanos.

belo e para a verdade, mas ele não possui essas coisas em si. Cornford (1981, p. 134) insiste nesse ponto: “Eros deseja a beleza e a bondade, ou por outras, a felicidade; e este é um desejo universal, sentido por todos os homens em todos os tempos.” O amor é um impulso, um desejo básico, como algo que faz parte da natureza da alma, que nos impulsiona na direção da virtude e da verdade que, no fundo, é a busca pela verdadeira felicidade.

Há duas categorias de seres que não filosofam, os deuses e os ignorantes; os deuses por serem sábios, e os ignorantes por se acreditarem sábios. O filósofo, assim como Eros, está no meio do caminho, privado da sabedoria, que é divina, mas um amante dela. E, exatamente por serem caçadores do mundo divino, o filósofo e Eros revelam aos humanos alguma coisa dele. A Filosofia é definida, por Platão, como uma experiência de amor que proporciona uma elevação humana, como bem exprime Jaeger: “O significado humanista da teoria de Eros no *Banquete*, como um impulso inato ao Homem que o leva à expansão do seu mais elevado eu...” (JAEGER, 1995, p. 746). O filósofo nunca atingirá a sabedoria na sua plenitude, pois ela é divina, mas ele pode sempre progredir na sua direção.

### **A definição de Filosofia**

A Filosofia, de acordo com o *Banquete*, não é sabedoria, mas um modo de vida amoroso e consciente, condicionado por uma incansável busca em sua direção. Escreve Hadot (1999, p. 77): “O filósofo é Eros: privado de sabedoria, de beleza, do bem, deseja, ama a sabedoria, a beleza, o bem. Ele é Eros, o que significa que ele é o Desejo, não um desejo passivo, nostálgico, mas um desejo impetuoso.” O filósofo pode ser qualquer um, desde que alguém consciente do seu não saber e procure progredir em direção à sabedoria. O universo divino será um ideal de busca, um guia que fará o filósofo praticar um novo modo de vida. Essa definição de Filosofia e de filósofo será importante no Ocidente: dos estoicos a Kant, a Filosofia não é sabedoria, mas a sua busca, e o filósofo nunca será totalmente sábio, mas seu caçador implacável. Assim, um conjunto de filósofos definiram a Filosofia, platonicamente, como “amor ao saber”.

A partir da imagem de Eros feita por Diotima, Platão não apenas define a Filosofia e o filósofo, como também projeta a escalada do amor na alma humana. Na fala da sacerdotisa, Eros percorre uma escada, que alcança níveis cada vez mais altos. Na ascensão de Eros, há quatro fases. Os seres humanos começam amando a beleza física dos corpos, sentindo um desejo de união física corporal com o ser amado. Em seguida, a alma aprende a cuidar do corpo, a promover a saúde. Mas, pouco a pouco, a partir da busca filosófica, percebem, numa tomada de consciência, a existência de uma beleza mais profunda, a beleza das almas. O amor das almas é muito mais nobre e louvável, porque se direciona a algo perene e eterno. Amar um ser humano não significa amar o seu corpo apenas, mas, sobretudo, a sua alma. Reale (2007) expressa isso de maneira precisa:

O que os homens chamam de amor não é senão uma pequena parte

do verdadeiro amor: amor é desejo do belo, do bem, da sapiência, da felicidade, da imortalidade, do Absoluto. O amor tem muitos caminhos que conduzem a vários degraus do bem (toda forma de amor é sempre desejo de possuir o bem); mas o *verdadeiro* amante é o que sabe percorrê-los todos até alcançar a visão suprema, a visão do que é absolutamente belo. O degrau mais baixo na escala do amor é o amor físico, que é o desejo de possuir o corpo belo (...). Finalmente, no alto da escala do amor, há uma visão fulgurante da Ideia do Belo, do Belo em si, do Absoluto. (p. 219, grifos no original)

Na última fase, encontra-se o amor filosófico-pedagógico, aquele direcionado à alma do ser amado, no intuito de extrair o melhor dela, para impulsioná-la na busca pelas belezas divinas. Se a essência do médico é cuidar do corpo, como fica claro no discurso de Erixímaco, a do filósofo é cuidar pedagogicamente da alma do discípulo, como demonstram Diotima e Alcebiades. O filósofo não pode se contentar em guardar as riquezas divinas apenas para si; deve compartilhá-las com aqueles que vão a caminho com ele. Essa visão do filósofo de *O Banquete* interliga-se a uma outra imagem simbólica descrita em *A República*, quando, no *Mito da Caverna*, o filósofo liberta-se das correntes que o aprisionam ao mundo das aparências, sai da caverna e trilha um difícil caminho ascendente até atingir as belezas divinas, mas não se contenta em contemplar sozinho aquela realidade iluminada; ele volta à caverna para partilhar com os seus companheiros, procurando despertar neles o desejo de fazerem o mesmo percurso.

Há, portanto, uma sublimação da beleza corpórea que deixa de ser a mais importante e passa a ser a da alma. Esse amor à alma do outro motivará o ser que ama a cuidar e a zelar pela felicidade do amado, procurando levá-lo ao bem, ao belo e à verdade. Leiamos o belo texto em que Platão (1970, p. 174-175) revela esse tipo de amor:

Todo aquele que deseja atingir essa meta ideal, praticando acertadamente o amor, deve começar em sua mocidade por dirigir a atenção aos belos corpos e, antes de tudo, bem conduzido por um preceptor, deve amar um só corpo belo e, inspirado por ele, dar origem a belas palavras. (...) Em seguida, considerará a beleza das almas como muito mais amável do que a dos corpos, e destarte será conduzido por alguém que possua uma bela alma, embora localizada num corpo despido de tais encantos, e amará, zelando por sua felicidade, e inspirando-lhe belos pensamentos capazes de tornar os jovens melhores. (...) Quando, das belezas inferiores nos elevamos através de uma bem entendida pedagogia amorosa, até a beleza suprema e perfeita (...). (PLATÃO, 1970, p. 174-175)

### **Sócrates como o modelo do filósofo-educador**

O modelo máximo desse amor filosófico-pedagógico é Sócrates. Isso fica claro quando Alcebiades chega à casa de Ágaton e, em vez de louvar Eros, louva Sócrates. Em suas palavras, existe uma semelhança entre Sócrates e Eros. Há inúmeras semelhanças entre os traços do Eros, apresentados por Diotima, e os de Sócrates, descritos por

Alcebíades. Sócrates também não é belo, nem delicado; é pobre, rude, sujo, descalço, anda sempre coberto por um manto esfarrapado. É sempre satirizado por amigos e inimigos, por essas características. Assim como Eros, Sócrates recusa o título de sábio, sempre afirmando nada saber, mas é uma figura incansável em busca da sabedoria e, ao mesmo tempo, dedicado a despertar o mesmo desejo em todos aqueles que o procuram, nas palavras de Hadot (1999, p. 77): “Sócrates ou o filósofo é Eros: privado de sabedoria, de beleza, do bem, deseja, ama a sabedoria, a beleza e o bem.”

