



SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/04/2023

ABRIL DE 2023 V.5 N.4

**NÓS SOMOS O
QUE FAZEMOS
REPETIDAMENTE,
A EXCELÊNCIA
NÃO É UM FEITO,
E SIM, UM
HÁBITO.**

ARISTÓTELES



SL EDITORA

Revista SL Educacional

Nº 4

Abril 2023

Publicação

Mensal (abril)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol.5, n. 4 (2023) - São Paulo: SL
Editora, 2023 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/04/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| A REALIDADE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REGIÃO DE ITAQUERA | |
| Elisangela Conceição..... | 4 |
| BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INTERAÇÃO | |
| Fabiane Santos da Silva..... | 20 |
| ARTE EM SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO | |
| Gilma Felix da Silva..... | 30 |
| GESTÃO DO GERENCIAMENTO ESCOLAR COM INCLUSÃO | |
| Hilda Maria Oliveira..... | 56 |
| A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO | |
| Rafael Jacson da Silva Carneiro..... | 66 |
| A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA | |
| Raquel Trindade dos Santos de Jesus..... | 75 |
| A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA | |
| Roseli Mendes Jardim de Oliveira..... | 103 |
| A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA | |
| Eva Ferreira da Silva..... | 115 |
| A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA | |
| Helen Maciel de Oliveira..... | 129 |
| UM OLHAR PSICOLÓGICO SOBRE A QUESTÃO DO BRINCAR | |
| Luiz Damasceno..... | 135 |
| A IMPORTÂNCIA DADA À VOZ PELO PROFESSOR: PESQUISANDO O TEMA | |
| Kátia Cristiane D'Aronco..... | 150 |
| PEDAGOGIA HOSPITALAR | |
| Débora Romão Sanches..... | 160 |
| O RESGATE DA MEMÓRIA ORAL PARA ENTENDER O LUGAR DE EXISTENCIA NA CIDADE: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBRE A FORMAÇÃO BAIRRO HABITETO EM SOROCABA-SP | |
| André Pereira Mazini..... | 172 |
| PARQUE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SP | |
| Andréa de Fátima Cabral de Souza..... | 193 |
| USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO | |
| Rosângela Lourenco Papa Tort..... | 204 |
| O DESPERTAR DA CRITICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Elaine Silva Martins..... | 217 |
| AS AÇÕES DO PODER LOCAL NO ESPAÇO DA CIDADE DE SOROCABA-SP E A REPRODUÇÃO DA LÓGICA PERVERSA DA GLOBALIZAÇÃO | |
| André Pereira Mazini..... | 225 |
| O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL ATRAVÉS DOS CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE | |
| Vanessa Zanelato dos Santos..... | 246 |

A REALIDADE DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA REGIÃO DE ITAQUERA

Elisangela Conceição

Resumo

importante ressaltar que o caso de violência doméstica praticado contra a criança e adolescente passa por demandas que ao longo da história se repetem. As políticas públicas implantam medidas, criam Centros de Referência a Criança e ao Adolescente, existem Conselhos Regionais, Municipais, Estaduais e Federais e, no entanto, ainda são ineficientes na resolução para as demandas. Nossa propósito aqui é relatar e discutir aquilo que verificamos acontecer na região escolhida.

Palavras-chave: infância, violência, sociedade.

Itaquera e sua história

Itaquera localiza-se na zona leste de São Paulo. A região conta com cerca de 87 km² e estima-se ter uma população de 525.166 habitantes; é caracterizada como “bairro dormitório”, pois grande parte da sua população trabalha em outras regiões da cidade. Por volta do século XVII passa a ser citada como parte de São Miguel. O bairro recebeu este nome em razão de uma das três tribos indígenas que habitavam a região, a tribo Itaquerús.

Atualmente o setor industrial está em progresso pela grande quantidade de indústrias em expansão e pontos de comércio. Além disso, Itaquera também conta com a linha três (vermelha) do metrô e pelo expresso leste da CPTM. A Estação Corinthians-Itaquera dá acesso a uma unidade do Poupatempo e ao Shopping Metrô Itaquera.

Tabela1 — Dados gerais demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras da região de Itaquera.

| Subprefeituras | Distritos | Área (km ²) | População (1996) | População (2000) | População (2008) | Densidade Demográfica (Hab/km ²) |
|----------------|-------------------|----------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|--|
| Itaquera | Itaquera | 14.64 | 189,775 | 201,291 | 218,533 | 14,924.56 |
| José Bonifácio | José Bonifácio | 14.47 | 105,808 | 107,069 | 108,814 | 7,518.45 |
| Guaianases | Guaianazes | 8.66 | 90,645 | 98,391 | 109,685 | 12,668.88 |

Fonte: Fundação Seade (2008)

Mapa da região Leste da cidade de São Paulo e região de Itaquera



Fonte: Portal Encontra Itaquera (2010)

INDICADORES DEMOGRÁFICOS

Em 2008, segundo o SEADE e o DIEESE, o índice geral de desemprego das pessoas entre 16 a 29 anos no município de Itaquera, segundo os dados da subprefeitura, foi de 13,23% considerado abaixo da média. O número de empregados na região (2007) foi de 3.273.557, na classificação considerado um percentual médio. Resultados gerais da população em situação de rua em 2009 na região apontaram em 6.587%, classificação acima da média.

RENDAS MENSAL

Em Itaquera a média salarial por pessoa é de 937,00 (novecentos e setenta reais) e conforme os indicadores, é considerada a mais baixa.

EDUCAÇÃO

O índice de desenvolvimento da Educação básica – Rede Pública de 1º A 4º serie em 2009 apresenta resultados gerais na região de Itaquera de 5,00 considerado abaixo da média, e 4,00 de 5º a 8º serie, também abaixo da média.

O atendimento em creches municipais em 2009 foi de 0,24 matrícula por habitantes na faixa etária de 0 a 3 anos, sendo o resultado geral da região 0,17 matrícula por habitantes, um índice considerado alto. O percentual de solicitação de vagas na creche em 2009 foi de 78,39%, em resultado geral na região 62,24%, considerado um índice alto de atendimentos.

Demandas nas pré-escolas municipais em 2009 o percentual de matrícula sobre a procura de vagas 96,61%, resultado geral da região 93,21% considerado um alto índice.

No Ensino fundamental da rede pública em relação à idade ideal para cursar a serie apresentou defasagem de 9,49%, na região o resultado geral foi de 10,77%, considerado acima da média. Índices de reprovação em 2005 no ensino fundamental foram de 5,08 dos alunos matriculados, em resultado geral na região de Itaquera 5,60% dos alunos.

O Ensino Médio na rede pública em 2005 na região de Itaquera em resultados ao abandono geral foi de 7,05%, considerado uma quantidade média. A defasagem em relação à idade ideal foi de 31,73% na região de Itaquera, considerado uma taxa média. No ensino médio na rede pública 16,86% dos alunos foram reprovados, índice considerado acima da média; 4,36% da população com 16 anos ou mais era analfabeta, sendo o resultado geral na região de Itaquera 3,68%, considerado acima da média. (Fonte: Censo Escolar/INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais).

SAÚDE

Os leitos hospitalares em 2008, disponíveis, giravam em torno de 1,96% por mil habitantes, sendo os resultados gerais no município 3,16% por mil habitantes, um índice abaixo da média.

Internação por causas relacionadas a possíveis agressões, em resultados gerais no município 146,85% internações por cem mil, considerados acima da média.

A gravidez na adolescência 13,67% dos nascidos vivos eram filhos de mães com 19 anos ou menos idade, e o resultado geral no município de nascidos vivos em 2009 foi de 12,73% um índice considerado baixo. (Fonte: AIHs (Autorizações de Internações Hospitalares) /DATASUS)

HABITAÇÃO

A habitação em Itaquera está acima da média no que refere os domicílios em favela: o resultado geral é de 12,65%. São habitações em condições precárias, insalubres e sem saneamento básico. Os investimentos habitacionais são onerosos, ou seja, impõem muitos gastos, sendo outorgados, ou melhor, concedidos um percentual

baixo de 34,03% nos investimentos para esses fins. (Fonte: SEHAB (Secretaria de Habitação) / IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

DESENVOLVIMENTO SOCIAL

O orçamento na subprefeitura em 2009, em resultado geral no município, foi de 1,04% um percentual considerado baixo.

Assistência social: o repasse de verba em 2008 para entidades não governamentais que prestam serviços em resultado geral foi de R\$ 21.518,11 reais, considerado um percentual alto.

As vagas disponíveis para serviço de assistência social em 2007, direcionada para atendimento de proteção especial, reabilitação, abrigo, em Itaquera foram de 100 vagas, índice considerado acima da média. Inclusão digital em telecentros: 4,50% no ano de 2009, resultado geral no município; em Itaquera foi de 100 % considerada na média. (Fonte: SMADS (Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social).

Na política de proteção à criança e ao adolescente, Itaquera conta com: CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), CREAS (Centro de Referência Especializado da Assistência Social), CRECA (Centro de Referência a Criança e ao Adolescente), Vara da Infância, Conselhos Tutelares, Fóruns dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) e Defensoria Pública.

As Secretarias de governo estaduais e municipais são responsáveis e fundamentais na Rede de Proteção nos atendimentos e execuções de políticas públicas. Estas secretarias têm a função de garantir a saúde, educação, assistência, cultura, profissionalização e proteção especial, assegurados no ECA. E compõem também as redes de proteção à criança e ao adolescente as organizações não governamentais como Clube da Turma de Itaquera, que tem como objetivo atender prioritariamente crianças e

adolescentes em situação de risco pessoal e social, residentes nos focos de exclusão social, Obra Social Dom Bosco, Lar das Crianças Casa do Caminho, Ação Comunitária São José Operaria e outros. São as principais entidades que prestam serviço vinculado à criança e ao adolescente.

As demandas da Vara da Infância e Conselho Tutelar:

A Vara da Infância tem por finalidade fazer garantir a não violação do direito adquirido e as normas de proteção dos mesmos. Segundo o art.148 do ECA, a Vara da Infância e da Juventude é competente para:

I- conhecer representações promovidas pelo ministério público, para apuração de ato infracional atribuído a adolescente, aplicando as medidas cabíveis;

II- conceder a remissão como forma de suspensão ou extinção do processo;

III- conhecer de pedidos de adoção e seus incidentes;

IV- conhecer ações civis fundadas em interesses individuais, difusos ou coletivos afetos à criança e ao adolescente, observando o dispositivo no art. 209;

V- conhecer ações decorrentes de irregularidades em entidades de atendimento, aplicando as medidas cabíveis;

VI- aplicar penalidades administrativas nos casos de infrações contra norma de proteção a criança ou adolescentes;

VII- conhecer casos encaminhados pelo Conselho Tutelar, aplicando medidas cabíveis.

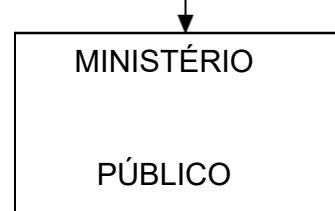
Parágrafo Único: quando se tratar de criança ou adolescente nas hipóteses do Art.98,

1.também competente a Justiça da Infância e da Juventude para o fim de:

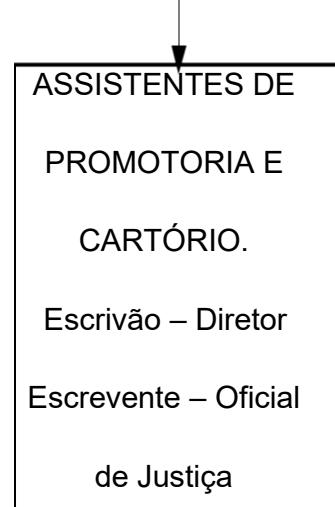
- 1.1.** conhecer guarda e tutela;
- 1.2.** conhecer ações destituição de poder familiar, perda ou modificação da tutela ou guarda;
- 1.3.** suprir a capacidade ou o consentimento para o casamento;
- 1.4.** conhecer pedidos baseados em discordância paterna ou materna, em relação ao exercício do pátrio poder;
- 1.5.** conceder a emancipação nos termos da lei civil, quando faltarem os pais;
- 1.6.** designar curador em casos de apresentação de queixa ou representação, ou de outros procedimentos judiciais ou e em que haja interesses dar e criança ou adolescente;
- 1.7.** conhecer ações de alimentos;
- 1.8.** determinar o cancelamento, a retificação e o suprimento dos registros de nascimento e óbito.

Hoje nesse processo capitalista em que vivemos o ser social passa a ser coisificado, com a exploração da força de trabalho, a alienação, a desvalorização do humano que descaracteriza a sua essência, prevalecendo a luta do poder. Todo esse processo reflete na configuração da violência, na qual o objeto de poder é configurado no domínio exercido no outro. A criança passa a ser vista como objeto, coisificando o ato de agressão.

A Vara da Infância no qual contempla o nosso trabalho está situada na Avenida Pires do Rio nº. 3.915, sendo composta por:



Promotor de Justiça



A Vara da Infância constitui o poder judiciário, importante para viabilizar a proteção a criança, atuando paralelamente ao Conselho Tutelar, uma instituição criada pelo ECA nos artigos 131 a 140 que tem como atribuições segundo o Art.136 do ECA o que segue:

I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no Art. 101, I a VII;

II- atender e aconselhar os pais ou responsáveis, aplicando as medidas previstas no Art. 129, I a VII;

III- promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

É requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência ,trabalho e segurança;

É representar perante a autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV- encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração

administrativa ou penal contra os direitos da criança ou do adolescente;

V- encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;

VI- providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, entre as previstas no Art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional; VII – expedir as notificações;

VIII – requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;

IX – assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;

X – representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no Art.220,§ 39,inciso II da Constituição Federal;

XI – representar ao Ministério Público, para efeito das ações de perda ou suspensão do pátrio poder.

O Conselho Tutelar é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente definidos nesta lei (artigo 131). É permanente, pois deve funcionar 24 horas por dia e não jurisdicional porque o mesmo não tem autoridade para julgar nenhum tipo de conflito (Teixeira,1998).

Segundo a lei, todos os municípios devem ter pelo menos um Conselho Tutelar, composto por cinco membros, escolhidos pela comunidade local para um mandato de três anos com direito a uma reeleição. Esse processo de escolha garante a participação de representantes da sociedade civil em sua formulação, sua implantação e seu controle. Para se candidatar a conselheiro tutelar, o ECA estabelece apenas três requisitos mínimos: o candidato terá que ter reconhecida idoneidade moral, idade superior a vinte e um anos e deverá residir no município.

Na região de Itaquera existe um Conselho Tutelar composto por conselheiros que devem atuar na operacionalização da política de atendimento, intervindo sempre que haja ameaça de violação ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

São muitas as dificuldades enfrentadas para que esse órgão cumpra com eficiência e eficácia o papel que lhe foi atribuído pelo ECA. Os problemas vão desde a falta de estrutura física, que na maioria deles é precária, até as deficiências em questões mais substanciais.

A região de Itaquera, pela sua construção histórica de ocupação, delineou-se por trabalhadores de baixo poder aquisitivo, desprovidos de bens e políticas públicas para o

atendimento pleno da criança e o adolescente, conforme revelado na pesquisa em curso, apresentada posteriormente.

Nesta região a violência doméstica contra criança se apresenta no contexto histórico similar ao apresentado neste trabalho, ou seja, a história da família é descontinua no tempo e no espaço, as transformações implicam nas relações sociais.

Segundo Azevedo (1997), toda violência é social, histórica e, portanto, capaz de ser controlada e erradicada caso haja vontade política para tal. Nossa objeto de pesquisa era inicialmente a Vara da Infância e Juventude da região de Itaquera, mas, por se tratar de situações peculiares e sigilosas, não foi possível contemplar na totalidade a nossa pesquisa. A nossa inquietude era saber quais os fatores que levam as famílias a prática de agressão contra crianças; porém, sem dados estatísticos fica inviável estabelecer parâmetros para a finalização do nosso trabalho.

Por esse motivo redirecionamos e complementamos a nossa pesquisa com os Conselhos Tutelares da região de Itaquera e adjacências com o objetivo de conseguirmos resposta para a nossa inquietação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANTES, E. M. De "criança infeliz" a "menor irregular" – vicissitudes na arte de governar a infância In: VILELA, A. M.; JABUR, F; RODRIGUES, H. de B. C. *Clio – Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, NAPE, 1999.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; Editora S.A, 1981.

AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

- _____, V. N. *Kit instrucional do VII Telecurso de Especialização da Área da Violência Doméstica*. São Paulo: LACRI – IPUSP, 2000.
- _____. (org). *Criança vitimizada: a síndrome do pequeno poder*. São Paulo: Iglu. 1998.
- _____. *Infância e violência fatal em família: primeiras aproximações ao nível de Brasil*. São Paulo: Iglu, 1998.
- AZEVEDO, M. A. (et al). *Organização da infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BATISTA, M. V. Aproximação ao conceito de negligência. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.151-162, 2005
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. *Notificação de maus-tratos contra criança e adolescentes pelos profissionais de saúde: um passo a mais na cidadania em saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; nº 167).
- _____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069 de 13 julho de*

1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 30 ago. 2010.

_____. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral da ONU em 1948. Disponível em <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 10 maio 2010.

BRUSCHINI, C. Teoria crítica da família. In: AZEVEDO M. A; GUERRA, V. N. (org). *Infância e violência doméstica: fronteira do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COTES, P. Sudeste: pólo do movimento nacional pelo ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção

O ECA no Brasil: região sudeste. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/Conteudold/24985b2c-3d31-494f-8f41-14128c6b3f26/Default.aspx>>. Acesso em 19 maio 2010.

DIAS, C. No Centro-Oeste, sociedade, crianças e adolescentes se unem para a criação do ECA. *Portal Pró-Menino*. Seção O ECA no Brasil região centro-oeste. Disponível em:

<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/Conteudold/e7df9015-f52b-4b33-aec4-b9fc5e0a7dae/Default.aspx>> Acesso em 19 maio 2010.

FALEIROS, V. de P; FALEIROS, E. S. *Escola que protege*: enfrentando a violência contra criança e adolescentes. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Edições MEC/ UNESCO, 2008.

FERREIRA, K. M. *Violência doméstica contra criança e adolescente*. In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

FOLGATO, M. A escola contra a violência. *Revista Nova Escola*, encarte especial, São Paulo, n.1, p. 3-4, 2007

HIDALGO, N. T. R; GAWRYSZEWSKI V. P. Maus-tratos contra crianças e adolescentes. *Boletim Epidemiológico Paulista*. São Paulo, ano 1, n. 5, maio 2004. Disponível em: <http://www.cve.saude.sp.gov.br/agencia/bepa5_adol.htm>. Acesso em 10 ago. 2010.

HISTÓRIA do bairro de Itaquera. *Portal Itaquera*. 2010. Disponível em: <<http://www.itaquera.com.br/viewpage.aspx?id=1742059194>>. Acesso em 05 nov. 2010.

LORENZI, G. Uma breve história dos direitos da criança e do adolescente no Brasil.

2007. *Portal Pró-Menino*. Disponível em: <www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabcid/77/Content/70d9fa8f-1d6c-4d8d-bb69-37d17278024b/Default.aspx>. Acesso em 20 maio. 2010.

MENDONÇA, V. Violência doméstica contra criança e adolescente. In: SILVA, L. M. P.

da (org). Recife: EDUPE, 2002.

MIOTO, R. C. T. A maternidade na adolescência e a (des)proteção social. *Revista de Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, edição especial, ano XXVI, n. 83, p.141-150, 2005.

MORAIS, E. Contexto histórico: do Código de Menores ao Estatuto da Criança e do Adolescente — mudanças necessárias. *Web Artigos*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/19148/1/Contexto-Historico-do-Codigo-de-Menores-ao-Estatuto-da-Criancas-e-do-Adolescente--Mudancas-Necessarias-pagina1.html>>. Acesso em 20 maio 2010.

SÃO PAULO (cidade). Secretaria de Coordenação das Subprefeituras. *Dados demográficos dos distritos pertencentes às subprefeituras*. 2010. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dadosdemograficos/index.php?p=12851>>. Acesso em 10 nov. 2010.

SOUZA, A. S. A. Código de Menores X ECA: mudanças de paradigmas. *Portal Pró-Menino*.

Disponível em:

<<http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancasAdolescentes/tabid/77/Content/Default.aspx>>. Acesso em 09 ago. de 2010.

SUBPREFEITURA de Itaquera. *Portal Observatório Cidadão Nossa São Paulo.* Disponível em: <http://nossasaopaulo.org.br/observatorio/regioes.php?regiao=29> Acesso em 03 out. 2010.

TAVARES, M. A *Violência domestica contra criança e adolescente.* In: SILVA, L. M. P. da (org). Recife: EDUPE, 2002.

TEIXEIRA, S. H. Metodologia de atendimento do conselho tutelar. In: DINIZ, A; CUNHA, J. P. (org). *Visualizando a política de atendimento a criança e ao adolescente.* Rio de Janeiro: Littteris; Kro Art; Fundação Bento Rubião, 1998, p.101-114.

BRINQUEDOTECA: UM ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INTERAÇÃO

Fabiane Santos da Silva

Resumo

O presente artigo pretende analisar como a brinquedoteca pode ser um espaço que proporciona desenvolvimento e aprendizagem. E como o brincar dentro desta proposta possibilita essa interação para as crianças com deficiência intelectual. Discutir como o ato de brincar não é apenas uma atividade recreacionista, mas têm objetivos e propriedades que contribuem para criança em seu processo ensino-aprendizagem, que se dá de forma espontânea e consequentemente desenvolve suas emoções, afetividade, socialização e seu cognitivo.

Palavras chaves: Brinquedoteca, Jogo, Educação, Deficiência Intelectual.

Introdução

Quando pensamos nos direitos das crianças, temos como foco suas características e suas necessidades próprias, onde estas gozam de leis que determinam seu tempo ocioso. O Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989 prevê que estas têm direito ao brincar, de modo que facilite seu desenvolvimento sócio e educativo, como um dever do Estado promover o direito da criança de participar integralmente da vida cultural e artística e deverão propiciar oportunidades iguais e apropriadas para a atividade cultural, artística, recreativa e de lazer.

Sendo assim, a criança precisa brincar e explorar diferentes possibilidades, desenvolver o “faz de conta”, e neste sentido, como incluímos as crianças que tem necessidades especiais, respeitando suas prioridades e integrando-a em um espaço propício para que ela também possa usufruir do seu direito ao brincar no processo ensino-aprendizagem dentro no contexto educativo?

Foi a partir daí, que o presente trabalho propõe um espaço que propicie além do brincar, um ambiente que possa desenvolver a criança que tem deficiência intelectual.

Diante deste contexto, percebemos que é necessário um ambiente que facilite esses momentos de socialização, integração, atividades lúdicas que por meio destas elas sintam prazer e motivação para interagir e provar diferentes situações, sem medo do novo.

Desde a mais tenra idade, a criança tem a necessidade de brincar. E ao ingressar na escola seu interesse não muda, por isso há escolas implantando “[...] um espaço para que o brincar possa acontecer, por exemplo, com a criação de brinquedotecas [...]” (TEIXEIRA, 2011, p. 63).

Então pensamos na finalidade da brinquedoteca, que por muitos educadores, não passa de um espaço comum, com alguns brinquedos e só. Mas, este espaço é o que precisamos para despertar o brincar que muitas crianças, acabam perdendo, e neste ambiente, também estamos incluindo as crianças que tem necessidades educativas especiais. É importante que a criança tenha contato com os jogos, os brinquedos e as brincadeiras e que ela possa ter diferentes possibilidades de interagir com o mesmo, pois, é neste momento que acontece a concretização da aprendizagem.

Os jogos, brinquedos e brincadeiras são atividades fundamentais da infância. O brinquedo pode favorecer a imaginação, a confiança e a curiosidade, proporciona a socialização, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da criatividade e da concentração (SANTOS, 1995, p. 110).

Com este tema, queremos compreender a finalidade da brinquedoteca nos ambientes escolares, e qual sua importância. Acreditamos que através do brincar, as crianças ou o indivíduo não percebem suas diferenças, e por meio dessas diferenças o verdadeiro valor da inclusão acontece, no qual eles se divertem, brincam jogam, se interagem entre si, e estão ao mesmo tempo, aprendendo.

No século atual, já não se pensa em educação apenas com o propósito de ofertar um ensino, mas de preparar este aluno de modo integral, pensando em seu desenvolvimento

socioeducativo, abrangendo todos os aspectos, sendo eles físicos, sociais, motores e intelectuais. A criança antes visto como uma tábua rasa passa a ser notada por outro ângulo.

E quando partimos para a história das crianças com deficiências, sabemos que ao logo de sua história as portas da educação nem sempre estiveram abertas para elas. A sociedade por sua vez, enxergava-os como algo ruim, alguém sem qualquer tipo de benefício para ele ou para o próximo.

Antes de falarmos em inclusão, vamos fazer uma reflexão, de como estes alunos ingressaram na sala de aula regular. A inclusão é algo muito recente na educação, e uma grande conquista para estas crianças, que antes, eram “excluídas” dos seus direitos e sua singularidade enquanto criança. A sociedade por muito tempo exclui os grupos que não faziam parte da sociedade moderna, separando este e aquele por não se enquadrar nos estereótipos determinados por ela.

A inclusão surge a partir deste movimento, que é a inclusão social. De acordo com a Cartilha da APAE elaborada pela Coordenadora Pedagógica, Maria do Carmo Menicucci, direcionado aos professores e novos educadores envolvidos neste mesmo caminhar, a escola, por muito tempo também se afastou destes grupos, os descriminou, por não saber como os receber, como direciona-los, como lidar com suas diferenças.

Conforme a sociedade foi se modificando, as famílias também começaram a refletirem sobre seus direitos enquanto cidadãos, e exigir seus direitos perante a lei. Foi então, que começaram a surgir às primeiras escolas com atendimentos especializados as APAE, já que as escolas da rede regular não aceitavam todo aluno com deficiência, por nomeá-los “doentes”, e foi assim, que por muito tempo eles ficaram afastados do âmbito escolar regular, sem oportunidades de exercer sua socialização, cidadania e acima de tudo, sem desenvolver sua formação enquanto sujeito, estando separando em mundos distintos.

De acordo com MANTOAN (2003), a própria Constituição Federal de 1988, por si só, já garante o acesso à educação e o exercício pleno da cidadania de pessoas com deficiências, quando elege como fundamentos da república a cidadania e a dignidade da pessoa humana no artigo 1º, incisos II e III.

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (MANTOAN, 2003, p.36) .

Além da Constituição Federal de 1988, que já respalda o acesso à educação como sendo direito subjetivo de todo cidadão brasileiro, a LDB de 1996, LEI Nº 9394/96 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, Cap. 5, no que diz respeito à EDUCAÇÃO ESPECIAL, também afirma esse direito à educação da pessoa portadora de deficiência complementando que esse acesso seja preferencialmente oferecido na rede de ensino regular, sendo assim, as escolas já não têm textos em formas legais, para não aceitar as crianças portadoras de deficiências, em suas salas de aulas regulares:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59 . Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades...]

Assumir a diversidade pressupõe o reconhecimento do direito à diferença como enriquecimento educativo e social. A inclusão é algo desafiador e estimulador, dependendo do ponto de vista do docente, precisamos trazer meios de inclui-las, mesmo sabendo que as dificuldades existem e são evidentes, faltam recursos apropriados, faltam profissionais aptos para desenvolver o trabalho em conjunto com o docente em sala de aula e faltam espaços apropriados para recebê-las.

Mas com todos esses contrapontos, não podemos nos esquecer, que são apenas crianças, e querem usufruir do seu direito a educação.

1. Brinquedoteca: um espaço de desenvolvimento e interação

A brinquedoteca é um espaço que privilegia ação lúdica, devido sua riqueza em brinquedos jogos variados e materiais que possibilitam essa interação. Segundo Cunha (2007), A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. Ela é um espaço que adultos e crianças podem brincar livremente, com todo estímulo a manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas, por terem muitos brinquedos, a variação de jogos e acesso a matérias que favorecem essa criatividade.

É um espaço que facilita atividades lúdicas, contribuindo para a construção e reconstrução do conhecimento. Desenvolve a socialização e produz a compreensão da realidade por meio de brincadeiras, brinquedos e os chamados cantinhos. Deste modo, a criança, consegue interagir com o novo, com o desconhecido de uma maneira espontânea, e é neste momento, que sua aprendizagem está em desenvolvimento.

Indubitavelmente, na brinquedoteca, a criança tem uma rara oportunidade de compensar defasagens socioculturais. A brinquedoteca além de ser um espaço privilegiado para crianças e adultos, também é um espaço estimulador e sociocultural. (CUNHA 2007),

Segundo autora, a brinquedoteca serve para desenvolver diversos objetivos, dentre eles estão : Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e a capacidade de concentração e atenção; estimular a cooperatividade das crianças, dar oportunidades de potencialidades; desenvolver a inteligência , a criatividade e a sociabilidade; dar oportunidades para que a criança aprenda e jogar e participar; incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Para Santos (2000) a brinquedoteca é o espaço certo da ludicidade, do prazer, do autoconhecimento, da afetividade, da empatia da automotivação, da arte do relacionamento, da cooperação, da autonomia, do aprimoramento da comunicação, da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e das vivências corporais e de novas experiências. Diante disto, podemos considerar a brinquedoteca como sendo um espaço facilitador entre a razão e a emoção.

De acordo com a pesquisa de Cunha (2007) realizada com foco na brinquedoteca, a construção do conhecimento pode ser uma deliciosa aventura, pois a busca pelo saber se dá de

forma espontânea e prazerosa. Para tanto, essa utilização não deve ser encarada pelo professor apenas como um refúgio da sala de aula, mas deve conter atividades bem planejada afim de trazer benefícios para os educandos.

Em concordância com Santos (2000), é preciso um olhar para além do senso comum diante da ludicidade. A brinquedoteca hoje é vista como um recurso que abrange tanto a educação, como outros contextos do processo de desenvolvimento do ser humano. Santos diz que podemos ter como exemplo as escolas que possuem a brinquedoteca, tendo utilizado como estratégicas pedagógicas o jogo e o brinquedo para construção do conhecimento, devido os desafios que o lúdico proporciona.

A parceria da brinquedoteca com a sala de aula faz com que a atividade, através da qual a criança vai aprender, seja introduzida de maneira agradável, sem medo de errar, que pode estar presente na realização de uma tarefa em sala de aula. (CUNHA, apud SANTOS, 2011).

Segundo BOMTEMPO (apud AZEVEDO, 2013), a brinquedoteca além de estimular as atividades lúdicas individuais e coletivas, permite ao professor um conhecimento maior das crianças por meio da sua interação com o brinquedo com os quais brincam ou das brincadeiras em que escolhem participar.

Existem diferentes espaços dentro da brinquedoteca ou os conhecidos “cantinhos”, no qual esses, favorecem a exploração e conhecimento da criança. Segundo Cunha (2007), esses espaços estão divididos em:

2. **Canto do faz de conta:** Esses espaços contêm mobílias infantis fazendo miniaturas dos móveis, como berço, caminha, guarda –roupas, roupas de boneca, bonecas, etc. Além de objetos que fazem assimilação com os objetos da realidade, tem os de cozinha, de profissões os de fantasias, chapéus, adereços, entre outros materiais que permitem o encontro entre a fantasia e a imaginação.
3. **Canto da leitura:** é um canto acolhedor para o momento da leitura, no qual as crianças são acomodadas em tapetes e almofadas. Elas podem manusear os livros, lendo deitadas ou

sentadas no chão, ou simplesmente aninhar-se em lugar acolhedor. Neste momento, o livro faz o papel do brinquedo, e sem a mesma finalidade que o livro seria na biblioteca convencional, mas o objetivo é fazer as crianças terem contatos com os livros de maneira espontânea e prazerosa.

- É **Canto das invenções:** lugar onde as crianças inventam coisas, constrói com jogos de construção ou com material de sucata
- É **Sucadoteca :** é um lugar onde são guardados todos os materiais que posteriormente podem servir para fazer coisas diferentes . Podem ser materiais descartáveis, lavados e classificados, transformando assim em matéria-prima para subsidiar as criações dos inventores.
- É **Teatrinho:** para poderem criar história e manusear fantoches.
- É **Mesa de atividades:** em torno do qual poderão reunir-se para jogar ou para fazer qualquer trabalho coletivo.
- É **Estantes com brinquedos:** para serem manuseados livremente, sugerindo diferentes formas de brincar.
- É **Oficina:** de construção de brinquedos e de restauração de brinquedos quebrados.
- É **Acervo:** local com estantes cheias de jogos e quebra cabeças guardados, mas à disposição das crianças que poderão retirar um de cada vez.

A brinquedoteca não é um espaço com apenas alguns brinquedos diferenciados, ela tem uma estruturação que são levados em consideração para que seu objetivo final seja alcançado, caso contrário, ela não seria um espaço lúdico. Para Schlee (apud SANTOS ,2000, p. 62) :

Uma brinquedoteca não pode ser confundida com uma sala de aula ou sala de reuniões ou ainda com uma sala de atividades múltiplas. Imaginar que é possível montar uma brinquedoteca simplesmente colorindo paredes, confeccionando alguns brinquedos e escolhendo uma “tia” para cuidar de tudo, é uma redução grosseira de suas possibilidades.

Neste mesmo pensamento a autora defende que uma brinquedoteca necessita ao menos de um espaço que favoreça a *exploração das alternativas lúdicas e espaço para a vivência lúdica*. Deve levar em consideração a clientela que nela será atendida e as funções a serem desenvolvidas em cada espaço.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação Lúdica:** Técnicas e jogos Pedagógicos. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso de. **Brinquedoteca:** no diagnóstico e intervenção edificuldades escolares. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013. Ed. Especial.

BARROCO, S. M. S. **A Educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais, 2007. 485f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Paulista, Faculdade de Ciências e Letras: UNESP de Araraquara, São Paulo, 2007.

CUNHA, N, H. S. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon :** uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 20.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

LATAILLE, Yves. (et. alii) . **Piaget, Vygotsky, Wallon:** Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LUCKASSON, R. et al. **Mental Retardation – Definition, Classification and Systems of Supports.** 10.ed. Washington (DC): *American Association on Mental Retardation*, 2002.

MATOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? 1º. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAÇANEIRO, J. ; BUEMO, E. A. B. **A criança e o jogo:** uma experiência de aprendizagem na infância. Florianópolis: Traços e Capturas, 2012.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A Ludicidade na Educação:** uma atitude pedagógica.2. ed. rev., atual. E ampl. Curitiba: Ibpex, 2011.

SANTOS, S. M. P. **Brinquedoteca:** a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: Vigotskii, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.**10. ed. São Paulo: Icone; 2006. p. 103-118.

Vygotsky, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes.

Sites de referências:

Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: **O desenvolvimento infantil e o direito de brincar** . São Paulo, Abril de 2013. Disponível em :

<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0C CIQFjAB&url=http%3A%2F%2Fbrinquedoteca.net.br%2Fwp>. < Acesso em : 23/05/2015>.

COSTA. Dóris Anita Freire. **Superando os limites** : a contribuição de Vygotsky para educação especial. Revista. psicopedagogia. vol.23 no.72 São Paulo 2006. versão impressa ISSN 0103-8486. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862006000300007&script=sci_arttext

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchéri . **Trabalho Didático na Educação de Alunos com Deficiência Mental**- As experiências Modeladoras de Montessori e Descoedres. IX Seminário Educacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PDFs/1.42.pdf < acesso em 20/04/2015>.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Ministério da Educação: Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../PDFs/1.42.pdf. <acesso em: 20/04/2015> .

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101...<acesso em 20/04/2015> .

MENICUCCI, Maria do Carmo. **Apae e a Educação Inclusiva** . Disponivel Uniapae.apaebrazil.org.br/arquivo.phtml?a=15498. < acesso em : 26/09/2014>

Em Revista . Ciranda da Inclusão. **Educação que inclui** : Deficiência Intelectual e as variações de aprendizagem. Ano : II. N°18. Junho de 2011. ISSN 2175-9634. P. 4-11.

Wallon, H. (1941-1995). **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70. Disponível em : <http://www.efdeportes.com/efd195/jogos-para-piaget-wallon-e-vygotski.htm>. <acesso em 23/05/2015>.

ARTE EM SUAS FORMAS DE EXPRESSÃO

Gilma Felix da Silva

Resumo

Considera-se importante ao professor conhecer as possibilidades metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: arte, educação tecnologias.

Artes Visuais

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

Manifestada por meio de pinturas, esculturas, desenhos, gravuras, arquitetura, artefatos, desenhos industriais, fotografias, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação e performance as artes visuais, está diretamente ligada a beleza estética e criatividade do ser humano de observar o que está a sua volta, perceber o mundo. Devido a isso que nos deparamos com imagens lindas, belas e outras não tão lindas de se observar, mas que traz o indivíduo que a vê a repensar conceitos, como por exemplo as obras que retratam a guerra, sofrimento da seca do Nordeste entre tantas outras. Por isso a importância de se compreender as artes visuais como uma: “linguagem a partir da qual os indivíduos podem se expressar e se comunicar de várias maneiras: desenho, pintura, colagem, modelagem etc.” (UJIIIE, 2007, p.4).

Conceituar a arte visual é muito mais amplo do que se imagina, envolve desenho, pintura, esculturas, gravura, design, artesanatos, fotografia, vídeo, cinema, colagens, decoração, paisagismo, etc. As obras são produzidas a partir de papel, tinta,

gesso, argila, madeira e metais, atualmente também é utilizado uma gama de variedade que envolvem programas de computador e outras ferramentas tecnológicas.

A influência cada vez mais positiva das novas tecnologias vem enriquecendo o antigo conceito de artes visuais. O trabalho com as Artes Visuais favorece o desenvolvimento e a prática da linguagem visual, pois é durante uma atividade que a criança adquire contato com essa linguagem de maneira gradativa.

Para pensarmos uma proposta em artes visuais na Educação Infantil, devemos levar em conta, sobretudo, a característica lúdica do ato de criar. Desenhar, pintar, modelar e construir é, para a criança, brincadeiras com lápis, papel, tinta etc. A ação de criar é, assim como brincar, uma ação investigadora que procura o tempo todo alargar os limites da percepção que a criança tem do mundo e de si mesma. (FERREIRA, 2003, p.144).

As crianças gostam muito de desenhar, procuram qualquer motivo para rabiscar, brincar com os lápis, traçam círculos semicírculos regulares e irregulares, gostam de usar os dedos como pincel na areia, na tinta. Quando possuem um lápis ou giz é uma verdadeira festa.

À medida que a criança se desenvolve o seu traço também, passando por fases ou estágios na medida em que a criança muda sua maneira de representar seu imaginário. Esse desenvolvimento do desenho apresenta mudanças importantes por faixa etária. Como traz Moreno logo abaixo:

A construção da capacidade de criação na infância é uma forma da criança manifestar a sua compreensão da realidade que o cerca, de exercitar sua inteligência ao criar, alterar, organizar e reorganizar elementos plásticos, é uma construção do ser humano. Na sua interação com o mundo, ela vivênciaria inúmeros contatos com experiências estéticas que envolvem ideias, valores e sentimentos, experiências estas que envolvem o sentir e também o pensar e o interpretar. Portanto a linguagem visual faz parte da formação integral do indivíduo e não pode ser desconsiderada no contexto da educação infantil (MORENO, 2007, p.44).

O nosso Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998), é bem pontual quando traz o ensino de arte como uma forma de linguagem.

Carmen Lúcia Perez (2001), demonstra como a criança usa o desenho para se expressar.

Desde os primeiros traços da criança desenvolve-se um processo que culmina numa espiral, na qual se segue o desenho com intenção e pouco depois a escrita. A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história. Ao desenhar sua casa e sua família a criança expressa representações que construiu no cotidiano de suas relações. Ao se expressar (através do desenho), ele organiza seu pensamento, ao mesmo tempo em que se conscientiza de suas emoções. (PEREZ, 2001, p.80)

Edith Derdyk (2003), enfatiza a importância da linguagem verbal para que a criança possa nomear seus desenhos e interpretá-los.

A aquisição verbal redimensiona a relação que a criança mantém com o desenho e com o ato de desenhar. Nomear desencadeia ações. A ação gráfica no papel sugere figuras. A palavra representa o objeto, a pessoa, o fato. Desenhar e falar são duas linguagens que interagem, são duas naturezas representativas que se comportam, exigindo novas operações de correspondência. A linguagem verbal e a linguagem gráfica participam de uma natureza mental, cada uma com sua especificidade e sua maneira particular de participar de uma imagem, uma ideia, um conceito. (DERDYK, 2003, p.97)

Com a observação atenta aos desenhos das crianças, constata-se que a fala está presente como parte do ato de desenhar. Primeiro as crianças produzem os traços, que só depois são interpretados e posteriormente são descritos sobre suas ideias, conforme vão produzindo.