O Sócrates de *O Banquete* é alguém engajado na vida da cidade, um homem que dialoga com todo mundo, que filosofa com homens, mulheres, jovens e velhos, nas ruas, ginásios, oficinas. Há, em Sócrates, um aspecto popular de homem comum, mas sempre vinculado amorosamente às pessoas. Exatamente, para Platão, a virtude de Sócrates é a de ser um filósofo enraizado na vida, e não ser um especulativo perdido em suas reflexões, que se esquece da vida, do conviver. O filósofo faz um apelo à consciência amorosa de Alcebíades, abre-lhe caminho em direção às riquezas divinas, que transcendem as belezas terrestres. Alcebíades é influenciado por esse apelo de Sócrates. Ele próprio narra a sua decepção diante da recusa de Sócrates ante suas investidas sexuais. O mestre justificava-se dizendo não amar o seu belo corpo e, sim, a sua alma. Alcebíades afirma que Sócrates o faz reconhecer a necessidade de nunca deixar de lado o cuidar de si e o cuidar dos outros.

A obra culmina na cena em que Alcebíades, à cabeça de um bando de companheiros ébrios, irrompe casa adentro e, em um audacioso discurso, aclama Sócrates como mestre do *Eros*, naquele supremo sentido que Diotima revelou. E é assim que se fecha o coro dos louvores dirigidos a Eros com um elogio dirigido a Sócrates. Neste se encarna o Eros, que é a própria Filosofia. (JAEGER, 1995, p. 747)

Portanto, Sócrates é o retrato do filósofo-educador, sempre disposto a descobrir os caminhos para fazer o parto da alma do discípulo; sempre preocupado em instigar o voo livre do discípulo na conquista da virtude e da verdade.

### **Eros como princípio educativo**

Encontramos, assim, no Eros filosófico-platônico, uma experiência educativa, em que mestre e discípulo percorrem em conjunto um caminho amoroso na busca da virtude e da verdade. A Filosofia para Platão não é a elaboração solitária de um conhecimento sistemático do mundo, mas uma atividade espiritual, uma vivência educativa, mediada por Eros, capaz de despertar o desejo consciente de buscar o divino, de promover a ascensão do ser humano naquilo que ele tem de melhor. Portanto, Eros nada ensina, pois é ignorante, mas ele ajuda as almas a aspirarem à sabedoria, instiga a busca. Por isso, o Sócrates do *Banquete* se recusa a ensinar um conteúdo pronto e acabado, não quer transmitir um amontoado de conhecimentos mortos, não vivenciados. Ele se apresenta como um mediador, alguém engajado na busca pelo divino, que revela aos seres humanos algumas coisas deste mundo e,

consequentemente, desperta nas pessoas o mesmo desejo de busca.

Cabe observar que, com Platão, o ideal de educação do homem grego deixa de ser aquele reinante entre os sofistas de transmissão-aquisição de um saber acabado, para o despertar do amor que existe no ser humano e que o empurra para o verdadeiro, o bem e o belo, enquanto os sofistas eram mestres no treinamento do intelecto, da retórica, da cultura erudita, no intuito de proporcionar um saber para o bom governo de as classes ricas governarem e o sucesso destas no mundo. Sócrates era um mestre despojado, amoroso, companheiro, que insistia no seu não saber, ao mesmo tempo um provocador do despertar da alma, da busca consciente, da necessidade de se tomar posse do patrimônio de Eros. Ele exorta Alcebiades a se comportar dessa maneira, caso contrário a vida não mereceria ser vivida. Como Alcebiades pôde experimentar, Sócrates tem essa capacidade amorosa; é um *daimon*, mediador entre o mundo humano e o divino.

Esse é o sentido profundo do Eros educativo platônico. Ele inverte a tradicional relação entre o mestre e o discípulo. Ser mestre não é despejar afirmações, nem manejar lições para aprender; ser mestre é estar unido amorosamente ao discípulo, a fim de extrair dele o melhor. O ensino começa quando mestre e discípulo caminham juntos numa busca existencial pela sabedoria. Como diz Sócrates em *O Banquete*: “Ótimo seria, caro Agáton, se a sabedoria fosse uma coisa que pudesse passar, por simples contato, de quem tem a quem não tem” (PLATÃO, 1970, p. 125).

Nunca compreenderemos a verdadeira sabedoria se não a vivermos. Essa é a consciência que Sócrates deseja despertar no discípulo, quando se coloca ao seu lado e convida-o a vivenciar a Filosofia. Por isso, ele não tem um sistema a ensinar, o seu filosofar é um exercício espiritual para um novo modo de viver, uma consciência ativa da busca pelo divino dentro e fora de si. Em Platão, a filosofia autêntica não é especulação desconectada da vida, mas o despertar da potência de Eros que desemboca numa nova consciência existencial. Aquele que despertou para as belezas do amor e aprendeu a buscar a sabedoria atingirá a principal via para a excelência (*aretê*), para a virtude verdadeira.

## Conclusão

A obra *O Banquete* abre uma nova perspectiva no pensamento educacional na história ocidental, ao romper com a tese dos sofistas de que o aprendizado é processo de transmissão e aquisição de saberes, no sentido de uma mera interiorização. Na proposta filosófico-pedagógica platônica, esse processo adquire um sentido mais profundo de despertar o desejo e a consciência daquele que aprende para um processo educativo permanente da alma. O aprendizado nasce de um debruçar-se sobre si mesmo, do despertar o impulso amoroso que impulsiona para a busca, para a realização das capacidades profundas da alma humana. O aprendizado em sua essência depende

desse despertar amoroso, que é a condição primeira para qualquer processo educativo. Sendo assim, a educação, no seu sentido *lato*, é um despertar da alma, de consciência, de vontade a fim de buscar o verdadeiro e o bom, que permeiam a realidade exterior e interior. Portanto, aprender é um processo que envolve toda a alma.

Com isso, Platão não quer dizer que o processo de transmissão-aquisição de saberes não tenha um papel fundamental para os humanos. O saber cultural, as ciências, a arte constituem um bem para os humanos, mas, diante deles, devemos estar engajados no processo de busca amorosa, para distinguir aqueles saberes que não acrescentam nada e os que trazem um bem verdadeiro. Na *República*, é precisamente isso que Platão quer demonstrar, quais conteúdos promovem o despertar da alma e quais turvam esse despertar. A cultura do mundo é importante, na medida em que provocam a abertura dos olhos da alma.

Para Platão, o filósofo é alguém que tem um papel educativo fundamental: é ele que deve promover e conduzir o despertar amoroso da alma. O verdadeiro filósofo é aquele que faz o parto espiritual, que traz à tona o patrimônio erótico, que promove o despertar da alma. Por isso, para Platão, o verdadeiro filósofo é o verdadeiro educador.

### Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **História da Filosofia**. Lisboa: Editorial Presença, 1970.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BERGSON, H. **Curso sobre a filosofia grega**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COLLI, G. **O nascimento da Filosofia**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- CORNFORD, F. M. **Principium Sapientiae**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- FINLEY, M. I. (Org.) **O legado da Grécia**. Brasília: Editora UNB, 1998.
- HADOT, P. **O que é a filosofia antiga**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- JAEGER, W. **Paidéia – A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MONDOLFO, R. **O pensamento antigo**. São Paulo: Mestre Jou, 1973, vol. I e II.
- PLATÃO. **Diálogos – Mênon, Banquete e Fedro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.
- PLATÃO. **Diálogos – Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton e Fédon**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- PLATÓN. **Obras completas de Platón**. Buenos Aires: Ediciones Anaconda, 1946.

- REALE, G. **História da filosofia antiga**. São Paulo: Loyola, 2005, vol. I ao V.
- REALE, G. **Para uma nova interpretação de Platão**. São Paulo: Loyola, 2004.
- REALE G. **Platão**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ROBIN, L. **Platon**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.
- ROUGUE, C. **Comprender Platão**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- RUSSEL, B. **História da Filosofia Antiga**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.
- SZLEZÁK, T. A. **Ler Platão**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ZELLER, E. **Compendio di Storia della Filosofia Greca**. Firenze: Vallecchi Editore Firenze, 1921.

ARTIGO

## PROPOSTAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): uma revisão de literatura

Patrícia CAPRARO<sup>15</sup>

Alessandro TOSIM<sup>16</sup>

### Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção neurológica, que afeta a capacidade de se comunicar, estabelecer relacionamentos e responder apropriadamente ao ambiente. As crianças com TEA têm garantido cada vez mais seu direito à saúde, à vida social, à educação, como todo cidadão. Este trabalho teve por objetivo organizar metodologias práticas da Educação Física para crianças com TEA e caracteriza-se como pesquisa bibliográfica. A Educação Física é uma área que pode contribuir e auxiliar no desenvolvimento da criança com TEA, possibilitando melhora das habilidades sociais, psicomotoras, autoimagem, consciência corporal e espacial, contribuindo para uma vida com mais qualidade.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; Educação Física Adaptada.

### Abstract

Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a neurological disorder that affects the ability to communicate, establish relationships and respond appropriately to the environment. Children with ASD are increasingly guaranteed their right to health, social life, education, like every citizen. This work aimed to organize practical methodologies of Physical Education for children with ASD and is characterized as a bibliographic research. Physical Education is an area that can contribute and assist in the development of children with ASD, enabling the improvement of social and motor skills, self-image, body and spatial awareness, contributing to a better quality of life.

**Keywords:** Autistic Spectrum Disorder; Adapted Physical Education.

---

<sup>15</sup> Graduada em Educação Física e em Odontologia pela Uniararas. Especialista em Educação Especial/ Inclusão Social pelo Unasp e em Atividade Física Adaptada e Saúde, pela Universidade Gama Filho. E-mail: [pathy.capraro@gmail.com](mailto:pathy.capraro@gmail.com).

<sup>16</sup> Doutor em Educação Física pela Unicamp. Professor do Centro Universitário Anchieta. E-mail: [alessandro.tosim@anchieta.br](mailto:alessandro.tosim@anchieta.br).

## Introdução

No Brasil, um país de várias etnias e culturas, existem 46 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, cerca de 24% da população brasileira. Dessa porcentagem, 48% apresentam deficiência visual, 27% possuem deficiência física, 16,7% têm deficiência auditiva e 8,3% revelam algum tipo de deficiência intelectual (IBGE, 2010).

O *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) dos Estados Unidos, há mais de 20 anos, vem atualizando o número e as características de crianças com TEA, e relata que a prevalência atualmente está de um para cada 54 indivíduos (MAENNER *et al.*, 2020).

A Organização Mundial da Saúde (2013) mostra que, em relação ao gênero, no TEA, o sexo masculino se apresenta duas vezes e meia mais frequente que o feminino e, como em qualquer síndrome, o grau de comprometimento pode variar do mais severo ao mais brando, atingindo todas as classes sociais, em todo o mundo (ZABLOTSKY *et al.*, 2015).

O TEA pode manifestar-se no final do primeiro ano de vida, sendo os pais os primeiros a observar de que há algo diferente. Chamam a atenção condutas estranhas, falta de interação social ou afetiva, não compartilhamento de objetos e suspeita de surdez. Além disso, um crescimento cefálico exagerado no primeiro ano de vida seria um sinal de alerta para o pediatra (MELLO, 2007).

Assim, o TEA tem como característica principal uma falha no neurodesenvolvimento do indivíduo, sendo apresentado ainda na infância e que acaba tendo maior influência no seu convívio social, na sua comunicação e também no seu comportamento (FALKENBACH; DIESEL; OLIVEIRA, 2010).

Pessoa com TEA é assunto que chama bastante atenção, devido a fatores enigmáticos que a patologia apresenta e por ser considerado bastante intrigante e desafiador. Vários estudos até hoje não compreenderam completamente o mistério que cerca a pessoa com TEA. Embora tenham descoberto algumas hipóteses sobre o que causa essa condição, ainda não descobriram maneiras de preveni-la ou curá-la.

Diante desse público, a Educação Física, por meio de atividades psicomotoras ou esportivas adaptadas, pode contribuir com diversas ações práticas, que promovam o desenvolvimento integral da pessoa com TEA. A Educação Física possibilita a interação social e o relacionamento interpessoal, colaborando para o desenvolvimento de déficits que essa criança apresenta. No entanto, o profissional tem que buscar e elaborar estratégias efetivas para trabalhar com essa população, com reflexos positivos na melhora do quadro social.

Com a Educação Física oferecida a esse público, abrem-se possibilidades de atuação nas escolas e instituições especializadas, fortalecendo o desenvolvimento do profissional dentro do campo da saúde mental. Assim, a relação entre a Educação Física e a pessoa com TEA deve encontrar os métodos mais usuais de intervenção, métodos utilizados para auxiliar na comunicação, como o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (Teacch) e *Picture Exchange*

Communication System (Pecs). São tipos de intervenções realizadas por meio de figuras, que desenvolvem e promovem a aquisição de habilidades de comunicação. Já o método Movimentos *Sherborne - Relation Play* ajuda a criança com TEA a desenvolver a consciência corporal, a organização espacial, o autoconhecimento, além de possibilitar também a interação, um sentimento de segurança e a relação com mais pessoas.

Portanto, este trabalho teve por objetivo organizar metodologias de ensino da Educação Física para crianças com TEA. Foi realizado por meio de revisão de literatura em bases de dados científicas como *SciELO*, *Pubmed* e *Birene*, utilizando as palavra-chave “atividade física” e “TEA”.

### **A atividade física adaptada e a pessoa com deficiência**

Os primeiros vestígios da participação de pessoas consideradas diferentes e com peculiares condições para a prática das atividades físicas ocorreram em programas (ginástica médica) na China, por volta de 3 mil anos a.C.. Observando esse programa até as atividades mais consistentes de Educação Física Adaptada na década de 50 no século XX, notam-se muitos nomes como: “Educação Física Corretiva” ou “Ginástica Corretiva”, “Educação Física Preventiva”, “Educação Física Ortopédica”, “Educação Física Reabilitativa” e “Educação Física Terapêutica”. Tempos depois, surgiram outros nomes como: “Educação Física Desenvolvimentista”, “Ginástica Escolar Especial”, “Educação Física Modificada”, “Educação Física Especial” e, por fim, “Educação Física Adaptada” (GORGATTI; COSTA 2005).

Em cima dessas muitas terminologias, é importante ressaltar a preocupação dos profissionais e pesquisadores em definir uma identidade cada vez mais atual e dentro do contexto da Educação Física para pessoas com deficiência.

Uma linha de estudo contemporânea está dando enfoque para ações que visam a encorajar e a desenvolver atividade física autodeterminada para todos os cidadãos durante a vida, oferecendo sempre um auxílio, apoio e assistência profissional quando solicitado (REID, 2003).