Desenhar é importantíssimo, Mazzamati (2012), conceitua como interessante o ato de desenhar, vejamos na íntegra como o autor define:

Desenhar é uma coisa interessante: se o pensamento estica, a linha acompanha. Se encurta, também. Se piso na areia, marca. Se dou um abraço enrola. Se mostro o tamanho do bicho com as duas mãos, visualizo. Desenhar é mesmo uma coisa interessante. Dentre as muitas maneiras de definir o ato de desenhar, que foram mudando ao longo do tempo e da história, uma das mais interessantes é a que considera o ato de desenhar uma conversa, que possibilita ao pensamento rever e processar informações, numa constante relação entre o ser que desenha e o mundo. Uma conversa que quem desenha estabelece consigo mesmo e com o outro. (MAZZAMATI, 2012, p.11-12)

Em complemento Mazzamati, explica que o desenho é uma linguagem a ser desenvolvida:

Para os alunos, o desenho é uma linguagem a ser desenvolvida. É linguagem porque, por meio dela, acontecem de modo livre e espontâneo importantes relações cognitivas, isto é a criança desenvolve a capacidade de fazer análise de formas e dos elementos do mundo, transformando-os graficamente. (MAZZAMATI, 2012, p.58).

Ainda de acordo com o autor, o desenho infantil é uma linguagem estruturante cheia de simbolismo do qual a criança utiliza para comunicar-se.

O desenho infantil é também linguagem pela sua função estruturante, à medida que, por meio dele, a criança organiza suas emoções de maneira simbólica e usa essa forma de simbolismo para comunicar-se com o outro e com ela mesma. (MAZZAMATI, 2012, p.60).

Mazzamati complementa com as razões pelas quais a criança precisa do desenho para desenvolver aspectos ligados a estruturação e desenvolvimento cognitivo:

O processo de aprendizagem do desenho infantil tem seu campo definido. A criança desenha desde pequena. Na escola, é lhe oferecido um espaço para desenvolver essa atividade pelas razões já apontadas, de estruturação e desenvolvimento cognitivo integrado (MAZZAMATI, 2012, p.63)

No ambiente escolar o trabalho desenvolvido com o desenho tem como uma das características importantes a de ampliar uma variedade de linguagens que permite a descoberta de novos caminhos e de novas aprendizagens, além de ser fundamental no que se refere a aspectos afetivos, perceptivos, sensíveis, culturais, cognitivos, já que este é um meio de comunicação no qual as crianças conseguem expressar sua subjetividade, seus pensamentos no que se refere ao modo de ser e estar no mundo.

Desenhar é mais uma maneira de se expressar, exteriorizar os pensamentos, organizar as ideias, tornar concreto o que até então era apenas um pensamento, uma imaginação. O trabalho com desenhos no dia a dia das crianças, devem acontecer, mas de maneira bem planejada, com objetivos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem.

É relevante acentuar que o educador como principal sujeito mediador da aprendizagem em Artes Visuais, deve interagir com as crianças, motivando-as a ter gosto ao fazer Arte, despertando-lhes o interesse pelas atividades artísticas e desenvolvendo suas habilidades e potencialidades. Deve se agregar as práticas pedagógicas para que as crianças se percebam como construtores de seus próprios saberes, tão fundamental para a formação humana.

A utilização das artes visuais é ferramenta de grande importância no trabalho em sala de aula e fora dela, pois é um estímulo essencial para os pequenos. É por meio das artes visuais que as crianças iniciam seu interesse e imaginação, desenvolvendo assim a criatividade no fazer artístico, pois vão adquirindo novas habilidades e formas de perceber o mundo

A comunicação estabelecida por meio artístico, está presente nas obras expostas nos museus, nas fotografias tiradas da natureza, em um musical apresentado, na escultura adquirida em uma feira de artesanato, nos muros de uma escola, vielas e becos, que diariamente avistamos, porém, pouco contemplamos a mensagem por ali transmitida.

A arte é uma linguagem com muita diversidade, seja qual for sua maneira de manifestação, sempre irá expressar sentimentos, ideias, maneiras de ver e ouvir o mundo, sempre terá algo a nos dizer. De acordo com Dewey, (2010) as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa:

No fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência. (DEWEY, 2010, p. 213).

No ambiente escolar o trabalho desenvolvido com a arte tem como uma das características importantes a de ampliar uma variedade de linguagens que permite a descoberta de novos caminhos e de novas aprendizagens. Carmen Lúcia Perez (2001), demonstra como a criança usa o desenho para se expressar.

Desde os primeiros traços da criança desenvolve-se um processo que culmina numa espiral, na qual se segue o desenho com intenção e pouco depois a escrita. A criança se utiliza do desenho como forma de expressão, contando através dele uma história. Ao desenhar sua casa e sua família a criança expressa representações que construiu no cotidiano de suas relações. Ao se expressar (através do desenho), ele organiza seu pensamento, ao mesmo tempo em que se conscientiza de suas emoções. (PEREZ, 2001, p.80).

Segundo Martins, (1998) reforça que a comunicação não se restringe somente a palavras, mais também por meio de sua cultura transmitida através da música, do teatro, da poesia, etc.

A comunicação entre pessoas e as leituras de mundo não se dão somente por meio da palavra. Muito do que sabemos sobre o pensamento e o sentimento das mais diversas pessoas, povos, países, épocas são conhecimentos que obtivemos única e exclusivamente por meio de suas músicas, teatro, poesia, pintura, dança, cinema, etc. (MARTINS, 1998, p. 14).

A arte como comunicação e linguagem e expressão, é fundamental no que se refere a aspectos afetivos, perceptivos, sensíveis, culturais, cognitivos, já que este é um meio de comunicação no qual as crianças conseguem expressar sua subjetividade, seus pensamentos no que se refere ao modo de ser e estar no mundo. No desenvolvimento a arte está diretamente ligada a percepção, imaginação tanto no fazer como no apreciar:

Socialmente e culturalmente a arte é vista como porta de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Em um dos trechos mais impactantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais a arte é vislumbrada em sua amplitude maior de conhecimento e aprendizagem

Trabalhar com o desenho exige muito conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança. As crianças manifestam seus sentimentos, suas emoções quase sempre por meio dos desenhos.

É através do desenho que as crianças conseguem soltar sua imaginação e representar o que está a sua volta. Portanto, ter um olhar diferenciado sobre as

produções artísticas das crianças percebendo-a como uma manifestação de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo pode ser um diferencial deste segmento educacional.

Além das situações propostas em sala de aula, na rotina escolar, a importância dada as atividades que envolvem desenho em casa também influencia o desenvolvimento infantil.

A família que possibilita a criança acesso aos mais diferentes materiais, pode garantir experiências significativas, pois ampliam e enriquecem o repertório visual e manipulativo da criança.

O trabalho com a arte possibilita o aprender para a vida, pois oferece as crianças o espaço para experiência, pois substitui os grandes volumes de atividades didáticas por ações práticas, promovendo a formação do pensamento, e conhecimento sensorial, trabalhando a inteligência emocional. Oferece ainda, a oportunidade de expressão, de se desenvolver individual e coletivamente, pois em uma aula de artes existem as interações e troca de experiências e conhecimentos.

Música

A música é uma constante desde o ventre, ao nascermos já ouvindo logo somos apresentados às canções de ninar, quando crescemos temos nossas músicas prediletas, em várias ocasiões nossas marcamos com uma música ao fundo, até chegar à música fúnebre. A música tem um papel muito importante na interação dos indivíduos desde muito cedo, acabamos dando uma grande relevância, pois nos desperta sensações diversas, sendo uma forma de linguagem muito apreciada, facilitando a aprendizagem e instigando a memória das pessoas.

Dentro das aulas de educação artística a música está inserida, mas não tem um grande espaço e nem destaque dentro do currículo escolar, pois há uma regra hierárquica nas disciplinas, pois a educação artística não é considerada como uma matéria tão importante para o desenvolvimento escolar das crianças e possuem um enorme destaque como importantes para a vida escolar e social dos alunos.

A música se faz presente em várias culturas e acompanha a história da humanidade, é uma forma de expressão artística, popular ou erudita, a linguagem musical se faz presente em todas as classes sociais e em todos os momentos da vida.

Sabendo da importância da música como conceito histórico, social, psicológico e cultural podemos classificar essa importância e colocar no convívio das crianças os benefícios no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor além das influências que são inseridas no seu dia a dia principalmente no ambiente escolar onde elas passam a maior parte do seu dia.

Conforme Brito (2003). As crianças envolvem-se com o universo sonoro desde o ventre materno.

Ilari (2003) complementa essa ideia dizendo que por volta da 25^a semana da gestação, os bebês já ouvem sons cardiovasculares, intestinais, placentários e a voz da mãe. Dos últimos três meses, no útero materno, ao 3º mês de vida, eles preferem sons graves, e no sexto mês sons agudos. Também têm afinidade por acordes consonantes e harmonias simples. E em torno do 9º mês já conseguem distinguir entre duas versões de uma mesma música.

Ao ouvir a música, o aluno aprende canções, brincadeiras de roda, faz jogos de mão, entre outros tipos de aprendizados e hábitos, despertando gostos estéticos e ampliando a visão do mundo. De acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI, publicado pelo Ministério da Educação (1998)

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p. 45).

A música quando na escola é trabalhada e explorada de forma certa, expandirá a audição da criança, canto, dança, imitação, movimento corporal, comunicação, as emoções entre outras particularidades que a música oferece durante o crescimento da criança.

Durante uma situação envolvendo a música, a criança desenvolve a criatividade e atenção e a sensibilidade, favorece a movimentação e também a socialização. Em complemento a isso:

A partir dos três anos, aproximadamente, os jogos com movimento são fonte de prazer, alegria e possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico, sintonizados com a música, uma vez que o modo de expressão característico dessa faixa etária integra gesto, som e movimento (BRASIL, 1998, p.52).

A aquisição musical envolve áreas cerebrais relacionadas a timbres e alturas, ritmos e decodificação métrica, assim como melodia e harmonia. No caso das gestualidades, está implícita e modula o sistema de prazer e recompensa ao qual

acompanha nossas reações corporais no que se refere ao contato com a música. Portanto:

A música tem como finalidade auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Ajuda o aluno em seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portanto, a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente (ZABOLI, 1998, p.96)

Antes mesmo de ensinar uma técnica musical a criança, como por exemplo ensinar a tocar um instrumento musical, é preciso desenvolver na criança a escuta a percepção, a descoberta dos sons, a imitação entre outros, ou seja, é preciso construir um certo conhecimento sobre a música, deixá-la vivenciar, explorar, antes das regras. Em complemento a isso:

O ensino de música deve ser, desde o começo, uma força viva. [...] a criança, muito antes de dominar as regras gramaticais, utiliza palavras com fluência e formula frases já com entonação. A linguagem é, para ela, uma coisa viva e, não, regras no papel. Deve-se educar o ouvido para que sejam sentidas, perfeitamente, modulações e combinações sonoras diversas. Deve-se deixar o aluno perceber a harmonia com seu próprio ouvido, antes de se deparar com o ensino da mesma. O conhecimento das regras não deve ser o objeto e, sim, uma necessidade a ser atendida em tempo devido. (PAZ, 2000 p.16 e 17).

Chiarelli (2005), traz a importância da música para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança, assim como a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. De acordo com ele, a música é muito essencial na educação, tanto como em uma situação de atividade, tanto como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil.

O papel do educador é fundamental nesse desenvolvimento, pois diante da missão tão rica que é educar, ele pode inserir a música no período de suas aulas através e jogos, brincadeiras, parlendas entre outros momentos, valorizando o uso da música.

São muitos os benefícios que a música oferece ao desenvolvimento infantil no que diz respeito às aprendizagens, como comprovam estudos citados no Referencial Curricular Nacional direcionado a Educação Infantil. Dessa forma:

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. (BRASIL, 1998, p.47).

A música tem um papel muito importante na educação, não apenas como estética, mas é uma facilitadora do processo de ensino aprendizagem e é um instrumento com poder de tornar a escola um lugar mais atraente e faz com que as crianças gostem do ambiente escolar e se dediquem ainda mais as suas atividades, estando envolvidos emocionalmente com todo o espaço, tanto físico como emocional da escola.

O trabalho com música traz saberes importantes que se misturam e se completam no entendimento de que a educação sem comprometimento e alegria se torna totalmente sem graça, pois educar é uma tarefa que tem que ser experimentada com a realidade, beleza e prazer.

Quando realizada com qualidade em sala de aula, a música desenvolve o raciocínio e a criatividade e outras aptidões necessários no desenvolvimento infantil, por isso é preciso aproveitar ao máximo as situações musicais em ricas atividades educacionais.

Para Stabile citado por Estevão (2002, p. 34) “a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria. A criança aprende e se desenvolve através dela”.

Uma excelente estratégia para iniciar um trabalho de apreciação musical é estimular as crianças a ouvirem os sons dos lugares ou ambientes, para que aos poucos desenvolvam o aprender a ouvir a decifrar diferentes sons. Acrescenta ainda:

Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu “ser e estar”, integrando ao todo orgânico e vivo deste planeta. (BRITO, 2003, p.17).

A apresentação da música para as crianças deve ser de maneira bastante lúdica. O professor poderá oferecer de maneira recreativa, construindo assim conhecimentos básicos para o fazer musical, como por exemplo:

- Altura (agudo, médio, grave),
- Intensidade (forte, fraco)
- Timbre do som (a característica de cada som, o que nos faz diferenciar as vozes e os instrumentos);
- Duração dos valores proporcionais (longo, curto).

No entanto, é preciso uma compreensão dos símbolos que representam a música, pois a criança aprende brincando durante uma atividade lúdica desenvolvendo assim a sua sensibilidade musical. Diante disso, é importante destacar que:

Para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal. Essas funções psiconeurológicas envolvem aspectos psicológicos e cognitivos, que constituem as diversas maneiras de adquirir conhecimento, ou seja, são a operações mentais que usamos para aprender, para raciocinar. A simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes (ROSA, 1990, p.21).

Sabemos que a expressão musical possui importante papel nas situações recreativas da maioria das crianças. Ao mesmo tempo que diverte ela desenvolve potencialidades fundamentais para o seu desenvolvimento individual e coletivo como a criatividade e autodisciplina, a consciência rítmica e a imaginação infantil.

A música, por seu aspecto lúdico, é um instrumento inovador para ser usado no processo educacional, e possibilita diversos meios favoráveis para uma educação de qualidade. Propiciadora do aprendizado a música é capaz de despertar nas crianças o interesse e a curiosidade, desenvolve o raciocínio, a criatividade e outros dons e aptidões, por isso, deve-se aproveitar está tão rica atividade educacional dentro das salas de aula.

Podemos conceituar a música como melodia harmonia e ritmo. A melodia é o que pode ser cantado, ou pode ser entendida também como um conjunto de notas dadas de forma sucessiva, e que estas fazem um sentido musical.

A harmonia, são notas que servem de base para a melodia, ou seja, é a concordância dos sons, tornando-os mais agradáveis a sensibilidade de quem ouve.

No caso do ritmo, se faz presente na marcação do tempo da música. São os movimentos coordenados, na repetição de intervalos musicais regulares ou irregulares, nas batidas fortes ou fracas, longas ou breves.

O dicionário Aurélio (200,1, p.477), define a música como: “arte ou ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido”. Para Loureiro:

A palavra música vem do grego *mousiké* e designava, juntamente com a poesia e a dança, “a arte das musas”. O ritmo, denominador comum das três artes, fundia-as numa só. Como nas demais civilizações antigas, os gregos atribuíam aos deuses sua música, definida como uma criação e expressão integral do espírito, um meio de alcançar a perfeição. (LOUREIRO, 2003, p.33).

Para Teca Alencar Brito, mestre e doutora em comunicação e semiótica pela PUC-SP, autora de diversos livros de educação musical e relatora do documento de música integrante no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, a música é definida como: Arte de combinar sons, e formar com eles melodia e harmonia. A linguagem

musical pode ser um meio de ampliação da percepção e da consciência, porque permite vivenciar e conscientizar fenômenos e conceitos diversos. (BRITO, 2003, p. 26).

Para Faria (2001, p. 4), “A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual, a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência”.

Os benefícios são diversos ao desenvolvimento infantil nos aspectos físicos e intelectuais da criança, como comprovam estudos citados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conforme Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

Pesquisadores e estudiosos vêm traçando paralelos entre o desenvolvimento infantil e o exercício da expressão musical, resultando em propostas que respeitam o modo de perceber, sentir e pensar, em cada fase, e contribuindo para que a construção do conhecimento dessa linguagem ocorra de modo significativo. (BRASIL, 1998, p.48).

A criança se desenvolve durante toda sua fase infantil em todos os momentos da sua vida a começar pelo ambiente familiar ao qual está inserida e assim vai ampliando com seu início a vida escolar e demais interações sociais posteriores.

Cada criança apresenta seu próprio ritmo de desenvolvimento, aos poucos ela vai se socializando interagindo com o meio descobrindo assim seu próprio mundo ao qual interpretara à sua maneira.

Os inúmeros fatores positivos que a música oferece podem auxiliar na riqueza de estímulos para o desenvolvimento infantil. Possibilitar que as crianças tenham convivência com situações musicais como ouvir e tocar, apreciar e imitar diferentes instrumentos e sons, possibilita um maior desenvolvimento intelectual.

Segundo o documento RCNEI (BRASIL, 1998, p. 65), “As crianças podem perceber, sentir e ouvir, deixando-se guiar pela sensibilidade, pela imaginação e pela sensação que a música lhes sugere e comunica. Portanto, pode-se afirmar que:

Todos os aspectos do desenvolvimento estão intimamente relacionados e exercem influência uns sobre os outros, a ponto de não ser possível estimular o desenvolvimento de um deles sem que, ao mesmo tempo, os outros sejam igualmente afetados. (WEIGEL, 1988, p.13).

A música influencia o desenvolvimento global infantil, pois todos os aspectos do desenvolvimento de uma criança estão intrinsecamente relacionados e devido a isso, acabam exercendo influências uns sobre os outros.

Utilizando a música como aliada ao processo educacional, o professor possui uma maneira privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar características mais específicas de seus alunos.

A criança que tem oportunidade de vivenciar situações musicais cresce emocionalmente e afetivamente, assim como cognitivamente. Além de, desenvolver a coordenação motora, a acuidade visual e auditiva, assim como a memória e a atenção. As capacidades de comunicação e criação.

Ocorre por meio de uma brincadeira cantada ou cantiga de roda, a interação da criança, expressar-se de maneira espontânea, demonstrando o que está sentindo, trocando entre pares, experiências diferentes sobre o mesmo ritmo musical.

Como ilustra essa ideia Weigel, (1988, p.15), pois segundo ele ao “participar de um grupo com a mesma finalidade, como um grupo musical, a cooperação se tornará mais constante e começará a se formar, em cada criança, a consciência do “nós”.

Aliada a prática da Psicomotricidade, a música contribui para que os elementos determinados pela Psicomotricidade se desenvolvam de maneira saudável e agradável, os elementos são: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal e pré- escrita.

Quando observamos crianças brincando de maneira espontânea, podemos observar seu potencial motor, se conseguem correr e pular, girar, bater palmas entre outras ações, perceberemos que alguns realizam os movimentos de maneira mais rápida outras devagar.

Dessa maneira, Brescia (2011, p. 23) “Relaciona-se com o desenvolvimento motor da criança (por exemplo: cantar, acompanhar o ritmo com as mãos, os pés e movimentos de todo o corpo, tocar instrumentos)”.

É importante destacar que aliar a música ao desenvolvimento da psicomotricidade trata-se de uma fundamental estratégia no que se refere ao desenvolvimento das capacidades infantis. Para Lima e Barbosa:

A Psicomotricidade nada mais é que se relacionar através da ação, como um meio de tomada de consciência que une o seu corpo, o ser mente, o ser espírito, o ser natureza e o ser sociedade. Psicomotricidade está associada à afetividade e à personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente”. (LIMA E BARBOSA, 2007, p. 01).

A ideia é aliar a música ao trabalho psicomotor para que a criança tenha mais oportunidades de vivenciar e realizar atividades de movimento e ritmos diversos, sempre com o objetivo de ampliar esses movimentos tornando-os cada vez mais

complexos. A criança precisa ser estimulada a criar e experimentar, despertando a confiança interior e o favorecimento da autonomia.

Segundo Brito (2003), “Todo trabalho a ser desenvolvido na educação psicomotora deve buscar a brincadeira musical, aproveitando que existe uma identificação natural da criança com a música. A atividade deve estar muito ligada à descoberta, e a criatividade”

Pesquisar sobre o papel da música na alfabetização, não é apenas no foco da experiência lúdica, mas é um direcionamento de suas potencialidades afetivas para se tornar uma grande ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, tornando a escola, a aula as situações de aprendizagem mais interessantes e alegres, assim como receptivas, e também se amplia dessa maneira a aquisição musical do aluno, já que a música é um bem cultural e todos devem ter acesso.

A música contribui com o processo de aprendizagem e alfabetização das crianças, pois favorece o desenvolvimento linguístico e cognitivo, assim como o psicomotor e sócio afetivo, sendo essas áreas interligadas, ou seja, indissociáveis na formação de um ser humano provido de necessidades sociais, e afetivas.

Não existe uma receita para se ensinar e alfabetizar uma criança, é preciso sim buscar estar em constante reflexão sobre sua prática de sala de aula, como diz Paulo Freire na citação logo abaixo: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

A pesquisadora Emilia Ferreiro (1996, p.144) realizou diversos estudos acerca do processo de alfabetização, de acordo com ela: “leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente”. Segundo a autora, o professor deve valorizar as primeiras escritas dos seus alunos, pois nelas existe o que a criança realmente sabe, ou seja, seus conhecimentos prévios.

Silva (2012) considera que com a música, as crianças podem aprender não só os aspectos musicais como também passarem a compreender melhor a sua língua materna e, posteriormente, a língua estrangeira e ainda saber interpretá-las e usá-las de maneira correta. Assim:

O recurso à música contribui para o prazer físico, mental e intelectual do indivíduo, que pode ser o professor ou a criança. “Com as canções, a criança pode aprender os aspectos musicais, como também perceber melhor a sua língua materna (estrangeira (s), numa fase mais avançada) e ainda saber interpretá-la e usá-la corretamente” (SILVA, 2012, p. 26).

Além disso de acordo com Souza (2003) a música proporciona à criança meios para satisfazer as suas necessidades de exploração e integração no mundo

sonoro, de expressão e de criação, em que “o objetivo final não é ser bom músico, mas ter uma personalidade equilibrada”

Gifford (1988), citado por Hummes, (2004, p.57) enumera também algumas funções que a música pode assumir na educação musical escolar. “São elas:

- Música como diversão e prazer;
- Música e educação para o lazer;
- Música e transferência do saber;
- Música e integração;
- Música como agente socializante;
- Música como herança cultural;
- Música como auto expressão ou expressão das emoções;
- Música como linguagem;
- Música como conhecimento; música como educação estética”

De acordo com Gordon (2000), são muitas as competências musicais que envolvem o escutar e o cantar, assim como o improviso e a criação, o ato de ler e escrever.

Reforçando a importância da música na aquisição e desenvolvimento de diferentes competências, Sousa (2003, p.70-77) indica oito conteúdos da expressão musical: as pulsões; as emoções; os sentimentos; a atenção auditiva; a percepção auditiva; a memória auditiva; o raciocínio lógico e a socialização.

A música aliada com uma atividade lúdica, permite a criança absorver melhor tudo o que é proposto. A criança precisa ouvir e sentir a música em sala de aula, envolver-se por completo, assimilar as propostas apresentadas a ela. Para isso, cantar é uma forma incrível de ajudar no desenvolvimento da linguagem.

Antes de falar a criança já consegue reproduzir sons de uma canção por causa da musicalização. Diante disso, cantar e fazer atividades e brincadeiras musicais é muito importante para o desenvolvimento da capacidade de ouvir, reproduzir sons e fonemas e, posteriormente, palavras e frases.

A integração entre o brincar e o fazer musical é muito mais rica do que se considerava. Quando uma determinada brincadeira cantada reúne um número de crianças, está simples brincadeira está desenvolvendo inúmeros aspectos do desenvolvimento infantil, pois além de integrar, ela está socializando saberes, ensinando a todos que precisamos esperar, ouvir, falar, participar e principalmente colaborar para que a brincadeira de certo, ou seja, a brincadeira depende de cada um e do seu todo para acontecer de maneira prazerosa.

A inserção da música está acontecendo cada vez mais nos ambientes de educação infantil devido a sua importância no desenvolvimento sensorial, intelectual e auditivo, além da ampliação da linguagem oral e desenvolvimento motor.

Repertório para se trabalhar a música na sala de aula não falta, o professor deve realizar um bom planejamento da atividade com o objetivo de:

- Ampliar o repertório musical dos alunos nas suas vivências cotidianas.
- Introduzir, de maneira lúdica, elementos e conceitos da linguagem musical.
- Proporcionar diferentes possibilidades de exploração dos sons.
- Favorecer a imaginação e a criação por meio de atividades que englobem elementos musicais e movimentos corporal.

Fazer com que a música esteja presente na educação dos nossos alunos é contribuir para o enriquecimento e qualidade do ensino. Nesse contexto o fazer musical desenvolve a percepção a observação e a criatividade, sem esquecer do desenvolvimento da sensibilidade para ouvir, assim como interagir com o outro respeitando o seu tempo.

As crianças que não têm acesso a música ou as tem de uma forma impropria, até mesmo improvisada, mal preparada, perdem a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial. Portanto, quanto mais um professor souber ou conhecer sobre música e sobre os recursos pedagógicos necessários para apresentá-la as crianças mais pode ajudar a ampliar as suas experiências de escuta, contribuindo de forma abrangente e efetiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Dança

Na educação à dança faz parte e também é várias vezes citada como parte do currículo integrador da Educação Física e também em Artes como uma manifestação da cultura corporal e uma expressão da arte com objetivos que desenvolvam as capacidades e potencialidades expressivas, nas mais variadas vivências motoras e até mesmo a integração que ela proporciona entre os alunos.

Música e movimento corporal caminham juntos, pois, som são movimento e gestos, portanto são parceiros. Assim como na música a dança, possibilita, a diversas experiências, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando-as a conhecer melhor seu corpo e também seus limites, pois as experimentações

sonoras e corporais propicia saborear a alegria dos movimentos e a exaustão corporal, a qual sugere descanso e relaxamento.

Ao longo da história da humanidade a dança aparece como forma de comunicação e expressão das emoções das pessoas. Com passagens importantes dos povos, no: pedido de chuva, influências educacionais, agradecimentos das colheitas, sedução, fertilidade, cura de doenças, celebrar a vida, comemorar a morte (no caso dos combates), integração do homem com a natureza, cerimônias religiosas.

A dança diferencia-se das outras linguagens artísticas pelo uso dos movimentos, toda criação e interpretação é realizado através do corpo, e sua beleza demonstrada pelos movimentos.

Dentro do universo da Arte, a dança apresenta especificidades que a diferenciam das outras linguagens artísticas a serem ensinadas e aprendidas nas escolas. Antes de tudo, a dança é uma arte do corpo, ou seja, necessita dele para que processos criativos e/ou de interpretação sejam realizados. Dessa forma, são as relações que podem ser estabelecidas entre corpo, dança e sociedade que tanto balizam a delimitação de objetivos quanto a escolha de conteúdos e a orientações didáticas desta área de conhecimento. (BRASIL, 2002, p.157).

A dança é classificada quanto ao modo de dançar, sendo esse: Solo, dupla ou em grupo, sua origem: folclórica, histórica, étnica ou ceremonial, e finalidade: religiosa, cênica. Coreografada, social. Considerada um bem cultural a dança sempre fez parte da cultura popular e cada região possui seu gosto e particularidades.

Com dança se abre espaço para uma gama de oportunidades, onde se contribui para o desenvolvimento pleno infantil, favorecendo o desenvolvimento da coordenação motora, do ritmo, auxiliando na formação de novos conceitos, nas questões de interação com o outro, assim como os de autoestima

A dança atinge as diversas esferas de desenvolvimento e posteriormente um aprimoramento da arte e técnica realizada pelos indivíduos.

Segundo Achcar (1998), existe uma visão do homem como um todo que vai além da percepção motora durante a execução dos movimentos da prática da dança, enriquecendo as mais variadas qualidades psíquicas, físicas e mentais.

A referida autora destaca alguns aspectos importantes para o desencadeamento da dança, no seu aprendizado: a beleza, visão, precisão, coordenação, flexibilidade, imaginação e expressão, sendo estes atributos que abrangem os mais diversos e desenvolvimentos no precioso trabalho para a criação de movimentos e interação com o espaço da dança.

A prática da dança permite vivenciar situações motoras diversificadas entrando em contato com as possibilidades físicas, intelectuais e emocionais dos alunos.

Para Egan (2007) as vidas das pessoas podem e devem se tornar significativas, pelo compartilhar imaginário das emoções, esperanças, intenções etc. A dança contribui no fascinante desenvolvimento da imaginação com novas propostas que estimulem o desenvolvimento motor nesta faixa etária do sensível universo infantil

Dançar é uma das atividades que as crianças mais gostam, conforme referencial nas atividades de dança a criança desenvolve a compreensão de suas capacidades de movimento. A dança contribui para autoestima, socialização, e trabalhos em grupos, envolver os alunos em projetos de dança, significa trabalhar com eles a criação.

É muito gratificante envolver os alunos em atividades artísticas que envolvam a dança, percebemos rapidamente os progressos realizados pelo grupo, assim como a melhora na socialização, timidez entre outros pontos positivos.

A compreensão da importância da dança na educação vem ao encontro dessa postura educacional e já faz parte da preocupação de muitos educadores. A arte do movimento faz parte da educação quando se comprehende que a dança é arte básica do ser humano. Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior [...], pois a dança possibilita uma percepção e um aprendizado que somente são alcançados por meio do fazer-sentir que tem uma ligação direta com o corpo, que é a própria dança (STRAZZACAPPA E MORANDI, 2006, p. 72).

Conforme os autores citam, a arte através da dança faz parte do ser humano, e os aprendizados ligados a essa arte só é possível aos que dela praticam.

Teatro

O teatro é o dono dos grandes espetáculos nele é possível contemplar uma mistura de artes ao mesmo tempo, pois é possível de forma individual ou coletiva interpretar, dançar, cantar, tudo em um único show. Para Courtney (2006) “A característica essencial do homem é sua imaginação criativa.

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise o desenvolvimento das características essencialmente humanas. A característica essencial do homem quando comparado com os primatas superiores é sua imaginação, que é essencialmente dramática. (COURTNEY (2006, p.281).

Muito tem sido discutido a respeito de como se trabalhar teatro na escola. Existem várias reflexões e propostas nesse âmbito, em comum há o reconhecimento da importância de que os alunos sejam capazes de compreender e produzir.

Trabalhar o teatro na sala de aula, não é apenas fazer dos alunos espectadores, mas sim autores, pois o incentivamos a aprender a desenvolver suas habilidades de criação, invenção e improvisos, além de valorizar sua Oralidade e expressões corporais.

Os benefícios do ensino do teatro são a determinação e interação dos educando, pois desenvolvendo sua oralidade, trabalha seu afetivo, emocional, cidadania, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem- se e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula. O

O teatro tem uma ação educativa que é utilizada desde o século V a.C. até os dias de hoje. Platão, filósofo grego, sugere uma educação liberal, que fosse permeada pelo lúdico e pelo artístico baseada no uso do jogo.

Valorizava os jogos que exploravam os recursos e a linguagem do teatro, da música, da dança e da literatura, e ressaltava que, praticados com as crianças, fariam parte indissociável de sua formação quando adultos.” (NEVES e SANTIAGO, 2009 p. 16)

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que se refere ao currículo de Arte, o teatro proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança.

O teatro exercita e combina as inteligências múltiplas inerentes ao ser humano e, por ser uma arte polifônica, integra e é capaz de dialogar com todas as outras manifestações artísticas. [...] O teatro inspira, motiva, emociona, alegra, auxilia no conhecimento de nós mesmos e do outro, aguça nosso senso crítico, afaga e conforta nos momentos de solidão, desespero, tédio e dor. (GUIMARD, 2010, p. 84).

Gagliardi (1998, p. 69), exemplifica que a expressão teatro envolve “[...] toda atividade teatral, englobando dramaturgia, encenação e produção de espetáculos teatrais, óperas, balé, concertos, entre outras.

De acordo com Sormani (2004) o teatro para crianças é aquele que envolve a criança por meio de experiências diferenciadas, a criança quando em contato com a linguagem artística, neste contexto, as práticas teatrais são convidadas a desempenhar

papeis e a expor as suas ideias, como protagonista de suas ações e estabelecer relações entre o real e o imaginário.

As práticas teatrais atuam diretamente no pensamento e linguagem, pensamento criativo e aprendizagem da memória nas crianças. O fazer teatro na escola, conforme salienta Cabral (1998, p.2), possibilita a intersecção de “diversas situações, vivências, circunstâncias”. Oportunizando, o desenvolvimento de habilidade e ampliação do conhecimento, o equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas.

Como arte o teatro possibilita a transformação individual, e social, ao atuar o aluno se relaciona com outros colegas de turma e com o público vivendo experiências coletivas, aprendendo a lidar com ansiedade, timidez, medo e insegurança, preconceito, baixa-estima etc. Costa (2004) explica o teatro e a ludicidade possibilitem experiência emocional e intelectual.

O teatro e a ludicidade, enquanto processos que se interpenetram e possibilitem intensa motivação subjetiva, devem ser concebidas como um campo de significativa experiência emocional e intelectual, que pode (e deve) focalizar a diversidade de gênero, de classe e de grupos sociais envolvidos no processo de educação. (COSTA, 2004, p.94).

Os recursos da linguagem teatral podem favorecer e proporcionar um melhor entendimento da realidade e a construção de produções de escrita e de estratégias de leitura que contribuam no processo de aprendizagem dos alunos, dicção, oralidade a linguagem e expressão, também são trabalhados no teatro para interpretação das cenas.

Em complemento percebemos a importância do teatro para os processos de formação da criança, além de contribuir para integração delas com a comunidade, com a sociedade. Assim como na música, e na dança o teatro trabalha aspectos essenciais para uma boa formação.

A criança é espontânea e de natureza lúdica, desenvolver com as crianças propostas que envolvam o teatro, através de jogo dramatizado, por exemplo, é uma boa opção. Em complemento os PCN's destacam a importância das atividades teatrais para o desenvolvimento global da criança.

O jogo é importante no processo de aprendizagem na infância, essa afirmação é comum em várias linhas de pensamento, desde Rousseau e Dewey a Piaget e Vygotsky, pois é uma das manifestações da inteligência humana. Os jogos teatrais e os jogos dramatizados podem sim fazer parte do contexto escolar e contribuir para a construção de um aprendizado, não só ligado ao conteúdo da arte, mas também

favorecer e permear o estudo em outras disciplinas, pois permitir que o aluno trabalhe com criatividade temas que devem ser sugeridos ao longo do processo.

O jogo teatral desenvolve também, habilidades de performance, regras básicas para contar histórias, apreciação da literatura, estabelece uma relação mais espontânea com a fala, tornando mais prazeroso a relação com produção e construção de textos. Spolin ressalta que os jogos são fontes de energia que ajudam os alunos a aprimorar habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo.

Arte e Tecnologia

A inserção das tecnologias em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, utilizando-as de maneira adequada e significativa, questionando o objetivo que se quer atingir, levando-se em consideração o lado positivo e as limitações que apresentam sempre com a mediação do professor que propõe novos desafios através de situações problemas aos alunos para uma aprendizagem significativa.

Para habilitar os profissionais da educação no desenvolvimento de propostas que incorporem as TICs é fundamental que as utilizem em atividades educacionais. Neste sentido, a preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que possam experimentar em seu próprio processo de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's têm grande poder pedagógico, pois se utilizam da imagem. Assim, torna-se cada vez mais necessário que a escola se aproprie dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Para que a sala de aula se torne um espaço de aprendizagens significativas, torna-se necessário que os dois atores, professor e aluno, estejam presentes e atuantes, desencadeando o processo de ensino e aprendizagem.

A arte tecnológica está vindo com tudo e com uma intimidade que assusta e isso é perceptível em nossa regência em sala de aula. Urge a necessidade do professor fazer a inserção desses recursos tecnológicos nos diversos componentes curriculares para que aprendizagem possa acontecer de forma prazerosa e de forma que os alunos apreendam os conteúdos propostos de forma significativa e se tornem protagonistas do seu próprio processo de aquisição de conhecimento.

As tecnologias usadas com fim educacional/pedagógico ampliam as possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender. Quando utilizada com

significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino- aprendizagem.

O professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de tecnologias da informação e da comunicação na área educacional tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo para a apropriação de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos.** 2º ed. Revisão atual – São Paulo. Moderna, 1999.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

AURÉLIO, **Minidicionário Escolar Século XXI.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

BARBOSA, A.M; **A Imagem no Ensino da Arte.** São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Vol.3, Brasília MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL, **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL, **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

BROWNIE, Luciana; LORG, Alexandre. **O Pincel e o criador**. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/prova-de-amor/o-pincel-e-o-criador-sergio-reis.html>. Acesso 21 Set. 2019.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em Construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do teatro e teatro na educação**. In: Reunião científica de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas. 1998. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2778_1313.pdf. Acesso 21 Set. 2019.

CARVALHO, Bárbara de Paula Stoian. **Resenha crítica do filme como estrelas na terra - toda criança é especial**. Portal da Educação. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/20287/resenha-critica-do-filmecomoc-estrelas-na-terra-toda-crianca-e-especial>. Acesso 21 Set. 2019.

CARVALHO, Monica. **Uma mudança Disruptiva**. Pátio. Ano VI set/nov 2014.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte: conteúdos essenciais para o ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1999.

CORRÊA, A. D.; NUNES, A. L. R. (Org). **O ensino das artes visuais: Uma abordagem simbólico-cultural**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

COSTA, Alexandre Santiago da. **Teatro - Educação e ludicidade: novas perspectivas em educação**. Revista da Faced. 2004.

COURTNEY, Richard **Jogo, Teatro & Pensamento. As bases intelectuais do teatro na educação**. Editora Perspectiva S.A 2006.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DERDYK, E. **Formas de Pensar o desenho. Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3ºed. São Paulo: Scipione, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2^a ed. Campinas: Papirus, 1985. EISNER, Elliot W. **O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?** Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, pó. 2-17, Jul/Dez 2008.

ESTEVÃO, Vânia Andréia Bagatoli. **A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil.** Assis Chateaubriand – Pr, 2002.

FARIA, Márcia Nunes. **A música, fator importante na aprendizagem.** Assis chateaubriand – PR. 2001.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte.** 2^a Edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Sueli. (Org). **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos.** Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, Paulo Nin. **Arte visuais na educação infantil.** In: NICOLAU, Marieta Lúcia machado. Dias, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, N. K; PEREIRA, J. de A. **Necessidades educativas especiais, arte, educação e inclusão.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v.X,n.X, MÊS x. 2007. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3185/2107>. Acesso 21 Set. 2019.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira, **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.** 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical. [Tradução de Beatriz A. Cannabrava.** 2.ed. São Paulo: Summus,1988.

GRAÇA, Márcio. **Metodologia & Ensino. Religar e Projetar.** São Paulo: Madras, 2002.

GOMBRICH, E. H., **A História da Arte.** Zahar Editores, 1985.

GORDON, E. E. **Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkia. 2000.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: Um estudo nas escolas de Montenegro.** Tese de mestrado em Música. Porto Alegre Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/Rosa Iavelberg.** Porto Alegre; Aramed,2003.

JANSON, H. W.; **“Iniciação à História da Arte”**, {tradução, Jefferson Luiz Camargo}; São Paulo; Ed. Martins Fontes; 1988.

KIPERMAN, Adriane. **Um lugar para as experiências.** Revista Pátio Educação Infantil. N° 49. Ano XIV outubro/dezembro 2016.

LIMA, Aline Souza; BARBOSA, Silvia Bastos. **Psicomotricidade na educação infantil: desenvolvendo capacidades.** 2007. Disponível em: <http://www.facsaoroque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Lucia.pdf>. Acesso 21 Set. 2019.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental.** 6. ed. Campinas: Editora Papirus, 2003.

LUNA, W.; BISCA, J. **Fazendo artes com a natureza.** In: NICOLAU, M. L. M.; DIAS, M. C. M. (orgs). **Oficinas de sonho e realidade: Na Formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Qualidade e inclusão no ensino médio.** Pátio. Ano VI set/nov 2014.

MARQUES, Rozimeri Pereira Marques. **Arte e Educação.** Ed. ULBRA. 2008.

MARTINS, Miriam Celeste. **Didática do Ensino da Arte: A língua do mundo: Poetizar, Fluir e Conhecer a Arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte,** São Paulo FTD, 1998.