O mesmo autor relata que o grande desafio do profissional de Educação Física Adaptada é saber lidar com o abundante potencial presente nas pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições, como, por exemplo, a pessoa com TEA, para quem a prática das atividades físicas proporciona interagir com diferentes contexto:

Não é nada fácil tratar de conceitos e definições, mas poderíamos considerar que a Educação Física Adaptada é uma parte da Educação Física, cujos objetivos são o estudo e a intervenção profissional no universo das pessoas que apresentam diferentes e peculiares condições para a prática das atividades físicas. Seu foco é o desenvolvimento da cultura corporal de movimento. Atividades como ginástica, dança, jogos e esporte, conteúdos de qualquer programa de atividade física, devem ser consideradas, tendo em vista o potencial de desenvolvimento pessoal (e não a deficiência em si). (GORGATTI;

COSTA, 2005, p. 4)

Outro fator relevante é observar pessoas que apresentam diferentes condições para a prática das atividades físicas e perceber, não a limitação, nem a desvantagem, mas suas capacidades, possibilidades, potencialidades, ou melhor, sua essência. Contribuir para um efetivo processo com a finalidade de assegurar os direitos humanos, sociais e melhorar significativamente a qualidade de vida desta população (GORGATTI; COSTA, 2005).

Os mesmos autores colocam que atualmente os direitos sociais asseguram o direito de igual oportunidade, sem levar em conta a diferente e peculiar condição que um indivíduo possa apresentar. Apesar desses direitos, muitos comportamentos refletem a influência de modelos precursores como quando as pessoas com deficiência eram sacrificadas, quando a segregação em instituições especializadas era a única opção ou mesmo quando as pessoas eram focalizadas sob a visão da limitação, da doença e da invalidez. Esses exemplos mostram a grande influência e determinam atitudes que colocam estes indivíduos em desvantagem para a prática das atividades físicas.

O profissional deve realizar a intervenção de forma articulada para responder às necessidades dos indivíduos. Sob esta ótica, o papel da atividade física, quando inserida em estilos de vida saudáveis, merece particular destaque, enquanto instrumento essencial para a melhoria da condição motora, da qualidade de vida e do bem estar das pessoas com deficiência. O conceito de atividade física adaptada está igualmente associado a vertentes como a reabilitação, educação e recreação, sendo cada vez mais evidente a ênfase colocada nos seus benefícios psicomotores, sociais e emocionais (VITORINO *et al.*, 2015).

É de extrema importância manter a integridade das atividades quando se trata da Educação Física Adaptada, e desenvolver ao máximo o potencial do indivíduo. Enquanto as atividades convêm modificá-las somente o necessário respeitando suas metas, utilizando as atividades como desafiadoras para todos os indivíduos, lembrando sempre de valorizar a diferença (GORGATTI; COSTA, 2005).

Conviver com a diferença constitui um grande desafio principalmente nas relações interpessoais. Quando se fala em maximizar o potencial do indivíduo, é importante ressaltar e focalizar o desenvolvimento das habilidades, selecionando atividades apropriadas, analisando a individualidade e explorando um ambiente favorável à aprendizagem encorajando a autossuperação da pessoa com TEA.

A atividade física adaptada é um nicho de conhecimento dirigido à identificação e solução de problemas psicomotores ao longo do período vital. Esses problemas podem ter origem no indivíduo em si ou no ambiente. E só se tornam visíveis à medida que as demandas de tarefa são satisfeitas devido às limitações ou atrasos nas funções adaptativas. A atividade física adaptada é composta de uma variedade de áreas de conhecimento com teorias, ferramentas de ensino e de reabilitação específicos, além de

prestar serviços limitados a competências profissionais especializados (CASTRO, 2005).

A Educação Física adaptada tem como objetivo integrar, desenvolver e aplicar fundamentos teóricos e práticos das várias disciplinas da motricidade humana e áreas correlacionadas da saúde e educação em diferentes programas educacionais e de reabilitação para indivíduos de todas as faixas etárias que não se enquadram total ou parcialmente as demandas dos centros e instituições sociais, como família, escola, trabalho, comunidade, entre outros.

O profissional desta área concentra-se em beneficiar a pessoa com deficiência por meio da atividade física adaptada, da interação de uma ou mais áreas de conhecimento, proporcionando o aprender por meio do movimento, conseqüentemente contribuindo para melhora da qualidade de vida, aumentando o tempo de lazer e contribuindo para um estilo de vida mais ativo e saudável, possibilitando aptidão para as atividades de vida diária (CASTRO, 2005).

Assim, os profissionais de Educação Física que atuam no universo da Educação Física Adaptada, devem assumir um papel transformador com competência específica da área, que tem a possibilidade de construir, manter e alterar significados sobre a área, sobre si próprios e sobre as atividades pelas quais respondem (GORGATTI; COSTA, 2005).

Os mesmos autores relatam que a intervenção profissional em Educação Física focaliza a aplicação de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos sobre atividade física com responsabilidade ética. É importante destacar que a rotulação das diferentes condições apresentadas por algumas pessoas com deficiência deve ser evitada, senão abolida, pois os rótulos enfatizam o que a pessoa não pode fazer versus o que pode fazer, e eventuais problemas são associados à pessoa e não ligados ao método de intervenção ou ao ambiente, ou, ainda encorajam a estabelecer expectativas inapropriadas, subestimando as capacidades e as potencialidades do indivíduo.

Garantir o espaço para compartilhar tentativas, socializar os medos e as angústias, problematizar mitos e tabus e criar coletivamente formas de enfrentamento de resistência serão tópicos essenciais para uma ação confiante. O compartilhamento de responsabilidades em situações de inclusão de crianças no contexto educacional é fundamental e diferentes graus de responsabilidades e de liberdade resultam em distintas propostas e tentativas. Portanto, o sucesso será bem maior à medida que se encontrem meios para compartilhar as vivências (GORGATTI; COSTA, 2005).

Por fim, estruturar alguns esquemas de apoio também pode auxiliar, como preparar colegas tutores e desenvolver serviços de apoio e envolvimento da família, além disso, é interessante estabelecer parcerias com entidades, clubes ou associações esportivas das quais participem pessoas que apresentam alguma necessidade especial ou não para a prática das atividades físicas, para um intercâmbio de conhecimentos e vivências que podem contribuir e resultar em valiosas oportunidades de aprendizado mútuo.

## Educação Física e a pessoa com transtorno do espectro autista (TEA)

Inicialmente, vale salientar que o TEA é uma condição crônica, que compromete de maneira significativa e definitiva as áreas da interação interpessoal, comunicação e comportamento, como já foi citado anteriormente. Os sinais podem variar bastante quanto à severidade. Mesmo naqueles casos menos comprometidos, não será possível alcançar a “cura”. Justamente não tem cura porque o TEA não é uma doença e, sim, uma condição neurológica. Portanto, o que se pretende é fazer com que a pessoa com TEA possa ter seu desempenho levado aos limites de suas potencialidades.

Segundo Schwartzman (1995), um fator relevante é que o tratamento adequado dependerá sempre de um diagnóstico correto e precoce. E, a partir deste, o profissional de Educação Física poderá, então, ocupar-se em identificar eventuais prejuízos associados, pois sua identificação será imprescindível para que o plano de trabalho com essa população seja abrangente e completo.

### Métodos mais usuais de intervenção

Conforme Schwartzman (1995), o trabalho com essa população está baseado nas técnicas de modificação do comportamento e têm sido muito utilizadas e com resultados bastante satisfatórios. Essas técnicas podem ser empregadas para reforçar habilidades sociais e também relacionadas a atividades de vida diária. Uma série de dicas verbais ou físicas poderá ser relacionada e o aprendizado poderá ser reforçado por recompensas.

A modificação de comportamento é um processo sistemático, em que o ambiente é organizado de modo a facilitar a aquisição de habilidades ou a modelar o comportamento social. Esse tipo de condicionamento tem como objetivo alterar a resposta de um indivíduo ou a frequência dessa resposta (WINNICK, 2004).

O mesmo autor relata que, para compreender melhor a modificação de comportamento, é necessário conhecer a terminologia básica, sendo que o comportamento é controlado por seu efeito no ambiente. Sendo assim, a primeira etapa para entender o controle do comportamento humano será definir quais são os estímulos que influenciam o comportamento das pessoas. Essa influência sobre o comportamento é interpretada como estímulo. Já o reforço nada mais é do que um estímulo que aumenta ou mantém a frequência de uma resposta.

Assim, o profissional de Educação Física aumenta o potencial da pessoa com TEA, por meio do reforço que serve como um *feedback* oferecido de uma maneira direta ou indireta. Existem alguns tipos de reforçadores que podem ser físicos (tapinha nas costas), visuais (um sorriso), verbais (palavras de incentivo), comestíveis (algum doce) ou ativos (oportunidade de saltar no trampolim) que resumem em reforçadores positivos, ou seja, são as recompensas e estímulos que as pessoas consideram ideais, algo desejado. Se uma resposta ocorre e é reforçada positivamente, a chance de que volte a acontecer sob circunstâncias semelhantes se mantém igual ou aumenta.

Winnick (2004) relata que, a partir de grandes observações, é possível saber quais comportamentos devem ser modificados: a escolha do reforçador, mais eficiente, é essencial para o sucesso da intervenção e do programa de modificação de comportamento.

O mesmo autor comenta que se deve apegar em dois itens que influenciam na escolha. O primeiro é o tipo de reforçador que será utilizado numa determinada situação dependente de cada pessoa. Nem todos os reforçadores funcionam com todos os indivíduos com TEA, por isso, é importante analisar qual é o mais eficaz. O segundo fator é a quantidade. Dentro dos limites, é provável que a maior quantidade de reforçador funcione melhor e o profissional de Educação Física deve prestar atenção, pois, se oferecer quantidades excessivas de reforço, ocorre a saturação, transformando o reforçador em algo sem eficácia, perdendo, assim, o seu valor.

Escolhido o reforçador, a próxima etapa é esquematizar a sua utilização. É necessário enfatizar que, ao iniciar uma estratégia de modificação de comportamento, é recomendável oferecer reforçamento contínuo. Uma vez que o comportamento tenha apresentado a modificação desejada, o reforço deve ser reduzido gradualmente. É essa mudança que mantém o novo comportamento no índice desejado.

Para Winnick (2004), quanto mais o reforço é retardado, menos eficiente ele se torna. Com isso, o profissional de Educação Física deverá saber o momento exato de agir, para causar o efeito desejado na criança. Outro fator importante são as variadas formas de comunicação, que também estão diretamente relacionada a organização comportamental, que o profissional de Educação Física deve encontrar para se comunicar e interagir com a criança com TEA.

Diante de toda a discussão acima, a seguir serão apresentadas algumas técnicas mais usadas e que, muitas vezes, são eficientes para se comunicar com a pessoa que apresenta o TEA.

### **Técnica 1: Treatment and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children (Teacch)**

O primeiro método a ser citado é o mais utilizado por vários especialistas, dentre eles o profissional de Educação Física. O método *Treatment and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children* (Teacch) - Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbios Correlatos da Comunicação, em tradução livre, foi desenvolvido na década de 1960, na Faculdade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos. Esse método foi idealizado e desenvolvido pelo doutor Eric Schoppler. O Teacch baseia-se na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, agendas ou painéis, sistemas de trabalho, a fim de adaptar o ambiente para tornar mais fácil a compreensão e, assim, compreender o que se espera dela.

Com essa organização, esse método visa a desenvolver a independência da criança, de modo que ela possa desenvolver ao máximo sua independência, porém, o profissional de Educação Física pode auxiliar, dando dicas para a realização da tarefa

(MELLO, 2007).

O Teacch é amplamente conhecido por educadores e terapeutas em todo o mundo como um dos modelos de treinamento baseado em evidências para pessoas com TEA. Trata-se de um programa estruturado de aprendizagem e serviço, projetado especificamente para indivíduos com TEA. O objetivo é desenvolver os pontos fortes, habilidades, interesses e necessidades de pessoas com o referido transtorno, com a finalidade de prepará-los para a independência máxima (SIUA *et al.*, 2019).

O método é uma forma de intervenção em diversas áreas, com o intuito de garantir um maior sucesso ao nível do desenvolvimento das crianças com TEA. Esse modelo de intervenção foi concebido para colaborar com o desenvolvimento desses indivíduos e ajudar a prepará-los para que possam viver ou trabalhar de forma mais autônoma possível (MACHADO *et al.*, 2014).

A estrutura do programa aborda os déficits neuropsicológicos e pontos positivos de pessoas com TEA, usando estratégias visuais e informações claras, num ambiente de ensino-aprendizagem estruturado. Usam-se os interesses especiais dos indivíduos para envolvê-los em atividades e também como uma recompensa por sua aprendizagem. Por fim, é aplicada uma abordagem de desenvolvimento social pragmático, para desenvolver significado e comunicação autoiniciada (SIUA *et al.*, 2019).

Como a dificuldade de interação social, comunicação, comportamental e imaginação impedem muitas pessoas com TEA de compreender o mundo como ele é, esse método oferece, individualmente, respeitando as potencialidades dessas pessoas, uma ajuda na aquisição de habilidades de comunicação, por meio de diversos campos, auxiliando essas pessoas a compreenderem o mundo, e também para que sejam compreendidas.

### **Técnica 2: Picture Exchange Communication System (Pecs)**

Outro tipo de intervenção é o Picture Exchange Communication System (Pecs) – Sistema de Comunicação por meio da Troca de Figuras, em tradução livre, que foi desenvolvido para ajudar pessoas com TEA e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação.

O Pecs é atualmente um dos programas de comunicação não verbal mais utilizados mundialmente para crianças com TEA. Esse sistema é composto por figuras selecionadas de acordo com o repertório de cada sujeito e envolve não apenas a substituição da fala por uma figura, mas também incentiva a expressão de desejos específicos da criança (SANTOS *et al.*, 2021).

O sistema é usado, principalmente, com indivíduos que não se comunicam ou que possuem comunicação, mas a utilizam com baixa eficiência. O Pecs visa a ajudar a criança a perceber que, por meio da comunicação, ela pode conseguir muito mais rapidamente as coisas que deseja. Além do estímulo comunicacional, espera-se que, com isso, ela, provavelmente, diminua também problemas de condutas (MELLO, 2007).

Esse programa possui fases descritas a seguir.

Na fase I, a criança é incentivada a usar os cartões, com o objetivo de demonstrar o seu desejo por um objeto.