MORENO, G.L. **Comunicação Significativa entre a criança e a Arte.** Revista do Professor. Abril/junho, ano XXIII, N.90 ISSN 1518-1839.2007.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso de jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar.** 1^a edição. Campinas, SP: Papirus, 2009.

OSTETTO. Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na Educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: MusMed, 2000.

PEREZ, Carmen Lucia V [et.al]; Garcia, Regina L (org.). **Revisitando a Pré-escola – 5º ed.** São Paulo, Cortez, 2001.

PRIETO, Rosangela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In: **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** Valéria Morin Arantes (Org.), 2^º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

PONSO, Carolina Cão. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil.** 2º ed. Porto Alegre. Sulina, 2014.

PROSSER, Elisabeth Seraphim. **Ensino de Artes.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2003.

REIS, Sergio. **Esse é o meu Brasil.** Kboing. Letra de Música. Disponível em: <http://www.kboing.com.br/sergio-reis/1-1075295/> Acesso 21 Set. 2019.

RIZZI, M. C. de S. **Caminhos metodológicos.** In: BARBOSA. A. M. (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Nereide Schilaro Santa. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo Ed. Ática, 1990.

SÃO PAULO (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação.** - São Paulo: SME / DOT, 2006.

SILVA, P. C. **A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens. Tese de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.** Ponta Delgada: Universidade dos Açores.2012.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPERONI, K. S. **A Arte de fazer ver o superdotado como uma forma de garantia de direitos.** *Educação, Gestão e Sociedade*: revista da Faculdade Eça de Queirós, Jandira, SP, Ano 5, n. 18, p. 1-19, junho de 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor;** tradução de Ingrid Dormien Koudela. 2^a edição. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

SORMANI, Nora Lia. **O teatro para crianças. Do texto ao palco.** Rosário/Argentina: Homo Sapiens, 2004

SOUSA, A. B. **Educação pela arte e artes na educação:** Música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget 2003.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e à docência: a formação do artista em dança.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

UJIIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A prática educativa na educação infantil:** organização do tempo/espaço. In: ESPAÇO PEDAGÓGICO: Práticas educativas. Vol.14, n° 1. Passo Fundo: UPF 2007.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 7^o ed São Paulo: Libertad, 2006.

WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com sons, ritmos, música e movimentos na pré-escola.** 1 ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ZABOLI, G. **Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente.** 9^a ed. São Paulo: Ática, 1998.

GESTÃO DO GERENCIAMENTO ESCOLAR COM INCLUSÃO

Hilda Maria Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Aliar conhecimento em pedagogia, recursos humanos e tarefas administrativas, além de manter um papel de liderança e a visão estratégica tanto sobre os objetivos da instituição como negócio quanto no nível educacional são alguns dos maiores desafios do gestor escolar em sua jornada. Isso vale para qualquer tipo de escola: educação infantil, fundamental, ensino médio ou universidade.

O trabalho do gestor escolar não se limita apenas a definir regras ou fazê-las cumprir, deve ser calcado em uma equipe, e fazer a ligação entre professores, funcionários, alunos e família, promovendo a participação e empenho desses grupos, é essencial para obter bons resultados. Esse trabalho deve resultar na construção de uma educação de qualidade.

Além disso, para ser um bom líder, o gestor terá que lançar mão de ferramentas de gestão e organização, com ações empreendedoras e com espaço para inovação.

Alguns dos desafios mais constantes na rotina do gestor escolar são:

- Manutenção de uma boa infraestrutura, garantindo recursos materiais para uma educação de qualidade;
- Uma boa gestão das finanças, evitando gastos desnecessários;
- Manter bons profissionais, satisfeitos e engajados;

¹ hilda.vida88@gmail.com

- Estudantes e famílias satisfeitos e com o perfil aderente à instituição.

Em vista desse cenário, reunimos aqui algumas dicas para lidar melhor com os desafios no dia a dia da gestão escolar:

Excelência na proposta pedagógica

A base pedagógica é sempre o coração de uma instituição educacional. O desafio para o gestor é conhecer a fundo a linha adotada pela escola e estar pronto para implementar as ações necessárias para chegar aos seus objetivos. É em torno dessa proposta que todos os outros desafios se desenrolam, portanto, se nesse campo houver excelência e consistência, a tendência é que haja harmonia nas demais áreas.

Cabe ao gestor também olhar além do básico, permitindo inovações, ações empreendedoras e possibilidade de agregar sempre novos conhecimentos e parcerias.

Gestão de pessoas

Os professores são as peças-chave para o bom funcionamento de uma instituição escolar. O grande desafio do gestor aqui é equilibrar as necessidades de toda a equipe, valorizando cada um em sua função, dando apoio à busca de conhecimento e formação contínua específica para cada tipo de profissional.

Um ambiente onde todos se sentem envolvidos com o projeto pedagógico traz melhores rendimentos para a instituição como um todo.

Existe o direito universal à educação e à escola para todos os brasileiros, assim como as escolas brasileiras têm a obrigatoriedade legal de acolher a todos. A abertura das escolas para as diferenças é, principalmente, uma decorrência da legislação e, com base na mesma, de políticas públicas, o que implica em uma mudança radical nos processos de ensino e aprendizagem. Inclui uma proposta de ruptura entre as fronteiras existentes em diferentes disciplinas, entre saber e realidade.

Trata-se de uma valorização da multiplicidade, da integração de saberes, das redes de conhecimento que, a partir daí se formam e se constituem. Assinala para a transversalidade das áreas curriculares e para a autonomia

intelectual do aluno, sujeito do conhecimento e que, por isso mesmo, imprime valor ao que constrói. Esse processo não pode prescindir da interação social.

É importante refletir sobre os impactos das ações emanadas de políticas públicas para professores e alunos, em se tratando de educação inclusiva. Muitas vezes, o educador se vê na posição de regular os desejos dos educandos com ou sem necessidades educativas especiais, na escola inclusiva. Necessita decidir entre o prazer e a atividade intelectual para a qual é convocado, entre espaços tabus e o cotidiano, entre o prazer e a racionalidade. Entretanto, a legislação assinala que o professor deve dominar suas restrições pessoais às diferenças, aliadas com domínios metodológicos e conhecimentos pedagógicos capazes de dar conta das distintas necessidades de seus alunos.

É uma questão que desponta como realidade, vinculada à aceitação incondicional das diferenças entre as pessoas. Remete a uma maior reflexão sobre o que realmente significa aprender, quem aprende e como se aprende.

As implicações da educação inclusiva para os educadores incluem a construção de uma pedagogia da diferença, que não realce o exotismo, nem endemoninhe o outro, mas que busque definir e conhecer a diferença tanto em sua especificidade, quanto em sua capacidade de formar posições para relações sociais e práticas culturais politicamente engajadas, ao estimular e valorizar a aprendizagem da criança como um ser que imagina e cria. Nesse contexto ainda recente o que se espera dos professores é uma postura de aceitação da proposta inclusiva em educação, com atitudes de engajamento, de acolhimento à diversidade com abertura para exercitar práticas inovadoras em sala de aula.

Novas propostas pedagógicas coincidem com o conhecimento da legislação vigente, envolvem conteúdos e práticas que exercitem a criatividade. Mas é importante adotar uma postura crítica sobre a complexa trama existente entre políticas públicas, legislação, educação e sociedade, ao falar sobre inclusão e sobre diversidade. Esta pesquisa foi de natureza bibliográfica, foram utilizadas fontes diversas de informação, como livros, artigos publicados em periódicos, arquivos eletrônicos e sites da internet, com o objetivo de embasar o conhecimento acerca das competências envolvidas no processo de trabalho científico.

I. LEGISLAÇÃO E O DIREITO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Após inúmeras pressões políticas, sociais e educativas, atualmente tem-se medidas legislativas que atestam o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições de ensino, fato que cresce a cada dia.

Conforme a organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Brasil é o país da América latina que mais insere alunos com necessidades especiais em escolas regulares, seguido de México e Chile (Boletim da UNESCO, 1998).

Examinando a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da declaração Universal dos direitos Humanos (1948), a Convenção dos direitos da Criança (1989) e as diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do adolescente (lei 8069/90), dentre outras, é possível evidenciar o que consta sobre a educação, como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade.

Há unanimidade nas questões econômicas, sociais, políticas, culturais e sanitárias de que não haverá desenvolvimento expressivo nestes setores, sem um investimento na educação (Bianchetti, 1995).

Investir em educação constitui a primeira etapa indispensável para assegurar os direitos humanos, tais como a postura de aceitação das desigualdades e da diversidade, a redução da pobreza, a aceitação de avanços na saúde e nutrição, o controle de crescimento demográfico, dentre outros. ao longo da história, o cenário, particularmente no que se refere às pessoas com necessidades especiais nem sempre foi o de aceitação das desigualdades.

Até meados do século XVIII algumas práticas eram executadas com estas pessoas, tais como abandono, afogamentos, asfixia. Ao final do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX teve início, nos países escandinavos e na América do norte, o período de institucionalização especializada de pessoas

com deficiências, nomenclatura adotada na época. A partir daí surgiu a Educação Especial.

A sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas denominadas como deficientes, mas a forma de atendimento priorizava um caráter assistencialista. A assistência era prestada em Centros Especializados, nos quais as pessoas recebiam atendimento de vários profissionais:

Médicos, psicólogos, psicopedagogos, assistentes sociais. No século XX, a desinstitucionalização começa a ocorrer com programas escolares para deficientes mentais. Os serviços especiais foram diversificados e as classes especiais passaram a integrar o contexto escolar.

CONCLUSÃO

A comunicação às vezes passa despercebida enquanto se entrelaça com as demais áreas da escola. O grande desafio do gestor ao lidar com essa ferramenta é justamente mapear todos os públicos e assuntos que precisam de informação.

A instituição deve ter canais de comunicação para falar para o público interno e externo e deve sempre ter canais para ouvir seus públicos. É cuidando com atenção da comunicação que temos mais chances de garantir professores em sintonia com as diretrizes da instituição, funcionários que identificam com maior facilidade as prioridades, alunos envolvidos com a instituição e com seu próprio estudo e famílias que enxergam com clareza o trabalho feito dentro dos muros da escola.

Muito importante também é que manter esses canais abertos e sem ruídos auxilia a evitar a evasão escolar.

Ao olhar todo esse cenário o gestor escolar pode constatar que são muitos os desafios. E também que é possível enfrentá-los usando coerência e lançando mão das ferramentas necessárias. O mais importante será sempre ter claros os objetivos da escola e os princípios pedagógicos que a guiam, assim terá um excelente ponto de partida para cada um dos desafios enfrentados.

REFERENCIAS

AMARAL Filho, J. Do (2007), "Celso Furtado e a economia regional, in Celso Furtado e o Século XXI, organizado por João Saboia & Fernando J.". Cardin de Carvalho, Minha Editora/Editora Monole, São Paulo.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências a edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos (NBR 9050:2004, válida a partir de 30/6/04). Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

_____. NBR 15290. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Plano de Trabalho. Cariacica - Espírito Santo. 2009.

_____. Estatuto da APAE/CARIACICA. Cariacica, Espírito Santo, 1990.

ARIÈS; Philippe. História Social da Criança e da Família. 2^a Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, A . M. B. (org) Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2006.

BARROSO, J. Autonomie et modes de régulation locale dans Le système éducatif. Revue Françoise de Pédagogie, Paris, n. 130, p. 57-71, jan./mar.2000.

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

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente: disposições constitucionais pertinentes: lei nº 8.069, de 13 de julho

de 1990. 6. Ed. - Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

BRASIL. Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL, Constituição (1967). Constituição da República federativa do Brasil – 14 de Janeiro de 1967. Brasília, Df: fundação Projeto Rondon – minter, 1986.

BRASIL. Constituição da República federativa do brasil. São Paulo: Atlas, 1988

BRASIL. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U.de dezembro de 1996. Florianópolis:

BRASIL. boletim da UNESCO sobre Educação Inclusiva. Brasília: Corde, 1998.

CARDOSO, m. Aspectos históricos da Educação Especial: Da Exclusão à Inclusão – Uma Longa Caminhada. IN: MOSQUEAR, J. m. e STOBAÜS,

C. (Org.) Educação Especial: Em Direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, P.15/26.

CHACON, M. C. M. Deficiente mental e Integração Social: o papel mediador da mãe. Revista Brasileira de Educação Especial. Editora UNIMEP, v. 5, p. 87-96, 1999.

CONSULTOR MÉDICO DO HOSPITAL POLICLIN 143. Hidrocefalia. Disponível em: <<http://www.policlin.com.br/drpoli/143/>> Acesso em: 10 abr. 2010.

CORTEZ, Maria Lucia Sica. REGEN; Mina. A família e o profissional, uma relação especial. Agosto. 1996.

CURY, Jamil C. R. et al. Medo à Liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação. São Paulo: Ed. Do Brasil, 1997. 320 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E Linha DE Ação Sobre NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília: Corde, 1994.

DINIZ, D. e Guilhem, D. O que é Deficiência. São Paulo: brasiliense, 2007.

DURU-BELLAT, m. Vencer o Grande Desafio da Igualdade de Oportunidades. La bel France: Revista do ministério de Relações Exteriores. n.54, Abril-Junho 2004.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. A Inclusão da Pessoa Portadora de Deficiência e o Ministério Público. Jul. /set.2001. p. 1-9.

FERREIRA, Fernanda, DIAS, Marília & SANTOS, Pedro. Níveis e Tipos de Deficiência Mental. Educação Diferente, março 2006.

FREITAS, D –1998- *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 270p

GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, 2 (4), 111-119, 1997.

LÜCK, H. et al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOURA, Leonice; VALÉRIO, Naiana. A família da Criança Deficiente. Caderno de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v.3, n.1, p. 47-51, 2003.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In. Superando o Racismo na escola. 2º edição revisada. KABENGELE, Munanga (Org.). Alfabetização e diversidade. Brasília: MEC/SEC, 2005.

MORIN, E. Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, m. k. Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimentos Processo Sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2005

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 2006.

PEREIRA, Potyara A. P. Necessidades Humanas: Subsídios à crítica dos Mínimos Sociais. 2^a Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, M. I. H. Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta. Campinas (SP), 2001. 259 f. Tese (Doutorado em História, Filosofia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PINHEIRO, Humberto Lippo. Pessoas Portadoras de Deficiência e as Políticas Públicas. 2003 p. 01-13.

RIBEIRO, João Ubaldo. Política: Quem manda, Por que manda Como Manda. 3 ed. Revisada por Lucia Hippolito. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

RIBEIRO, Simone Clós César. As inovações constitucionais no Direito de Família. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 09.2001.

RIBEIRO, Cristiana Fábia. Projeto de Avaliação e Monitoramento do Projeto Girassol – APAE Cariacica. 2008.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. Portugal: Porto, 2006.

RODRIGUES; Jaciana de Jesus. Análise Institucional da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE – Cariacica. 2008.

_____. Projeto de intervenção: GASME – Grupo de Apoio e Suporte às Mães de Excepcionais. APAE - Cariacica, 2008.

_____. O Processo de Trabalho do Assistente Social no Espaço Institucional. APAE - Cariacica, 2009.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual. *Revista Nacional de Reabilitação*, ano IX, n. 43, p. 9-10, mar/abr, 2005.

SILVA, T. T. A Política e a Epistemologia do Corpo Normalizado. Rio de Janeiro: Espaço, 1997.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: UFPR, 2011.

UNESCO. Declaração mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas do aprendiz. Tailândia, 1990.

VIEIRA, Sophia Lerche. Educação: política e gestão da escola. Fortaleza: Líber Livro, 2008. .

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DAS ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Rafael Jacson da Silva Carneiro

Vinícius Cruz de Oliveira

Dayane Veiga dos Santos

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa

Simone Helen Drumond Ischkanian

Patrícia de Andrade

INTRODUÇÃO

O ensino das artes em um ambiente escolar possui uma grande importância para o desenvolvimento cognitivo, ao ser utilizado como auxiliador nos processos de desenvolvimento da aprendizagem e na socialização do aluno, quando ministrado em conjunto com outras matérias e eventos culturais na escola. As práticas artísticas ensinadas nas escolas, além de ajudarem no desenvolvimento da aprendizagem e na maneira como a criança irá se socializar no ambiente escolar, auxiliam da mesma forma na elaboração do sujeito, uma vez que, conforme Ferreira (2011: 15), “as artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos [...]. Assim a

autora também discute sobre a relevância da cultura nas escolas:

É necessário entender que as culturas não são apenas produtos, mas também instituintes de esfera sociocultural; que as sensibilidades artísticas são historicamente constituídas e próprias de cada grupo cultural; que as artes são expressões de identidades e culturas e sua compreensão requer conhecimento dos parâmetros que regem e que transcendem o gosto pessoal [...]. (Ferreira, 2011: 16).

Ao serem inseridas no ambiente escolar, essas atividades artísticas, como o desenho, a pintura, as esculturas e a colagem, em conjunto com os processos culturais, auxiliarão no desenvolvimento da criança e na elaboração de uma linguagem própria, especialmente nos casos em que a criança não consiga utilizar a palavra como linguagem para se comunicar com os outros.

É valido ressaltar que as artes estão inseridas no espaço escolar, bem como as formas de intervenção que envolvem essa disciplina principalmente no que diz respeito a cultura pois esta possibilita ao aluno essa compreensão sobre os símbolos ao seu redor. Dessa forma, com noções das diversas artes, o educando pode desenvolver seu intelecto pelo lúdico e, assim, “trabalhar” de maneira mais produtiva no ambiente escolar formal.

DESENVOLVIMENTO

O ensino da Arte propicia ao aluno a descoberta do ato criativo, a oportunidade de entrar em contato com sua imaginação e a possibilidade de expressar pensamentos e sentimentos através de manifestações artísticas. Desenvolve potencialidades, tais como a percepção, observação, imaginação, sensibilidade e afetividade, contribuindo também para a apreensão significativa dos outros conteúdos curriculares. Possibilita ainda, a construção de estratégias pessoais e coletivas na convivência diária, já que aguçam o senso crítico e o poder de decisão, condições básicas para a construção da autonomia.

A educação em Arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a

sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15).

A escola, enquanto ambiente socioeducativo, é responsável por permitir que os alunos tenham acesso aos conteúdos artísticos, através de um professor de arte, que atuará como um elo entre o estudante e as linguagens artísticas: dança, teatro, música, teatro, artes plásticas, arquitetura etc. O contato com essas linguagens proporcionará ao aluno a abertura de novos caminhos e novas perspectivas para a compreensão do meio em que está inserido.

Portanto, a arte é um fator que contribui com o indivíduo como ser humano em evolução, desenvolvendo seu potencial e com isso faz com que se coloque na sociedade por meio de uma postura educativa, adquirida e desenvolvida dentro das escolas. Por isso, a arte educação deve ser valorizada nos ambientes escolares, pois melhora a condição do cidadão dentro do contexto cultural. Conforme Nogueira (2013), a busca da valorização das atividades artísticas para a educação do indivíduo é uma constante que, enquanto processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social, seja para a adequação do indivíduo à sociedade ou do indivíduo ao grupo, ou dos grupos à sociedade. Assim, a educação coincide com os conceitos de socialização.

Atualmente, já existe um novo olhar sobre a Arte, estando este voltado para a cultura, olhar este que já deveria existir a muito tempo, pois promover a cultura é uma das principais funções da Arte, isto é, a Arte é uma das principais formas existentes de se transmitir cultura. Cada comunidade possui sua própria cultura e a transmite, principalmente, por meio da Arte. Neste sentido, foi criada a Lei nº 12.287, de 2010, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no tocante ao ensino da arte. Esta lei reforça que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A arte tem a função de alfabetizar pelo olhar, dar ao aluno a oportunidade de desenvolver sua percepção e sensibilidade diante das imagens da internet, imagens de filmes etc.). É necessário que o professor de arte, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, introduza o aluno no ato de querer dar significação as imagens que fazem parte do seu mundo, podendo desta forma, comentar, argumentar e participar de maneira crítica frente às manifestações artísticas.

O principal objetivo do trabalho com arte é o desenvolvimento criativo, pois é a partir deste que o aluno vai criar suas próprias obras, partindo de sua imaginação, podendo expandi-la, e principalmente, expressar suas emoções e pensamentos de forma natural, já que esses sentimentos são da natureza humana e precisam ser expressos de alguma forma. Cunha (2002, p. 12) enfatiza que, “[...] para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, que o professor consiga realizar intervenções pedagógicas no sentido de trazer à tona o universo expressivo do aluno”. Nesse sentido, Libâneo (1991) vem nos dizer que:

Não é suficiente dizer que os alunos precisam dominar conhecimentos, é necessário dizer como fazê-lo, isto é, investigar objetivos e métodos seguros e eficazes para a assimilação dos conhecimentos. [...] O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudos do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais. [...]. Quando mencionamos que a finalidade do processo de ensino é proporcionar aos alunos os meios para que assimilemativamente os conhecimentos é porque a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognitiva entre o aluno e as matérias de ensino. (LIBÂNEO, 1991, p. 54-5).

As artes visuais no ambiente escolar também podem ser consideradas como um recurso de integração educacional no processo de aprendizagem, ao serem utilizadas nas produções de atividades interdisciplinares, como por exemplo, atividades onde a criança criará uma paisagem e que a partir desse desenho ela terá de criar uma história baseada nessa mesma paisagem, ou no momento em que é

proposto para ela que crie atividades como jogos, ilustrações ou construções de objetos relacionadas a uma matéria específica, como por exemplo, um projeto de ciências.

Para o desenvolvimento da aprendizagem na educação básica, é de extrema importância que a escola possa ser considerada pela criança como um lugar aconchegante, no qual ela possa ter uma sensação de segurança; que seja um ambiente em que ela se sinta à vontade e que seja um lugar que ela possa dizer quem não terá medo de criar novas amizades ou de ter novas experiências. Desse modo, o papel do professor é fundamental para que a criança receba referências e orientações, porém sem oferecer a ela modelos ou desenhos prontos. O método correto é deixar que os alunos construam os seus próprios desenhos usando a sua imaginação.

Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais salientam que o ensino de Arte vem favorecer maior amplitude ao processo: Conforme (BRASIL, 1997, p. 19), “o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará habilitado a construir um texto”. Ainda nessa mesma linha de raciocínio, as autoras Fusari e Ferraz afirmam que é necessário pensar em “[...] um trabalho escolar consistente, duradouro, no qual o aluno encontre um espaço para o seu desenvolvimento pessoal e social por meio da vivência e posse do conhecimento artístico e estético” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 21).

A partir dessa visão, especificamente para a arte na educação, o educador em Arte, que atua em consonância com os demais educadores da instituição, aprofunda conceitos e linguagens da arte. A função dos profissionais em Arte na educação não é simplesmente ministrar aulas fragmentadas de arte, mas, sobretudo, de organizar um espaço de cultura que possibilite a ampliação das expressões e das linguagens da criança de forma significativa para seu aprendizado.

A Arte é caracterizada pela cultura presente em cada comunidade, e conforme a sociedade evolui, novas necessidades aparecem e com isso algumas culturas vão se modificando e se renovando. A Arte tem relação direta com a cultura de um determinado povo. A criança já faz parte de determinada cultura a partir do momento em que nasce e depois de acordo com as vivências cotidianas com a família e com a sociedade em que vive. Vivências essas que são formadas por meio das mais variadas expressões artísticas.

[...] Gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as pessoas e as coisas. (FERRAZ E FUSARI, 1999, p. 17)

Um dos elementos gerais e sociais destacados com o ensino da Arte dentro escola é o conhecimento das mais variadas culturas, tanto na teoria quanto na prática e nos momentos de troca de experiências que há entre alunos e professores. Com isso, é possível que haja uma aproximação das diferentes culturas, isto é, a partir da troca de experiências, todos poderão conhecer um pouco de cada cultura que possa existir. A Arte na escola também desenvolverá no aluno a capacidade de obter um pensamento artístico, ou melhor, por meio do ensino da arte o aluno obterá uma nova visão em relação àquilo que faz parte do seu cotidiano.

Quando um artista cria sua obra, ele se utiliza de sua criatividade, de seus pensamentos e, sobretudo, de suas emoções. Porém, uma obra não possui apenas um significado, a interpretação vai depender do ponto de vista, dos conhecimentos e emoções de quem está interpretando a obra. Pois, outro importante aspecto da Arte é o de dar sentido à experiência humana, ou seja, a partir do entendimento da arte e das trocas de experiência é possível fazer com que cada um passe a refletir sobre suas próprias experiências vividas em seu cotidiano, fazendo com que estas passem a ter um real significado, e com isso a aprendizagem se torna significativa, indo além da aprendizagem escolar.

Compete então, ao professor responsável pelas aulas de Arte, construir seu planejamento sobre o olhar de mediar e despertando a curiosidade e a criatividade de seus alunos de forma significativa nessa disciplina. Segue-se, portanto, que educar não é só passar o conteúdo que está programado em sua grade curricular, e sim criar situações de cuidados, proporcionando brincadeiras que envolvam toda a turma, direcionando para a aprendizagem. Com isso vem contribuir para o desenvolvimento intelectual, físico e motor das crianças, despertando o interesse para alcançar um conhecimento amplo da sociedade e da realidade do mundo.

Para desenvolver um bom trabalho, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens e práticas de vida de seus alunos. Conhecer os

estudantes, na sua relação com o próprio Brasil e com o mundo, é o ponto primordial para um trabalho de educação em arte que realmente tenha significado na vida do aluno e na sua relação com seu meio social e cultural. É nessa relação com o meio que os alunos desenvolvem suas experiências estéticas e artísticas.

“Este é o compromisso da arte na educação desde a infância: educar a sensibilidade para que a criança possa jogar com os possíveis do humano no espaço e tempo de sua cultura. Significa perseguir a experiência poética e estética como experiência de formação e transformação, como acontecimento da pluralidade e da diferença, como aventura em direção ao desconhecido como produção infinita de sentidos...”(RICHTER, 2004, p. 21-22).

No ato de desenhar, por exemplo, o aluno retira as informações do meio em que vive por intermédio da representação e da criatividade. Com os seus traçados e as suas cores, os alunos elaboram representações significativas de seus pensamentos e de suas experiências.

No desenvolvimento físico, manifestações artísticas como a dança e o teatro rendem boa consciência corporal e aprimoramento motor, além de auxiliarem na noção espacial. No caso da pintura, a coordenação motora fina vai evoluindo aos poucos, bem como a capacidade de distinguir e fazer escolhas de materiais, técnicas, texturas e formas. Além dessa dimensão, os aspectos social e cognitivo chamam a atenção. A arte é uma importante ferramenta para que a criança faça uma leitura da realidade e de si mesma. Por esse motivo, o contato com as mais diversas manifestações artísticas desenvolve características como senso crítico, sensibilidade e criatividade.

CONCLUSÃO

Diante dos estudos realizados, pode-se concluir pela importância de compreender o processo cognitivo em Arte nos alunos. Experienciar a Arte na sala de aula, é fazer com que se possa perceber os mundos diversos ao nosso redor. Um processo contínuo de conhecimento e reconhecimento de si mesmo e da própria trajetória humana nas inúmeras formas sociais e políticas que a compuseram e que a

compõem.

Para desenvolver a cognição em Artes, é importante também fazer o uso de atividades lúdicas desenvolvidas na disciplina de Arte, quando bem conduzidas pelo professor, auxiliam na descoberta e na criatividade, de modo que a criança se expresse, analise, critique e transforme a realidade à sua volta. Conforme os referenciais teóricos e os documentos oficiais analisados, a Arte se constitui importante disciplina no currículo escolar. Concluiu-se que não se deve esquecer de que as atividades de artes também são capazes de ensinar e de deixar as crianças serem mais felizes, fornecendo-lhes uma estrutura emocional com capacidades para desenvolver os seus diversos aspectos.

Ao permitir que a criança brinque e utilize as cores e as linhas das obras de arte – no caso das artes visuais –, então estarão sendo oferecidos instrumentos para torná-la cada vez mais ativa no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, sendo considerado o seu aspecto emocional-cognitivo, oportunizando situações para que ela possa construir, ao brincar, sua própria imagem e a do mundo que a cerca.

Por fim, a disciplina de Arte, tem um significado importante, e passa a ter conhecimento e comprehende o que constrói. Sendo assim, brincar com atividades de arte colabora para uma boa saúde física das crianças, ajuda no desenvolvimento intelectual e facilita o convívio social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594. BARBOSA, A. M. A imagem no Ensino da Arte. 4^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no Ensino da Arte. 5^a ed., São Paulo: Perspectiva, 2004. Arte-educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 2003.

Ferreira, Ana Patrícia, 1990- A Importância do Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Ana Patrícia Ferreira. – 2015. 39 f.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloísa Côrrea de Toledo. Arte na Educação Escolar. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1993. 160 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

MONTEIRO, M.C. A proposta triangular de artes: resumo das pesquisas. Contrapontos - volume 5 - n. 2 - p. 317-325 - Itajaí, mai./ago. 2005.

RIZOLLI M., MARTINS M.C.F.D , MELLO R.L.S. Arte e interdisciplinaridade: um convite à partilha. In: Anais da ANPAP. Disponível em: 22 jan de 2022.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a escola pode explicar. Práxis Educativa, Ponta Grossa/PR, v. 4, n° 2, p. 185 -194, jun./dez. 2009.

A CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA

Raquel Trindade dos Santos de Jesus

RESUMO

A história da educação demonstra que o negro por muito tempo esteve excluso ao processo educacional, portanto merece ser reconhecido e reconhecer-se neste universo. A diversidade na Educação Infantil é uma proposta que requer uma formação docente comprometida com as transformações sociais, políticas e cultural, exige profissionais de Educação questionadores e que se posicione em favor ou contra situações que desfavoreça a educação para a diversidades. A diversidade também deve ser representada na Educação sobretudo na modalidade Infantil, cuja fase corresponde a formação da personalidade e dos primeiros conceitos sociais e culturais.

Palavras-chave: Preconceito; Diversidade; Etnia; Identidade; Políticas.

1. DOS DIREITOS HUMANOS

1.1 A Igualdade e a definição de pessoa

Segundo o dicionário Saraiva Jovem, elaborado conforme a nova ortografia e de acordo com vocabulário ortográfico da Língua Portuguesa, a definição de pessoa e igualdade são as seguintes:

Pessoa 1. Qualquer ser humano; indivíduo ou sujeito;

Igualdade 1. Qualidade do que não apresenta diferença;

Logo, descrever-se-á o que rege a Carta Magna ou Constituição Federal, promulgada em 1988, acerca da legislação vigente sobre a igualdade das pessoas brasileiras ou estrangeiras em território nacional, e sobre a prática do racismo.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País

a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;(BRASIL, Constituição -1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado)

Viu-se que todos são iguais, sem distinção alguma, todos têm o direito a igualdade, e com certeza isso engloba a etnia racial. Nas linhas posteriores serão explicitados alguns artigos da cartilha dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1948:

- Artigo 2.º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou outro estatuto.

Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania.

- Artigo 7.º

Todos são iguais perante a lei e, sem qualquer discriminação, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

- Artigo 22.º

Toda a pessoa, como membro da sociedade, tem direito à segurança social; e pode legitimamente exigir a satisfação dos direitos económicos, sociais e culturais indispensáveis, graças ao esforço nacional e à cooperação internacional, de harmonia com a organização e os recursos de cada país.

- Artigo 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

1.2 O Mundo Que Queremos

Paulo Freire parte de duas observações: a primeira de que as diferenças intelectuais existem e apresentam divisões como de classe, raça, gênero, de nações e a segunda que diferenças geram ideologias que são ora discriminatórias e ora de resistência e que incorporam condutas sociais ou individuais que variam de tempo espaço.

Se expressam e traduzem na linguagem em formas concretas de atuar e fazer escolhas, de andar, de vestir, de se comunicar nas ruas; nos níveis de relação; como os poderosos tratam os carentes de poder de forma superior e o nível de resposta dada aos dominados é fator importante na superação das ideologias discriminatórias a fim de que se possa vivenciar uma realidade em que não aconteça mais a discriminação, ou a adaptação da situação, mas a Unidade na Diversidade.

É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebeldia que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da história, na qual, finalmente, essas relações intelectuais se dão de forma dialética, por isso, contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou reinvenção do mundo. (FREIRE, 1992 P.34)

Não se pode pensar em vencer a discriminação e as suas consequências sem compreender criticamente a História em que se processam as relações interculturais sem um projeto político-pedagógico e a importância das discussões das diferentes maneiras de entender a história nos cursos de formação de educadores.

Neste segundo tópico serão abordados sobre a formação da identidade, e os movimentos “negros” existentes para a formação de uma sociedade mais afetiva, justa e igualitária.

1.2.1 - A Identidade

Segundo SILVA et all (2015), a questão da identidade constitui uma temática que possui grande relevância dentro do contexto da sociedade contemporânea e sua abordagem é uma ferramenta importante para compreender os fenômenos sociais e as questões relacionadas as diversidades e o racismo.

O lugar social de identidade revela o lugar social ocupado por diferentes atores sociais. As expressões mais conhecidas inerentes a essa questão são: a identidade nacional; a identidade de gênero; a identidade étnica; a identidade negra; identidade religiosa e cultural.

As diferentes identidades podem estar associadas a grupos, coletivos ou indivíduos e possuem especificidades e valores próprios que compõe uma determinada sociedade. As relações que acontecem entre esses grupos ou indivíduos norteiam as suas práticas. Possuir uma identidade está relacionado a características próprias, ou construídas que podem determinar um sujeito, um exemplo seria quando falamos: eu sou negro; eu sou mulher; eu sou brasileiro; eu sou nordestino. A partir dessas referencias que podem ou não se contrapor em relação a outros sujeitos e pode ser observada pela perspectiva ont²ológico em que uma essência resistente a mudança determina o que ele é. O autor lança mão de alguns modelos para explicitar essa premissa: o homem é mais inteligente que a mulher; os negros são inferiores aos brancos, logo se deduz que todo negro é inferior aos não negros: Rômulo é negro, logo é inferior a todos aqueles que dele diferem pela sua cor. SILVA et all (2015). Assim esta característica natural de Romulo o segue por toda vida.

Existem algumas expressões que estão presentes em nossas falas como: os homossexuais são; os japoneses são; as mulheres são; que sugere um suplemento essencializador que remete a características estanques que determinam ou definem

² Ontológico é o “estudo do ser” e consiste em uma parte da filosofia que estuda a natureza do ser, a existência e a realidade.

esses indivíduos, grupos ou sociedades e segue o conceito de identidade natural e permanente que determina no tempo as pessoas e suas práticas.

As relações estabelecidas pelos atores em seu contexto social formam a identidade considerando os elementos presentes específicos naturais e não naturais e através da percepção que elaboramos de nós mesmos e que fazemos do outro em relação a nossa pessoa.

Pode-se considerar ainda que a identidade não é imutável, ela pode construir-se ou desconstruir-se diante das relações que acontecem no meio social em que os sujeitos estão inseridos, não é determinada biologicamente, antes se estabelece no campo da subjetividade. Se revela nos diálogos, na percepção que é feita do “outro” socialmente carregada de valores que compõe o “ser e o “outro”.

Desta feita a concepção, identidade imutável se desfaz diante da pluralidade dos indivíduos relacionadas as questões religiosas, étnicas, regionais, de classe social e de gênero. Assim, um indivíduo pode ser brasileiro, feminino, pobre ou rico, negro ou branco, possui variações identitárias (SILVA et all apud HALL, 2002). Essa concepção de uma identidade estanque tem sido contestada por estudiosos das ciências sociais a medida que se percebe que esta pode ser construída, perdida, adquirida de acordo com os relacionamentos dos sujeitos no ambiente e de como esse ambiente atua sobre ele. As mudanças sociais também influenciam as transformações das identidades ao longo dos tempos a partir das vivências experimentadas.

A ideia de uma identidade única e imutável contradiz a multiplicidade constitutiva da subjetividade dos indivíduos. Um indivíduo pode ter múltiplas e diferentes identidades ligadas a aspectos étnicos, religiosos, regionais, de gênero, classe, etc. Sob a designação homogeneizante “nordestino” por exempli, tem-se homens e mulheres, brancos e não brancos, pobres e ricos, jovens e velhos, etc. Uma pessoa nascida no nordeste brasileiro, assim como em qualquer outro lugar, associa-se, nesses termos à diferentes identidades. SILVA et all (2015).

As deliberações sobre identidade estão relacionadas tanto as instâncias individuais quanto coletivas e são apontadas como uma dimensão inalienável da experiência humana e apesar deste tema possuir uma complexidade os estudos inerentes a ele devem prosseguir. SILVA et all (2015).

Nas relações estabelecidas pelos sujeitos e seus grupos sociais, existem aspectos a serem pensados como a questão do pertencimento, a inclusão, a exclusão,

a etnicidade e a nacionalidade como instrumentos importantes para a compreensão das diferentes especificidades que acontecem nas experiências sociais.

Segundo SILVA et all (2015) quando as identidades são partilhadas, criam-se vínculos identitários que determinam a inclusão no mundo. Esses vínculos podem acontecer em diferentes níveis, sejam eles racial, étnico, regional, sexual, religioso, ou outros, e as experiências vivenciadas revelam quem os sujeitos são ou quem desejam ser.

O “nós” na identidade influencia na formação dos padrões de inclusão e exclusão, pois determina o que os sujeitos possuem em comum e as suas diferenças. As fronteiras estabelecidas por um determinado grupo podem ser físicas, quando se refere a países e também por elementos chamados unificadores como a língua, o território, a origem de seus povos.

As diferentes divisões e o fundamentalismo resultam da percepção de existência absoluta e seu poder e influência é percebido na sua capacidade de mobilizar um grupo de indivíduos em torno dos seus ideais, essa radicalização política ocasiona desde a separação daquele que é considerado diferente até a eliminação física, um exemplo deste aspecto foi o Nazismo, fascismo e outros movimentos semelhantes de segregação.

Quando a identidade se refere a uma marca indelével, ou a um código de alguma forma inscrito nos corpos de seus portadores, a identidade só pode ser uma ameaça. A identidade é assim um destino latente. Vista ou não vista, estando na superfície do corpo ou enterrada profundamente em suas células, a identidade aparta para sempre um grupo em relação a outros que sejam desprovidos dos traços particulares escolhidos que se tornam a base para a tipologia e a avaliação comparativa. Não sendo mais um lócus para afirmação da subjetividade ou da autonomia, a identidade se transforma. Sua movimentação revela um desejo profundo de solidariedade mecânica, seriedade e hiper-similariedade. O escopo da ação individual diminui até desaparecer. (GILROY 2007 p.130).

O conceito de identidade fixa propicia a justificativa da existência de si como pretexto para eliminação física do outro. Foi por meio dessa premissa que os massacres étnicos foram legitimados. (A eliminação física dos Judeus promovida pelos alemães chamada de “solução final” com a finalidade de tirar do mundo aquele que era considerado sem pureza, sem estética, sem harmonia).

O conceito de identidade nacional foi concebido na modernidade e a concepção de nação remete a uma história nacional específica de um grupo e surgiu pela

necessidade de unificar o que estava fragmentado como territórios que se uniram a países suprimindo as existências culturais, religiosas, linguísticas, para proporcionar a existência de um “ser nacional, que comungava dos mesmos valores com um elo que unisse historicamente. Desta forma, o autor considera tal identidade nacional artificial, porque muitas vezes é produzida de forma fictícia, imaginária baseada em símbolos, ideais e valores.

A identidades políticas, religiosas, étnicas, culturais, sociais e sexuais são construídas mediante as relações memoriais e nem sempre estão ligadas à história. O mito, a história e a memória são elementos que estão presos ao mundo real e imaginário e fazem parte da fundação das nações e das identidades nacionais.

As lembranças coletivas do passado atendem aos interesses presentes e podem remeter a um passado glorioso e de prestígio que uni os indivíduos em torno de um ideal.

A identidade nacional traz em si a ideia de um “jeito de ser” brasileiro, pois existem aspectos que determinam o Brasil como uma nação como por exemplo sua geopolítica. Porém, surgem algumas divergências quando se pretende colocar uma identidade comum ao brasileiro, quanto é um país que carrega em si desigualdades sociais, diferenças étnicas e culturais e na organização social, na culinária, religião que poderiam definir um “jeito de ser brasileiro”. Sob esses aspectos a identidade brasileira seria singular ou possui uma multiplicidade de identidades?

Existe divergências para responder esta pergunta considerando a dificuldade em definir uma identidade comum ao brasileiro, pois há aspectos importantes para observar como o abismo social no país. (SILVA et all apud ORTIZ, 1994).