Na fase II, busca-se fazer com que a criança compreenda efetivamente a importância do uso dos cartões e persista em usá-los em toda a situação comunicativa.

Na fase III, a criança é motivada a escolher uma figura-alvo entre várias opções. Ela deve discriminar os cartões e entregar ao profissional aquele adequado à situação. É justamente nessa fase que a criança já se torna capaz de demonstrar sua intencionalidade por meio da escolha autônoma de seu reforçador.

Na fase IV, as crianças com TEA aprendem a construir frases com os cartões, utilizando verbos de ação e atributos dos objetos. Nessa etapa, aumenta o seu vocabulário funcional.

Na fase V, a criança é incentivada a responder o que quer por meio de frases simples com os cartões.

Por fim, na fase VI, as crianças respondem a situações, comentando-as, por meio de frases simples com os cartões (SANTOS *et al.*, 2021).

### **Técnica 3: Movimentos Sherborne - Relation Play**

Esse é um método que vem sendo utilizado em alguns países, principalmente, na Europa. É pouco conhecido ainda e pode ajudar os profissionais de Educação Física. O método foi idealizado por Verônica Sherborne, uma professora de Educação Física nascida na Inglaterra. Ela acreditava que essa técnica poderia beneficiar qualquer tipo de criança, inclusive, aquelas com TEA (MELLO, 2007).

Klinta (2005) comenta que Verônica Sherborne tomou como base o trabalho do dançarino e coreógrafo húngaro Rudolf Laban, que acreditava na utilização do movimento como ferramenta para todas as atividades humanas e que, por meio do movimento, o ser humano relaciona o seu eu interno com o mundo que o cerca. O método visa a desenvolver o autoconhecimento da criança por meio da consciência de seu corpo e do espaço que o cerca, pelo ensino do movimento consciente.

Segundo Mello (2007), nem todas as crianças alcançam esses objetivos, mas é interessante afirmar que a utilização dessa técnica possibilita uma interação muito agradável entre o profissional de Educação Física ou mesmo os pais e as crianças que têm TEA, e que nem sempre é muito fácil de se conseguir, o que faz dessa técnica um valioso recurso. O *Relation Play* foi criado a partir do Movimento Sherborne, desenvolvido para crianças com necessidades especiais, pois ajuda a construir a consciência corporal.

Para a consciência do corpo, preconizam-se três condições básicas: autoconhecimento, capacidade de se relacionar com o meio e relacionamento com outras pessoas. Isso pode ser adquirido por meio de um espaço estruturado para ficar previsível e não necessitar da fala como modo de comunicação e conhecimento da

técnica. Muitas atividades são realizadas por meio do contato físico com o profissional e, posteriormente, entre as crianças, tentando buscar a interação entre eles (KLINTA, 2005).

Para o profissional de Educação Física trabalhar com esse método, primeiro é necessário se ater a um ponto importante, que é tornar o ambiente de trabalho permissivo e harmônico. Assim, a criança com TEA se sentirá segura no meio em que se encontra, já que deveria ser de praxe o direito básico ser como somos, e sermos aceitos como somos (KLINTA, 2005).

Continua a autora que o profissional de Educação Física deve criar um ambiente onde o certo e o errado não existem e, além disso, criar um ambiente no qual os pensamentos ou a imaginação possam fluir livremente, desenvolvendo pessoas criativas e fortes, com boa autoestima e segurança. O sentimento de segurança é relacionado tanto à autoestima como aos fatores sociais. Assim, Klinta (2005) relata que os movimentos podem ser:

### **1) Movimentos que desenvolvem a consciência do corpo**

O objetivo dos movimentos é experimentar o seu corpo, explorar as suas possibilidades e, desse modo, construir a autoconfiança e a consciência do corpo. O “eu” cresce com a exploração do próprio corpo. Precisa-se de uma boa consciência do “eu” para poder estabelecer relações que funcionam. Sherborne assinala que uma pessoa segura tem confiança em si própria e essa confiança se expressa entre as experiências com o corpo.

Quando uma criança balança, experimenta isso de uma maneira harmônica no corpo todo. O balanço é a forma de autodefesa e consolo para crianças com TEA. Outra experiência proveitosa é arrastar-se ao longo do chão, o que possibilita o fluir livre do corpo, ao mesmo tempo que se mantém o contato seguro com o solo. No chão, há a possibilidade de formar a concepção de seu próprio peso e força e, a partir daí, a sua autoimagem.

Os joelhos e o quadril são as partes que sustentam todo o peso do corpo e a estabilidade. Os joelhos são necessários para manter o balanço e a elasticidade; os quadris são necessários para a movimentação e a flexibilidade nas pernas e, além disso, para a atuação na estabilidade do tronco e da região do quadril. Para que uma criança possa se sentir segura, é de importância fundamental que ela possa experimentar o centro de seu corpo (é no centro do corpo que a criança percebe que existe uma ligação de todas as partes do corpo e como o lugar de onde partem todos os movimentos). A consciência do tronco aumenta a coordenação dos movimentos de todo o corpo (KLINTA, 2005).

O objetivo dos movimentos é estabelecer um sentimento de segurança, de ousar explorar e movimentar-se livremente no espaço. Ao avaliar a distância no espaço, tendo como o próprio corpo como ponto de partida, e, ao entender o significado na situação

e direção, construímos a consciência do espaço. Muitos dos movimentos básicos de chão são construídos na mudança de espaço, o que leva a consciência do espaço (KLINTA, 2005).

## **2) Movimentos que desenvolvem o sentimento de segurança e a relação com um parceiro**

O objetivo do movimento é experimentar relações positivas com o outro, construir segurança, respeito mútuo e compreensão um do outro. Uma parte importante dos movimentos é feita por meio da interação do jogo que aumenta a capacidade de comunicação, ainda que não se tenha a expressão verbal. É um tipo de comunicação corporal, no qual cada uma precisa conhecer e compreender os sinais de seus parceiros.

A consciência do seu próprio corpo aumenta, quando se experimenta seu corpo na cooperação do outro. Já a autoconfiança aumenta quando nós trabalhamos com alguém em que confiamos. A qualidade da relação é importante para que a inter-relação se desenvolva (KLINTA, 2005).

A mesma autora relata que Verônica Sherborne parte de três tipos de relações:

- COM: o parceiro passivo recebe os cuidados do ativo. Por exemplo, o ativo se senta no chão e balança com o passivo nos braços;
- PARTILHADO: tem o mesmo engajamento e a força de ambos os parceiros. Os movimentos são feitos conjuntamente. Senta-se no chão, costas contra costas. Os parceiros tentam, com a energia comum, levantarem juntos.
- CONTRA: ambas as pessoas provam a sua força, mas não disputando um vencedor nesse movimento. Senta-se no chão, por exemplo, costas contra costas, tentando-se mudar o outro de lugar.

É necessário ressaltar, que em todas as atividades de movimento, quando se coopera com uma outra pessoa, é muito importante que ninguém se sinta de alguma forma inseguro (KLINTA, 2005).

## **3) Movimentos que desenvolvem o sentimento de segurança e as relações em que mais de duas pessoas são envolvidas**

O objetivo dos movimentos é desenvolver o sentimento de ser acolhido, cuidado, e de mostrar consideração em um grupo grande. Três pessoas, no mínimo, trabalham juntas. Todas podem ser observadoras das necessidades umas das outras. Por meio da interação, a capacidade de comunicação aumenta, mesmo que não se tenha a linguagem verbal. Será um tipo de comunicação corporal, em que os parceiros precisam conhecer e compreender os sinais uns dos outros. A consciência do próprio corpo aumenta quando se trabalha com algumas pessoas em quem confiamos. Com isso, aumenta-se a confiança no outro.