No Brasil, a reflexão sobre qual seria a sua identidade surgiu na década de 30, em que a construção de uma nova identidade nacional supriu as diferenças regionais, culturais ao não considerar a diversidade como característica principal do povo brasileiro sob o ideário de democracia racial em que buscou-se validar a concepção de uma história nacional debaixo da crença de um povo pacífico que alcançou sua independência e a própria libertação da escravatura sem guerras, porém carregando em sua conjuntura a presença perversa de problemas emergidos do racismo, do preconceito étnico, da descriminalização, que foram marcados por essa teoria nacionalista do identitário brasileiro que justificava os problemas das diferenças

sociais com a premissa de que eram resultantes da mistura de grupos selvagens como os indígenas e os negros que eram rebeldes preguiçosos que não queriam trabalhar, ou vencer na vida como responsáveis pela pobreza do Brasil." Essa ideia ainda está presente nos discursos acerca da desigualdade no Brasil quando grupos se colocam contrários as políticas de cotas raciais para o ingresso de negros, pardos e afrodescendentes as universidades e concursos públicos". (Grifo Noso).

Em meados do século XIX, a Europa discorria sobre a evolução histórica dos povos o que deu origem ao ideário de inferioridade que serviu de base para análises e estudos que construiu a ideia de três raças fundadoras da identidade brasileira e a crença da superioridade europeia em relação as demais nações.

Assim, as questões relativas ao meio e a miscigenação do povo são aspectos importantes na reflexão sobre a identidade do brasileiro, constituída por índios, brancos e negros. Porem os brancos ocupando sempre o lugar de superioridade e a cultura indígena e negra considerada como obstáculo ao crescimento da "cultura brasileira" que deveria igualar-se a cultura Europeia.

O cruzamento das raças desiguais era considerado como responsável pelo surgimento de raças inferiores. (SILVA et all apud ORTIZ, 1994) os elementos que embasavam a construção das raças inferiores foram esvaziando-se à medida que crescia o embranquecimento da sociedade brasileira com um projeto a longo prazo de formação de uma identidade nacional. Contudo a miscigenação deixou de ser uma barreira para formação da identidade brasileira e passou a ser considerada uma característica principal.

A abolição da escravatura abriu um caminho importante para construção da identidade nacional no final do século XIX, pois os negros ganharam status de povo brasileiro e foram sendo considerados à poucos parte formadora das reflexões sobre as raças que constituíam a identidade brasileira: o branco, o negro, o índio.

A partir de 1930, as mudanças no âmbito da organização social sob a responsabilidade do estado, alavancaram concepções que valorizaram o conceito de cultura em detrimento do de raça concebida como resultado biológico da mestiçagem. A cultura passou a explicar a ideia das três raças. (SILVA et all apud ORTIZ, 1994).

Na década de 90, duas concepções acerca da escravidão no Brasil, foram refletidas. Gilberto Freire entendia que a escravidão no Brasil ocorreu de forma branda em relação a outras nações e Florestan Fernandes, ao contrário denunciava a escravidão com um caráter extremamente violento.

Ao explicitar a posição e a distribuição que cada indivíduo ocupa na estrutura social em especial a estrutura hierárquica do trabalho são criados locais que brancos e não brancos podem ocupar. HASENLBALG (1979) relaciona estrutura de classe e estratificação social. Estuda a estratificação³ e os mecanismos sociais que resultam nas desigualdades raciais e aponta que a raça e socialmente construída e serve de critério classificatório à medida que regula a ocupação dos agentes na estrutura de classe.

A raça como traço fenótipo historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posição na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. Apesar de suas diferentes formas (através do tempo e do espaço), o racismo caracteriza todas as sociedades capitalistas multirraciais contemporâneas. Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho, o racismo é mais do que um reflexo epifenomênico⁴ da estrutura econômica ou um instrumento conspiratório usado pelas classes dominantes para dividir os trabalhadores. Sua persistência histórica não deveria ser explicada como legado do passado, mas como servindo aos interesses do grupo racionalmente supramencionados no presente. (HASENLBALG, 1979 P. 118).

Os aspectos inerentes ao sistema de produção constroem posições que serão ocupadas na estrutura de classes, contudo o racismo é um fator que influencia para determinar em quais locais os indivíduos serão colocados, ou seja a distribuição dos agentes está relacionada mais ao processo da descrição racial do que a questão de classe.

No pensamento deste autor o racismo é uma prática social elaborada pelo grupo branco dominante com a finalidade de preservar os privilégios de sua posição e o esvaziamento das reivindicações de direitos dos grupos subordinados.

³ Estratificação indica a existência de diferença e desigualdade entre as pessoas de uma determinada sociedade, e a existência de grupos ocupando determinados lugares.

⁴ Produto accidental, acessório, de um processo, de um fenômeno essencial, sobre o qual não tem efeitos próprios.

Para IANNI (2004 p. 147) as questões de raça e classe são construídas simultaneamente em que a fábrica de dominação e alienação pode desfazer-se quando os assalariados sejam estes brancos ou negros entendem que sua libertação resulta da transformação da sociedade. As diversidades não se transformam em desigualdades distintas pois são modelos de alienação distintos e os traços fenótipos não se constituem como estigmas, antes as diversidades de todos os tipos formam e transformam a sociedade. Para este autor o preconceito racial somado ao preconceito de raça gera discriminação, intolerância, desigualdades de acesso aos direitos sociais, políticos, jurídicos e culturais, além das diversas formas de violência.

Dentro deste contexto surgem duas vertentes ideológicas: o ideal do em branqueamento que atribui ao relaxo dos negros a culpa pela problemática econômica do país, racionalização ao crescimento do processo de mestiçagem e o pessimismo racional e a superioridade branca e a diminuição e o desaparecimento do negro como solução para o problema racial no Brasil e a homogeneização racial. (Final sec. XIX); rejeição dos grupos negros que passam a buscar valores e normas dos brancos como parâmetros para aceitação social. Essa premissa ocasionou os preconceitos de mulatos contra negros e o casamento inter-raciais em que os indivíduos de cor mais escura buscava o casamento com mais claros, resultado da crença de que filhos claros teriam maiores possibilidades de ascender socialmente.

O ideário de democracia racial surge historicamente com o paralelismo e clientelismo pós escravidão do advento do trabalho livre em que o negro aceita as desigualdades sociais e se desmobiliza. Segundo NOGUEIRA (1998), a ideia de preferir e de ter os efeitos de negritude alienados, agravados por possuir ou não outras características sociais ou pessoais. Existe uma variação do preconceito das marcas raciais que leva ao ajustamento dos indivíduos ao preconceito que se subverte a solidariedade entre os indivíduos do grupo. Para este autor o preconceito de marca atua sobre os sujeitos externamente e internamente influenciando sua autoestima social. O preconceito de origem gera a exclusão ou segregação em que no ambiente social leva a um confronto entre discriminador e discriminado numa relação de opressão, ressentimento e obsessão.

No Brasil o racismo classifica as pessoas coletivamente por meio de regras formalizada e determinada em que a classe dominante pelo branqueamento resulta da miscigenação inviabilizam a segregação racial que tornou desnecessária as regras

de ascendência como ocorreu com os norte-americanos e sul-africanos por exemplo. No Brasil não se percebe controle de origem que resultou em um sistema de classificação mais complexo. Segundo TELLES (2003), baseado na aparência e em categorias pautadas sem ratificação. Subdivide a classificação brasileira em três sistemas: o primeiro usado pelos censos como IBGE⁵ a concepção de “raça” e que pode ser parâmetro para determinar a compreensão que a população tem de “raça”; o sistema de classificação em que muitos termos usados determinam “raça” e cor (cabo verde, louro, marrom, Parmalat, branquinha, negrão, morena); e o sistema adotado pelo movimento negro que tem sido usado pela mídia, academia e setor público em que se define branco, negro; e um terceiro modelo de classificação que utiliza as categorias branco, negro, preto, pardo, amarelo.

O mestiço simboliza plenamente essa ambiguidade, cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é um outro, o mesmo e o diferente, nem um nem outro, ser e não ser, pertence e não pertence. Essa indefinição social (...) conjugada com o ideário do branqueamento dificulta tanto a sua identidade de como mestiço quanto a sua opção da hipoteticamente adiada, pois espera um dia, ser branco, pela miscigenação e/ ou ascensão social (MUNANGA 2004. p. 140).

1.2.2 - O Movimento negro e sua relevância na superação do racismo na sociedade brasileira

O movimento negro tem denunciado alguns aspectos referentes a situação da educação da população negra no Brasil como o baixo nível de escolarização e a exclusão do sistema de ensino.

Ao fazer uma análise dessa temática deve-se observar na história as várias situações que esta população foi impedida de usufruir seus direitos.

No período colonial (1500-1822) e Imperial, os negros escravos eram proibidos de ler e escrever ou frequentar escolas, menos os escravos que estavam sob a tutela dos jesuítas que acreditavam que a instrução era importante para a civilizar e para conversão.

Um decreto de Leônio de Carvalho no final do sec. XIX criou as escolas noturnas para libertos e livres, porém os escravos não podiam frequentá-la. Essa proibição perdeu efeito a partir 1879 com a Reforma do Ensino Primário para jovens

⁵ IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS

a adultos, porém existia uma resistência muito grande de setores da elite brasileira que definitivamente proibia a entrada de negros fossem eles escravos ou não.

A Lei do ventre livre 1871, determinava que crianças nascidas de mães escravas seria livre e poderiam estudar, contudo existia entraves, pois os senhores escravocratas e a elite branca não queriam ter a responsabilidade de educá-los e o Estado assumiu a função encaminhando as crianças e construindo instituições para esse fim. Porém essas crianças continuavam sob posse dos proprietários e eram exploradas até os 21 anos.

Com o fim da escravidão no Brasil 1888, a situação da população negra não se modificou, sem oportunidades, as crianças e os jovens negros eram obrigados a trabalhar para contribuir com a renda familiar e eram afastadas das escolas.

Essa situação excludente mobilizou entidades de negros a criarem suas próprias escolas e a partir de então um discurso contra o racismo começou a ser elaborado. A expansão industrial e a necessidade de criação de mão de obra qualificada no sec. XX ocasionou o aumento das redes de ensino públicas, privadas e religiosas que, contudo, ficava restrita a população branca de São Paulo, como resultado das políticas educacionais organizadas sob o pensamento racial ainda presente na sociedade da época que discriminava e estigmatizava os negros e mestiços. Ainda que juridicamente a abolição ampliasse o acesso a alguns direitos, as teorias raciais constituíam um entrave ao direito à educação sobretudo porque muitas escolas dificultavam o acesso das crianças negras à matrícula e quando aceitavam submetiam-nas a todo tipo de humilhação (SILVA et al apud DOMINGUES, 2008)

Os movimentos negros de resistência criaram escolas destinadas à população negra no Estado de São Paulo que posteriormente espalharam-se por outros estados a Frente Negra Brasileira foi um movimento que alavancou importantes projetos inclusive da alfabetização de adultos e a formação do pensamento antirracista na educação e na educação como um direito social para garantia da cidadania.

A instauração do estado Novo em 37, dissolveu o movimento frentenegreiro, diante disso foi criado o movimento do Teatro Experimental Negro por Abadias Nascimento em 1944, com a finalidade de articular a política e a educação para formação dos alunos negros através das temáticas como folclore afro-brasileiro, história, teatro e outras atividades ligadas à cultura negra. Neste contexto percebe-se

uma maior relação entre combate ao racismo e a estruturação e atuação da militância negra. Tanto a FNB (Frente Negra Brasileira) quanto a TEN (Teatro Experimental Negro) buscavam na educação o caminho para a valorização da população negra e a superação do racismo.

Assim, as lutas dos movimentos negros ajudaram na reflexão da situação da educação como direito de todos em que a exclusão pelas diferenças étnico-raciais e que não reproduza o racismo (SILVA et all 2015 p.93)

Segundo CAVALLEIRO (2010) a escola e a família constituem elementos importantes na construção social dos sujeitos, pois é nesse ambiente que os indivíduos experimentam a socialização com grupos distintos aos da sua convivência e é neste período que são formados traços das personalidades e da identidade.

Dentro deste contexto, o indivíduo se apropria e significa o mundo ao seu redor e constrói a sua identidade. Essa construção começa com a identificação que este faz do seu corpo de como ele se reconhece como integrante de um grupo social.

Ao iniciar a sua socialização na escola a criança negra constrói em princípio a percepção do seu próprio corpo. Esse corpo revela para ela um defeito: “a sua cor”.

O processo de rejeição ou não aceitação das crianças negras é percebido nas relações interpessoais, e nos conteúdos escolares.

São atribuídos aos indivíduos brancos a beleza, como ideal a ser alcançado. Neste aspecto observa-se a negação de si e a busca por um outro eu. (SILVA, et all 2015).

O ideário do embranquecimento se mostra perverso e o corpo negro torna-se um lugar de prisão e sofrimento e autopunição e não uma fonte de prazer e liberdade. (SILVA et all apud COSTA, 1986).

A criança elabora uma imagem corporal distorcida e constrói uma identidade baseada na busca de ser um outro, “o branco”.

Para Costa (1986), as meninas que constroem sua identificação com a branura em alguns aspectos como a imagem criada sobre os cabelos. As bonecas, os livros infantis, os filmes, os comerciais de televisão, as capas de revistas reforçam o conceito de beleza baseada na estética branca e o estigma dos cabelos das meninas

negras revela-se na autonegação e o desejo de obter cabelos lisos ou mantê-los presos o que remete a uma situação de sofrimento.

"Eu quero ser como Ana (se refere a menina branca de cabelos longos e lisos), porque ela parece uma princesa, a Barbe; Jéssica, 5 anos, negra; "Eu sou branca como essa boneca, só queria ter olhos claros como ela" _ Alhine, 7 anos, negra "Eu não solto o meu cabelo porque ele é ruim, é muito duro e feio. E depois os meninos ficam falando que eu tenho cabelo de bom bril". Jasmin, 8 anos, negra (depoimentos colhidos durante pesquisa realizada pela ACUBALIN). (SILVA et all 2015 ACUBALIN⁶, 2005 E 2011).

Percebe-se pela fala dessas crianças que a negação do seu corpo e da sua etnia são elementos que estruturam a sua identidade e são gerados por estigmas presentes no ambiente escolar. Observa-se diversas formas de excluir as crianças negras. As veladas e as explícitas. Na primeira o preconceito racial acontece de forma sutil e pode ser visto no tratamento diferente entre crianças brancas e negras.

(...). Em uma escola, Maria dizia sempre que a professora não gostava dela. A professora, rebatia dizendo que não sabia por que ela tinha essa ideia fixa. Em uma observação a aula, a diretora atenta a isso descobri esse desafeto tão reclamado por Maria. Lá estava ele, no olhar carinhoso da professora diante das meninas brancas. A professora se calava diante de Maria, nenhum elogio, nenhum afeto, apenas indiferença. Depois, em reunião, a diretora comentou essas observações e a professora então se revelou: _ "Eu trato Maria com educação e respeito. Ninguém consegue controlar os afetos". (SILVA et all ACUBALIN 2005,2011)

As ações de professores e gestores camuflam ou revelam a presença do racismo no ambiente escolar e o despreparo para lidar com as situações de discriminação.

"Durante o recreio, no pátio da escola um menino chama a colega de "macaca" e começa a discriminá-la. O inspetor intervém e os leva para a direção. Lá a diretora escuta a versão do inspetor (e não dá voz à vítima) e conclui dizendo aos adolescentes: "olhe, bullying, não é saudável, não se faz isso. Mas, a vítima insistiu que não era bullying e sim, racismo. E a diretora irritada, chama a atenção da vítima, invertendo a situação na seguinte frase: "agora dá para entender, você provoca mesmo." (SILVA et all ACUBALIN 2005,2011)

Esta situação evidencia um aspecto que compõe o racismo brasileiro envolvendo também a questão de gênero já que o agressor é um menino e a vítima

⁶ ACUBALIN – Entidade sem fins lucrativos voltada a prática de promoção da igualdade racial e diversidade étnico-cultural que desenvolve projetos educativos em escolas públicas _ www.acubalin.org.br)

uma menina negra. O insulto racial possui a intenção de causar humilhação, segregação e discriminação. É uma violência e tem conotação de superioridade do agressor.

Para Bourdieu e Passeon (1975), a escola é um lugar onde a violência simbólica está presente em que se observa imposição de valores e cultura dominantes ratificada pelas ações pedagógicas e a generalização dos conhecimentos apresentados. Essa violência tem sido debatida pelos movimentos negros pois incidem sobre as crianças negras. Por meio de diagnósticos, reconhecem a demanda por políticas públicas que enfrentem o racismo na escola.

O Racismo no Brasil, é um produto do período de colonização, porém outros fatores foram incorporados no decorrer da história e deram forma a um caráter institucionalizado a prática racista como um instrumento de exclusão e seleção.

As práticas presentes nas instituições brasileiras articulam situações em que o acesso aos brancos é facilitado e em contrapartida cria-se dificuldade e até uma proibição do acesso de negros e pardos a determinados espaços sociais. No âmbito escolar as desigualdades estão presentes tanto na educação básica como no ensino superior, ainda que sejam direitos Constitucionais previstos, a discriminação se revela sutilmente, pois alunos negros são maioria nas taxas de evasão escolar e repetência e as escolas de melhor qualidade tem pouca presença dessa clientela.

Existe ainda um racismo produzido pelo próprio Estado em que acontecem inúmeras situações em que jovens negros são assassinados pela polícia brasileira. Dados da segurança pública de São Paulo mostram que 61% dos homicídios praticados por policiais em São Paulo incidem sobre os negros e pardos. (UFSCAR⁷, 2011). Contudo, existem outros órgãos do Estado no Brasil que realizam ações que buscam superar o racismo.

Nas décadas de 70 e 80, os movimentos negros articularam algumas lutas para construção de políticas de identidade e reconhecimento dos negros e a inclusão do conhecimento africano e da cultura afro-brasileira no currículo escolar, e as ações e

⁷ SINHORETO, Jaqueline (coord.) Universidade federal de São Carlos, pesquisa sobre a desigualdade racial e segurança pública em São Paulo, dados de 2011): Letalidade policial e prisões em flagrante> disponível em <http://w.w.ufscar.br/gevac/wp-contet/uploads/sum%C3%A1rio-Executivo-final-01.04.2014.pdf>,

jurídicas de criminalização do racismo e ações simbólicas em torno das datas comemorativas (SILVA et all, 2015).

Durante os censos de 1991 e 2000 o governo brasileiro realizou algumas campanhas que buscavam sensibilizar a população negra para se autodeclarar preta. Nos currículos da educação básica e nos livros didáticos foram incorporados conteúdo da história da África e a retirada de elementos que traziam uma visão estereotipada dos negros.

Durante a Assembleia Constituinte (1986-1988) promulgou a lei de criminalização do racismo (7.716/89) e a escolha do dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares como dia da Consciência negra.

Algumas iniciativas na educação tanto no Município, quanto no Estado, por meio de parcerias com os movimentos sociais e o centro de estudos Afro-Ocidentais (CEAO), foram alavancados projetos e atividades junto aos professores para rever os currículos e os conteúdos de cunho discriminatório.

As ações afirmativas têm sido um resultado das lutas dos movimentos negros para que os jovens negros e pobres tenham acesso à universidade para promover a reparação e inclusão social.

No campo governamental, políticas especiais elaboradas por órgãos criados com finalidade de trabalhar especificamente com a temática do racismo no Brasil, entre estas a Secretaria de promoção da Igualdade social.

Encontros foram realizados entre as décadas de 70 e 80 para debater o racismo na educação. O manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Descririminalização de 1978 promoveu a luta pelo racismo e a promulgação do dia da Consciência Negra.

Em 1982, na Conferência Brasileira de Educação (CNB), foi realizado debates sobre a discriminação no ensino. O MNU (Movimento Negro Unificado), em 1982 buscou a reestruturação curricular e os cursos de professores e o aumento do acesso dos negros a educação através de bolsas. A Lei Federal 10.639/03 tornou obrigatória o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio, com o intuito de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

Em 1986, a Fundação Carlos Chagas organizou um encontro denominado “O negro e a educação” em que as reflexões sobre a educação e racismo foram sistematizadas segundo experiências educativas comunitárias em que forma elaboradas 63 cadernos de pesquisas publicadas em 1987. Regina Pahim fez um artigo que foi muito importante e serviu como ponto de partida para os debates da questão racial.

Os PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), constitui importante elemento para a educação e as lutas em favor da justiça social como um caminho para a reestruturação do currículo nacional para contextualizar a estrutura de ensino as realidades atuais através da noção de transversalidade. Porém, esse recurso didático tem suscitado algumas críticas por ser considerado generalista ao tratar a questão étnica-racial de forma superficial. E por apresentar dualidades e uma visão homogeneizante de um povo e também ratificar as diferentes contribuições para a formação do Brasil.

Os movimentos negros e suas lideranças ao analisar essas particularidades dos PCNs, promoveram a busca por políticas que atendam mais assertivamente as demandas para o combate ao racismo e as desigualdades.

A Lei 10.639/03, é considerada um marco para a educação brasileira pois nasceu das lutas dos movimentos negros e seus objetivos ultrapassam as fronteiras da educação para as demais estruturas sociais do país. Contudo, alguns estudos que pretendiam avaliar os resultados alcançados por essa lei mostram que existe uma resistência em institucionalizá-la e o seu amadurecimento ainda é insipiente e as pesquisas mostram que as ações e trabalhos que abrangem a questão racial nas escolas ainda são fruto de iniciativas individuais.

1.2 - O Mundo que vivemos

Neste tópico serão explanadas as políticas educacionais que norteiam as creches brasileiras, as relações raciais que permeiam e influenciam as crianças de nosso país, e a socialização da criança negra na escola.

1.3.1 - Políticas e prática na creche

O reconhecimento da creche e da educação infantil foi aprovado na Constituição de 1988 em que se acolheu os direitos de segmentos sociais até então descuidados: mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiência, idosos, crianças e adolescentes e o Brasil como um país plurirracial e multilingüístico.

Contudo, parece que as decisões políticas que possibilitaram a concepção desses direitos na Constituição esconderam problemas mais graves. Essas ações demandavam recursos que não existiam no Brasil dos anos 80. Assim as expectativas gestadas na nova Constituição não se consolidaram e o objetivo de construção de garantias como a liberdade democrática, a igualdade a todos os cidadãos tem encontrado grandes dificuldades.

A autora pondera que no contexto brasileiro atual existe uma preocupação em relação as políticas e práticas da educação infantil em que de um lado a legislação reconhece o direito das crianças e do outro a grande desigualdade entre idades e os diferentes segmentos sociais e a garantia da cidadania. Essa preocupação incentivou a criação de movimentos como o MIEIB (Movimento Inter fóruns de Educação Infantil) que no Brasil propunha apresentar uma concepção de direitos fundamentais das crianças e a importância dos seus primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento, apesar de não priorizar em seus apontamentos ações relacionadas a questão das relações raciais.

Dialoga sobre a percepção de uma discrepância entre o Brasil legal e o Brasil real que apesar de ser considerado a 7^a economia do mundo possui um Índice de Desenvolvimento Humano ocupa a 73^a posição. Revela a imensa desigualdade social principalmente nas regiões norte e nordeste, em zona rural, entre pessoas que se declaram pretas, pardas ou indígenas e entre crianças.

Os índices de pobreza são maiores entre as crianças (mortalidade, nutrição, educação) e demonstra a desigualdade de classes sociais, etnia e regiões. As zonas rurais apresentam os piores índices.

Rosemberg (2008) conclui que existe uma dívida do país para com suas crianças recorrente não só na má distribuição de riqueza e dos benefícios das políticas sociais, como dos gastos per capita com percentual muito insignificante para as crianças e adolescentes principalmente para as de 0 a 3 anos. (Dados do IPEA, 2008).

Percebe-se uma desigualdade expressiva de acordo com o nível socioeconômico, a raça, a região ou local de moradia e quando se trata da questão da idade essa disparidade é significativamente maior.

Ressalta-se também a análise da qualidade da creche. Devido a sua relação com o assistencialismo e programas para combater a pobreza se privilegiou a quantidades de unidades em detrimento de qualidade com educadores de baixa formação, insuficiência de espaços e recursos.

Argui que a política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdades raciais não apenas pela discriminação voltada as crianças e famílias negras, mas também pelas desigualdades regionais, econômicas, de gênero e de idade. Por isso fazer uma análise apenas com foco no hiato racial é muito pouco para aferir a complexidade das demandadas de crianças negras.

Analisa em suas pesquisas que os bebês brancos possuem melhores condições de vida que os bebês negros e que as desigualdades de classe, gênero e raça no mercado de trabalho e na família entre adultos afetam a vida dos bebês meninos ou meninas, brancos e negros, mais ou menos pobres BENTO,2012 (org.).

1.3.2 – As relações raciais e a infância

Discorre que existe uma ausência dos movimentos sociais a respeito da educação infantil que está relacionada a falta de conhecimento sobre as relações raciais que acontecem nas creches e pré-escolas. Frequentemente busca-se usar experiências de outras etapas escolares.

Quais seriam os indicadores utilizados para medir o racismo institucionalizado que existe no cerne das políticas públicas. Consideram o diferencial ou Hiato racial ferramentas usadas para analisar e monitorar políticas de combate à desigualdade de oportunidades.

Como consequência do processo histórico o maior acesso à educação infantil é das crianças brancas de classe mais favorecidas. BENTO, 2012 (org.).

Aponta que as taxas de frequência à creche e a escola dos diversos segmentos raciais observados que 84% das crianças negras e 79% das crianças brancas não frequentavam a creche em 2008, segundo a PNAD de 2008. Existe uma diferença

percentual de frequência entre crianças negras e brancas. As crianças pequenas, negras e brancas são muito prejudicadas.

Seria mais importante a atenção com o hiato de idade que tem incidência direta sobre as crianças negras do que com o hiato racial, pois 845 de crianças negras de 0 a 3 anos não são atendidas pelas creches.

Em algumas regiões do Brasil o modelo de crescimento da educação infantil adotado apresenta maior enfoque na pobreza em relação aos outros níveis de ensino. (BENTO, 2012 (ORG) et all apud BARROS E FOGUEL, 2001 p.119). Considera este fator como resultado perverso em que as creches e pré-escolas foram criadas para os pobres e por possuir uma baixa qualidade os de renda maior não a procuram, ou seja, é um programa de pobre feito para pobres. Diante disso, Oliveira (1994) observa nas creches públicas de SP uma forte segregação racial. Esse fator parece se estender as demais cidades do Brasil. Os dados da PNAD (2008), 71% das crianças negras de 0 a 3 anos estavam na rede pública e 28% no particular. Consecutivamente, o maior número de crianças da rede pública é negra.

Os resultados das pesquisas apontam que alguns pontos poderiam ser objeto de estudos: estudos sociais relacionados às relações raciais; análise das condições de vida das crianças de acordo com a sua pertença racial; balanços brasileiros sobre as condições de vida das crianças negras ou indígenas no contexto das políticas públicas; pesquisas focadas na creche e nas crianças de 0 a 3 anos; pesquisas para apreender a classificação de cor-raça de crianças de 0 a 3 anos; que escutam e apreendem vocabulário, classificação e preconceito em todas as regiões do Brasil; análise da construção de categorias sociais no âmbito da teorias nativas ou do senso comum sobre raça.

Infelizmente, o percentual de negros pobres permanece inalterado ainda que o sistema educacional do Brasil tenha alcançado alguma melhora devido à falta de políticas raciais.

1.3.3 – A Socialização da Criança Negra na escola

Os estudos relacionados a criança negra no âmbito escolar apontam que existem conflitos entre colegas e professores gerados pela cor. Essa problemática é vista mesmo em crianças de faixa etária menor (4 anos). Percebe-se que a questão racial constitui objeto de conflito na educação infantil, e os adultos apresentam

comportamento que intensificam o racismo favorecendo divergências de socialização entre as crianças brancas e negras.

Demonstram que crianças negras muitas vezes desejam ter características de crianças brancas como cabelo liso e buscam se espelhar a personagens de histórias infantis, dessa forma, autodepreciam sua condição racial.

Os professores ao depararem-se com essas questões no cotidiano da escola atuam de forma despreparada, numa tentativa de sanar o problema, contudo acabam reforçando o racismo. (BENTO et all apud SOUZA,2002)

Ao propor uma análise da socialização das crianças negras no ambiente escolar e familiar e construção da sua identidade (CARVALHO, 2011), demonstra que a criança negra absolve alguns conteúdos que atuam negativamente na sua formação identitária.

No seio escolar e familiar a questão do racismo existe um silencio que deixa de fornecer subsídios para que a criança negra possa lidar com o preconceito recorrente na nossa sociedade.

Uma pesquisa realizada em Belo Horizonte revelou que existe uma discriminação velada no ambiente escolar em que o surgimento de certos conflitos gerados pelo preconceito racial presente entre as crianças fica encoberto diante da dificuldade dos professores sentem em realizar intervenções, pois também acabam por protagonizar situações semelhantes.

[...] uma criança branca pergunta à educadora se ficará suja se pegar na mão de outra criança negra. A educadora que também era negra contou o caso sorrindo e disse à criança “que é claro que não, todo mundo é igual”. Um monitor relembra o dia em que um grupo de meninas brincava “de casinha” e, dentre elas, a menina negra, a qual ele denominou “a de pele mais escura”, fazia o papel de empregada doméstica. Ele resolveu intervir sugerindo que as meninas trocassem de papéis, mas elas abandonaram o jogo e quando ele se afastou, elas retomaram a brincadeira com a mesma divisão de papéis. A linguagem usada pelas educadoras ao definir as crianças que passavam por episódios preconceituosos: “cabelo ruim” ou “mas essa era pretinha mesmo, pretinha que chegava a ser azul de tão preta”. (Afonso, 1995, p. 17)

Concluem que as crianças de 4 anos estão expostas aos processos de racismo presentes na realidade social e que mesmo tão pequenas constroem concepções em sua imaginação a respeito do negro e do branco e sobre os aspectos negativos ou positivos que permeiam os grupos raciais.

1.4- O Preconceito Dentro da História da Educação Brasileira e Suas Manifestações

1.4.1 – O Preconceito com raízes na História da Educação Brasileira

A História da Educação Brasileira é embasada na educação colonizadora, que forma gente submissa, obedecendo ao sistema autoritário, ocultado pelo governo. Logo, o educador tem a função de garantir que o educando não se desvie da ideologia autoritária e imposta na chamada “educação colonizadora”.

Gadotti (1984), relata com veemência sobre a força real e o peso das coisas, com total significância, deve encontrar um lugar destacado e positivo, especialmente no sistema de ensino, gerando movimentos coletivos, onde os homens preocupados em se posicionar, situar, podem lutar por uma existência mais autêntica e de uma sociedade justa, igualitária, onde não é possível separar a educação da sociedade.

Paulo Freire (1992) reflete sobre a impossibilidade de pensar a valoração das práticas educativas como absolutamente neutras a medida em que esses valores são vistos de diferentes perspectivas de acordo com interesses das classes ou grupos sociais, pois há formas antagônicas de observar as verdades: a do ponto de vista do dominador e a do dominado.

Um racista ensina que o que lhe parece ser a “inferioridade” do negro radica na genética, dando ainda ares de ciência a seu discurso. Um sectário de esquerda, necessariamente autoritário, nega o papel da subjetividade na história e nega tudo o que difere de si. Recusa qualquer diferença. Confronta o diferente, vaiá-o, ofende-o, enquanto o antagônico, seu inimigo principal, descansa em paz (FREIRE, 1992 p. 43).

A Filosofia atual atende aos interesses políticos e organizações econômicas do capitalismo, e assim, afasta-se da verdadeira filosofia, e cada vez mais longe de atender os problemas do homem contemporâneo.

Os partidos políticos da chamada “direita”, que nunca apoiaram a filosofia e as ciências sociais, movidas pela rentabilização capitalista, tolerando apenas a chamada “Filosofia da Alienação”, e no engrandecimento da educação tecnocrata, que, consecutivamente, podava a falta do pensamento crítico na grande massa populacional.

Logo, ideologia para Gadotti (1984, p.31) “o termo ideologia para designar um pensamento teórico estruturado, exprime uma falsa visão da história, cuja finalidade é *ocultar* um projeto social, político e econômico dentro da classe dominante”.

Essa definição está atrelada a uma prática social e política, favorecedora da classe dominante, ocultando o que é verdadeiro. Que a condescendência com a omissão interessa mais a dominação do que o combate, e ainda mais, que o controle da elite é maior, quando opera em neutralidade. Destaca-se a ideologia como uma grande estrutura ligada a distorção, a dissimulação, da coerção, em relação a real situação manipulada pelas classes mais abastadas.

Já a pedagogia do conflito, consiste na formação do educador crítico, que forma pessoas críticas e contrárias a manipulação da educação colonizadora, explicitando assim a autonomia para todos.

Descreve Gadotti (1984, p.53)

Apenas, quero assinalar que, hoje, no otimismo dialógico eu introduziria a suspeita dialética, partindo não mais de antropologia, mas, do homem concreto, real, das relações deste homem numa sociedade real, numa sociedade dada; chegando, portanto, a uma pedagogia válida para um homem concreto, para uma sociedade historicamente situada e não a uma pedagogia válida em todos os contextos, para todos os homens.

Portanto o pedagogo deve ser atento ao clamor da sociedade, aos seus problemas, as suas angústias, escutando, entendendo e agindo contra a opressão social em que se encontra o povo brasileiro.

O educador deve agir de forma contrária ao movimento de ocultação governamental, desobedecê-lo, formando educadores capazes, organizados que participem efetivamente da construção de uma sociedade igualitária.

1.4.2 - As Manifestações de Preconceito

Os educadores devem trabalhar em prol de uma contra ideologia, capaz de mover os docentes para a prática de uma educação que consiga elevar a participação da massa trabalhadora, para a superação das diferenças sociais.

Contudo o educador ainda verifica na escola as contradições existentes numa sociedade opressiva, onde ocorrem reformas educacionais inúteis, que mascaram as reais necessidades do povo, sendo uma delas o preconceito racial.

Segundo a pesquisa de Rosenberg (2006), os movimentos que combatem as desigualdades sociais atuam e se organizam em diferentes momentos e recortes sociais de forma isolada, sejam eles das mulheres, das etnia-raciais, dos direitos dos operários, das crianças e adolescentes, ou dos sindicatos. Porém podem convergir ou divergir em um período particular da história de uma sociedade.

Um exemplo citado pela autora é o movimento que reivindicou a creche articulado pelo movimento de mulheres feminista brasileiro dos anos 70, que não foi observado como relevante pelos movimentos negros da época.

Conforme as pesquisas do artigo científico no campus da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), elaborada pelos estudantes Miriam de Albuquerque Aquino, Leyde Klébia Rodrigues da Silva, Sérgio Rodrigues de Santana e Jobson Francisco da Silva Júnior (2011), a grande maioria dos pesquisadores não consideram as pesquisas referentes a população afrodescendente com importância educacional.

Sendo assim, essa excludência da população negra do cenário universitário, evidencia a humilhação e a invisibilidade do negro como cidadão.

(...) certos pesquisadores (as) ainda não reconhecem a importância da pesquisa afrodescendente como uma cultura rica para as universidades públicas. O apagamento da população negra, em relação à produção de conhecimento, nas instituições universitárias, é uma das formas de discriminação racial que provoca no indivíduo invisibilizado sentimentos de desprezo e de humilhação. Nessas instituições, as condições necessárias (bolsas, livros, equipamentos, inclusão de alunos negros em pesquisa) para o desenvolvimento dessas pesquisas são mínimas. Os que têm financiamentos específicos (bolsas de ações afirmativas) para alunos (as) negros (as) são relegados porque elas ainda não se posicionaram positivamente frente às gestões do Movimento Negro Brasileiro e dos intelectuais negros (as) no que concerne a essas políticas. (AQUINO, SILVA SANTANA E JÚNIOR; 2011- REVISTA BIBLIONLINE - Retirando a Pele da Memória, p.55)

Dentre os parâmetros legais, a lei 10.639/03 no seu contexto de que a democracia estará mais próxima das vivências concretas dos diferentes sujeitos sociais e de sua luta pela construção da igualdade social que incorpore e politize a diversidade. A lei também altera a LDBEN ampliando a visão de apenas “contribuições “das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, ela enfatiza a participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação das

diversas etnias africanas e seus descendentes, extrapola o conhecimento específico do ensino de História, incluindo outras áreas do conhecimento.

Apesar o objetivo positivo em extinguir o racismo e contribuir para o respeito a diversidade, a lei sofre muitas críticas e resistências.

A introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Outros grupos étnicos-raciais presentes nessa instituição inclusive os brancos, também usufruirão dessa mudança.

A identidade da população branca nesse caso é discutida no Brasil e na escola “a construção da branquitude”, o branco como padrão de referência de toda uma espécie. No entanto, para a identidade do negro constrói-se um imaginário extremamente negativo o qual danifica sua autoestima enquanto a branca é fortalecida, culpa-o pela discriminação que sofre e ainda justifica as desigualdades raciais.

Segundo Bento (2012)

[...]Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema se limita à classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso. (p.27).

Segundo o artigo de Dornelles (2006), afirma que a interação na Educação Infantil exclusivamente com bonecos que se apresentam com raça, geração e corpos tidos e potencializados como normais reproduz uma consciência nas crianças que tudo que foge desse normal é feio, é do mal, ou sujo. A criança não se reconhece no ambiente da Educação Infantil, posto que não lhes é oferecido representante da diversidade que compõe a sociedade da qual ela é sujeito de direito e pertencente.

Entretanto, visualizou-se no conteúdo supracitado, que o preconceito racial ainda existe e está presente na sociedade. Logo, encerra-se esse capítulo com a

seguinte frase reflexiva de Moacir Gadotti, presente no livro Educação e Poder – Introdução à Pedagogia do Conflito:

Educar-se é colocar-se em questão, reafirmar-se constantemente em relação ao humano, em vista do mais humano para o homem. (GADOTTI, 1984, p.89)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo da teoria das representações sociais, compreendemos que estas regulam o comportamento e as ações, pode-se dizer que elas influenciam a autuação do professor, as relações sociais mantêm as suas expectativas, os conhecimentos e as atividades pedagógicas propostas.

As relações raciais nos contextos educativos têm revelado impasses e mudanças principalmente ao que tange ao potencial de práticas pedagógicas serem capazes de promover a igualdade racial no ambiente escolar, merecendo assim, muito estudo e uma contínua reflexão para que as conquistas já alcançadas não sejam perdidas e nem representem perdas para a população negra e branca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, L. **Gênero e processo de socialização em creches comunitárias**. In cadernos de pesquisa, n 93, 1995.

AQUINO,SILVA,SANTANA E JUNIOR; 2011-Revista Biblionline-Retirando a pele da Memória, p.55. Disponível em <http://periódicosUfpb.br/orgs/index/.php/biblio/artifice/view/9709/5795> acesso 10 de janeiro de 2016.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa.-4.ed.-Petrópolis, RJ:vozes, 2012.

BARROS, Ricardo P. & Foguel, Miguel N. Focalização dos gastos públicos sociais em educação e erradicação da pobreza no Brasil. In: Financiamento da educação no Brasil. Em Aberto, nº 74, v. 18, julho, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação Infantil, Igualdade Racial e Diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais/Maria Aparecida Silva Bento, organizadora –

São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BORDIEU P. & PASSERON, J.C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12716&Itemid=863. Acesso em: 19 mar 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei Nº 9.394/96**

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas/ Antônio Flávio Moreira. Vera Maria Candal (orgs.) – 9º ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2012

CARVALHO, C. Criança menorzinha... ninguém merece!: políticas da infância em espaços culturais. In: ROCHA, E. A.C. e KRAMER, S. (orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas (SP): Papirus, 2011, p. 295-312.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Do silencio do lar ao silencio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Jurandir F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: Violência e psicanálise. Rio de Janeiro: Graal, 1986 2º Ed. (Biblioteca de Psicanálise e Sociedade, v. n.3)
DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: Revista Brasileira de Educação, vol.13 no.39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

DORNOLLES, Leni Vieira. Existe Fada Negra. Revista Pátio Educação Infantil, São Paulo, v.10, n. 10, p.35-37, mar./jun.2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 35 º ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Políticas e educação/Paulo Freire – 8ª edição – revisada e ampliada, Indaiatuba, SP- Villa das Letras, 2007(Coleção Dizer a Palavra)

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do Conflito. 9º ed. São Paulo:Cortez,1984.