Klinta (2005) descreve alguns exemplos de atividades com movimentos Sherborne que podem ser utilizadas por crianças com TEA:

- Formar um grupo e se reunir no chão, sentados. Mostrar e desafiar as crianças a se arrastarem para trás, até que o grupo fique cada vez maior. Essa atividade desenvolve o sentido de estar junto em grupo e inicia um contato para a interação com outro indivíduo. É um momento ideal de se trabalhar também o contato com os olhos com todas as crianças do grupo. O contato com os olhos é de extrema importância, pois dá a confirmação a cada criança que ela é bem-vinda e que ela significa algo;
- Pedir para a criança ficar em decúbito ventral e se deslocar no chão, com o auxílio dos braços em velocidades diferentes e em várias direções (para frente e para trás, para direita e para esquerda). Essa atividade fortalece a região do tronco. Estando deitado, deve-se manter o contato com os olhos e essa atitude será interpretada como algo democrático, pois tanto as crianças quanto o profissional se encontram no mesmo nível;
- Colocar a criança sentada no chão e girar ao redor, além de mostrar que se pode aumentar a velocidade com o auxílio das mãos. Soltar o próprio corpo de modo que caia no chão. Quando realiza esse tipo de movimento, sentar e girar, o corpo consegue ficar tenso e concentrado. E, quando a criança ousa cair no chão, soltar o peso do corpo no chão, isso faz com que tenha o relaxamento do corpo;
- Pedir para a criança correr no espaço, de modo que a criança experimente o espaço, use diferentes qualidades de movimentos: rápido/vagaroso, direto/flexível e em diferentes direções: na frente/atrás, direito/esquerdo. A criança gosta muito de se movimentar e explorar o espaço, isso faz com que aumente a consciência do espaço dela. Essas atividades foram elaboradas com o propósito de dar um início para o uso dos movimentos. É possível observar que esses exemplos contribuem para que a criança explore a própria experiência do corpo, tome consciência do espaço e também seja uma introdução no relacionamento com o outro. O profissional tem que criar um vínculo com a criança, para que ela se sinta segura. Verônica Sherborne mostra alguns pontos relacionados com a segurança: a) segurança com outras crianças do grupo; b) segurança com o profissional; c) segurança no chão; e d) segurança com o centro do corpo;
- Colocar os participantes em grupos, sentados. Arrastar-se no chão e cumprimentar as demais crianças que encontrar no percurso. Em seguida, procurar alguém próximo e sentar-se costas contra costas, pedir para a criança sentir as costas do outro. Continuar o percurso e entrar em contato com as costas de outras crianças do grupo. Esse exercício é interessante, pois não é tão pessoal, porque a criança se senta de costas contra outra criança. Além disso,

trata-se de um sentimento extremamente agradável, como se fosse uma massagem nas costas;

- Pedir à criança para se sentar costas contra costas. Uma criança empurra a outra, que é sua companheira, para realizar o deslocamento, depois invertem-se os papéis. Para experimentar a força, a criança se senta e pressiona as costas da outra. O exercício de movimento de relações com engajamento (COM - o parceiro passivo recebe os cuidados do ativo) proporciona uma sensação boa nas crianças. Caso sintam o outro muito pesado no momento de deslocar, pode receber a ajuda do outro;
- Organizar em círculo, bater e coçar o joelho com cuidado. Pressionar contra o chão e voltar à posição inicial. Esse exercício dá importância ao joelho, pois é uma parte do corpo que sustenta o peso todo;
- Formar duplas. Uma criança deita no chão e a outra segura no punho e puxa o companheiro ao longo do chão. O movimento proporciona a sensação de segurança e o envolvimento com outras crianças;
- Colocar algumas crianças em quatro apoios, perto uma das outras; outra fica em decúbito dorsal ou ventral sobre as costas das que estão abaixadas. Realizar alguns movimentos como balançar de um lado para o outro (direito-esquerda), para frente e para trás, movimento parecido com “ondas”. Realizar esse movimento proporciona uma sensação deliciosa de ser cuidado e de bem-estar, assim como estimula a capacidade de cooperação;
- Formar duplas, com uma criança atrás da outra, mas continuando a trabalhar em grupo, uma dupla perto da outra. A criança que se senta atrás balança de uma forma calma e sensível. Depois, inverter as posições. O ato de balançar causa um efeito calmante na criança. Como foi citado no parágrafo acima, é importante manter o grupo (em círculo, por exemplo), mesmo que se esteja trabalhando em dupla para empregar o sentido de união. Esses exercícios estimulam os movimentos de cooperação e confiança em relação a um indivíduo, como também desenvolvem a consciência corporal e espacial;
- Formar grupos e, no chão, uma criança arrasta-se e as outras a seguem. Podem-se fazer variações, brincar com o tempo. Esse movimento proporciona um sentimento delicioso, como também pode ser assustador, porque todos do grupo vêm se arrastando atrás dela. Cabe ao profissional observar se existem no grupo crianças mais sensíveis. Se houver, não expô-la, pois ela não terá condições de aguentar essa pressão toda em cima dela;
- Mostrar à criança, em decúbito dorsal, os movimentos de “encolher” o corpo e estendê-lo todo. Desenvolver o movimento e rolar sobre a barriga, até a criança achar um ritmo. A criança pode ter dificuldade para encontrar um ritmo, mas, com persistência, ela encontra e, depois, é só manter o movimento;

- Formar trios. Duas pessoas de frente uma para a outra seguram nos cotovelos e nos punhos da terceira criança. A pessoa que está sendo segurada pula com o auxílio das outras duas. É necessário desenvolver o movimento, deslocando-se quando a pessoa está no meio do pulo. Esse tipo de movimento dá uma sensação de liberdade e também de que se está mais alto do que o real. No momento do deslocamento, a criança sente como se estivesse voando, experiência deliciosa. Porém, deve-se tomar cuidado e observar se a criança consegue ficar “sem o chão” no momento da execução do exercício. Pode ser que ela esteja insegura na sua gravitação ainda;
- Manter as crianças em pé, cinco pessoas no máximo. Uma criança fica em decúbito dorsal no chão. Aqueles que estão a sua volta e em pé seguram nos punhos e nos tornozelos da que está no chão. Balançar a criança cuidadosamente, para frente para trás, lado direito e esquerdo. Deve-se observar a reação da criança que está sendo balançada. Se for notada insegurança, é necessário realizar esse exercício arrastando-a no chão, pois a segurança no chão é muito importante;
- Colocar a criança deitada no chão. As outras levantam-na e a carregam no alto, em redor do espaço. Seria bem interessante se todas as pessoas pudessem experimentar esse movimento, pois dá uma sensação gostosa. Deve-se, contudo, tomar muito cuidado, porque há crianças que não conseguem realizar esse exercício. Então, deve-se respeitar.

Nota-se que, em alguns desses exercícios, há um aumento significativo de dificuldade. Esses exercícios têm como finalidade aumentar a capacidade de interagir em um grupo, além de desenvolver a consciência corporal e espacial.