GILROY, Paul. Entre campos nações, culturas e o fascínio da raça: Tradução de Célia Marinho Azevedo et al.São Paulo: Annablume, 2007. pp.130

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

- HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Tradução Patrícia Burglin. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- IANNI, Octavio. A QUESTÃO SOCIAL. In: Octavio Ianni-Pensamento Social no Brasil. Bauru, SP EDUSC, 2004.
- MATOS, Maria zilá Teixeira de. Bonecas negras-Cadê?:O negro no currículo escolar/sugestões práticas. Ed. Maza Edições, 2004. 80 p.
- MOSCOVICI, Serge. Representações sociais e investigações em Psicologia social; – Ed. Vozes.2003.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de marca – as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: EDUSP, 1998.
- ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ROSEMBERG, F. Estatísticas educacionais e cor-raça na educação infantil e no ensino fundamental. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: 2006.
- ROSEMBERG, Flúvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em educação infantil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROSEMBERG, Fúlia. Educação infantil: classe, raça e gênero. Cadernos de pesquisa. São Paulo: n. 96, 1996, p. 3-86.
- SILVA. Gladison, José; SILVA. Jair Batista, Identidade, Diferença e Racismo In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO-Pró reitoria de extensão. Especialização de políticas de promoção da igualdade racial na escola. 1ª ed. São Paulo: universidade Federal de São Paulo;2015.
- SINHORETTO, Jaqueline (coord.). **Desigualdade Racial e Segurança Pública em São Paulo: Letalidade policial e prisões em flagrante.** UFSCAR, 2 de abril de 2014 disponível em http://www.ufscar.br/gevac/wpcontent/uploads/sum5C35A1rioExecutivo_final_01.04.2014.pdf, acesso em 18 de março de 2016.
- SODRÉ, Muniz. Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil. 2.ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1999.
- SOUZA, Y. C. de. Crianças negras: deixei meu coração embaixo da carteira. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- TELES, Carolina de Paula. Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. <Disponível em: w.w.w.teses.usp.br>Acesso em 24 de fev. 2016.
- TELLES, Edward. Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica. Tradução Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: RelumeDumará. 2003.

A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roseli Mendes Jardim de Oliveira

Quando um educador respeita a dignidade do aluno e trata-o com compreensão e ajuda construtiva, ele desenvolve na criança a capacidade de procurar dentro de si mesma as respostas para os seus problemas, tornando-a responsável e, consequentemente, agente do seu próprio processo de aprendizagem. (COELHO).

RESUMO

Falar sobre a educação inclusiva atualmente está sendo cada vez mais frequente, pois a cada dia vem se fortalecendo com o respaldo das leis, procuramos abordar o tema habilidades interpessoais com déficit, pensando sobre a problemática procuramos saber quais são as leis que amparam a educação inclusiva e qual a complexidade que existe no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chaves: educação; inclusão; déficit de aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Para os professores o processo de inclusão tornasse um desafio, pois ele deve ir à busca de conhecimento sobre aquela criança portadora de deficiência, para que consiga construir uma proposta de ensino e fazer a inserção da criança na sala de aula, sendo assim é preciso que ele seja um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, pois o Artigo 2º da LEI N.º 7.853 de 24 de outubro de 1989, diz que “Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao

amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico".

4. importante que tenhamos a consciência de que só haverá educação inclusiva de qualidade se nossos professores estiverem qualificados e dispostos a buscarem mais capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada, visando sempre o respeito com as diferenças e particularidade de cada um. É preciso que as leis também garantam a sua efetiva participação no ensino.

Através de pesquisas bibliográficas pretendemos descobrir os pontos falhos encontrados na educação inclusiva, podendo assim desenvolver um trabalho com conteúdos válidos para nosso conhecimento pessoal e profissional, buscando contribuir no futuro das nossas crianças e sociedade.

2. OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sabemos que para uma educação inclusiva acontecer é necessário que todos estejam engajados em prol do bem-estar da criança com necessidade especial, os professores e gestores precisam estar amparados pela lei e pelo conhecimento, seguindo pelo pressuposto de que é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma rede de apoio que auxilie a educação especial.

As escolas de ensino regular compreendem a educação especial e favorece a diversidade, considerando que cada aluno possa vir a ter necessidade especial em algum instante da sua vida escolar, a educação é um direito de todos e sempre deve pensar no desenvolvimento e no fortalecimento de personalidade do indivíduo. Levando em consideração o respeito ao direto a liberdade à construção da cidadania que deve ser incentivado dia a dia.

O significado da educação inclusiva é educar as crianças em um mesmo âmbito escolar a intenção é desenvolver a oportunidade de convivência a todas as crianças para que tenham a diversidade, a partir da realidade social. É garantir a preservação da pluralidade representando o atendimento das necessidades educacionais destacando as capacidades e suas potencialidades.

De acordo com a Lei nº 10.098/2000 a escolas devem garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, elas deverão contratar de profissionais que estejam qualificados, entre

eles são: (intérpretes de língua de sinais e professores com especialização na educação especial). O material pedagógico adequado, como: Livros em braile, a infraestrutura do prédio deve estar de acordo com, rampas, banheiros adaptados, piso tátil entre outros. As escolas particulares não podem cobrar daquela criança nenhum valor a mais da sua matrícula, conforme está o Art. 208 da Constituição Federal a pessoa com deficiência tem o direito de estudar em escola pública e particular. A escola que recusa uma criança com deficiência seja ela pública ou particular poderá sofrer uma ação judicial e responder por crime previsto no Art. 08 da Lei nº 7.853/89. É notório que a educação inclusiva está cada vez mais respaldada pelas leis, podemos elencar as principais legislações.

Lei nº 7.853/1989: dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes, e dá outras providências.

Declaração de Salamanca/1994: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Lei nº 9.394/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

Lei nº 10.098/2000: estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência.

Decreto nº 3.956/2001: promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Lei nº 10.436/2002: reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial no país juntamente com o português.

Decreto nº 5.296/2004: regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

Decreto nº 5.626/2005: regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o artigo 18 da Lei nº 10.098/2000.

Decreto Legislativo nº 186/2008: aprova o texto da Convenção sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Resolução CNE/CEB nº 04/2009: institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.

Decreto nº 6.949/2009: promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 30 de março de 2007.

Parecer CNE/CEB nº 13/2009: diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.

Decreto nº 7612/2011: institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite.

Decreto nº 7611/2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Incorporou os dispositivos contidos no Decreto nº 6.571/2008 e acrescentou as diretrizes constantes do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Lei nº 12.764/2012: institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Lei Estadual nº 10.162/2014: proíbe a cobrança de valores adicionais para matrícula ou mensalidade de estudantes com deficiência e dá outras providências.

Mas essas conquistas foram sendo alcançadas aos poucos com muita luta, pois o que sabemos através da história é que pessoas com deficiências eram abandonadas, eliminadas da sociedade e perseguidas devido as suas condições atípicas, a educação especial se originou através de um modelo clínico onde as pessoas que tinham deficiência eram atendidas em instituições especializadas e o trabalho se baseava em terapia no conjunto de fisioterapia, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, entre outros.

No Brasil a educação especial deu início a partir dos anos de 1970. Foi criado o Centro Nacional de Educação (CENESP, órgão vinculado ao ministério da educação) que logo seria transformado na Secretaria da Educação (SEESP), incluindo a Educação Especial no âmbito de planejamento das políticas públicas de educação. Nesse momento houve um pequeno avanço no desenvolvimento de novas técnicas baseada no princípio da modificação do comportamento e o

controle de estímulos, notou-se o aprendizado e o avanço acadêmico desses indivíduos, mas ainda sim eram excluídos do processo educacional.

O que de fato estava acontecendo é que havia uma falha em proporcionar as condições adequadas que pudessem promover o desenvolvimento e a aprendizagem desse público. Beauclair diz que:

“Um novo campo de intervenção e especialização, onde o conhecimento ultrapassa fronteiras e cria, com isso, novas possibilidades de aprender sobre o aprender, ampliando olhares e oportunizando novas formas de interrelacionar informações, conhecimentos e saberes.” (BEAUCLAIR, 2014, p. 28).

Desta maneira o currículo deve ocorrer não só para alunos regulares mais sim para uma dimensão inclusiva, para aqueles alunos que tem diferenças e preferencias de aprendizagem. É necessário que se faça essas mudanças fazendo com que todos tenham acesso ao um ensino regular de qualidade. Ainda na década de 1970, o cenário da educação internacional, traz um novo olhar sobre as necessidades especiais e inclusão escolar, a maior contribuição foi à educação inclusiva ser incluída no âmbito educacional de um modo geral. Descentralizando a educação especial do paradigma médico para o paradigma educacional.

É necessário que se faça essas mudanças e assim será possível realizar um trabalho onde todos tenham acesso ao um ensino regular de qualidade, o professor e escola precisa adotar uma postura critica reflexiva, para poder lidar com os alunos que tem necessidades especiais, a mudança é considerada positiva já que aquele aluno não era mais visto pela sua condição. Porém a sua vida educacional era por meios de escolas especiais ainda separadas de classes regulares, mas ao final dos anos 1980 era preparar os alunos oriundos para as classes regulares, recebendo apoio paralelo em salas com recursos ou outras formas de especializações. Entretanto o processo não foi executado com sucesso logo na primeira tentativa, pois havia divergências entre classe especial e classe regular, fazendo com demorasse mais o processo de inclusão, eram necessários à união da equipe pedagógica para que obtivessem um resultado

positivo. Então se pode dizer que houve um processo de exclusão de primeiro momento, já que a interação não ocorreu como o esperado.

No início dos anos 1990 foram surgindo as mediadas que promoviam a igualdade e a oportunidade de acesso para todos até para aqueles que eram portadores de algum tipo de deficiência, Izquierdo (2006, p. 66) afirma “que a filosofia implícita no relatório Warnock influenciou e impregnou a Declaração Mundial ‘Educação para Todos’. As escolas e professores tem que compreender o papel de cada função no sucesso escolar de seus alunos, sua formação educacional e profissional não pode empalecer tais funções e nem desistir de ensinar estratégias dirigidas especialmente para o seu enriquecimento.

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que ocorra o desenvolvimento cognitivo parcial é interessante oferecer condições e interações reais com situações diferentes, fazendo com que aconteçam possibilidades para uma resolução de problemas dos tipos mais diferentes possíveis que venham acontecer. O trabalho desenvolvido busca entender um pouco sobre o tema educação inclusiva e os seus maiores desafios ao ler vários artigos podemos analisar e debater o tema que é tão importante para nossa educação, observando cada item que os teóricos colocaram em suas teorias fazendo valer cada momento de estudo e leitura, enriquecendo cada vez mais nossos estudos.

Nas percepções do instruir-se por capacidades é imprescindível estudar diversas formas para ampliar a relação ensino aprendizagem na prática, desta forma o espaço educativo necessita ser utilizado para aperfeiçoar importâncias e caráteres, além de certificar o sujeito em procura de subsídios, nos lugares que eles se encontram, para inseri-lo em seu cotidiano todo o conteúdo que aprendeu. Como transmissor o docente necessita providenciar circunstâncias na qual o educando possa encontrar definição no conteúdo que está aprendendo, acompanhar por inteiro o procedimento de aprendizagem, estimulando-os a refletir em coisas que adorariam aprender e fazer; Afinal, dentre os acontecimentos que o educador necessita inventar, é formidável buscar novas ideias contribuindo para tornar a atividade benéfica no desenvolvimento de

competências e capacidades básicas extraordinárias para que sejam vidas independentes, produtivas e responsáveis, de modo que o trabalho venha favorecer um elo entre os vários campos da ciência, como integrar várias mídias e a recursos, permitindo ao aluno que se expresse por meio das diversas linguagens e formas de representação. Pois é desta maneira que a inclusão vai ocorrendo de forma natural para classe.

Os profissionais da educação precisam encontrar formas de articulações nas escolas, comunidades, pela qual possamos repensar diferentes maneiras para este desafio. Nossa análise crítica a respeito do tema abordado nos levou a crer que toda a mudança precisa partir do mediador com a colaboração da escola e sociedade. Na escola para que o trabalho tenha êxito, faz-se necessário que a equipe esteja capacitada para o exercício da gestão e que tenha uma proposta organizacional que tenha estratégia de ensino, pois a gestão da escola precisa estar aberta a inovação, procurando sempre investir e dar continuidade no crescimento pessoal e profissional daqueles que estão envolvidos diretamente com a educação. A organização escolar deve favorecer o trabalho dos professores para poder contribuirativamente no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas de cada aluno.

Nas próximas décadas, temos boas possibilidades de desvendar as complexidades do cérebro e compreender, pelo menos, a natureza da memória e da inteligência (por exemplo, e o que realmente acontece quando o aprendizado ocorre). Quando atingirmos esse objetivo, seremos capazes de reassentar nossa prática educativa sobre uma sólida teoria da aprendizagem (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 2003, p. 46).

O acolhimento dos professores é importante, é necessário que se faça uma rotina com uma boa estrutura preparar o ambiente fazer um bom planejamento para não confundir o aluno com conteúdos que não sejam complexos, o professor precisa manter-se atento às reações do seu aluno, dar motivação ao educando oferecendo atividades que ele goste.

Ajudar a família também é importante para que eles façam atividades e assim consigam trabalhar em conjunto no desenvolvimento da criança. SMITH;

STRICK (2001, p. 17) nos dizem ser extremamente importante que o pai de crianças com dificuldades de aprendizagem se alie a escola, para que possam trabalhar um plano de desenvolvimento apropriado, voltado para estes alunos, no intuito de garantir as necessidades educacionais de seus filhos.

TIBA (2002, p.183) nos diz que se houver uma parceria entre família e escola, se as duas partes falarem a mesma linguagem e apresentarem valores semelhantes a criança aprenderá sem grandes conflitos. Leva-se em consideração a importância da família na educação da criança por ser primordial em sua autoestima e consequentemente na aprendizagem do aluno, trazendo-lhes oportunidades de crescimento como sujeitos capazes de auxiliar em uma construção de uma sociedade democrática e livre.

Essa tarefa docente envolve a disposição para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, acompanhando sua evolução no contexto em sala de aula. (...) a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. Essa predisposição para conhecer os alunos como indivíduos parece, aliás, muito pouco desenvolvida nos alunos-professores (...). A aquisição de sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e em longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (Tardif, 2003, p. 267).

Na escola a criança e o adulto interagem numa relação social específica a relação de ensino. Sua finalidade imediata, a de ensinar e de aprender, é explícita para seus participantes, que nela ocupam lugares sociais diferentes: a criança, no papel de aluno, é colocada diante da tarefa de “compreender” as bases dos conceitos sistematizados ou científicos; o professor é encarregado de orientá-la. (VYGOTSKY, 1997, p. 111).

As escolas e professores tem que compreender o papel de cada função no sucesso escolar de seus alunos, sua formação educacional e profissional não pode empalecer tais funções e nem desistir de ensinar estratégias dirigidas especialmente para o seu enriquecimento.

Pode-se observar que tratasse de uma necessidade educacional primordial e atual e que não pode ser esquecida, pois alguns alunos possuem a vulnerabilidade nessas funções são facilmente candidatos ao sofrimento emocional, levando ao insucesso e ao abandono escolar. As escolas não devem excluir estudantes com dificuldades e nem diferenças cognitivas, como faziam no passado, muitas vezes por falta de acesso ao um grupo de pessoas com deficiências ou problemas de locomoção era vedado à entrada desse grupo.

Desta maneira o currículo deve ocorrer não só para alunos regulares mas sim para uma dimensão inclusiva, para aqueles alunos que tem diferenças e preferencias de aprendizagem. É necessário que se faça essas mudanças fazendo com que todos tenham acesso ao um ensino regular de qualidade, o professor e escola precisa adotar uma postura crítica reflexiva, para poder lidar com os alunos, principalmente os que apresentam o insucesso escolar.

O processo de aquisição de novas informações que vão ser retidas na memória é chamado aprendizagem. Através dele nos tornamos capazes de orientar o comportamento e o pensamento. Memória, diferentemente, é o processo de arquivamento seletivo dessas informações, pelo qual podemos evocá-las sempre que desejarmos, consciente ou inconscientemente. De certo modo, a memória pode ser vista como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (Lent, 2001, p. 594).

Os professores nos dias atuais contam com uma ferramenta de grande valia a tecnologia, que é muito importante para alunos no processo de inclusão, porém ela enfrenta algumas barreiras de acesso, pois os alunos necessitarão de auxílios para superarem a essa dificuldade, um exemplo desta barreira é como acessar a informação e o comando no computador, ter a percepção de sinais visuais e auditivos e entender instruções e conteúdos.

Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (MEC, 2006, p 13)

Conhecer e identificar a necessidade de cada aluno é metas definidas e objetivas que a equipe deverá alcançar para considerar a expectativa do aluno e do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abrantes Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

CADARELLA, P.; MERREL, K. W. Common dimensions of social skills of children and adolescents: a taxonomy of positive behaviors. School Psychology Review. n. 26. p. 264, 1997.

COLL C. et al., Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1995. v. 3

Ensaios Pedagógicos. III Seminário Nacional de Gestores e Educadores - Educação Inclusiva: Direito a Diversidade. Brasília, 2006.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107.

IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo*

relatório Warnock. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006.

MANTOAN M. T. E., Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para Todos. Campinas, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ser ou estar, eis a questão: Explicando o déficit Intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora Ltda., 1997.

NJCLD - National Joint Committee for Learning Disabilities .Learning Disabilities: Issue on definition, 1990. Disponível em: . Acesso em 10 de dezembro de 2011.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. [tradução Álvaro Cabral, 1975]. 2^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SASSAKI R. S., Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. São Paulo: Prodef, 1997

SEESP/ SEED/ MEC, A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual, Fascículo II, Brasília, 2010.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades De Aprendizagem de A a Z. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

- VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, LEV S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4^a.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- _. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. Pensamento e linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vygotsky, L. S. (1984) *A Formação Social da Mente* São Paulo: Martins Fontes.

WINNICOTT, D.W. *A Criança e o seu Mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Eva Ferreira da Silva

Resumo

A gestão é fundamental para qualquer organização e a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação. A capacidade de administrar a instituição escolar é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz. O educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade. Ou seja, uma educação de qualidade resulta do conjunto das relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas.

Palavras-chave: escola; gestão democrática.

1 - INTRODUÇÃO

Administrar o dia-a-dia das escolas públicas, especialmente àquelas que oferecem o ensino fundamental, tornou-se um grande desafio para os gestores. Dificuldades de todo tipo interferem na realização de propostas e/ou tarefas pedagógicas, o que tem levado muitos gestores a desenvolverem um sentimento de perda de tempo, de incompetência, insuficiência e desânimo, uma vez que ainda estamos marcados pela imagem de uma escola ideal, onde educandos dóceis e gratos aos seus professores vão para aprender a ser felizes.

A busca por institucionalizar a democracia e, simultaneamente, aprimorar a eficiência e a qualidade da educação pública tem sido uma força poderosa a estimular o processo de mudanças na forma de administração escolar no Brasil. A participação da comunidade escolar (que inclui professores, pais, educandos e diretor) é parte do esforço em se afastar das tradições corporativas e clientelistas.

Em uma instituição escolar, o gestor desempenha um papel importante para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem, mas o trabalho será mais eficiente se for planejado e desenvolvido de forma integrada. O professor também é um gestor e deve ter consciência de que cada ação sua irá influenciar diretamente em todo andamento da escola, principalmente na

aprendizagem do educando. A busca por uma gestão democrática, com a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do educando é uma luta contínua das escolas públicas e um princípio presente na atual Constituição Federal.

O movimento em prol da descentralização e da democratização da administração das escolas públicas, iniciado no princípio da década de 1980, tem encontrado apoio nas reformas legislativas. Esse movimento concentra-se em três vertentes básicas da administração escolar: participação da comunidade escolar na escolha dos diretores de escolas das redes públicas; criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa com poder decisório; e controle sobre os recursos financeiros complementares, em nível local. O movimento pela administração democrática da educação reconhece a necessidade de unir essas mudanças estruturais e de procedimentos com o foco no aprimoramento escolar, por meio de um projeto pedagógico.

Essas reformas abrangem um movimento para democratizar a administração escolar e aprimorar a qualidade educacional. O estabelecimento de colegiados ou conselhos escolares, que incluem representantes dos professores, dos funcionários, dos pais e dos educandos, e do diretor da escola, com autoridade deliberativa e poder decisório, têm obtido níveis variados de sucesso. A depender do que for acordado, alguns estudos combinam o processo eleitoral com outros critérios profissionais, tais como: desempenho alcançado em uma prova competitiva, apresentação de um plano escolar e referências sobre o desempenho passado como diretor de escola.

A educação abrange diversos aspectos, entre eles podemos destacar a implementação das políticas públicas, sendo que, os gestores escolares desempenham um papel fundamental neste processo. Nesse sentido, iniciar o debate sobre a relação entre política pública e gestão escolar, torna-se inevitável destacar os aspectos legais que visam assegurar a Educação Para Todos, o que exige tanto do governo quanto dos gestores escolares o compromisso ético, claro e transparente para que os objetivos possam ser alcançados.

No aspecto legal, está estabelecido na Constituição Brasileira o direito à Educação afirmado no Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Prosseguindo, o Art. 206, pontua que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”.

O Art. 227, expressa ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência

familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Art. 208 é ainda mais específico ao evidenciar o dever do Estado com a educação:

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Complementando em relação à responsabilidade dos entes da federação quanto à educação cabe salientar que o artigo 211 estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

Diante dessas evidências legais, é lícito afirmar que a educação é um direito estendido a todos os cidadãos, sendo dever do Estado a sua garantia. Isto fundamentado, temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, no capítulo IV do artigo 53, estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania”. Com a vigência do ECA, o Poder Público passou a ser mais cobrado quanto às obrigações e responsabilidades perante a infância e a juventude, fato este que cada vez mais deve ser aprofundado e fiscalizado pela sociedade, visando a busca da garantia à educação de crianças e adolescentes, sobretudo, aqueles menos favorecidos, concebendo-os, portanto, como sujeitos de direitos.

Além da Constituição Federal e do ECA, não podemos nos esquecer também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 1º cita que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”, com a finalidade de promover “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º.). No título III, Art. 4º contempla:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuitade ao ensino médio;

[...] IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

O ensino fundamental foi contemplado com um importante avanço que reforça a importância do direito à educação por meio de sua ampliação de oito para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos de idade no primeiro ano, a partir da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. A referida lei estabelece que todas as escolas municipais, estaduais e privadas devem matricular no ensino fundamental as crianças com seis anos completos ou que venham a completar até o início do ano letivo.

Segundo Brasil (2003), cabe ao poder público oportunizar o acesso de todos os alunos que se enquadrem nos requisitos, podendo, inclusive, ser responsabilizado pelo não oferecimento ou pela sua oferta irregular, conforme previsto no § 2º do art. 208 da Constituição Federal.

Contudo só o acesso não basta; faz-se oportuno mencionar que a Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito de todos os cidadãos (ARELARO, 2005).

A educação na sua complexidade envolve além dos cenários culturais, sociais e educativos, contempla também os aspectos legais e políticos. Portanto, estudos sobre a relação entre política e educação têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes de pesquisadores, profissionais e estudiosos que objetivam principalmente a melhoria e garantia de acesso à educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros, sobretudo, a educação básica.

A gestão escolar é um aspecto fundamental nesse processo, pois vale ressaltar que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir uma gestão democrática e participativa com a respectiva comunidade escolar, como também é responsável por cumprir de forma ética e responsável os programas criados pelo governo que visam, sobretudo, fortalecer a educação pública brasileira e garantir o acesso e permanência dos alunos nas escolas, especificamente, em relação à educação básica.

Nesse sentido, a conjugação de políticas públicas e gestão escolar corresponde a uma nova dimensão no envolvimento dos direitos à educação com qualidade, a fim de assegurar a

melhoria nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos das instituições públicas de ensino.

2.O país tem uma dívida histórica com seu sistema educacional.

Para saná-la, são necessários muito dinheiro e boa gestão.

O projeto de lei que instaura o novo Plano Nacional de Educação (PNE) deveria ter entrado em vigor no início de 2011. Mais de dois anos depois, o texto ainda aguarda o fim da tramitação. Um dos principais motivos do atraso é a polêmica em torno da meta número 20, que define o valor a ser investido em Educação até o final dos dez anos de vigência do PNE.

Três correntes se enfrentam nessa discussão: além dos defensores do investimento equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) - proposta aprovada na Câmara dos Deputados, em discussão no Senado até o fechamento desta edição -, há aqueles que trabalham por um percentual menor, entre 7 e 8%, e uma terceira vertente que afirma ser desnecessário ampliar o valor atual.

O principal argumento desse último setor se apoia em uma conclusão equivocada, obtida com base em dados verdadeiros. Atualmente, o Brasil e a Coreia do Sul investem praticamente o mesmo percentual do PIB em Educação (4,97 e 4,63%, respectivamente, segundo dados do *IMD World Competitiveness Yearbook 2012*). Apesar disso, o país asiático figura entre os mais bem colocados nos rankings do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), enquanto nós ocupamos a amarga 53^a posição. Surge, então, a pergunta: se investimos o mesmo, por que apresentamos resultados tão diferentes?

A melhor maneira de responder a essa questão é desfazer uma confusão de conceitos econômicos presentes na comparação: Brasil e Coreia não investem o mesmo. Utiliza-se o percentual do PIB como referência para obter a dimensão do esforço que cada país faz para garantir um ensino de qualidade.

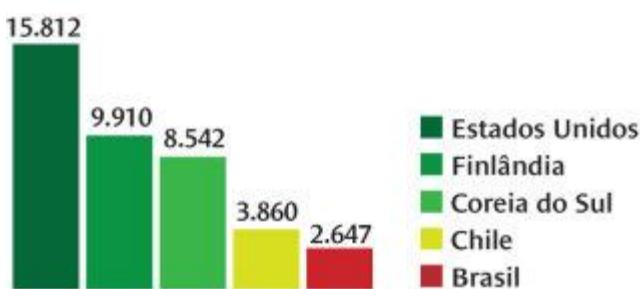
Contudo, essa informação não pode ser a base para contrapor diferentes países, pois desconsidera particularidades importantes. Por exemplo: se dividirmos os PIBs da Coreia do

Sul e do Brasil pelo número de habitantes de cada país, o valor *per capita* obtido será de 32,4 mil dólares anuais para os coreanos e 12 mil para os brasileiros.

Com base nessa ideia, o relatório *Education at a Glance*, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), propõe uma análise mais justa. Segundo o documento, o Brasil gasta, em média, 2.647 dólares por aluno por ano (incluindo Educação Básica e Superior). Na Coreia do Sul, o valor é mais de três vezes maior: 8.542 dólares (*veja o gráfico abaixo*).

Investimento por aluno

Recursos gastos por ano com cada estudante da Educação Básica à Superior*



Fonte OCDE. * Em dólares PPP (poder de paridade de compra), fator de conversão que leva em conta o poder de compra da moeda em cada país e não apenas a taxa de câmbio entre as diferentes moedas.

A comparação entre Brasil e Coreia desconsidera também as diferenças entre os sistemas de ensino dos dois países. Nós precisamos arcar ainda com dívidas acumuladas durante mais de um século de descaso com a Educação pública.

Essa dívida se traduz no fato de que apenas 35,5% da população brasileira tem 11 anos ou mais de estudo - período equivalente ao Ensino Fundamental e ao Médio - e que 16% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentam a escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011. Isso sem contar o enorme déficit no atendimento da Educação Infantil. Incluir todos no sistema educacional demanda dinheiro. Construir escolas, instalar quadras, laboratórios de informática e bibliotecas, ampliar o sistema de transporte escolar, aumentar a grade docente são apenas alguns dos gastos que teremos nos próximos anos.

Apesar das diferenças, é possível usar a Coreia do Sul como exemplo do que ainda é preciso fazer. Na década de 1970, o país investiu pesado na instrução de seu povo, o que possibilitou

uma garantia de estabilidade para o desenvolvimento econômico. O livro *South Korea in the Fast Lane* (Young-Iob Chung, 480 págs., Oxford University Press, oxfordscholarship.com, 20,93 dólares, sem tradução para o português) mostra que o país chegou a gastar, em 1973, 9% do seu PIB em Educação. Com os atrasos superados, a Educação consolidada e uma economia forte, esse percentual pode ser reduzido gradativamente.

É fácil entender o porquê disso. Construir infraestrutura e educar um batalhão de jovens e adultos que não puderam frequentar escolas na idade correta são gastos temporários, que diminuem com o passar dos anos. A população brasileira está ficando mais velha e o número de crianças e jovens em idade escolar será menor no futuro, permitindo que o investimento por aluno aumente. É o chamado bônus demográfico.

Alguns gastos, entretanto, precisam ser colocados no planejamento de longo prazo, principalmente os relacionados ao pagamento dos professores. O Brasil tem de abrir a carteira e garantir, além do cumprimento da Lei do Piso, planos de carreira que incluam o aumento na remuneração média dos profissionais da Educação. Também é necessário contratar mais docentes e criar programas consistentes de formação continuada para quem já está na ativa.

O Ensino Superior, que não é nada barato aos cofres públicos (cada aluno custa, por ano, 11.740 dólares), é outro segmento que carece de investimentos em larga escala. Além de facilitar o acesso a esse nível educacional e estabelecer políticas que garantam a permanência dos estudantes na universidade, é urgente a necessidade de expandir a rede pública sem permitir que haja queda na qualidade. A mais positiva consequência dessas ações é a melhora na formação inicial dos professores da Educação Básica.

Diante desses fatos, fica claro que precisamos de um aumento expressivo na quantidade de recursos destinados à Educação. Cabe ao governo colocar a área como prioritária e estudar alternativas para ampliar o investimento, garantindo mecanismos legais capazes de aumentar o percentual repassado às redes públicas, sem onerar a população, em especial, os mais pobres.

Vale lembrar, por fim, que o dinheiro por si só não é capaz de resolver de forma mágica nenhum dos problemas de nosso ensino. Para que isso aconteça, é preciso garantir a boa gestão do investimento. No mês em que se comemora o Dia da Educação (28 de abril), é importante lembrar que pais, alunos, professores, diretores e o poder público têm a obrigação de

acompanhar a aplicação dos recursos e fiscalizar as contas para garantir que o dinheiro vá para as áreas de maior prioridade.

3. Conselho Municipal de Educação: um espaço de todos

Uma coisa não dá para negar: a Educação brasileira é generosa em siglas. CNE é uma delas (e, sejamos sinceros, faz parte do time de abreviações que muitos não sabem o que significam ou o que representam). Apesar de sua relevância, o Conselho Nacional de Educação ainda é, para muitos professores, uma casa desconhecida nos tabuleiros da Educação. Aliás... para que mesmo serve o CNE? Por que tanta gente diz que ele é importante, mas faz menos do que poderia? Por fim, por quê, mesmo com a substituição de sete de seus 24 integrantes (*veja no quadro abaixo e na página seguinte a biografia de todos os conselheiros*), os especialistas afirmaram que pouco deve mudar na entidade? Esta reportagem pretende ajudar a responder a essas questões.

Sentimos a obrigação de começar explicando o que é um conselho. Como o próprio nome diz, esse órgão - municipal estadual ou nacional - existe para aconselhar e assessorar o governo na formulação de políticas públicas e diretrizes de ensino por meio de pareceres, estudos e pesquisas. Essa era a função dos pioneiros Conselhos de Educação no país (o primeiro de que se tem notícia é o da Bahia, de 1842). No caso do CNE, a Constituição de 1988 conferiu-lhe diversas outras missões, aumentando, em tese, sua importância (*conheça todas as atividades desenvolvidas no quadro abaixo*).

Tabuleiro de tarefas

Para virar lei, propostas e atribuições (em vermelho) do CNE precisa de aprovação do Executivo ou do Legislativo (em azul)



Fontes: Antonio Carlos Caruso Ronca, César Callegari e Francisco Aparecido Cordão. Ilustrações: Sattu

Rotina mensal

Cada uma das duas câmaras (da Educação Superior e da Básica) se reúne uma vez por mês para discutir assuntos específicos de suas áreas de atuação. Já o Conselho Pleno (reunião dos 24 conselheiros) tem encontros a cada dois meses e debate temas dos dois níveis de ensino. Cada conselheiro também elabora pareceres, portarias, resoluções e indicações e realiza atendimentos de pessoas afetadas pelas resoluções do CNE.

Normas e pareceres

O CNE cria normas, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e interpreta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), emitindo pareceres (uma espécie de opinião especializada) sobre dúvidas relativas às leis.

Assessoria educacional

A pedido do MEC ou dos próprios conselheiros, o CNE realiza estudos sobre problemas educacionais do país, apontando soluções. Para produzir cada documento, um dos conselheiros, eleito relator, consulta especialistas e promove audiências públicas.

Plano Nacional de Educação

Auxiliar a elaboração dos Planos Nacionais de Educação, com duração de dez anos, é uma atribuição prevista na lei de criação do CNE. Para isso, o órgão envia estudos, propostas e sugestões ao MEC. É o Executivo que redige o documento

Credenciamento de faculdades

Toda instituição que queira criar uma faculdade ou um centro universitário depende de um parecer favorável do CNE. Os técnicos do MEC realizam uma análise e enviam o laudo completo ao órgão, que avalia as condições para o credenciamento.

Aprovação do MEC

Os pareceres e as normas são enviados ao MEC e, se forem homologados (aprovados), passam a vigorar para todo o sistema de ensino brasileiro, estabelecendo com maior clareza de que forma as leis devem ser aplicadas. Base para políticas Os documentos produzidos pelo CNE podem dar origem a seminários (abertos ao público ou apenas a especialistas da área) e servir como base para o MEC e os congressistas formularem políticas públicas nas áreas.

Votação e sanção

Na forma de projeto de lei, o PNE é encaminhado ao Congresso.

No Legislativo Federal, ele precisa ser votado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado. Caso seja aprovado, é sancionado pelo presidente da República

Autorização legal

Quando é favorável, o parecer do CNE é enviado ao MEC para a homologação do Ministro, autorizando a faculdade a funcionar.

A aprovação de cursos específicos, porém, é de responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior (Sesu).

Na prática, entretanto, o Conselho manda pouco. Como se diz no jargão técnico, a maioria de suas decisões não é terminativa - ou seja, para entrar em vigor, ainda precisa da aprovação de

outras instâncias, como a Câmara dos Deputados, o Senado e o Ministério da Educação (MEC). "Seria benéfico mudar a lei para que certas decisões não dependessem de homologação ministerial", diz o conselheiro César Callegari.

Outro problema é que o CNE não pode interferir em alguns assuntos importantes para a Educação, como o financiamento. "Em áreas como a Saúde, o Conselho Nacional também decide sobre os aspectos econômicos", afirma Juca Gil, professor de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para Gil, o órgão tem sido pouco efetivo mesmo em suas atribuições, como a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). "Hoje, o Conselho apenas apresenta sugestões e tira dúvidas sobre a legislação. Quem de fato elabora e avalia o PNE é o MEC."

Em parte, a atuação tímida pode ser explicada pela falta de estrutura. Por não possuir orçamento próprio, o CNE depende do suporte do MEC, utilizando suas dependências e contando com a ajuda de seus técnicos. "Isso é complicado. Como o CNE desempenha funções que corresponderiam ao Judiciário, é necessário ter independência em relação ao Executivo", explica Dermeval Saviani, especialista em História da Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Já os membros do Conselho defendem que a proximidade com o Ministério é benéfica para que as decisões sejam tomadas na base do diálogo. "Temos liberdade para realizar propostas e conversar até chegar a um acordo. É o jogo democrático", defende o conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

Muitos críticos, porém, consideram excessiva a interferência governamental. Um dos motivos seria a própria forma de escolha dos integrantes do órgão. De início, eles são indicados por entidades ligadas à Educação. Mas, para serem empossados, dependem da aprovação do presidente da República (leia o quadro abaixo). Em tese, ele leva em conta a biografia do candidato e procura atender à diversidade do ensino brasileiro, indicando especialistas em Educação Especial, Indígena, de Jovens e Adultos e assim por diante. Mas a preocupação - óbvia - é que cada governante crie conselhos à sua imagem e semelhança, enfraquecendo muito o poder fiscalizador do órgão. "Eu diria que hoje, em grande parte, o principal foco de pressão são os partidos políticos", afirma Juca Gil.

Conclusão

Na vinculação clara entre as políticas públicas e gestão escolar, fica evidente que os programas criados pelo governo são instrumentos indispensáveis para que se promova a melhoria do sistema de ensino como um todo, tanto quanto aos aspectos políticos, administrativos e também pedagógicos.

Dessa forma, a gestão escolar responsável pelo cumprimento do princípio legal da educação para todos, bem como, pelas ações propostas pelos programas implantados pelo governo, mostra-se como peça fundamental para que as escolas públicas brasileiras desenvolvam suas atividades pautadas na ética, transparência e participação, visando com isso garantir a democratização do ensino.

Mesmo que no contexto atual a educação pública brasileira de modo geral enfrente inúmeros desafios, seja por parte do próprio governo em não oferecer condições didáticas, pedagógicas, financeiras, estruturais e de recursos humanos para que as escolas desenvolvam um trabalho condizente com o que determina a legislação vigente e até mesmo com os próprios programas criados pelo governo, acredita-se que a gestão escolar deve trabalhar focada na coletividade, em prol dos objetivos comuns da comunidade escolar e, sobretudo, desempenhar suas ações com responsabilidade na tentativa de promover mudanças importantes e significativas na educação.

Referências:

- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educ. Soc.*, v 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional . LDB 9394/1996.
_____. Constituição Federal. 1988.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1994.
- BUCCI, Maria Paula Dallari et al. Direitos humanos e políticas públicas. São Paulo, Pólis, 2001.

- DANTAS FILHO, R. S. A atuação dos pais no conselho escolar como estratégia para a construção de uma escola democrática e de qualidade. In: MEC. Ministério da Educação e Cultura. Gestão democrática da educação e pedagogia participativa. Brasília: PortalMec, 2006.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
- FERREIRA, N. S. C. Revista Educação e Sociologia, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.
- FLACH, S. F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. Ensaio: aval.pol.públ.Educ, v.17, n.64, p. 495-520, 20 FRANÇA, M. FUNDESCOLA. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/253.pdf> Acesso em: 12 agost. 2012.
- GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. Belo Horizonte: Minas Centro, 1994.
- GIL, Antônio C. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUIMARÃES, M. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Disponível em: <http://inovacao.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=111> Acesso em: 29 julh. 2012.
- LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Heloísa Lück. Curitiba: Positivo, 2009.
- _____. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATOS, Nahiane Ramalho; BASSOLI, Marlene Kempfer. Controle judicial na execução de políticas públicas. Revistas UEL, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2004.
- OLIVEIRA, D.A. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. São Paulo: Cortez, 2001.
- SARUBI, Érica Rocha. A gestão democrática da educação no Brasil: alguns apontamentos. Minas Gerais: UFMG, 2003.
- SAUT, Roberto Diniz. Direito da criança e do adolescente e sua proteção pela rede de garantias. Revista Jurídica - CCJ/FURB, v. 11, n. 21, p. 45 - 73, jan./jun. 2007.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e controle judicial. Revista Eletrônica da Faculdade de direito da PUC, São Paulo, v. 1, p.1-22, 2008.

VEIGA, Z. P. A. As instâncias colegiadas da escola. Campinas: Papirus, 2003.

VERONESE, J. R. P. Os Direitos da Criança e do Adolescente. São Paulo: LTr., 1999.

A ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA

Helen Maciel de Oliveira⁸

Eixo: Contribuição e Arte

Resumo

A arte na educação de crianças pode ajudar a trazer as respostas e as propostas necessárias para a atuação do docente que considera o ensinar como uma forma de provocar o criar, o fazer, o buscar, o analisar, o interpretar e o expressar, e não apenas como uma mera transmissão de conteúdos, sendo este, um pedagogo, um professor ou qualquer outro profissional envolvido na educação de crianças.

Palavras-chave: Desafio, Arte, Educação,

⁸ Graduada em Pedagogia pela CENtRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO -SP E-mail (helenmaciel72@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

Abstract:

Art in the education of children can help bring the answers and proposals necessary for the performance of the teacher who considers teaching as a way of provoking creating, doing, seeking, analyzing, interpreting and expressing, and not only as a mere transmission of content, being this, a pedagogue, a teacher or any other professional involved in the education of children.

Keywords: Challenge, Art, Education,

Desenvolvimento

Desde a primeira infância a criança utiliza o desenho para a representação da realidade. "Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo". (LOWENFELD, 1977, p. 13).

Este processo de criação em que a criança faz a seleção, interpretação e reformulação dos elementos são de extrema importância, pois ela direciona para o trabalho artístico parte de si própria expressando seus pensamentos, sentimentos e emoções portanto nesta fase é importante que a criança tenha a liberdade de se

expressar sem que haja a interferência do adulto, no sentido de influenciar e direcionar a criança a utilizar determinado esquema de cores ou até mesmo na maneira de pintar formas prontas. Sem perceber, o adulto interfere no processo criativo e inibe a criança a utilizar a arte como meio de auto-expressão. (LOWENFELD, 1977).

A livre expressão é um meio pelo qual se revela a essência da personalidade, pois subentende exteriorização e representação da espontaneidade quase sempre presente na criança, a realidade social e material não possibilitam que a mesma expresse as suas realidades subjetivas.

Através da pintura, desenho, esculturas e outras formas de artes plásticas realizam-se desejos, satisfazem-se as necessidades e se afirma o eu, ou seja, a pessoa se revela para si mesma assim, ao exercitar a expressão livre, a criança libera sua subjetividade e se conhece cada vez mais.

Para Alencar (1990), existem fatores que funcionam como repressão ao potencial criador, fatores estes que contribuem para a construção de uma visão limitada dos próprios talentos e potencialidades, dentre as quais, o medo da crítica e a ideia de que o talento está presente em poucos indivíduos.

Segundo a autora, é a sociedade que inculca esses medos, através das crenças e valores estabelecidos, que são repassados, muitas vezes, e que, de forma gradual, atingem as crianças, por meio das proibições e repreensões exercidas pelos adultos estas barreiras emocionais e culturais que inviabilizam a visão da arte como criação e não reprodução.

Dentre as barreiras emocionais, a apatia, a insegurança, o medo, sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo, inibem uma forma de pensar mais inovadora e criadora em relação a essas barreiras emocionais, é possível efetuar

mudanças, e o professor tem um papel importante no sentido de propiciar as condições favoráveis para o desenvolvimento de habilidades e talentos dos alunos.

Não desconsiderando as diversas atividades pelas quais se pode realizar tal estímulo, é importante salientar que as artes possibilitam o reforço de estímulos positivos para a construção de um autoconceito que valorize muito mais as habilidades do que as dificuldades, contribuindo, desse modo, para a elevação da auto-estima dos alunos.

A educação não se limita à estruturação e à apropriação de conhecimentos técnicos, históricos, matemáticos, geográficos, entre muitos outros tão necessários para a formação humana, mas compreende também o objetivo de humanizar, de favorecer o crescimento intelectual, emocional/afetivo e cultural da criança, no sentido de que esta possa incorporar valores como solidariedade, inquietude edesejo de mudança, sensibilidade, sentido e vida.

Segundo Cunha (1999, p.10), "para que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se na área expressiva, é imprescindível que o adulto rompa com seus próprios estereótipos (...)", assim, o professor tem que estar sempre presente efazer parte do processo de descoberta da criança, desprezando os estereótipos e abrindo a mente para novas ideias e novos materiais, não só entendendo, mas vivenciando as linguagens da arte com a criança.

Para trabalhar a produção de arte é importante ter como alicerce, que a Arte é expressão uma releitura não implica copiar o que o artista produziu e sim interpretar e conseguir assimilar suas ideias, mas mesmo assim conseguir colocar sua própria percepção.

Considerações finais

Não basta o professor encher os alunos de materiais e deixar que hajam sobre os mesmos, o professor deve incentivar, criar situações que façam com que eles usem a Arte, se expressem realmente, do contrário, não haverá atividade artística e sim terá um professor observando alunos interagirem com materiais aos educandos que a Arte tem uma história, uma conotação social, que a mesma passou por diversas fases tendo um contexto histórico.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **Como desenvolver o potencial criador:** um guia para a liberação da criatividade em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1990.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecano na educação infantil. In: **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 07-36.

HOLM, Anna Marie. A energia criativa natural. **Pro-Posições.** v. 15, n. 1. p. 83-95, jan./abr. 2004.

KETZER, S. M. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOB, S. (Org.). **A**

criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura. Porto alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 11-27.

MARTINS, Mirian Celeste; **PICOSQUE**, Gisa; **GUERRA**, M. Terezinha Telles.

Teoriae Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

LOWENFELD, Viktor; **MAILLET**, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais.** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

UM OLHAR PSICOLÓGICO SOBRE A QUESTÃO DO BRINCAR

Luiz Damasceno

RESUMO

Os seres humanos são seres naturalmente sociáveis, que vivem em grupos organizados conhecidos, atualmente, como nações. Dentro destas unidades maiores, coexistem vários grupos menores que se unem por variados motivos, podendo se organizar em sistemas hierárquicos, associações de colaboração e cooperação, em prol de ideais e objetivos comuns, afinidades de interesses, laços consanguíneos, proximidade espacial, etc. Cada indivíduo nasce, cresce e se desenvolve em um contexto específico, comungando de ideias que lhe são passadas por seus parentes próximos, amigos, vizinhos, escola e, hoje em dia, mídia e redes sociais. A psique individual, responsável pela percepção singular de cada pessoa, é essencialmente vinculada ao ambiente social de seu desenvolvimento e à cultura da qual participa, e as experiências provindas deste meio são determinantes com relação à forma como o indivíduo lida e interage consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Lúdico; Educação; Arte; Ensino Infantil; Desenvolvimento.

Piaget, pesquisador suíço com grande influência no segmento da psicologia cognitivista, coloca como eixo principal do desenvolvimento psíquico a interação entre o organismo e o meio, dizendo que esse intercâmbio se dá a partir de dois processos simultâneos: a organização interna e a adaptação ao ambiente. A adaptação decorrente dessa troca configura o próprio desenvolvimento da inteligência, e ocorre através da assimilação e acomodação. Na assimilação, a pessoa usa um esquema já existente para lidar com um novo objeto ou situação; na acomodação, a criança não consegue assimilar a informação em um esquema já existente, então precisa alterá-lo, ou criar um novo esquema.

O autor considera o sujeito um ser ativo pelas suas efetivas ações mentais sobre os objetos de conhecimento, que tem a possibilidade de conquistar a autonomia conforme

vai formando sua inteligência e seu conhecimento de mundo. Afirma que o homem, por ser dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma predisposição com relação à maneira com a qual interage com o ambiente, mas que esta vai sendo modificada conforme as necessidades do contato com a esfera social e a realidade exterior.

As características herdadas e o intercâmbio com a realidade externa levam à construção de um conjunto de significados, cuja organização demarca os diferentes estágios de desenvolvimento. Muitos elementos são essenciais nesse processo de construção, ganhando destaque os aspectos cognitivo, moral, social, afetivo e o desenvolvimento da linguagem.

As contínuas trocas com o meio ambiente ampliam os esquemas mentais, tornando-os mais complexos. Esse desenvolvimento é subordinado a um exercício de equilíbrio e adaptação, compreendendo o mundo ao redor e criando sínteses que possibilitam ao sujeito responder os desafios diários e, através das próprias experiências, formular novas interpretações e conhecimentos acerca da realidade.

Na teoria de Piaget, o teórico sugere que o desenvolvimento cognitivo infantil ocorre em quatro estágios de desenvolvimento mental:

A fase sensório-motora, que abrange do nascimento até cerca de 2 anos, é o estágio no qual a criança aprende sobre o mundo através dos sentidos e da manipulação de objetos. Uma das conquistas dessa etapa é a permanência do objeto, ou seja, saber que o mesmo existe mesmo que você não esteja vendo, o que estimula a capacidade da representação mental dos objetos.

A fase pré-operacional, compreendida entre 2 e 7 anos, corresponde a um período em que as crianças desenvolvem a imaginação e a memória, também sendo capazes de entender a ideia de passado e futuro e interpretar as coisas de forma simbólica, caracterizando uma fase egocêntrica do desenvolvimento infantil, no qual a criança tem dificuldade de ver o ponto de vista dos outros.

A fase operacional concreta, que vai dos 7 aos 11 anos, é onde as crianças se tornam mais conscientes dos eventos externos e dos sentimentos dos outros. O psicólogo diz que é um grande ponto de virada no desenvolvimento cognitivo da criança, pois marca o início do pensamento lógico ou operacional, ou seja, no qual é possível

resolver as coisas internamente, ao invés de apenas fisicamente.

A fase operacional formal começa aproximadamente aos 11 anos e dura até a idade adulta. Nesse estágio os processos cognitivos começam a se tornar mais avançados, então passa a ser possível usar a lógica para resolver problemas e criar possibilidades, desenvolver o pensamento e a imaginação, planejar o futuro e avaliar o passado, ampliando a percepção do eu a do mundo ao redor.

Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Para ele, educar é “provocar a atividade”.

Do estudo das concepções infantis de tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade, ele criou um campo de investigação denominado epistemologia genética, centrada no desenvolvimento natural.

O desenvolvimento cognitivo acontece em decorrência dessas relações internas e externas, mudando conforme o grau de maturidade e compreensão dos indivíduos, fazendo parte de um processo que tende a acontecer por toda a vida, que, ao apresentar novas situações, requer também novas soluções, novos aprendizados e novas visões de mundo.

O QUE SÃO FUNÇÕES COGNITIVAS?

As funções cognitivas são o que nos permite realizar um número infinito de atividades. Elas são os mecanismos dos processos mentais que o nosso cérebro realiza diariamente.

A cognição é a faculdade, consciente ou inconsciente, de processar a informação recebida com base no conhecimento previamente adquirido, e é através dela que o nosso cérebro lida e trabalha com as informações que absorvemos do ambiente.

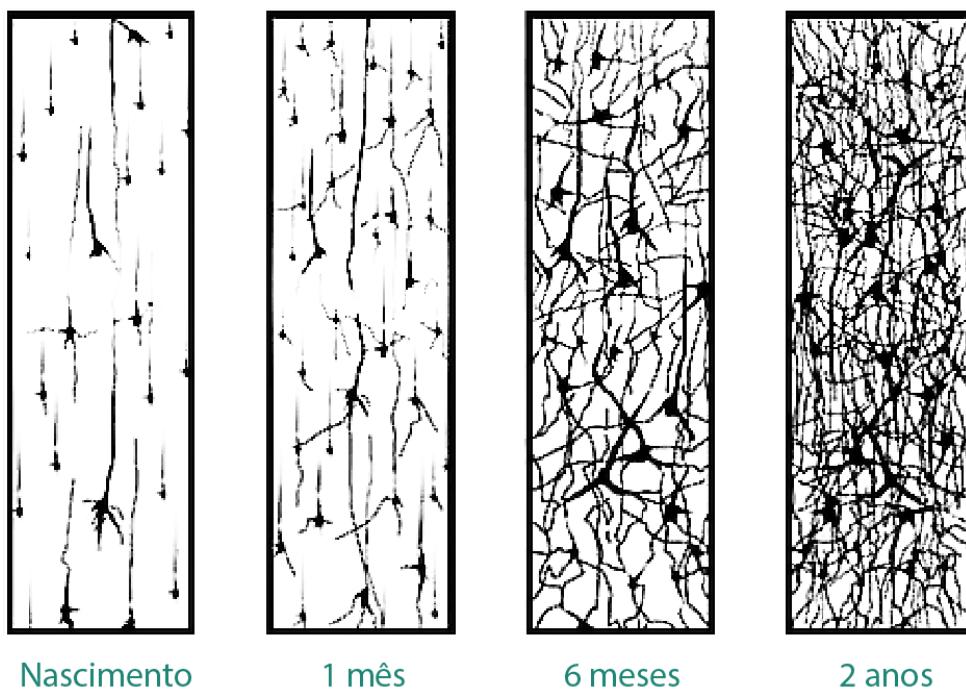
O sistema cognitivo é a relação entre as funções cerebrais, compostas pela percepção, atenção, compreensão, memória, linguagem, praxias, funções executivas e raciocínio, e é responsável por todo o nosso psiquismo, desde o funcionamento mais simples até funções de maior complexidade.

O funcionamento conjunto dessas capacidades cerebrais acontece por meio das conexões neurais.

A imagem a seguir foi apresentada pelo pesquisador Giorgio Tamburlini na abertura da III Mostra Internacional das Semanas do Bebê, realizada em 2016, em Recife, pelo Unicef, e exibe a quantidade de sinapses neurais entre 0 e 2 anos:

Figura 2 – Desenvolvimento das sinapses no cérebro infantil

Desenvolvimento do cérebro de uma criança



Fonte: Modificado de National Institute of Environmental Health Sciences

Fonte: www.primeirainfanciaempauta.org.br

Uma breve explicação sobre as funções cognitivas:

1. Percepção:

Se trata da primeira função cognitiva que entra em movimento para obter qualquer tipo de informação do ambiente. Tem a função de codificar e coordenar as sensações elementares e dar-lhes significado. Diferentemente das outras habilidades cognitivas, ela é mais marcada por determinantes psicológicos internos. A maneira como vemos coisas, a percepção e a interpretação, são o ponto de partida para realizar o restante das funções cognitivas, pois modula a maneira pela qual as informações chegam ao cérebro.

2. Atenção:

Nosso cérebro capta inúmeros estímulos, mas apenas alguns são conscientes, enquanto os demais são percebidos subliminarmente. A atenção é o processo que escolhe quais estímulos são relevantes, se tratando de um processo adaptativo que nos permite capturar melhor o ambiente e responder de forma eficaz, modulando os componentes que perceberemos.

3. Compreensão:

Uma vez que a informação tenha chegado aos neurônios, a compreensão fica responsável por “entender” as informações que acabaram de chegar. Se trata de um conjunto de capacidades, envolvendo aspectos como análise, crítica e reflexão, que são articulados por nossa mente de maneira interativa.

4. Memória:

A memória é um conjunto de processos que permitem codificar, armazenar e recuperar informações depois de serem captadas pelos neurônios. A nossa memória é formada pela memória sensorial (ligada ao sistema perceptivo), pela memória de curto prazo (responsável pela informação que acaba de ser recebida) e pela memória de longo prazo (que contém toda a informação armazenada em nosso cérebro).

5. Linguagem:

É a capacidade de relacionar um sistema de códigos com significados de objetos do mundo exterior, bem como suas ações, qualidades e relacionamentos entre eles. Um dos traços marcantes entre as diferentes culturas, capaz de estabelecer automaticamente a relação entre uma palavra e um significado.

6. Praxia:

É a habilidade que temos para fazer movimentos voluntários, intencionais e organizados. Se trata da capacidade que permite realizar qualquer movimento com qualquer parte do corpo, de gestos simples, como acenar, a movimentos ordenados e sequenciais, como desenhar.

7. Funções executivas:

Responsáveis por iniciar, organizar, integrar e gerenciar o resto das funções cerebrais.

8. Raciocínio:

Através do raciocínio podemos executar funções organizacionais relacionadas à lógica, estratégia, planejamento e solução de problemas. Nos permite integrar as informações de que já dispomos e formular novos conhecimentos por meio de que já sabemos. As ideias, os julgamentos e as conclusões aparecem a partir dessa capacidade.

Essas capacidades cerebrais são responsáveis pela construção do conhecimento humano, um dos mais importantes traços de diferenciação entre os humanos e os outros seres sencientes. O ser humano é um ser consciente, e o exercício das capacidades da consciência está intrinsecamente atrelado à aquisição da inteligência e do conhecimento.

O desenvolvimento cerebral e perceptivo dos indivíduos está relacionado com seu entorno social, estado emocional, tendências hereditárias, condições externas de criação e interação, relacionamentos familiares e afetivos, compartilhando ideais e objetivos de acordo com a época de seu acontecimento. As evoluções pessoais e coletivas caminham em paralelo.

DIALÉTICA ENTRE A REALIDADE INTERIOR E O AMBIENTE EXTERNO

Desde o nascimento, o ser humano está envolvido com o problema da relação entre o objetivamente percebido e o subjetivamente concebido (WINNICOTT, 1975). Essa condição conflitante age na ampliação do processo cognitivo e da percepção da realidade material e abstrata.

É uma necessidade dos seres biopsicossociais fazer parte de um meio social eviver em grupo, compartilhando de crenças, valores e estilo de vida. A tendência é identificar-se com aqueles que são semelhantes nesses quesitos, sendo a identificação um processo não-estático, ou seja, uma construção sob constantes mudanças e reconfigurações, que se sujeita à diversos fatores, tais como as relações experimentadas com os familiares, os grupos sociais dos quais faz parte, o aparecimento de doenças, a adesão à diferentes tipos de dieta, ambientes de convívio e outras peculiaridades do mundo exterior. Por meio desse complexo processo ocorre a formação da identidade e a constante busca pelo Ser, que continua durante toda a vida.

De acordo com Wallon, a realidade interna e a realidade externa são mediadas por conflitos, e essa característica faz-se presente desde os primeiros meses de vida. Para um recém-nascido, por exemplo, seus desconfortos são geralmente associados às necessidades básicas, como a de se alimentar: quando chora, o bebê costuma ser

alimentado pela sua cuidadora, o que lhe traz uma sensação de conforto e segurança. Nos primeiros meses de vida, a criança ainda não percebe o mundo à parte de si, e vê a mãe como uma extensão de si mesma.

Tanto a realidade interna quanto a externa são consideravelmente percebidas a partir da esfera psíquica – constituída pelo mundo mental, emocional e cognitivo do indivíduo –, e suas características são estreitamente ligadas à forma com que o ser se relaciona com a natureza, juntamente com as transformações que nela realiza para uso próprio e coletivo.

Durante o desenvolvimento na etapa inicial da vida, correspondente à infância, o sujeito vai aprendendo os valores e costumes sociais, desenvolve a linguagem e a expressão, começa a lidar com os sentimentos e emoções, aprimora suas habilidades motoras, se insere no cenário social e vai treinando o lado cognitivo para uma abstração cada vez maior a exercício da inteligência. As experiências provindas dessa fase são muito significativas para a formação do caráter pessoal e para a visão de mundo que se desenrola ao longo dos anos, sendo fundamental uma base bem estruturada por parte daqueles que participam desse processo de construção da identidade, oferecendo destaque à família e à escola, que agem diretamente na transmissão de valores e conhecimentos para os educandos.

Goulart (1997) considera que Piaget demonstra um processo de desenvolvimento influenciado por fatores como a maturação (crescimento e desenvolvimento biológico dos órgãos); exercitação (funcionamento dos esquemas e órgãos que implica na formação de hábitos); aprendizagem social (aquisição de valores, linguagem, costumes e padrões culturais) e equilibração (processo de regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio). Também aponta a diferenciação entre as fases do desenvolvimento apresentadas pelo biólogo.

Essas fases de desenvolvimento, como citadas anteriormente, compreendem os estágios: sensório motor, de 0 aos 2 anos, onde as crianças evoluem de reflexos para ações prazerosas, marcando o início da linguagem e da percepção de si mesmas e do mundo à sua volta; o pré-operatório, entre 2 e 7 anos, período em que há uma grande conquista da linguagem e da construção das representações do mundo através símbolos, apresentando tendências psicológicas egocêntricas; operatório concreto, entre 7 e 12 anos, fase em que se apresenta a reversibilidade das ações

mentais, adquirindo lógica nos processos mentais e discriminando objetos por diferenças e similaridades, na qual o uso da abstração empírica serve para a construção da abstração reflexiva; e operatório formal, a partir de 12 anos, onde o cognitivo passa a avançar para a vida adulta, estimulando o pensamento lógico e dedutivo, e o sujeito se torna capaz de raciocinar sobre hipóteses.

A evolução e a aprendizagem fazem parte da natureza humana, e vêm sendo objeto de discussão desde os primórdios da filosofia e da ciência; nessa busca pela compreensão de nossa evolução, descobre-se que a ludicidade tem papel importante no processo de aprendizagem por fazer parte da psicofisiologia do desenvolvimento humano, configurando um dos pilares fundamentais da educação infantil, por ser uma etapa do ensino em que é essencial estimular a imaginação, a criatividade, o aprendizado pelo prazer de aprender.

No programa Bem Estar, apresentado pela Rede Globo no dia 13 de maio de 2016, a convidada, Dr. Ana, explica o desenvolvimento da criança baseada na teoria de estudiosos que compararam a formação do indivíduo à construção de uma casa.

Figura 3. Representação dos pilares fundamentais de formação do ser humano



Fonte: www.primeirainfancia.org.br

Nessa fase ocorrem as primeiras lições da vida social, dos afetos e desafetos, das

vitórias e frustrações, das habilidades motoras, das regras, da liderança e do trabalho em equipe. As bases de desenvolvimento humano se erigem no afeto, no estímulo, relações sociais, autoestima, raciocínio, atividade e estudo.

Há diferentes formas de agir, de brincar, de aprender. Ao mesmo tempo em que ocorre a diversificação das experiências pessoais, a vontade de se comunicar e fazer-se entender do indivíduo em crescimento leva-o a aprimorar as expressões de seu organismo, ampliar seu vocabulário e melhorar a comunicação verbal, desenvolver o pensamento abstrato e a compreensão de mundo, introjetando algumas convenções sociais e adquirindo costumes e princípios morais, enquanto aprende e evolui com o ambiente em que vive para, posteriormente, estruturar seus próprios conceitos.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado dassociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada. (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

Enquanto a criança ainda não tem autonomia para expressar seus sentimentos, dispondo de poucas palavras e pouca compreensão dos próprios pensamentos e emoções, a linguagem de seu organismo se mostra limitada e a leitura de suas ações se mescla às interpretações culturais; conforme vai se tornando um ser mais complexo, a comunicação e o conhecimento expandem-se através da intensificação do contato com o mundo externo e a convivência social.

É através do ambiente social que são transmitidos a maior parte dos comportamentos e conhecimentos básicos, treinando o indivíduo para desenvolver capacidades das quais se utilizará por toda a vida, a envolver desde os aspectos motores aos processos cognitivos, aprendendo também a conviver em coletividade e lidar com emoções e sentimentos.

O desenvolvimento holístico do ser humano ocorre desde os anos iniciais de sua existência, e as experiências provindas da fase infantil iniciam uma sucessão de acontecimentos que moldam a singularidade de cada indivíduo da sociedade.

Os humanos são seres naturalmente sociais, sendo assim, a vida principia nas relações de sociabilidade, tendo como primeiro momento o ambiente familiar e, logo em seguida, o educacional. Piaget indica que o indivíduo primeiro percebe a si mesmo para depois perceber o outro, através do convívio social; aponta as relações

vivenciadas nos lugares citados acima como fortes influências no processo de desenvolvimento do “eu”, mediado pelas trocas com a realidade externa (os outros), o que leva ao autoconhecimento, à formação da identidade, ao desenvolvimento da autoestima e ao refinamento da cognição e da aprendizagem.

As unidades educacionais, fortes polos de transmissão de conhecimento, devem elaborar planos pedagógicos adequados para o público que atende, levando em consideração a faixa etária e a realidade social de seus educandos, lançando mão de métodos e projetos que impulsionem o despertar e o aprimoramento das habilidades de seus alunos, unindo a naturalidade de aprender à um planejamento claro e objetivo.

O amadurecimento pessoal e o desenvolvimento emocional são parte da história total do relacionamento individual, segundo Winnicott, um dos primeiros autores a hierarquizar o papel da mãe no funcionamento mental da criança. Ele considera que a mãe intervém como ativa construtora do espaço psíquico da criança, oferecendo destaque ao meio do qual o indivíduo é originário ou pertencente.

No início da vida, a relação marcante para o desenvolvimento do bebê é a que tem com a sua cuidadora, que ele percebe como uma “extensão de si”, como já pontuado anteriormente. Dessa forma, o objeto externo é muito mais do que um modulador das projeções da criança, e a mãe participa de uma verdadeira unidade com o seu filho, ajudando na formação da sua mente. “Ao lhe dar amor, fornece-lhe uma espécie de “energia vital”, que o faz progredir e amadurecer.” (BLEICHMAR e BLEICHMAR, 1992, p. 246).

Winnicott acreditava no potencial criativo humano, afirmando que o ser humano que já traz em si as potencialidades do viver. Acredita que há três espaços psíquicos: o interno, o externo e o transicional. O espaço transicional é uma zona intermediária, que vai do narcisismo primário ao julgamento de realidade. No início, há objetos que não são internos nem externos, só depois virá a delimitação entre ambos.

Segundo Reich, do indivíduo nascem impulsos que vão sendo moldados durante o processo de educação formal e informal. Também diz que todo ato externo reflete no corpo como uma reação orgânica, chegando, também, à conclusão de que corpo, mente e meio ambiente são intrinsecamente relacionados, e que todo funcionamento orgânico possui um equivalente psicológico.

Conforme acontece o crescimento e maturação física e emocional, a aquisição de novas capacidades torna a criança capaz de perceber a existência das outras pessoas e dos objetos, o que vai tornando o mundo cada vez mais distingível e delineado, e por meio da interação, da vida em sociedade, das experiências da infância, seguido pelas experiências da juventude, ocorre o processo de refinamento da percepção da realidade e da diferenciação do eu e dos outros. Através das relações estabelecidas com o mundo externo, o sujeito começa a adquirir noção da própria identidade.

LEV VYGOTSKY, GRANDE INFLUENCIADOR DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO ATUAL

A obra do psicólogo Lev Vygotsky, fundador da escola soviética de psicologia histórico-cultural, é uma das mais estudadas pela pedagogia contemporânea e atribui um papel preponderante às relações sociais perante ao progresso intelectual. Suas formulações incluem alguns conceitos que se tornaram fundamentais na área do desenvolvimento da aprendizagem.

O autor sempre procurou o aparecimento de novas formas de organização psicológica, sem reduzir a estrutura da aprendizagem a elementos constitutivos. No decorrer de seus estudos acadêmicos, os processos de desenvolvimento despertaram-lhe a atenção, fomentando pesquisas que tomaram maior enfoque sobre a pedagogia e o levaram a estudar as estruturas cognitivas responsáveis por assimilar os conteúdos trabalhados no processo de ensino-aprendizagem.

Sua teoria ressalta a importância da escola para a condição mental dos alunos, afirmando que a interação que cada indivíduo estabelece com determinado ambiente é uma experiência pessoalmente significativa. Deu origem à corrente conhecida como socioconstrutivismo ou sociointeracionismo, que interpreta o homem como um ser que se forma em contato com a sociedade, afirmando que “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”. O teórico considera que o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem, alocando o processo de formação individual na relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor.

Para ele, a aprendizagem relaciona-se ao desenvolvimento desde o nascimento, sendo a principal causa de desabrochamento do ser. O psicólogo particulariza o processo de ensino e aprendizagem na expressão “*obuchenie*”, expressão da língua russa que indica que aquele que aprende e aquele que ensina fazem parte de em uma relação interligada, interpretação a partir da qual é criada a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada. A mediação não se dá necessariamente por outro ser corpóreo, mas sim pela possibilidade de interação com signos, objetos e símbolos culturais, sendo essa uma das linguagens que permite a relação entre o eu e o outro social.

Vygotsky diz que todo aprendizado é necessariamente mediado, e que o primeiro contato da criança com novas atividades, habilidades ou informações deve ter a participação de um adulto, o que é um pensamento contrário ao apontado por Piaget e outros pensadores da educação, para os quais cabe à escola facilitar um processo que só pode ser conduzido pelo próprio aluno.

A mediação é um dos conceitos-chave apresentados pelo autor, ideia segundo a qual toda relação do indivíduo com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e da linguagem: os instrumentos são meios através dos quais o homem modifica o meio, e a linguagem constrói pontes mentais, sustenta a compreensão e traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual pertence o sujeito.

Diz, ainda, que a linguagem é uma espécie de ferramenta (entendida aqui como uma construção social) que é capaz de transformar decisivamente as atividades e a organização das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção e o pensamento. Quando o indivíduo se apropria da linguagem da cultura na qual está inserido, ele altera qualitativamente a sua forma de pensar, sua percepção do mundo, sua memorização, seu comportamento social e, inclusive, sua percepção sobre si mesmo. Isso faz com que a linguagem tome ponto central na teoria de Vygotsky, que afirma que, sem ela, o desenvolvimento propriamente humano como o conhecemos não ocorreria.

Porém, no decorrer do desenvolvimento infantil, a capacidade de utilização de instrumentos ou da inteligência prática tem uma origem anterior à assimilação da linguagem, e estes processos foram tratados por ele como sendo separados e simultâneos. No livro “A formação social da mente” (ed.2008, p.1.), observa que,

apesar de ser possível estes sistemas operarem de forma independente na mente da criança, no processo mental dos adultos eles mantêm uma unidade dialética, constituindo uma verdadeira essência do comportamento humano complexo. Dessa forma, a cultura torna-se parte da natureza humana de cada pessoa através das funções psicológicas que, ao mesmo tempo, são resultado da atividade cerebral individual.

Outro de seus principais conceitos, conhecido como zona de desenvolvimento proximal, indica que o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mas que um impulsiona o outro. O ensino, de acordo com o psicólogo, deve se antecipar ao que o aluno ainda não sabe, e oferecer condições para que o mesmo possa construir e compreender tal conhecimento.

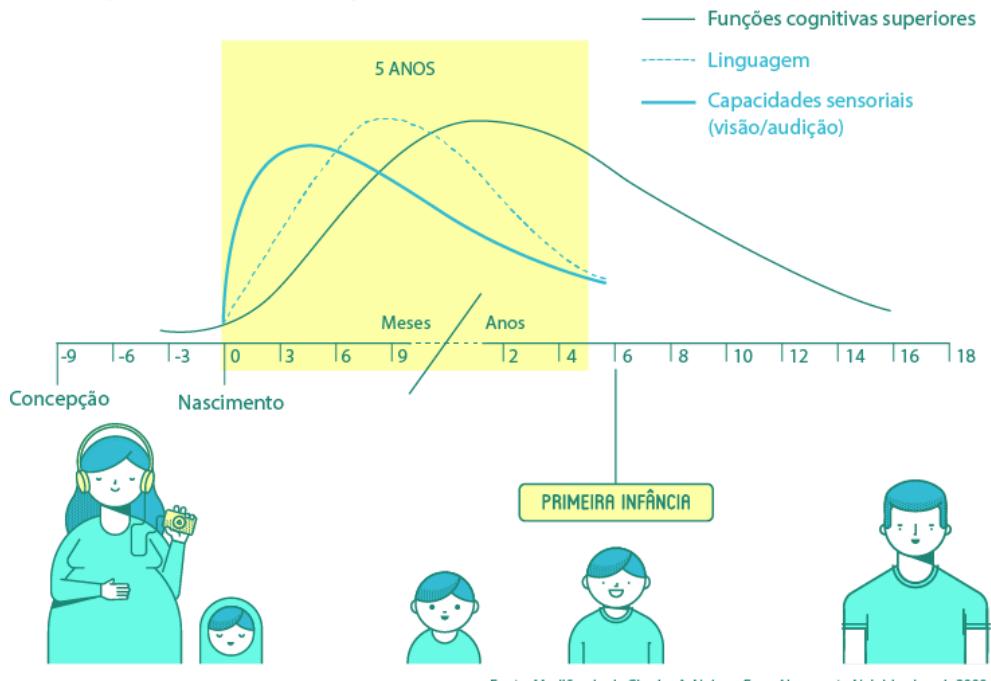
A função do professor é conectar as duas extremidades da zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender com o auxílio de um adulto. Paralelamente, a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente e a Zona de Desenvolvimento Proximal configura, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o devido suporte educacional.

As unidades de desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal são:

- Nível de desenvolvimento real: o conjunto de conhecimentos consolidados, ou seja, aquilo que o indivíduo é capaz de resolver utilizando seu conhecimento de forma autônoma;
- Nível de desenvolvimento potencial: conjunto de atividades que a pessoa ainda não consegue realizar sozinha, mas que com a ajuda de alguém que lhe dê as orientações adequadas (um professor ou outra pessoa mais experiente), ela é capaz de resolver;
- Zona de desenvolvimento iminente: constitui-se no campo intermediário do processo que fica entre os dois níveis de desenvolvimento citados, ou seja, as capacidades que podem ser trabalhadas com o educando no decorrer de seu desenvolvimento intelectual, motor, cognitivo, emocional e social.

Figura 4 - Desenvolvimento das funções cognitivas superiores, da linguagem e das capacidades sensoriais em relação à idade:

Formação de novas sinapses



Fonte: Modificado de Charles A. Nelson, From Neurons to Neighborhoods, 2000

Fonte: www.primeirainfancia.org.br

O bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, criando um ambiente favorável ao seu aprendizado e fazendo emergir dela um novoconhecimento. A absorção de novos conteúdos amplia as estruturas cognitivas, e todo aprendizado amplia o universo mental do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do professor fundamenta-se no seu papel como impulsionador do desenvolvimento psíquico dos educandos, sendo a figura responsável por elaborar e promover atividades que incentivem a trajetória dos estudantes pelos conhecimentos que os mesmos ainda não possuem, utilizando-se de seus conhecimentos já adquiridos como uma ferramenta para compreender os novos conteúdos propostos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, F.H.S. (org.) **Neuropsicologia hoje.** São Paulo: Artes Médicas, 2004.
- BARRY J. Wadsworth. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget.** Editora Pioneira, São Paulo. s/d.
- DAVIS, C. e Oliveira, Z. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar.** São Paulo: Scritta, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo: Cengage do Brasil, 2011.
- LA TAILLE, Ives , Dantas, H. e Oliveira, M.K.. **Piaget, Vygotsky e Wallon. Teorias Genéticas em Discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
- MELLO, C.B. (org.) **Neuropsicologia do desenvolvimento.** São Paulo: Memnon, 2005.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- O desenvolvimento cerebral.** Disponível em:
https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-seu-desenvolvimento-o-desenvolvimento-cerebral.html#fn_24. Acesso em: 12/09/2019
- PIAGET, J. (1996) **Biologia e Conhecimento.** 2. Ed. São Paulo, SP: Vozes.
- PIAGET, Jean. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas.** Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imitação e representação.** Rio de Janeiro: LTC, 1990.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- UNICEF. **Relatório anual do Fundo das Nações Unidas para a Infância: crianças de até 6 anos, o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento.** Brasília, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DADA À VOZ PELO PROFESSOR: PESQUISANDO O TEMA

Kátia Cristiane D'Aronco

RESUMO

A pesquisa mostra temáticas referentes ao uso profissional da voz, pelos professores, estabelecendo relações entre saúde vocal e os distúrbios ou disfonias da voz, com as condições de trabalho e de vida do professor.

Palavras-chave: saúde docente; voz.

COLETA DE DADOS

Na pesquisa de campo participaram dez professores da Educação Infantil. As professoras de escolas da rede particular do Estado de São Paulo, onde responderam a um questionário com dez perguntas relacionadas a problemas vocais, cujo objetivo é investigar se os professores, que são profissionais da voz, têm problemas com a mesma e se sabem como cuidar para manter a saúde vocal.

As professoras que responderam ao questionário são de classe média, e têm entre 22 a 50 anos.

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO A PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL(DO ESTADO DE SÃO PAULO)

1) Sexo F () M () Data de nascimento ___/___/___

2) Período de trabalho.

1 Período ()

2 Períodos ()

3 Períodos ()

3) Número de alunos por sala

- de aula.01 a 10 alunos ()
 10 a 20 alunos ()
 20 a 30 alunos ()
 + de 30 alunos ()

4) Há intervalo entre as aulas?

- Sim ()
 Não ()

5) Você acha que tem problemas

- de voz?Sim ()
 Não ()

6) Caso a resposta seja “sim”, especifique qual é o problema.

- | | | | |
|----------------|-------------------------|-------------------|----------------|
| Rouquidão | freqüentemente () | às vezes () | nunca () |
| Falha na voz | freqüentemente () | às vezes () | nunca () |
| Perda de voz | freqüentemente () | às vezes () | nunca () |
| Outra _____ | freqüentemente () | às vezes () | nunca () |

7) O problema vocal acontece com mais freqüência, em

- que período?No início do trabalho ()
 Ao longo do trabalho ()
 No final do trabalho ()

8) Você continua sentir após as aulas:

- dor na garganta freqüentemente () às vezes () nunca

Outros:

9) Você já teve que fazer algum tratamento devido a um

problema de voz? Sim ()

Não ()

Se sim especifique:

10) Você sabe como cuidar de

sua voz? Sim ()

Não ()

Se sim, explique como:

ANÁLISE DE DADOS

1) Sexo (10) feminino (0) masculino

Idades:(7) de 20 a 30 anos

(1) de 30 a 40 anos

(1) de 40 a 50

anos (1) mais de

50 anos

2) Período de trabalho:

(6) professoras trabalham 1

período. (4) professoras

trabalham 2 períodos.

3) Número de alunos por sala

de aula:(2) de 01 a 10

alunos

(7) de 10 a 20 alunos

(1) de 20 a 30

alunos(0) mais

de 30 alunos

4) Há intervalo entre as aulas?

(6) sim

(4) não

5) Você acha que tem problemas

de voz?(3) sim

(7) não

6) Caso a resposta seja “sim”, especifique qual é o problema

Rouquidão freqüentemente (0 às vezes (7 nunca (1) não responderam (1)))

Falha na freqüentemente (0 às vezes (5 nunca (3) não responderam (2)))

Perda de freqüentemente (2 às vezes (3 nunca (4) não responderam (0)))

Outras:

(1) ardência

(1) dor na garganta

7) O problema vocal acontece com mais freqüência, em que período?

No início do trabalho (0)

Ao longo do trabalho (3)

No final do trabalho (4)

Não responderam (3)

8) Você continua sentir após as aulas:

dor na garganta freqüentemente (0); às vezes (5); nunca (2); não responderam (3)
dor na nuca e pescoço freqüentemente (0); às vezes (4); nunca (4); não responderam (2)
pigarro constante freqüentemente (2); às vezes (4); nunca (3); não responderam (1)

ardência na garganta freqüentemente (3); às vezes (3); nunca (0); não responderam (4)

cansaço vocal freqüentemente (1); às vezes (6); nunca (0); não responderam

(3)

9) Você já teve que fazer algum tratamento devido a um

problema de voz? Sim (1)

Não (8)

Não responderam (1)

10) Você sabe como cuidar de

sua voz? Sim (2)

Não (7)

Não responderam (1)

As duas professoras, que responderam “sim”, sabem como cuidar da voz, escreveremos seguinte: que não pode beber gelado, deve-se falar menos, fazer exercícios indicados pela fonoaudióloga e comer maçã, ajuda na saúde vocal.

Na análise dos dados pode-se obter os seguintes resultados, responderam ao questionário dez professores do sexo feminino da Educação Infantil, da rede particular do Estado de São Paulo, pertencentes a classe média com idade superior a 20 (vinte) anos.

Seis dessas professoras trabalham somente um período as outras quatro professoras trabalham dois períodos.

Quanto ao número de alunos por sala de aula, sete professoras têm de dez a vinte alunos, duas professoras têm de um a dez alunos e somente um tem de vinte a trinta alunos por sala de aula.

Mais da metade das professoras responderam que na escola onde trabalham há intervalos entre as aulas e quatro delas responderam não ter intervalo.

Na questão cinco, você acha que tem problemas de voz, sete professoras alegaram não ter problemas e três responderam que sim, que tem problemas de voz.

Para identificar melhor que tipo de problema ocorre com a voz do professor, foi especificado o tipo de problema, a rouquidão, sete professoras responderam que às vezes isso ocorre, duas responderam que nunca tiveram problemas de

rouquidão e uma não respondeu. Quanto a falha na voz, cinco professoras responderam que às vezes isso acontece, três alegaram nunca ter tido esse problema e duas não responderam. Para o problema da perda da voz, duas professoras responderam que freqüentemente perdem a voz, três perdem a voz às vezes e quatro responderam que nunca perderam a voz. Outros problemas foram citados por duas professoras como ardência na garganta e dor na mesma.

Esses problemas acontecem com mais freqüência, no final do período de trabalho afirmaram quatro professoras, três já responderam que os problemas acontecem ao longo do trabalho e outras três não responderam a esta questão.

Os sintomas que os professores continuavam sentindo após as aulas foram, cansaço vocal, onde seis professoras responderam que às vezes isso ocorre, três não responderam e uma professora tem isso com freqüência. Dor na garganta ocorre às vezes com cinco professoras, duas nunca tiveram dor na garganta e três não responderam a questão. A dor na nuca e pescoço, quatro professoras às vezes têm, outras quatro nunca tiveram e duas não responderam. Quanto ao pigarro constante, quatro professoras responderam que às vezes têm este sintoma, duas sentem isso freqüentemente, três nunca sentiram e uma não respondeu. No último sintoma, a ardência na garganta, três professoras sentem com freqüência, outras três às vezes e quatro não responderam.

Quanto ao tratamento relacionado a algum problema de voz, oito professoras responderam que não precisaram realizar nenhum tratamento, apenas uma professora respondeu que sim, que precisou realizar um tratamento devido a um problema de voz e uma não respondeu a questão.

Na última questão, sete professoras responderam que não sabem cuidar da voz, seu instrumento de trabalho, duas responderam que sim, que sabem como cuidar de sua voz e uma não respondeu a esta questão.

CONCLUSÃO

Com base na análise dos dados obtidos através dos questionários, é possível concluir que há uma falta de percepção dos professores para a presença de alterações vocais, como apresentar a questão de número cinco, a maioria

alegou não ter problemas de voz, sendo que na questão seis que era para especificar o problema, a maioria das professoras alegam sentirem rouquidão, falha na voz e até a perda de voz.

Isso tudo as professoras sentem ao longo e no final do trabalho.

Os sintomas que as professoras mais sentem após as aulas são o cansaço vocal, dor na garganta e pigarro constante, destas professoras, a maioria respondeu que não precisou realizar nenhum tratamento. E a maior parte respondeu não sabe como cuidar de sua voz.

Além disso, o presente trabalho visa chamar a atenção para esse problemas (disfonia vocal, distúrbios da voz), que é corriqueiro entre os profissionais da educação, seja da Educação Infantil aos professores de graduação, servindo até como uma proposta de se instituir um nova disciplina no Curso de Pedagogia, como uma forma preventiva da saúde e do bom exercício da profissão.