As atividades apresentadas anteriormente são atividades que estão ligadas diretamente com a psicomotricidade, pois ela existe nos mais simples gestos e em qualquer outra atividade que envolve a motricidade da criança (ALVES, 2007).

Assim, é por meio do corpo que a criança com TEA vai descobrir o mundo, experimentar novas situações e sensações, perceber seu próprio corpo, expressar-se, perceber todas as coisas que a cercam. Conforme a criança se desenvolve e quanto mais o meio contribuir, ela vai aumentando suas percepções e controlando seu corpo por meio da interiorização das sensações. Com isso, a criança vai conhecendo seu corpo e ampliando suas possibilidades de ação, até porque o corpo é o ponto de referência do ser humano, para que ele consiga se conhecer e se relacionar com o mundo, servindo de base para o desenvolvimento cognitivo, para o domínio de gestos, para adquirir consciência espacial e temporal e também harmonia do movimento (ALVES, 2007).

O ser humano nasceu para brilhar, e esse brilho pode se manifestar de diversas maneiras, pois ele possui possibilidades para tal. Não importa se esse corpo necessita de ajuda, o que importa é que ele existe e milhões de potencialidades ali se alojam esperando pela possibilidade

de brilhar. (ALVES, 2007, p. 36)

O profissional de Educação Física deverá abordar aspectos principais do desenvolvimento psicomotor, tanto de acordo com a faixa etária, podendo encontrar as variações normais e patológicas. Com isso, vai conseguir ter condições de estimular a criança, tanto na linguagem verbal quanto corporal, na cognição e no movimento de forma mais harmoniosa (ALVES, 2007).

É necessário que o profissional de Educação Física use, além de técnicas, a sensibilidade. Certamente, conseguirá observar as necessidades de um corpo, de um ser, que pede ajuda para se desenvolver e se envolver com tudo à sua volta. É necessário utilizar também conteúdos emocionais, como amor, admiração, respeito e credibilidade da pessoa com potencialidades de desenvolver nas áreas esportivas, sociais e educacional, sem discriminação da deficiência.

É por meio da psicomotricidade que a criança com TEA tem condições de alcançar progressos, alguns de forma mais lenta e outros mais rápida. Conquistas são observadas, porque um profissional atento às necessidades trabalha com o sentido de espaço e tempo. O movimento é o primeiro a invadir o espaço com o corpo. Desse movimento começa a noção de duração, ritmo e sequência. A percepção do esquema corporal proporciona desenvolver noções de localização, lateralidade e dominância lateral (ALVES, 2007).

A mesma autora destaca que, por meio da imitação de seus sons, das suas posturas, faz-se com que o principal intuito seja de achar os seus olhos para transformá-los em olhar, ou sua atitude para transformá-la em gestos. A afinidade e a empatia se fazem, certamente, presentes no profissional, ao elaborar as melhores trajetórias iniciais do trabalho psicomotor.

É comum se colocar no lugar daquele ser, com as mais variadas dificuldades que apresenta, e começar a cuidar, tratar daquele corpo como se fizesse parte de seu corpo. É preciso acreditar na criança, mesmo que ela apresente um quadro de total inércia motor. Em todo progresso, mesmo mínimo que seja, existe uma vibração, que o profissional faz questão que seja passada para a criança, de forma que os dois se sintam vencedores.

### **Considerações finais**

O profissional deve adequar seus planejamentos às necessidades de cada indivíduo, para uma vida mais independente, facilitando a interação social. As atividades propostas são uma ferramenta preciosa para a redução de comportamentos estereotipados.

A Educação Física é necessária para a criança com TEA. O contato direto com essa forma de atividade é capaz de suprir necessidades básicas e essenciais ao desenvolvimento. São ações que favoreçam o convívio social, ensinando-lhe também os limites aos quais deve obedecer.

A intervenção da Educação Física não deve focalizar somente o aspecto motor da criança, mas também o desenvolvimento de habilidades comunicativas e sociais. Em termos gerais, deve ter como foco o aumento das habilidades motoras, comunicativas e sociais, de maneira que a criança saiba como iniciar as interações. Deve também focalizar a aquisição de meios não simbólicos, como gestos e vocalizações, para comunicar intenções. Isso deve ser feito observando-se a sequência de desenvolvimento típico e proporcionando à criança uma estimulação próxima de seu nível atual.

Compreendendo assim a importância da Educação Física, nada melhor do que colocar a atividade orientada e o profissional de que dela se ocupa como tendo um papel muito central na intervenção das crianças com TEA. A escolha da melhor atividade deve levar em consideração “aquele que é prazeroso”, aquele que a criança será capaz de executar. Com isso, os métodos aqui tratados não estão somente focalizados no aspecto motor como já foi citado. O profissional de Educação Física deve participar de parcerias com outros profissionais, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e do comportamento.

Por fim, é interessante que se tenha uma relação com a família da criança com TEA, pois ela é uma grande aliada, para que o profissional consiga trabalhar naquilo que a criança realmente necessita, ou que obtenha “colega-tutor”, para facilitar o desenvolvimento das atividades.

### Referências bibliográficas

ALVES, Fátima *et al.* **Como aplicar a psicomotricidade**: uma atividade multidisciplinar com amor e união. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade**: corpo, ação e emoção. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

AMA-ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (Comp.). **Incidência do autismo**. Disponível em: [http://www.ama.org.br/html/info\\_inci.php](http://www.ama.org.br/html/info_inci.php) . Acesso em: 5 nov. 2021.

ASSUPÇÃO, Francisco Baptista Júnior; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**: construções e desconstruções. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FALKENBACH, A.P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L.C. O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 2, jan. 2010, p. 203-214.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 5 nov. 2021.

KLINTA, Cis. **Autoconfiança comunicação e alegria do movimento:** através dos movimentos Sherborne *Relation Play*. São José dos Campos: Univap, 2005.

MACHADO, Emanuele; FERNANDA, Helen; MARINHO, Rafael; ALENCAR, Andréa Da S. Morais. **O Autismo e o Método Teacch como intervenção pedagógica.** Ouro Fino: Faculdades Integradas ASMEC-UNISEPE. Iniciação Científica, 2014.

MAENNER, Matthew *et al.*, **Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years:** Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2016. *Surveillance Summaries/CDC*, v. 69, n. 4, 2020, p. 1-12.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo:** guia prático. 5. ed. Brasília: Corde, 2007.

ORRÚ, Ester Silva. **Autismo, linguagem e educação.** Rio de Janeiro: Wak, 2007.

SANTOS, Patrícia de Almeida *et al.* **O impacto da implementação do *Picture Exchange Communication System* – PECS – na compreensão de instruções em crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** *CoDAS*, v. 33, n. 2, 2021.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 19 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VITORINO, Aanabela *et al.* Atividade física adaptada na população com necessidades especiais: desporto e atividade física para todos. **Revista Científica da FPDD**, v. 1, n. 1, 2015.

WINNICK, Joseph P., **Educação Física e esportes adaptados.** 3. ed. Barueri: Manole, 2004.

WRIGHT, Barry; WILLIAMS, Chris. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger.** São Paulo: M. Books do Brasil, 2008.

ZABLOTSKY, B. *et al.* Estimated prevalence of Autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014. **National Health Interview Survey.** *Natl Health Stat Report*, 2015.