BIBLIOGRAFIA

BACHA, Stella Maris Cortes; CAMARGO, Ana Faride Ferreira Pompêo de; BRASIL, Maria Lúcia Reginato; MONREL, Valéria Regina Ferracini C., NAKAO, Emilia Massako Higa; rocha, Ana Elisabeth; TUTES, Eliana Renata; NAKAO, Milton. “*Disfonia em professores da Educação Infantil de Campo Grande/MS*”. Pró-fono. Revista de Autualização científica, S.P., v. 11, n.2, p. 8-14, set., 1999. Editores Associados (1999-2001).

BEHLAU, Mara. “*A voz do especialista*”, volume I, São Paulo: Revinter, 2001. 271 p.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. “*Higiene Vocal Informações básicas*”. São Paulo: Editora Lovise Ltda, 1993. 14 p.

FERREIRA, Leslie Piccolotto. “*Aprendiz, Em alto e bom som*”. Revista Educação, S.P., ano27, n. 239, p. 28-29, mar. 2001.

FERREIRA, Leéslie Piccolotto; COSTA, Henrique Olival. “*Voz Ativa Falando sobre*

o profissional da voz". São Paulo, Roca, 226 p.

KNOBEL, Keila Alessandra Baraldi. "Dica para uma voz saudável in Resumo do Manual de Higiene Vocal para Profissionais da Voz", de PINHO, Silvia M. Rebelo, ed. Pró-fono, 1997. Disponível em: www.conexavoz.cjb.net acesso em 14 mai.2003.

MARAGON, Cristiane. "Com a voz não se brinca". Revista Nova Escola. S.P., ano XVIII, n. 164, p. 28-29, ago. 2003.

MOLAN, Luciana Lourenço. "Falando e Ouvindo...a voz e a audição como instrumentos de trabalho". São Paulo, Editora Micelli S/A., 20 p.

PENTEADO, Regina Zanella; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. "A voz do Professor: Trabalho, Saúde e Qualidade de Vida." Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, S.P., v. 25, n. 95/96, p. 109 –30, abr. 1999. Ministério do Trabalho e emprego, Fundacentro Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.

PORDEUS, Augediva Maria Jucá, PALMEIRA, Charleston Teixeira; PINTO, Vanessa Cládia Vasconcelos. Problemas de voz em professores da Universidade de Fortaleza. Pró- fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 8, n. 2, p.15-24, set. 1996.

SERVILHA, Emilse aparecida Merlin (Fonoaudióloga. Professora do Curso de Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas). "Conscientização vocal em professores universitários". Pró-fono. Revista de Atualização Científica, S.P., v. 9, n. 2, p.55-61, set. 1997.

TENOR, Ana Claudia; CYRINO, Eliana Goldfarb; GARCIA, Vera Lúcia. "Investigação da percepção vocal de professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Botucatu – S.P", Revista Salusvita – Ciência biológicas e da vida, Bauru – S.P., v. 18, n. 2, p. 107 – 16, 1999. Edusc-Editora da Universidade de Sagrado Coração.

ZAMBON, Fabiana Copelli. “*Produção vocal: para cuidar é preciso conhecer*”. Disponível em : < www.sinprosp.org.com> Acesso em 25 mar. 2003.

PEDAGOGIA HOSPITALAR:

Débora Romão Sanches

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo ressaltar a importância da Pedagogia Hospitalar para o desenvolvimento socioafetivo de crianças e adolescentes que, por motivo de internação hospitalar, estão privadas/os de participar de seu meio sociocultural e escolar.

A educação possui importante papel como mediadora das transformações sociais. As constantes modificações da sociedade fazem com que a formação docente desenvolva habilidades para atuação em espaços não escolares, como o hospital, atuando junto às crianças e adolescentes que devido à internação cessam mesmo que temporariamente o seu processo de escolaridade. A inserção do ambiente escolar no período de internação é importante para a recuperação da saúde da criança hospitalizada, já que reduz a ansiedade e o medo advindos do processo da doença.

Ao olhar para a instituição hospitalar pouco se sabe sobre a construção de conhecimentos e relacionamentos saudáveis neste espaço, sendo assim, esta pesquisa visa apresentar o espaço hospitalar como lugar possível para construção de conhecimentos significativos através de ações educativas.

Iniciaremos com um breve histórico sobre o surgimento da Pedagogia Hospitalar com base nas Leis que respaldam esse novo ramo da Pedagogia, garantindo à criança hospitalizada o direito à educação.

Palavras-chave: conhecimento; hospitalização; educação formal.

INTRODUÇÃO

A hospitalização distancia a criança de suas atividades cotidianas, podendo contribuir para seu maior adoecimento. Enquanto ser humano em contínuo processo de desenvolvimento, este fator pode prejudicar a criança na constituição de sua subjetividade. A própria doença debilita e causa sofrimento ao impedir a criança de se movimentar e desempenhar as tarefas diárias, afetando sua autoestima e isso pode fazer com que a criança se entregue aos sintomas da enfermidade, alimentando seu sentimento de impotência diante da dor, o que dificultará sua recuperação.

Estar no hospital impõe outros papéis sociais diferentes daqueles que a criança desenvolvia até então, e que passam a ser definidos pelas relações que se constituem neste novo espaço de interação social, deixando marcas profundas em seu desenvolvimento.

Diante do exposto, o presente trabalho visa discorrer sobre o papel da Pedagogia Hospitalar, cujas implicações remetem ao exercício profissional para além dos desafios pedagógicos, ou seja, através da prática de ações educativas em diálogo com os sentimentos humanos, bem como a importância do Pedagogo como mediador das interações da criança, do ambiente hospitalar, e do convívio social fora do espaço hospitalar.

A Pedagogia Hospitalar vem configurar a necessidade de um saber voltado para criança hospitalizada, onde muito se tem a investigar e contribuir em integração com todos envolvidos no contexto hospitalar

A proposta da Pedagogia Hospitalar visa realizar um trabalho através da observação do educando pela escuta pedagógica e planos de ações condizentes com a realidade de cada criança ou adolescente hospitalizado.

O conceito que se pretende firmar é de um trabalho educacional de humanização onde se compreenda a real função do pedagogo de estabelecer ligação da criança/adolescente enfermo com a equipe de saúde e dar prioridade a um atendimento global que considere a pessoa como um todo, para que a continuidade ao ensino seja efetivada sim, mas que acima de tudo possa contribuir para uma melhor qualidade de vida, oferecendo esperanças ao aluno hospitalizado.

Conclui-se assim que os processos de educação se realizem para além dos muros da escola, o que, consequentemente, implica numa redefinição dos espaços de atuação dos profissionais da educação e dos seus saberes.

De acordo com Ramal (Apud Matos e Torres, 2011, p.339) a tarefa do professor se modifica e sua profissão se torna estratégica. Ao contrário de outras áreas que perdem seu espaço ou são limitadas pela especialização, para o professor abre-se um raio de atuação cada vez maior.

Nesse contexto, o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros nem um agente determinado por mecanismos sociais e políticos, e sim alguém que deve assumir sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe confere.

1. HISTÓRIA DA PEDAGOGIA HOSPITALAR – LEGISLAÇÃO

Conforme algumas pesquisas publicadas podemos perceber indícios do que atualmente é caracterizado como Pedagogia Hospitalar, desde a década de 90.

A Classe Hospitalar iniciou-se em 1935, quando Henri Scllier inaugura a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris.

[...] seu exemplo foi seguido na Alemanha, em toda a França, na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas. Pode-se considerar um marco decisório das escolas em hospital a Segunda Guerra Mundial. O grande número de crianças e adolescentes atingidos, e mutilados e impossibilitados de ir à escola, fez criar um engajamento sobretudo dos médicos, que hoje são defensores da escola em seus serviços (Vasconcelos, 2006 Apud Matos e Mugiaatti, 2011, p.298)

Em 1939 é criado o C.N.E.F.E.I. – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas de Suresnes, tendo como objetivo a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais;

No mesmo ano é criado o Cargo de Professor Hospitalar junto ao Ministério da Educação na França. O C.N.E.F.E.I tem como missão mostrar que a escola não é um espaço fechado, promovendo estágios em regime de internato dirigido a professores e diretores de escolas, médicos de saúde escolar e assistentes sociais.

De acordo com Assis (2009), no Brasil, existem registros – nos relatórios anuais da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo – que indicam o atendimento pedagógico especializado a deficientes físicos (não sensoriais) desde 1931, no Pavilhão Fernandinho, na gestão do Secretário da Educação Lourenço Filho. A criação de classes que se seguiram (1932, 1948, 1950 e 1969) recebeu a denominação de classes hospitalares ou ensino hospitalar.

A partir de 1986, o atendimento pedagógico em hospitais, além de atender aos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692, de 11.8.1971, e do Decreto-Lei n. 1.044/1969, passou a ser criado obedecendo, ao disposto nos artigos 1º e 6º da

Portaria Conjunta CENP/ CEI/ COGSP/DAE CONSTANTE NA RESOLUÇÃO se N.247, DE 30.9.1986 (Apêndice 1), que indica a possibilidade de funcionamento de classes hospitalares para portadores de deficiência física em hospitais que abriguem crianças e adolescentes em idade escolar.

A resolução SE n.247/86 foi substituída pela Resolução SE. n.95 de 21/11/2000, que dispunha sobre o atendimento de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede estadual de ensino, embora não fizesse referência ao serviço de apoio pedagógico especializado para alunos hospitalizados.

Entra em vigor a Resolução SE n. 61 de 05.4.2002 (Apêndice 4), que dispõe sobre as ações referentes ao Programa de Inclusão Escola e determina no Parágrafo Único do artigo 11º:

Parágrafo único: Entende-se por apoio pedagógico especializado, para os fins desta resolução, o conjunto de serviços e recursos necessários ao processo de escolarização de alunos portadores de necessidades especiais decorrentes de deficiências sensoriais, físicas ou mentais; outras síndromes ou patologias; ausência de alunos à escola, por período prolongado, por necessidade de hospitalização; transtornos no processo ensino aprendizagem por superdotação, altas habilidades e/ou competências.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) n. 68/2007 fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema estadual de ensino, e, em seu artigo 8º, estabelece:

Art. 8º – Alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio, desde que preservada a capacidade de aprendizado, deverão ter

garantida a continuidade do seu processo de aprendizagem, com acompanhamento pedagógico que lhes facilite o retorno à escola regular.

Podemos observar, que tanto a Resolução SE. 61/2002 como a CEE n.68/2007, julgam que a condição de estar hospitalizado, caracteriza que o aluno tem necessidades educacionais especiais, uma vez que seu estado de saúde o impossibilita de frequentar a escola e ter uma vida social fora do hospital. Mesmo que a situação seja temporária, ele é considerado aluno da educação especial e, portanto, têm direito a um serviço pedagógico especializado.

Algumas vezes os alunos estarão impedidos de acompanhar as aulas com a regularidade necessária, por motivo de internação hospitalar ou de cuidados de saúde que deverão ser priorizados. Neste momento, o professor especializado poderá propor o atendimento educacional hospitalar ou acompanhamento domiciliar, até que esse aluno retorne ao grupo, tão logo os problemas de saúde se estabilizarem.

(MMEC/SEESP,2007, p. 23)

Atualmente, a classe hospitalar na rede estadual de ensino é atribuída de acordo com a Resolução SE n.1, de 04.1.2006, que dispõe sobre o processo de atribuições de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino aos docentes do Quadro do Magistério em seu artigo 2º:

Artigo 2º - As classes que funcionam em unidades/entidades de atendimento hospitalar deverão ser atribuídas, a partir do processo inicial, pelo Diretor da Unidade Escolar vinculadora, aos docentes e candidatos à admissão inscritos para o processo regular de atribuição de classes/aulas e inscritos especialmente para este atendimento, sendo previamente selecionados e credenciados pelas referidas entidades.

No texto legal da Resolução SE n. 1/2006, a classe hospitalar não mais é tratada como um serviço da Educação Especial, além de não constar, nenhuma vigência de qualificação específica do docente que pretende assumir esse atendimento educacional

Ressaltamos, porém o importante papel da educação como mediadora das transformações sociais, com o apoio das demais ciências, para contribuir, com maior rapidez e criatividade, para uma sociedade mais consciente, mais justa e mais humana.

Trata-se do desenvolvimento de ações educativas, em sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, em benefício do enfermo, em situação de fragilidade ocasionada pela doença, porém, passível de motivação e incentivo à participação no seu processo de cura.

“O educador, o assistente social, o psicólogo e os demais profissionais afins, devem buscar em si próprios o verdadeiro sentido de “educar”, devem ser o exemplo vivo dos seus ensinamentos e converter suas profissões numa atividade cooperativa do engrandecimento da vida.

Para isso, deverão pesquisar, inovar e incrementar seus conhecimentos e expandir sua cultura geral e procurar conhecer e desenvolver novos espaços socioeducacionais que possam, de certa forma, evidenciar uma sociedade mais harmônica em sua diversidade”
(Matos, 2012, p.26).

Pretende-se assim, oferecer à criança e ao adolescente hospitalizado, a valorização de seus direitos à educação e à saúde, como também ao espaço que lhe é devido enquanto cidadão.

Ainda segundo as autoras, devemos voltar à educação e à reeducação em espaços sociais diversificados, numa relação de interação e compromisso com o aqui e agora.

Tomar consciência do papel que a educação representa evidencia a ação prática, validada não somente pelas pesquisas realizadas na área, mas principalmente pelo alcance de novos e melhores resultados no dia-a-dia dos hospitais infanto-juvenis.

Em síntese, a história demonstra a educação como importante e indispensável ferramenta para transformação social, sendo o pedagogo papel fundamental nesse processo.

A Pedagogia Hospitalar, por sua vez, visa não somente o preparo do profissional para atuar em escolas de educação formal, e sim, mostrar que a educação acontece em toda parte, inclusive em cenário hospitalar, visto que o paciente não está em condições de prosseguir seu estudo em uma sala de aula convencional devido seu estado de saúde.

Em uma sociedade que modifica comportamentos, padrões, linguagens e posturas a todo momento, o papel da educação torna-se cada vez mais fundamental, pois como mediadora das transformações sociais (com o apoio das demais ciências), necessita contribuir com rapidez e criatividade, para uma sociedade mais humana.

2. A HUMANIZAÇÃO INTEGRANDO EDUCAÇÃO E SAÚDE

Toda hospitalização está relacionada a uma enfermidade ou situação que se instalou e resultou em internação em contexto hospitalar, fator esse que gera ansiedade e desconforto nos pacientes. Diante dessa realidade, faz-se necessário a implementação de uma atitude de humanização nos hospitais, começando por um real interesse e respeito pela pessoa enferma e seus familiares, através de procedimentos mais solidários que propiciem conforto e qualidade de vida.

O ambiente hospitalar por si só é carregado de impessoalidade, seu aspecto físico com paredes claras, impecavelmente limpas muitas vezes deixam transparecer a tristeza, angustia e medos das crianças que lá se encontram.

Para Assis (2009), a prática da humanização requer uma atuação profissional voltada para a multiplicidade humana, assumindo uma postura ética que reflete disposição de acolhimento e solidariedade ao outro e, no caso da criança hospitalizada, de desenvolvimento das potencialidades e reconhecimento dos limites do aluno/paciente. Nos hospitalais, é nítido o clima de despersonalização do doente, muitas vezes identificado por determinada doença, pelo número do leito ou simplesmente utilizado como simples instrumento de pesquisa.

Os procedimentos conservadores da maioria dos hospitais sempre contribuíram e ainda contribuem, para que sua realidade se mostre impessoal e impregnada de carência de afetividade.

Situação-paciente, dependência, humilhação colocada o enfermo em condições de passividade diante de um processo, do qual deveria ser essencialmente ativo.

Podemos observar tal situação, no termo “paciente” habitualmente utilizado, mas que na realidade tem conotação de paciência e submissão, ou seja, o paciente deve contribuirativamente para sua situação, através da participação e aceitação das circunstâncias impostas pela doença, ou seja, no sistema tradicional da medicina, a informação cabe ao sistema médico, e ao paciente resta apenas submissão ao tratamento.

É preciso repensar o enfoque que se atribui a doença e revertê-lo para saúde, a fim de induzir os indivíduos a se tornarem mais participativos, ativos, envolvidos e comprometidos. Para tanto, faz-se necessário maior aceitação e participação no tratamento médico, diminuição da ansiedade da internação, redimensionamento da

visão da hospitalização, interação com a equipe médica e conhecimento da respectiva doença.

Nesse sentido, a Pedagogia Hospitalar se apresenta como contribuição à cura, favorecendo a associação do resgate da humanização e da cidadania.

Destacamos o fato de o ambiente hospitalar afastar o doente por um período da sociedade, provocando privações, em especial o isolamento da escola onde o aluno estaria em pleno período de aprendizagem, desenvolvendo a comunicação e troca de experiências. Sendo assim, apresenta-se como um recurso contributivo à cura, favorecendo o resgate da humanização e da cidadania, aproximando o aluno ao ambiente escolar, através da transferência do local comum de aprendizagem – a escola – para o hospital.

A Pedagogia Hospitalar se preocupa em atender uma clientela que não deve ser excluída em virtude de sua enfermidade, constituindo-se assim em uma motivação para a continuidade de sua vida na sociedade.

Entendemos que a criança hospitalizada precisa manter seus vínculos com o universo da infância, e ao darmos condições para que a mesma se assuma como protagonistas de sua história, abrimos espaço também para o melhor desenvolvimento da equipe de saúde.

É preciso que essas duas áreas atuem com atitudes de cuidado, assistência ao outro, planejando e promovendo ações conjuntas que valorizem e entendam a participação e a inclusão, protegendo seu desenvolvimento e os processos cognitivos e afetivos da construção dos aprendizados.

Assis (2009) ressalta que, para o estabelecimento de um eficiente trabalho de humanização, é preciso que essas duas áreas atuem não só com recursos inovadores

ou a exclusividade de técnicas mais avançadas (que não dão conta de criar os vínculos de apoio), mas também com atitudes de cuidado, assistência ao outro (não assistencialismo – ajuda que causa dependência).

Segundo Mattos (2012), a educação que se processa, por meio da Pedagogia Hospitalar, não pode ser identificada como simples instrução, é muito mais que isso. É um suporte psicopedagógico, porque não isola o escolar na pura condição de doente, mas sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiando pedagogicamente na sua condição de doente.

É importante que a criança e o adolescente recebam o atendimento a que fazem jus, nesta importante fase da vida, da qual depende a sua futura estrutura, enquanto pessoa e cidadão.

A intervenção do Pedagogo Hospitalar em um ambiente antes totalmente ocupado pela dor, tristeza e medos, trás uma nova perspectiva de futuro, pois além de trazer a sala de aula para a enfermaria, trata o indivíduo pelo nome e dirige sua atenção para um foco que não é a doença.

O direito a um trabalho pedagógico de boa qualidade em hospital nasce atrelado ao movimento de humanização que objetiva um atendimento mais igualitário e menos excludente em hospitais, capaz de enxergar o paciente como sujeito integral e não como conjunto de peças anatômicas. (Fontes, 2004. Apud Castro, 2012, p.37)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, prática da humanização requer uma atuação profissional voltada para multiplicidade humana, assumindo uma postura ética que reflete disposição de acolhimento e solidariedade ao outro e, no caso da pedagogia hospitalar, de desenvolvimento das potencialidades e reconhecimento dos limites do aluno/paciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Walkíria de. **Classe Hospitalar: um olhar pedagógico singular.** São Paulo: Phorte, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

JUSTI, Eliane Martins Quadrelli (Org.); FONSECA, Eneida Simões da; SOUZA, Luciane do Rocio dos Santos de. **Pedagogia e escolarização no hospital.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da Animação.** 3ed. Campinas: Papirus, 2001.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (org). **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mão dadas para humanizar.** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; Mugiatti, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patricia Lupion (Orgs.). **Teoria e prática na pedagogia Hospitalar: novos cenários, novos desafios.** 2.ed. ver.e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

O RESGATE DA MEMÓRIA ORAL PARA ENTENDER O LUGAR DE EXISTENCIA NA CIDADE: MEMÓRIAS DE MULHERES SOBRE A FORMAÇÃO BAIRRO HABITETO EM SOROCABA-SP

André Pereira Mazini

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais. Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia.(BOSI, 1994, p. 111)

Resumo

O objetivo deste artigo é entender a importância de resgatar, via memória de quatro mulheres do bairro Habiteto(bairro localizado na zona norte de Sorocaba), o processo de segregação urbana que esta comunidade esteve/está no processo de expansão da cidade. O fato de resgatar, via memória oral de quatro moradoras, o processo de formação do bairro Habiteto, coloca este trabalho na contramão daqueles que desqualificam as subjetividades como não confiáveis na produção do conhecimento científico. No entanto, não quero dizer que os sujeitos devam ser reduzidos às suas subjetividades. Nesse sentido, é pautada em uma base concreta de vida que a memória oral aqui ganha relevância. Portanto, não compartilho das concepções científicas que partem do princípio da neutralidade, das verdades únicas, absolutas e objetivas.

Palavras-chave: memória; urbanização; resistência;

Para Silva (2005), a memória oral não deve ser desprezada, mas sim tratada como referencial sobre o passado e o presente de grupos sociais e apoiadas em tradições, como também associada a mudanças culturais. Segundo Bosi (1994), a memória oral é uma fonte importante de pesquisa como qualquer outro documento de análise nas ciências sociais. Ela possibilita o registro da voz. Isso acaba contribuindo para evidenciar como as pessoas agem e pensam diante da vida. Os possíveis lapsos que as pessoas possam cometer ao narrar sua existência de vida, com certeza serão menores que as omissões da história oficial. Assim posto, a memória oral é um fator importante na revelação das contradições

sociais, já que, partindo da experiência de vida, surge como oposição a muitas ideologias propagadas nos ditos documentos oficiais, que quase sempre tentam subjugar os relatos orais.

Entretanto, diante do capitalismo globalizado e de sua lógica pautada no lucro da mais valia universal, onde tudo é mercadoria, e o ritmo da competitividade é extremo, o ato de lembrar é visto como perda de tempo. O que vale é a correria do dia a dia para acompanhar as intensas transformações que as cidades vêm sofrendo. Dessa forma, para Chauí (apud BOSI, 1994, p. 19), a sociedade capitalista vem criando empecilhos ao ato de lembrar:

Destruindo os suportes da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando seus rastros. A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Porém, adverte a autora: “a memória não é só oprimida apenas porque dilaceram seu suportes materiais... Mas também porque uma outra ação mais daninha e sinistra sufoca a lembrança: a história celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.”

Nesse sentido, na cidade contemporânea sob a égide do contexto da globalização, sobretudo com o advento das novas técnicas, a tendência é destruir ainda mais os suportes da memória que apresentam barreiras à ampliação do aumento da lucratividade. Essa efemeridade do espaço que “*dilacera as lembranças como um punhal.*”(CHAUÍ, apud BOSI, 1994, p.19), é muito bem retratada na cena final do filme “Avalon”, escrito e dirigido por Barry Levinson em 1992, quando apresenta:

Há alguns anos, fui ver a casa em Avalon. Não estava mais lá. Não é só a casa, mas toda a vizinhança. Fui ver o salão onde eu e meus irmãos costumávamos tocar, também não existia mais. Não só ele, mas o mercado onde fazíamos nossas compras também. Tudo desapareceu. Fui ver o lugar onde Eva morava. Não existe mais. Nem a rua existe mais, nem mesmo a rua. Então fui ver o clube noturno do qual fui dono e, graças a Deus, estava lá. Por um minuto, achei que eu nunca tivesse existido.(CARLOS, 1994:196)

Frente ao colocado, mesmo diante de uma base espacial extremamente cambiante, pode-se perceber que a memória ainda persiste nas entranhas daqueles que narram. E o espanto do narrador diante dos novos objetos que compõem o espaço demonstra como ela é fundamental para potencializar a descoberta dos novos objetos que aparecem enquanto

base espacial no cotidiano do narrador. Se assim não for, essa cidade, para quem a memória é estranha, será sede de uma vigorosa alienação. Logo, a memória oral não se fixa no passado, mas fortalece a nova consciência que, resistente, olha para o futuro. Para Santos (2004, p. 330): “*o espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro da dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.*”

Sob esse aspecto, para Bosi (1994), pautada em Maurice Halbwachs, o ato de lembrar não quer dizer reviver as coisas do passado, mas sim refazer, reconstruir, pautando no presente as experiências do passado. Assim, a memória é vista enquanto trabalho, não como sonho. Assim, o ato de lembrar sempre é uma imagem construída pelos materiais que povoam a consciência atual. Por mais clara que seja a lembrança do passado, jamais ela será como o que realmente foi vivido numa determinada época. Nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nosso juízo de realidade e de valor. Nesse sentido, explica a autora: “*a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, é que Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade. (BOSI, 1994, p.55).*

Nessa lógica, a memória individual, como a coletiva, não podem ser reduzida à psique do indivíduo, visto ganhar sustentação na família, em um grupo, em uma classe social, em uma sociedade, ou seja, não há possibilidade de existir um eu destituído de um nós. Isso obriga inserir a memória oral das quatro moradoras do bairro Habiteto, entrevistadas nesta pesquisa, num contexto mais amplo das transformações históricas, geográficas, econômicas e políticas em que viveram e que vivem. No caso, o processo de globalização do capitalismo contemporâneo, sentido no lugar de existência. Portanto, a memória oral coletada no cotidiano contribui para entender como esse processo vem interferindo na vida das pessoas, já que se trata de algo vivido. Sob esse aspecto, acaba superando aquilo que muitas vezes é propagado ou aprendido.

Assim, a subjetividade pode se colocar de forma imperativa no questionamento da realidade objetiva. Desta forma, a memória oral, não sendo neutra, sempre expressará uma visão de mundo, portanto, de cunho político, já que parte de alguém que pertence a um grupo, a uma classe social. É nesta perspectiva, que Silva (2005, p. 116) diz:

A recuperação ou preservação da memória através de suas várias formas parte

de um espaço de lutas entre classes, envolvendo o poder político, ideológico e econômico. Sob esse aspecto, continua: a reconstrução das trajetórias dos vários setores excluídos da sociedade revela-se a possibilidade de afirmação identitária e, concomitantemente, como forma de resistência.

1.0. “Nóis enverga mais não deita”: vozes e ações de resistência e esperança na comuniade do bairro Habiteto.

Tinham as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos poros, ou por onde seja. Eduardo Galeano.

Para coletar as vozes das quatro moradoras sobre a formação do Habiteto, foram realizadas duas entrevistas. A primeira ocorreu no dia 14 de junho de 2007, na sede da Assistência Social localizada no próprio bairro, e contou com a participação das quatro mulheres: Maria (55anos), Cleuza (48anos), Benedita (39anos) e Célia (36anos). Nesse primeiro encontro, preferi montar uma roda de conversa, ao invés de falar individualmente. Parti do princípio de que, no coletivo, aflorariam com mais força as lembranças. O segundo encontro aconteceu em 19 de setembro de 2007, na casa da moradora Cleuza, e contou com participação de Maria e de Célia. Benedita não estava no bairro naquele dia. Nesse encontro, coletei as mais ricas lembranças do processo de formação da comunidade do bairro Habiteto. Foi um momento de muita emoção para todos. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39) considera que “*a memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafzinho, na escada, ou na despedida do portão. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.*”

Como suas famílias, ainda crianças, fugiram de uma pobreza extrema vivida no campo dos Estados do Ceará, Goiás, Paraná e São Paulo, para tentar uma alternativa de vida na cidade grande. Deixar a terra natal para essas mulheres foi muito sofrido, mas extremamente necessário. Segundo relato da moradora, “*não dava para minha família viver no campo, a pobreza era insuportável.*” Falaram que, enquanto crianças, viam de perto o sofrimento de seus pais quando constatavam que o dinheiro ganho na semana, trabalhando em lavouras

de algodão, laranja, milho, não era suficiente para a alimentação básica da família. Assim, a esperança de dias melhores provocou a saga de suas famílias.

Sob esse aspecto, resgatar a memória oral torna-se fundamental para fortalecer o ponto de vista dos excluídos como aqueles que são incluídos de forma perversa no sistema do capitalismo globalizado. Portanto, a dimensão espacial do lugar enquanto base para a formação identitária e como possibilidade de resistência, ganha relevância. Assim, busco entender o processo de formação do Habiteto, a partir da memória oral de quatro moradoras do bairro até o presente momento. Para tanto, registro as vozes de Maria, Cleuza, Benedita e Célia. Antes de continuar, preciso dizer com Barbosa (apud BOSI, 1994, p. 11) que:

(...) em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, mulher, a criança, e o velho são por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades - traduções do dilaceramento e da culpa... Mas a mulher, a criança, o velho, não são classes: são aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais. Continua o autor: o que define a classe social é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho.

Deste modo, os relatos das quatro moradoras entrevistadas, nesta pesquisa, representam as condições precárias de muitos trabalhadores pobres que, enquanto classe social, acabam vivenciando nos lugares segregados presentes no espaço da cidade de contemporânea.

Após residirem brevemente em realidades periféricas, de algumas cidades do Estado de São Paulo, chegaram a Sorocaba. Aqui, a realidade vivida não foi menos dramática, como destino certo dos migrantes pobres que, quando chegam às cidades grandes, continuaram a morar em áreas periféricas, e a pobreza extrema permanecia marcante em suas vidas. Já casadas e com famílias constituídas, continuaram a trabalhar como boias-friás nas lavouras de laranja e milho do município de Sorocaba. Quando não ocupavam essa atividade, trabalhavam como babá ou domésticas nos bairros centrais da cidade. O dinheiro que recebiam mal dava para a alimentação, quanto mais para comprar uma moradia própria onde viver com dignidade. Nesse sentido, esgotadas as possibilidades de morar de favor em fundo de terrenos de amigos ou familiares, elas invadiram áreas consideradas de risco (áreas verdes ou institucionais) na cidade de Sorocaba.

Maria e Cleuza invadiram uma área verde no Bairro Vila Helena. Já Benedita e Célia, uma área verde do bairro Laranjeiras. Ambos os bairros estão localizados na zona norte da cidade de Sorocaba. Enquanto moradoras desses lugares, relataram que a precariedade de

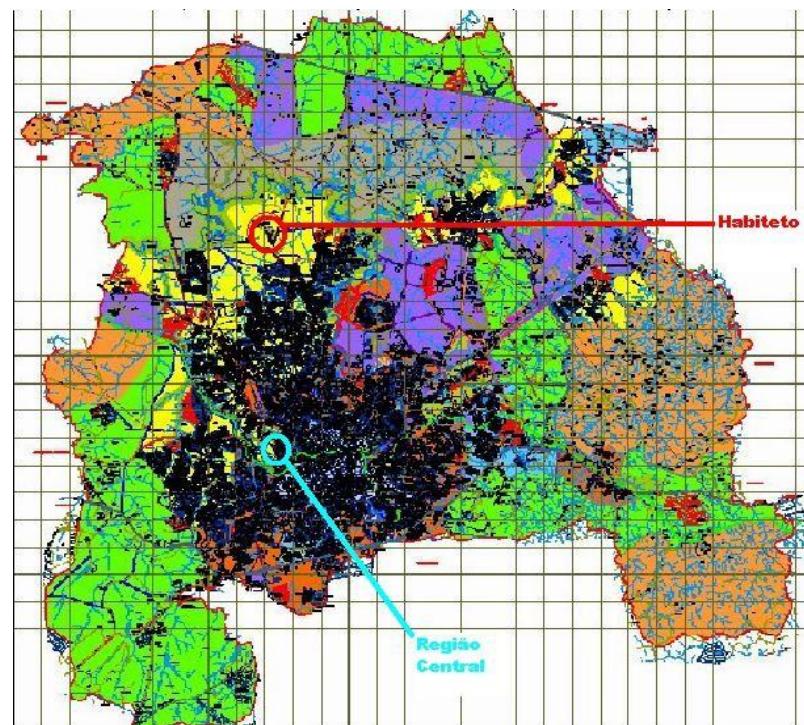
vida de suas famílias ampliou-se. A falta constante de água para banho e preparação de alimentos, o lixo mal recolhido, as “gambiarras” da energia elétrica, quase sempre provocando incêndios nos barracos que, construídos e erguidos “como dava”, o esgoto a céu aberto e seu mau cheiro, caracterizavam paisagem típica de favela urbana. Elas contam que constantemente novos barracos iam surgindo, e essa realidade compartilhada fazia com que a união entre as famílias fosse fortalecida. Como exemplo para a união, salientaram a ajuda que era dada na construção dos barracos dos novos moradores que chegavam.

Dessa realidade concreta de vida, lamentavam que alguns moradores do bairro Vila Helena como do Laranjeiras, por terem sua situação regularizada no uso do solo urbano, acabavam olhando com maus olhos a presença das famílias dos “invasores” como vizinhos. Essa discriminação também vinha do poder público local, já que nunca foi feita qualquer melhoria na infraestrutura dos lugares que habitavam. Moraram por mais de dez anos em áreas verdes, e as precárias transformações que fizeram foram a partir de esforço próprio. Segundo elas, o poder local nada fazia, porque as famílias habitantes das áreas verdes eram consideradas ilegais no uso do solo urbano da cidade de Sorocaba. O peso dessa ilegalidade era sentido na pele. Por várias vezes, foi-lhes negado emprego. Por várias vezes, foi-lhes negado qualquer tipo de compra a crediário no comércio da região central. Por várias vezes, quando tinham a possibilidade de pegar emprestado de um amigo ou de um familiar o endereço alheio, acabavam burlando essa condição, mentindo sobre lugar onde habitavam. Essa situação arrastou-se por vários anos.

Em junho de 1998, o poder local de Sorocaba colocou em prática o projeto de “Desfavelamento de Sorocaba”, elaborado em 1997, pela Secretaria da Cidadania e do Fundo Social de Solidariedade, durante o governo do prefeito Renato Amary (1997-2004), do PSDB. Esse documento, como já citado, trata de intervenção política e econômica do poder local na vida dos moradores de áreas consideradas de risco na cidade. Pelos dados apresentados no documento, Sorocaba contava, em 1998, com aproximadamente 13 mil pessoas morando em condições extremamente precárias de habitação. Esses carentes estavam espalhados por diferentes bairros da cidade: Vitória Régia, Lopes de Oliveira, Aparecidinha, Vila Barão, Éden, Cajuru, Laranjeiras, Guadalupe, Mineirão, Pirajibu, Itapemirim, Itapuã, Hungarês, Vila Helena, Vila Angélica, Julio de Mesquita.

Para assentar as famílias retiradas das áreas verdes, foi construído o primeiro lote urbanizado, na época, chamado de assentamento Habiteto, localizado na zona norte da cidade de Sorocaba / SP, como demonstrado abaixo na figura 1:

Localização do bairro Habiteto na malha urbana de Sorocaba-SP



Fonte: Prefeitura do Município de Sorocaba-SP Organização: Sandro Ivo de Meira.

Trata-se do principal programa de habitação para a população de baixa renda desenvolvido nos oitos anos de gestão do prefeito Renato Amary no município. A execução desse projeto interferiu em cheio na vida das mulheres aqui entrevistadas. Maria e Cleuza sofreram a intervenção do poder local em suas vidas antes de Benedita e Célia. A população da área verde do Bairro Vila Helena, onde elas moravam, foi a primeira a ser retirada e deslocada, em junho de 1998, para assentamento do Habiteto. Segundo elas, as 320 famílias residentes na área verde foram “pegas de surpresa” com a notícia de que teriam que mudar de suas casas. Representantes da Secretaria da Cidadania do Município, acompanhados pela Guarda Municipal, simplesmente chegaram e ordenaram o deslocamento. Aqueles que resistiram foram forçados a sair. A família de Cleuza foi uma das que tentaram resistir, mas, diante da pressão, acabou saindo.

As 320 famílias moradoras da área verde no bairro Vila Helena tiveram de ser transportadas aos poucos, em caminhões basculantes, para o Assentamento do Habiteto. Esse dia está guardado na memória das moradoras como sendo o dia de maior sofrimento e de humilhação de suas vidas. Segundo elas, foram tratadas “como bichos” pelo poder local. A desmontagem dos barracos, como a limpeza do entulho que ficou na área verde,

foi realizada por presidiários do município, em troca da redução de suas penas. Para algumas famílias, foram cedidos pelo poder local somente pedaços de lona para se construírem seus barracos no novo lugar de morada. Quando chegaram ao Habiteto, recebidas pela Guarda Municipal, logo na entrada do assentamento, cada família era direcionada para seu lote de 5 por 25 de metragem. A dura realidade de um assentamento começara a ser sentida no corpo. Logo, perceberam que as promessas feitas pelos representantes do poder local de que as condições sociais de vida daqueles que fossem para o lugar prometido (Habiteto) melhorariam, soavam falsas (ver figura 2).

Figura 2: Princípio de formação do bairro Habiteto.



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

A 12 quilômetros do centro da cidade de Sorocaba, o assentamento contava somente com seis banheiros públicos (ver figura 3) para 320 famílias e algumas torneiras de água para uso coletivo (ver figura 4).

Figura 3: Banheiro coletivo do assentamento



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

Figura 4: Torneiras para uso coletivo do Assentamento



Fonte: Acervo da Associação de Moradores do Bairro Habiteto.

Diante dessas condições sociais, o assentamento foi ganhando vida e dramaticidade ao mesmo tempo. Segundo as entrevistadas, muitos tiveram que vasculhar na mata vizinha pedaços de pau para sustentar seus barracos. Para as crianças, foi oferecido transporte para que continuassem seus estudos em seus antigos bairros, mas muitas delas deixaram a escola pela dificuldade de locomoção. Os primeiros meses foram terríveis de suportar. Elas revelam que por muitas vezes os barracos se incendiavam, devido às instalações precárias

de energia elétrica puxadas na clandestinidade de postes próximos ao assentamento. Para as senhoras entrevistadas, a Prefeitura Municipal de Sorocaba simplesmente jogou as famílias no assentamento e as deixou expostas ao vento, frio, calor e chuva, aumentando o isolamento, a insegurança e as dificuldades quanto à educação e à saúde.

O Habiteto continuou recebendo grupos de novas famílias vindas de diferentes bairros da cidade de Sorocaba. No final de 1998, chegaram famílias do Éden e Aparecidinha. Benedita e Célia chegaram em novembro de 1999, fazendo parte do quarto grupo de famílias deslocadas para o Habiteto, retiradas, por sua vez, do Bairro Laranjeiras. Segundo essas assentadas, nesse mesmo ano se iniciam os conflitos entre os grupos de diferentes bairros, mas os estranhamentos eram rapidamente superados pela união da maioria. A escassez compartilhada foi o que fez essas quatro mulheres e outros moradores tomarem a decisão política de incomodar o poder local e lutar por melhorias no lugar de residência. Para elas, a luta só começou a ganhar força quando passaram a lutar no coletivo.

Segundo Cleuza e Maria, o ano de 1999 foi o marco das lutas coletivas da comunidade, principalmente com a chegada, no começo desse mesmo ano, de 500 famílias do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto da Cidade de Sorocaba, que ocuparam uma área pública ao lado do Assentamento do Habiteto, cobrando agilidade do poder local no desfavelamento da cidade. Mas essa ocupação não foi aceita pelo poder local. Nesse sentido, elas relatam que o primeiro semestre de 1999 foi marcado pela tensão que envolvia as negociações políticas, visto o poder local pressionar as famílias ocupantes para saírem. Estas, por sua vez, afirmavam que, se houvesse repressão, iriam resistir. Para elas, o líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, Cido Lima, demonstrava lealdade enquanto companheiro de luta no conjunto das reivindicações do Habiteto.

A repressão de fato aconteceu quando a Justiça concedeu liminar de reintegração de posse do terreno para a Prefeitura de Sorocaba. No dia 02 de setembro, o confronto entre a Tropa de Choque da Polícia Militar, cedida pelo governador de São Paulo, Mário Covas, e as famílias invasoras da área pública próxima ao Habiteto, foi dramático (ver figura 5).

Figura 5: Conflito com a tropa de choque em 1999.



Fonte: Acervo da Associação da Comunidade do Bairro Habiteto.

Impedidas de sair de seus barracos pela Policia Militar fortemente armada, Cleuza e Maria escutaram as explosões das bombas de efeito moral e os gritos das famílias que tentavam resistir, formado barreiras humanas frente ao pelotão e atirando pedras. Elas contam que, em duas horas de ação da tropa de choque, não restou nem um barraco erguido no lugar. Assim, o poder local, pautado na legalidade da lei, acabou dispersando a população naquele momento.

A ação violenta da tropa de choque não impediu que o líder do Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto de Sorocaba reorganizasse as famílias e promovesse uma grande marcha de 12 km até o centro da cidade de Sorocaba, reivindicando o direito de morar, como também pedir que fosse realizada a reintegração de posse concedida pela Justiça à Prefeitura Municipal. Cleuza e Maria, como várias famílias assentadas no Habiteto, estavam lá. Para elas, participar dessa marcha foi extremamente importante, já que possibilitou mostrar para Sorocaba o sofrimento de muitas famílias com a pobreza. Contam que, durante o caminho até o centro, muitos trabalhadores foram presos por pegarem pão e frutas no comércio por onde a marcha ia passando. Muitos comerciantes, com medo, fecharam as portas. Mesmo diante da pressão promovida por essa manifestação, a Justiça manteve a reintegração de posse para o poder local. Esse episódio contribuiu para aumentar ainda mais a indignação de Cleuza e Maria diante das condições precárias presentes no Habiteto.

Comissões começaram a ser montadas na comunidade para pressionar a gestão do

prefeito Renato Amary, cobrando melhorias para o assentamento. As “visitas” à prefeitura passaram a serem constantes. Falam que isso se tornou necessário, já que o descaso do poder público pelo Habiteto permanecia. Sua ação no bairro limitava-se a manter alguns cursos de reciclagem, artesanato e costura. Até o primeiro semestre de 2003, o Habiteto, já com 1080 famílias vindas de diferentes bairros da cidade Sorocaba, ainda apresentava uma paisagem que se caracterizava como um amontoado de barracos. As pequenas modificações precárias, como parede sem reboco, presentes em alguns terrenos, ou foram adquiridas por esforço pessoal ou em mobilizações de mutirão entre as famílias, conforme demonstrado na figura-6:

Figura 6: Modificações realizadas a partir de mutirões.



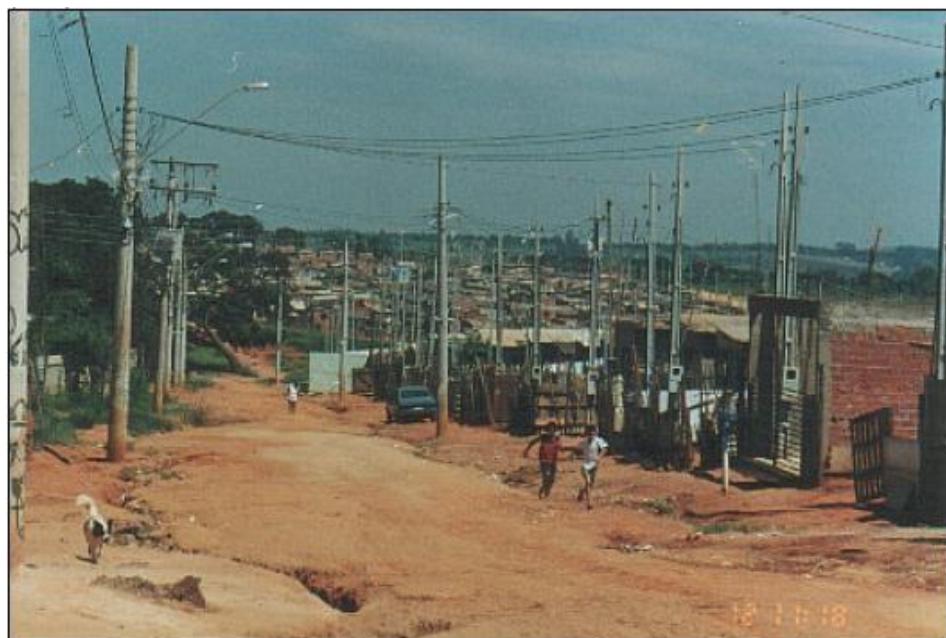
Fonte: Acervo da Associação de Moradores de bairro Habiteto.

O aumento da pressão ao poder local, por parte da comunidade, principalmente cobrando com as visitas das comissões realizadas à prefeitura ou com abaixo-assinados, começou a trazer esperanças de melhorias ao Habiteto. As moradoras relatam que, no primeiro semestre de 2003, o poder local firmou acordo de R\$ 4,5 milhões com a Caixa Econômica Federal para promover subsídios à habitação de interesse social. Mas, desses recursos, somente quarenta famílias receberam (de um total de 1080) o benefício em outubro de 2003. Segundo elas, essa ação do poder local foi apenas para marcar as condições de miséria vivida no bairro, já que, sem fazer sorteio entre as famílias que seriam beneficiadas, escolheram reformar os 40 barracos presentes na entrada do Habiteto. Nesse sentido, afirmam que a “*reforma realizada pelo poder*

local nos barracos, contribuiu para esconder o miolo do bairro, que ainda estava repleto de bolor." Nesse miolo, estavam Maria, Cleuza, Célia e Benedita.

Para essas mulheres, a luta travada juntamente com a comunidade reivindicando melhorias para o Bairro Habiteto durante a gestão do prefeito Renato Amary, que terminou em 2004, trouxe algumas modificações ao bairro, mas não o suficiente para eliminar o dilema sócio-espacial da comunidade. Até o final de 2004, o bairro contava com duas escolas (Escola Municipal Walter Carretero, com salas de 1^a à 4^a séries do ensino fundamental, e a Escola Estadual Wanda Costa Dhaer, com salas de 5^a à 8^a séries do ensino fundamental, sendo a última de lata), uma quadra poliesportiva comunitária e um salão comunitário. O atendimento médico vinculado ao programa médico da família era realizado num contêiner. Também não havia pavimentação asfáltica. A título de exemplificar a fala das moradoras, as figuras 7 e 8, mostrando o antes e o depois da pavimentação asfáltica no bairro, evidenciam como os problemas de habitação relatados por elas persistiram pós- gestão Renato Amary:

Figura 7: Bairro do Habiteto antes da pavimentação asfáltica – 2003.



Fonte: Sandro Ivo de Meira

Figura 8: Bairro do Habiteto depois da pavimentação asfáltica-2005.



Fonte: Sandro Ivo de Meira.

A partir de 2005, a comunidade do Habiteto resolveu alterar as armas de luta. Ao invés de abaixo-assinados e pressões a partir de comissões de moradores que iam diretamente à prefeitura, os moradores começaram a colocar fogo em pneus e atrapalhar o trânsito na Avenida Itavuvu, principal espaço de circulação de mercadorias e pessoas na zona norte da cidade de Sorocaba. Vinculado a isso, chamaram os principais jornais locais para fazer a cobertura do manifesto. Quando um determinado jornal publica o movimento social realizado pela comunidade de forma negativa, descaracterizando a luta, as moradoras começam a espalhar para os outros jornais que o determinado jornal estava mentindo e, “se quiserem”, elas falam quais são os verdadeiros objetivos da comunidade com o movimento. Assim, tentam encontrar na própria competitividade entre os jornais, em sua busca desenfreada pelo furo de reportagem, uma forma de lutar contra as manipulações constantes da mídia impressa. Mas, se mesmo assim a imagem divulgada sobre a comunidade e o bairro fosse negativa para o resto a cidade de Sorocaba, na maioria das vezes colocando-os como vândalos, declararam que não haveria problema, já que é a partir das lutas travadas que a comunidade vem tentando melhorar as condições sócio-espaciais do bairro.

Segundo elas, para a luta da comunidade não enfraquecer, mesmo diante da repressão que sofreram da Polícia Militar quando realizaram seus manifestos, ensinam a

seus filhos e netos que a população pobre da periferia tem de lutar para melhorar suas condições de vida. Nesse sentido, afirmam que a luta do Habiteto não é pequena, mas muito grande, já que representa a realidade de vida de muitas pessoas. Por isso, informam que, se a periferia quiser mudar de vida, “*tem que lutar, tem que acordar.*” Não há que temer o poder dos poderosos. Como diz a moradora Cleuza sobre a resistência da sua comunidade: “*aqui nósis enverga mais não deita*”.

Sob esse aspecto, relatam que, mesmo o poder local, depois de uma queima de pneus por parte da comunidade, ter começado, em outubro de 2007, em parceria com a Caixa Econômica Federal, a reforma dos últimos 168 barracos e das 603 casas precariamente construídas que ainda existiam no bairro, como a nova creche que começou a ser construída em novembro de 2007, as 1092 famílias que hoje moram no Habiteto ainda passam por extremas dificuldades.

Muitos não têm emprego formal. Os trabalhos informais (catador de papelão e latinha, pedreiros, serventes, diaristas, vendedores ambulantes, etc...) são a fonte de renda da maioria das famílias. O atendimento médico é precário e feito em contêineres. As áreas destinadas ao lazer presentes no bairro são os campinhos de futebol de terra batida, onde as crianças brincam de bola ou de soltar pipas, e uma quadra poliesportiva, de uso coletivo, quase sem infraestrutura. É possível visualizar nas figuras 9 e 10, respectivamente, um dos campinhos frequentados pelos moradores do bairro e a única quadra poliesportiva:

Figura 9: Quadra poli esportiva do bairro Habiteto- 2006.



Fonte : André Pereira Mazini.

Figura 10: Campo de futebol destinado ao lazer da comunidade- 2006.



Fonte: André Pereira Mazini.

Boa parte dos moradores não paga água nem luz, já que a renda das famílias mal é suficiente para alimentação. Isso vem tornando as famílias da comunidade cada vez mais endividadas. A alternativa encontrada pela maioria foi fazer o chamado “gato” clandestino.

O transporte coletivo é demorado e precário. Mesmo hoje, a Escola Estadual Wanda Costa Daher, já de alvenaria e atendendo também ao Ensino Médio, afirmam que a escola precisa fortalecer o ensino e dialogar melhor com os jovens da comunidade.

É dessa forma, mapeando a comunidade por dentro, que elas afirmam estar insatisfeitas com a realidade em que estão, e que a luta da comunidade não se resume às construções das casas de quatro cômodos que o poder local vem finalizando no bairro (ver figura 11). Mas também lutam por comida, roupa, educação, lazer e saúde. Enfim, sentenciam que a riqueza mais desejada é a dignidade de vida. É nesse sentido que, para as moradoras, “*a periferia deve mostrar que é gente diante dos ricos em sua busca desenfreada pelo dinheiro.*”

Figura 11: Casas construídas em parceria entre a Caixa Econômica Federal e o Poder Local no bairro Habiteto.



Fonte: André Pereira Mazini.

Com receio de a resistência da comunidade diminuir diante das conquistas já adquiridas, Maria, Cleuza, Célia, Benedita, com outras seis mulheres do bairro, oficializaram, em agosto de 2007, a primeira Associação de Moradores do Bairro Habiteto. Juntas, querem continuar lutando para a comunidade não esmorecer. Procuram manter o nome do bairro como Habiteto, e não o nome oficial escolhido pelo poder local: “Ana Paula Eleoterio”. Esse nome, segundo as moradoras, não tem identidade com o lugar, não representa a luta da comunidade. Por isso, incentivam a todos a carregarem o Habiteto no

peito. Outra questão é fazer o poder local tratá-los como sorocabanos, não eternamente como migrantes pobres. A Associação também já está procurando pressionar a gestão do prefeito Vitor Lippi (PSDB) para não cometer os mesmos erros da gestão do prefeito Renato Amary (PSDB), quando forem deslocadas as 2000 mil famílias moradoras de outras áreas de risco da cidade Sorocaba para um lugar próximo ao Habiteto (ver figura 12). As moradoras acreditam que, quando essas famílias chegarem, haverá fortalecimento na luta que elas vêm comandando.

Figura 12: Área destinada ao assentamento das 2000 famílias.



Fonte: André Pereira Mazini.

Por fim, essas mulheres não querem ver seus filhos e netos passarem fome. Por isso, dizem que vão lutar como guerreiras por suas famílias e pelas famílias dos outros. É nesse sentido que, pensando sobre o amanhã, a moradora mais velha das quatro entrevistadas, a dona Maria, relata, despedindo-se de mim no portão de sua casa: “*Filho, tenho 55 anos e nunca tive uma casa para morar. Sempre vivi na pobreza. Por isso, o amanhã para mim é a esperança. O passado deixou marcas na gente, mas o futuro é que move a comunidade.*”

Pelo coletado a partir da memória oral dessas mulheres, é possível afirmar que o poder local, de 1997 a 2007, em sua ação política e econômica no espaço da cidade de Sorocaba, com a pretensa atitude de melhorar a qualidade de vida da população de trabalhadores pobres moradores de áreas de risco, ao construir o Habiteto, não remou na

contramão da lógica perversa da globalização, mas sim a reproduziu, contribuindo para intensificar a segregação sócio-espacial na cidade. Nesse sentido, mesmo as conquistas da comunidade do Bairro Habiteto não tendo transformado, radicalmente a condição de vida dos trabalhadores pobres que lá residem, elas aparecem como luta e como forma de apropriação do lugar para si, e as vozes e ações de resistência e esperança coletadas evidenciam que o desejo de transformação da condição em que se encontram permanece em suas entranhas.

Conclusão

Por fim, o lugar de existência desses trabalhadores pobres na cidade ganha força e relevância, já que, por ele, a lógica da globalização pode ser contrariada. Assim, contraditoriamente, a cidade surge como espaço da esperança. Desta forma, é possível fortalecer a idéia de que a cidade é o espaço da esperança frente ao processo do capitalismo globalizado.

Bibliografia.

BOSCHETTI, Vânia Reginia Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangueira. São Paulo, Doutorado em geografia humana- Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.

CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.

CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.

_____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa,

2001. DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria

histórico-social da formação do individuo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.

- _____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001. GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.
- HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.
- IANNI, O. Teoria da Globalização. 5^a ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999.
- LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.
- LENCIOMI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derméval. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- Marx, Karl. O capital: critica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertam Brasil-DIFEL, 1982.
- MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, USP. 1994.
- PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs. Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo, Contexto, 1996. ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da construção do

- significado de uma categoria. São Paulo,UNESP, 2002.
- _____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habilitado. São Paulo, Hucitec, 1983
- _____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.
- _____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.
- _____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.
- _____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.
- _____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.
- SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.
- _____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.
- SOJA, Edward W. Geografias pós – modernas: A reafirmação do espaço na teoria social critica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.
- STÉDILE, João Pedro; GORGES, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.
- TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.

PARQUE COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SP

Andréa de Fátima Cabral de Souza

RESUMO

As unidades de educação infantil são entendidas como ambientes acolhedores que fazem parte da primeira infância. A aprendizagem acontece através da brincadeira. Os educadores fornecem espaço para as experiências das crianças. O parque é muito importante na educação infantil, pois é um ambiente aberto que promove a sensação de liberdade. As variedades de brinquedos das parquinhos, grandes e outras dispostas pela professora cooperaram para o desenvolvimento da coordenação motora, resistência e autoconfiança, além de proporcionar socialização e autonomia. Assim, por meio da lei 9.394/96, que estabelece a educação como dever do Estado e da família. Os membros da família e a equipe educacional devem envolver o estado para fornecer os recursos e ajustes necessários para a educação inclusiva. O objetivo geral do trabalho é mostrar como o parque escolar afeta a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. O objetivo específico é ampliar a reflexão sobre como o parque pode ser inclusivo para todas as crianças principalmente as crianças com deficiência. O método é baseado em estudos bibliográficos e utiliza o depoimento de professoras especializadas em educação infantil e educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão, Parque.

ABSTRACT

Early Childhood Education Units are understood as welcoming environments that are part of early childhood. Learning takes place through playing, educators organize the spaces for children's experiences. The park is very important in Kindergarten, as it is an outdoor environment that promotes a sense of freedom. The park's varied toys, large and others inserted by the teachers, contribute to the development of motor coordination, overcoming difficulties and self-confidence, in addition to promoting socialization and autonomy. Thus, through Law No. 9394/96, which provides for education as a duty of the State and the family. Family members and education professionals must demand from the State the resources and adaptations necessary for inclusive education. The General Objective of the work is to show how the school park influences the learning and integral development of children in Early Childhood Education. The Specific Objective is to broaden the reflection on how the park can be inclusive for all children, specifically for children with disabilities. The Methodology is based on bibliographical research and counted on the testimony of a teacher specialized in Early Childhood Education and Inclusive Education.

Keywords: Early Childhood Education, Inclusion, Park.

1. INTRODUÇÃO

O parque é muito importante para o desenvolvimento integral das crianças. Espionam que o tempo no horto é relaxamento, felicidade e negociação. que é um fator que promove o aprendizado. Ao brincar no parque, as crianças são incentivadas a aprender de uma forma divertida e significativa. Não há parques em instituições educacionais pré-escolares.

Entretanto Percebemos a frustração e a tristeza vivenciadas pelas crianças com deficiência.

Este trabalho tem como objetivo destacar a importância do parque inclusivo, da diversão e da brincadeira na educação infantil, e como a aprendizagem ocorre por meio da brincadeira e como a brincadeira intensifica os momentos de aprendizagem. O parquinho deve ser inclusivo para que todas as crianças possam brincar aprender e socializar. O parquinho deve ser adequado para todos.

Os professores de educação infantil muitas vezes sofrem com a falta de recursos fundamentais para a inclusão, as crianças precisam de locais adequados, com infraestrutura adequada para viver momentos de recreação, estes locais podem ser criados de acordo com o que exige o Ministério da saúde no caso de crianças que são o público-alvo da educação especial.

O TRABALHO NO PARQUE INCLUSIVO

Constantemente os projetos, os jogos e os brinquedos devem ser adequadamente adaptados para que todos possam participar. Entretanto as brincadeiras no parque carecem de maior atenção, pois as adaptações dos brinquedos do parque precisam de maiores elaborações que talvez estejam fora do alcance dos educadores, por isso este trabalho de pesquisa é propositivo.

Sendo assim, os educadores podem criar espaços que atendam melhor todas as necessidades, com brinquedos e objetos adaptados. Por que para todos e não para pessoas deficientes? Pois para acabar com o preconceito é preciso que as pessoas

convivam. Entretanto, tudo que é novo ou diferente tende a ser rejeitado, então a partir do momento em que as crianças passam a conviver elas começam a perceber semelhanças e não as diferenças. E por esse motivo a iniciativa de um projeto com mobílias e materiais ao alcance de crianças com deficiência é tão importante.

Para proporcionar momentos de lazer para as crianças Públco - Alvo da Educação Especial, são necessários jardins sensoriais que apesar de serem inclusivos são focados na experiência dos sentidos: olfato, tato, visão, audição e paladar. Também podemos oferecer um espaço de recreação infantil, com brinquedos adaptados e que esta adaptação esteja ao alcance da criança e de acordo com sua necessidade. Os brinquedos devem atender aos interesses da criança e reforçar a ideia de ela assumir alguns desafios, com segurança. A criança precisa de desafios para sentir-se estimulada.

Na medida em que a criança cresce, deve ser exposta às novas experiências, brinquedos e brincadeiras naturais da idade. O que vale é que a criança se sinta valorizada pela sua conquista, principalmente, as crianças com deficiência.

No parque, as crianças em geral e as crianças com deficiência devem ter acesso aos brinquedos do parque, outros brinquedos inseridos pelos professores nos espaços (como nos tanques de areia e outros cantos) para que todas as crianças vivam plenamente a sua infância e vivenciem a atividade essencial da infância: o brincar.

POSSIBILIDADES DE TRABALHO INCLUSIVO NO PARQUE, NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É notório que nas escolas de Educação Infantil, a hora do parque é um dos momentos mais aguardados pelas crianças. O parquinho proporciona momentos de descontração, liberdade e prazer, contribuindo para a aprendizagem e socialização das crianças.

Observa-se que na educação infantil as crianças aprendem brincando, e cada brinquedo do parque favorece a aprendizagem. Concordando com a pesquisa de Salla (2011) sobre o educador Henry Wallon, as interações com o meio estimulam a aprendizagem e a afetividade. Wallon mostra que a afetividade é expressa de três

maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial.

De acordo com Elisângela (2020), em seus atendimentos educacionais especializados, no momento do parque, ela tirava fotos, para no dia seguinte mostrar essas fotos para as crianças, pois, segundo esta professora, é bem significativo este momento. Ela cita que falar para a criança o que vai acontecer antes de acontecer é muito importante para que fiquem tranquilas. De acordo com Elizangela(2020), não é importante ter LIBRAS apenas em sala de aula, e sim em um contexto geral, e toda a escola aprender LIBRAS, porque no momento que a criança precisar ir ao banheiro a comunicação vai acabar, uma vez que deveria haver comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais.

Observa-se que existem profissionais que auxiliam a criança a brincar no parque, mas essas boas atitudes não são suficientes, é necessário que a infraestrutura dos parques seja adaptada, sendo por textura, sons, cores e luzes, que favoreçam a percepção do objeto. Existem intervenções que deverão ser feitas pelas ações governamentais, porém a escola pode realizar mudanças e adaptações planejadas e possíveis.

Existem brinquedos e brincadeiras que podem ser realizadas no Parque: a música, o canto e as representações de histórias são indicados para qualquer criança, em diferentes espaços.

Vale abusar de máscaras, fantasias, bonecos e super-heróis. A escolha deve ser feita com base no desenvolvimento da criança e não apenas na sua faixa etária. É possível seguir algumas orientações que facilitam a melhor escolha. De acordo com Elizangela (2020), no parque das escolas da Prefeitura de São Paulo, são usadas as concepções que estão presentes nas escolas da cidade de Reggio Emília, pois é levado em consideração que as crianças precisam interagir nos espaços com crianças da mesma idade, de outras idades e com adultos. Ela cita que na EMEI em que leciona tem parque sonoro e brinquedos com madeira, com 4 espaços, e nesta EMEI, foi feita uma assembleia com as crianças e as crianças puderam votar em qual espaço usariam cada dia, e cada professora ficava num espaço, não com sua turma, mas com diversas crianças, para assim acontecer o convívio e a socialização.

Para Elizangela (2020), sempre existe uma possibilidade de aprendizagem em inclusão para as crianças. Elas precisam percorrer os espaços disponibilizados nos

parques, desenvolvendo jogos simbólicos e podem ter um professor de referência. A criança surda, por exemplo, ela precisa ser criança, e o próprio brinquedo faz esta intermediação, o brinquedo auxilia o professor, a criança se expressa vendo outras crianças. Visto que o parque é compreendido como um ambiente de estímulos para a aprendizagem e autonomia, ele precisa ser inclusivo, para a garantia do aprendizado eficaz.

O direito de brincar da criança favorece a descoberta, estimula a curiosidade, ajuda na concentração e desenvolve os músculos das crianças. De acordo com Oliveira (2000), para Vygotsky, a brincadeira deve ser sempre entendida como uma relação imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. A realização destes desejos não se trata de algo pontual e específico. Trata-se do desenvolvimento das potencialidades humanas.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA INCLUSÃO

As crianças possuem um mundo imaginário, cujo significado é estabelecido pelas brincadeiras e não pelo objeto real presente. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. O lúdico e o parque inclusivo influenciam no processo de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky (OLIVEIRA, 2000), a brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social e cognitiva contribuindo também para a construção da personalidade.

Cada brinquedo do parque proporciona um estímulo para a aprendizagem. Os educadores precisam intervir nas atividades assim como as famílias e responsáveis também devem oportunizar momentos de brincadeiras. Estruturas grandes que permitem a movimentação no tempo da criança são as melhores. É preciso considerar o acesso aos recursos do brinquedo para garantir que a criança conseguirá utilizar todos os objetos de maneira integral.

Para Elizangela (2020), as crianças com deficiências conseguem chamar a professora para serem atendidas e é fundamental o professor ter considerado os desejos e interesses das crianças, não só por meio da LIBRAS, mas por um olhar atento. Com relação aos cadeirantes no parque, exigem uma acessibilidade arquitetônica do prédio e o apoio de mais pessoas da escola para a locomoção dessas

crianças. E a criança cega consegue se locomover porque o professor deve primeiramente levar a ter o tato, depois percorrer o local, colocar uma determinada textura para a criança entender seus limites e onde está pisando, assim a criança vai se apropriando dos espaços. Depois de eliminar as barreiras, segundo Elizangela (2020), o parque é a melhor maneira da criança socializar- se na escola e o professor tem a responsabilidade de ampliar esta aprendizagem.

O processo de inclusão social é uma luta constante das minorias em prol da efetivação do princípio da equidade que garante a todos os cidadãos os mesmos direitos e as mesmas oportunidades, respeitando as diferenças e levando em consideração a diversidade humana e as suas especificidades.

O educador pode contribuir com o bom desenvolvimento infantil, permitindo a criança conhecer e transformar o mundo ao seu redor. Precisa estimular o convívio social, a inclusão, e considerar o desejo que a criança sente por brincar.

O lúdico e o parque inclusivo, junto com as brincadeiras inseridas de forma planejada ao ar livre, são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, julga-se ser direito da pessoa com deficiência o livre acesso a todos os espaços assim como qualquer outro cidadão, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o desenvolvimento social, intelectual e motor das crianças, colaborando para uma socialização adequada, por meio de atividades em grupos. Quando a escola adequadamente inclui os alunos com deficiências, estimula aos demais alunos o conhecimento por direitos e deveres, essas crianças poderão transformar a sociedade em uma sociedade mais empática, que reconhece a necessidade alheia, buscando melhorias para sua vida e a vida dos outros.

A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, a aprendizagem ocorre através do meio em que a criança é inserida, sendo assim as escolas de Educação Infantil devem propiciar o aprendizado por meio das brincadeiras e do parque.

De acordo com Rau (2011) é muito importante propiciar às crianças situações de jogos, brincadeiras e brinquedos no parque, para que as crianças se apropriem de maneira lúdica da aprendizagem. Compreendemos que é na Educação Infantil que a criança recebe estímulos para se desenvolverem em diferentes aspectos, como: afetivo, motor, cognitivo, entre outros. Nesta perspectiva podemos destacar a

importância da Educação Infantil, como umas das etapas mais importantes para possibilitar que a criança viva plenamente a sua infância.

LÚDICO E POSSIBILIDADES

Para Duprat (2015), às múltiplas possibilidades do autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. Também se conclui que o lúdico, o parque e as brincadeiras não são apenas um passatempo, mas uma atividade que possibilita e facilita a aprendizagem, que muito mais que importante, brincar é essencial na vida das crianças.

A ludicidade dentro do parque caracteriza-se por sua organização e pela utilização de brinquedos e brincadeiras, com atividades que podem ser tanto coletivas quanto individuais, nas quais a existência de regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-las, quando desejar, incluir novos membros, retirar e modificar as próprias regras, ou seja, existe liberdade por parte da criança agir sobre ela. Para ajudar a criança com deficiência a brincar, é necessário construir estratégias que atenuem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais que possam estar dificultando o seu livre acesso ao ambiente de lazer.

Para Rau (2011), deve-se considerar as características específicas que contribuem para a educação das crianças. As diferentes abordagens pedagógicas baseadas no brincar bem como os estudos de psicologia infantil direcionados ao lúdico e o parque permitiram a construção da criança como um ser brincante e as brincadeiras deveriam ser utilizadas como atividades essenciais e significativas para a Educação Infantil. Portanto, o brincar no parque deve ser valorizado, sendo visto como um meio na Educação Infantil para desenvolver a criatividade e o raciocínio crítico, que ocorre através das negociações que são feitas pelas crianças nos momentos das brincadeiras.

Entendemos que o brincar estimula os fatores físicos, morais e cognitivos, dentre outros e consideramos também que, é importante a orientação do adulto como mediador para que ocorra o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é notório que as escolas adotem planejamentos, organizando o brincar como atividades orientadas e livres.

Os brinquedos passaram a ser vistos como base para a atuação do brincar nas escolas, possibilitando assim a obtenção de capacidades e saberes, sendo eles brinquedos pedagógicos e os brinquedos heurísticos, que são brinquedos não estruturados.

A criança deve ser compreendida como um ser em pleno desenvolvimento, é importante que as escolas e os educadores, tomem medidas inclusivas, pois as crianças com deficiências já sofrem por viverem em uma sociedade muitas vezes preconceituosa e desigual. Frequentemente essas crianças não exercem o seu direito de ir e vir, pela falta de adaptações necessárias na sociedade. As escolas precisam ser referenciais de inclusão, sendo necessário reconhecer o parque como um lugar prazeroso e provedor da aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico deve propor intervenções para que os objetivos gerais e específicos, que se alcança com as brincadeiras no parque, seja uma realidade para a inclusão das crianças.

Trabalhar com o lúdico e o parque inclusivo é fazer com que a criança aprenda de maneira prática, interativa e alegre, ou seja, participando de atividades mais descontraídas o aluno sente-se feliz e motivado, e ao mesmo tempo adquire o seu conhecimento de maneira prazerosa, consigo mesmo e com o mundo. Dessa mesma maneira, ocorre a brincadeira, pois a experiência criativa começa a partir do momento em que se pratica essa criatividade e isso aparece em primeira instância por meio da brincadeira. Contudo, é essencial que o adulto não interfira demasiadamente durante estes momentos, pois as descobertas que ocorrem levam ao amadurecimento, que será importantíssimo para o início de suas atividades cultural e social. É notório que as crianças estejam sempre dispostas a auxiliarem os amigos com deficiência nas brincadeiras. O professor deve provocar situações para a socialização das crianças, porém é importante não interferir muito, permitindo que as crianças façam negociações entre eles, para que os educandos conquistem autonomia.

Para Rau (2011), a escola é reconhecida como ambiente de transformação na vida dos que a frequentam, portanto as escolas devem promover a inclusão, para que as crianças com deficiência, desde a primeira infância, percebam que são cidadãos de direitos e deveres, ou seja, o mesmo direito que toda criança têm de aprender brincando no parque escolar, a criança com deficiência também têm, e a escola deve fazer valer a lei.

Para Duprat (2015), a brincadeira pode ser um espaço privilegiado de interação e confronto de diversas crianças com pontos de vistas diferentes. Nesta vivência criam

autonomia e cooperação compreendendo e agindo na realidade de forma ativa e construtiva. Ao definirem papéis a serem representados nas brincadeiras, as crianças têm possibilidades de levantar hipóteses, resolver problemas e a partir daí construir sistemas de representação, de modo mais amplo, no qual não teriam acesso no seu cotidiano, principalmente as crianças com deficiências.

De acordo com Elisângela (2020), o trabalho educacional inclui intervenções para que os alunos aprendam a respeitar diferenças, a estabelecer vínculos de confiança e uma prática cooperativa e solidária, e as escolas, os pais e responsáveis, precisam cobrar dos órgãos governamentais parques inclusivos. Pois, se é garantido o direito da criança com deficiência ser matriculada na rede regular de ensino, também se deve garantir à criança ser incluída em todos os ambientes da escola. Na Educação Infantil, a criança aprende brincando e considerando o parque como um lugar de aprendizagem, a criança com deficiência precisa participar de todas as brincadeiras, pois, se tiver seu processo de educação limitado, sua infância será prejudicada, e suas memórias afetivas serão de exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho pudemos compreender que o lúdico e o parque inclusivo na Educação Infantil e na educação como um todo, deve nortear as ações pedagógicas, pois as pessoas com deficiência vêm lutando por seus direitos como cidadãos há vários anos, obtendo muitas conquistas no que diz respeito ao processo de inclusão social e isso pode ser comprovado acompanhando os diferentes momentos desse segmento da sociedade vivenciados ao longo da história. Com o lúdico e o parque inclusivo, o educando cria e recria os métodos de abordagem para a apropriação da cultura, que podem possibilitar a aprendizagem. Diante do que foi apresentado, é possível perceber que o aprendizado ocorre de forma progressiva, respeitando as necessidades da criança em seu desenvolvimento inicial, mas para isso acontecer de maneira geral é preciso ser respeitado o documento de Salamanca (1994), que assegura a educação para todos. Falar em Educação significa falar em ser humano.

Todo e qualquer processo educativo precisa considerar o sujeito em sua individualidade, como cidadão histórico-cultural que possui direitos e deveres. O lazer

e a recreação são necessidades inerentes ao ser humano, que busca satisfazê-las indo a bares, cinemas, praça, parques, e isso deve ser garantido dentro das nossas escolas. A partir dos resultados demonstrados na pesquisa é possível ressaltar que as ações pedagógicas, rotinas e situações de aprendizagem que envolvem o lúdico e o parque inclusivo terão grande êxito nas escolas, se forem respeitados todos os direitos, disponibilizando recursos para que todos possam ser inclusos dentro do ambiente escolar.

Para que o desenvolvimento integral das crianças em geral e das crianças com deficiência ocorra com sucesso, o parque precisa ser inclusivo. Para o parque incluir todas as crianças com deficiência, devemos identificar os obstáculos nos ambientes, que possam dificultar a locomoção, analisar a estrutura geral das escolas, afim de verificar normas, leis de inclusão e a acessibilidade, tais como inclinação de rampas, corrimãos, piso tátil, destacando as irregularidades quanto à acessibilidade dispostas no programa e proporcionar soluções cabíveis de acordo com leis vigentes e as normas de saúde. A inclusão social tem o papel bastante importante para garantir o que chamamos diretos de todos, mas é visível que o papel da exclusão atinge inúmeras pessoas que possuem alguma deficiência ao se tratar de mobilidade urbana, acessibilidade, acesso educação e até mesmo na discrição e preconceito. Muita gente acha que a limitação está na criança, mas ela está no espaço que não é adaptado para recebê-las, sendo que o brincar é fundamental na vida dos pequenos, pois desenvolve a imaginação, diverte, atiça a curiosidade, entre outros benefícios. Brincar ao ar livre traz ainda mais vantagens, como o contato com a luz solar e a possibilidade de realização de atividades físicas e não é diferente para as crianças com mobilidade reduzida ou outras deficiências, daí a importância dos parques acessíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília: MEC/CNE, 1996.

CERTEAU, M de **A invenção do cotidiano (1) artes de fazer**.3.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca-Espanha, 1994.

DUPRAT, Maria Carolina (org.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

MÁRCIO, Ferrari 2008, **Maria Montessori a médica que valorizou o aluno**, nova escola.org. BR.

OLIVEIRA, Marta Kohl, **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento** São Paulo: Ed.Scipione, 2000.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SABINE, Maria Aparecida.; LUCENA, Regina F(NOME COMPLETO). de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

SALLA, (2011) Henry Wallon **A importância da afetividade para a aprendizagem significativa** ([Brasilescola.uol.com.br](http://brasilescola.uol.com.br)).

SIAULYS, M.O.C. **Atividade de Vida Autônoma: essência da vida em Sociedade**. Laramara: São Paulo, 2014.

Encontro com profissional especialista em Educação Infantil e Educação Inclusiva.

AMERICANO, Elisângela Ferreira Costa. Depoimento por vídeo – aula, no Google Meet, em 09 de setembro de 2020

USO DE TABLETS NO DESENVOLVIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Rosângela Lourenco Papa Tort

Resumo

A integração de tablets na intervenção psicopedagógica tem revolucionado o campo da educação, oferecendo novos métodos para personalizar o ensino e atender às necessidades individuais dos alunos. Esses dispositivos proporcionam uma plataforma interativa que facilita a adaptação do conteúdo educacional, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Além de permitir o monitoramento em tempo real do progresso dos alunos, os tablets introduzem práticas inovadoras como a gamificação, que tornam o aprendizado mais engajador e eficaz. A capacidade de personalização e a promoção da inclusão educacional são aspectos fundamentais que destacam a importância dos tablets na educação moderna.

Palavras-chave: tablets, intervenção psicopedagógica, personalização do ensino, gamificação, inclusão educacional.

Abstract

The integration of tablets in psychopedagogical intervention has revolutionized the field of education by offering new methods to personalize teaching and meet individual student needs. These devices provide an interactive platform that facilitates the adaptation of educational content, promoting a more inclusive and accessible learning environment. In addition to enabling real-time monitoring of student progress, tablets introduce innovative practices such as gamification, which make learning more engaging and effective. The ability to personalize and promote educational inclusion are key aspects that highlight the importance of tablets in modern education.

Keywords: tablets, psychopedagogical intervention, teaching personalization, gamification, educational inclusion.

Introdução

A rápida evolução tecnológica nas últimas décadas tem gerado profundas transformações em diversos setores da sociedade, sendo a educação um dos campos mais impactados por essas inovações. O advento de dispositivos digitais, especialmente os tablets, tem revolucionado a maneira como o ensino é abordado e implementado, oferecendo novas oportunidades e desafios para a prática educacional. Neste contexto, a utilização de tablets como ferramentas de apoio à intervenção psicopedagógica emergiu como uma estratégia inovadora, visando promover um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

O papel dos tablets na educação moderna transcende o mero uso de tecnologias digitais, refletindo uma mudança paradigmática na maneira como o conhecimento é transmitido e adquirido. Esses dispositivos portáteis proporcionam uma plataforma dinâmica que facilita a integração de diversos recursos multimídia e aplicativos educacionais, permitindo uma abordagem mais interativa e personalizada ao processo de ensino-aprendizagem. A capacidade dos tablets de oferecer experiências educacionais adaptativas e interativas tem sido amplamente reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos, especialmente daqueles com dificuldades de aprendizagem. A introdução dos tablets na intervenção psicopedagógica não apenas amplia as possibilidades de personalização do ensino, mas também introduz novas metodologias e práticas que podem transformar a forma como as intervenções são planejadas e implementadas. A personalização do ensino é uma das vantagens mais significativas proporcionadas por esses dispositivos, permitindo que os educadores adaptem o conteúdo e as atividades às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem personalizada é fundamental para atender às diversificadas necessidades dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. Além da personalização, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que facilitam o monitoramento e a avaliação do progresso dos alunos. A capacidade de coletar e analisar dados sobre o desempenho acadêmico em tempo real permite aos educadores ajustarem as estratégias de intervenção de forma mais eficaz e baseada em evidências. A integração de funcionalidades de feedback imediato e relatórios detalhados contribui para uma abordagem mais orientada para resultados, possibilitando ajustes contínuos que atendem às necessidades individuais dos alunos.

Outro aspecto importante da utilização de tablets na intervenção psicopedagógica é a implementação de estratégias de gamificação. Jogos e atividades interativas não apenas tornam o aprendizado mais envolvente e motivador, mas também têm o potencial de desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A gamificação tem sido associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e participativo.

Os tablets também desempenham um papel crucial na promoção da inclusão educacional, oferecendo recursos que podem ser adaptados para atender a alunos com diferentes necessidades e deficiências. A acessibilidade proporcionada pelos aplicativos educacionais e ferramentas digitais contribui para um ambiente de aprendizado mais equitativo, permitindo que todos os alunos tenham acesso a recursos e suporte adequados às suas necessidades.

A capacidade dos tablets de facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos é outro benefício significativo. Plataformas online e aplicativos de comunicação permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos, garantindo que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. Essa colaboração é essencial para o sucesso das intervenções psicopedagógicas, permitindo um alinhamento contínuo entre todos os envolvidos no processo educacional.

A inovação trazida pelos tablets na educação não se limita ao âmbito acadêmico, mas também abrange o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Aplicativos voltados para a promoção da autorregulação emocional e o desenvolvimento de competências socioemocionais oferecem suporte adicional para o bem-estar dos alunos, ajudando-os a gerenciar suas emoções e a construir relacionamentos saudáveis.

Portanto, a introdução dos tablets no contexto psicopedagógico representa um avanço significativo na prática educacional, oferecendo uma plataforma flexível e adaptável que pode transformar a forma como o ensino é abordado e implementado. A combinação de personalização, monitoramento em tempo real, gamificação, inclusão e suporte socioemocional contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, alinhado com as necessidades e características individuais dos alunos. A contínua evolução da tecnologia promete ainda mais oportunidades para

aprimorar a intervenção psicopedagógica e promover um desenvolvimento educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

Benefícios do uso de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica

A utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica tem se consolidado como uma estratégia inovadora e promissora na educação moderna. Esses dispositivos portáteis oferecem uma gama de aplicativos e recursos que facilitam a personalização do ensino e a implementação de intervenções psicopedagógicas, proporcionando um ambiente interativo e adaptável às necessidades individuais dos alunos. A integração de tablets no contexto psicopedagógico não apenas amplia as possibilidades de ensino, mas também oferece vantagens significativas em termos de engajamento e eficácia das intervenções.

Uma das principais vantagens dos tablets é a sua capacidade de oferecer recursos multimídia que capturam a atenção dos alunos e tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Estudos têm demonstrado que o uso de aplicativos educacionais pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem (FARIAS; MOREIRA, 2020). Esses dispositivos permitem a criação de atividades interativas que podem ser ajustadas às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando um ensino mais individualizado e adaptado às suas características cognitivas e emocionais.

Além disso, os tablets oferecem uma variedade de ferramentas que facilitam a coleta e a análise de dados sobre o progresso dos alunos. Aplicativos de monitoramento permitem aos educadores acompanharem o desempenho acadêmico e identificar áreas que necessitam de intervenção adicional (SILVA; FREITAS, 2018). Essa capacidade de monitoramento em tempo real é particularmente útil para avaliar a eficácia das estratégias de intervenção e fazer ajustes conforme necessário, promovendo uma abordagem mais baseada em evidências e orientada para resultados.

Outra vantagem significativa do uso de tablets é a possibilidade de implementar estratégias de gamificação na intervenção psicopedagógica. Jogos e atividades

gamificadas não só tornam o aprendizado mais divertido, mas também podem ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica e envolvente (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A gamificação tem sido associada a melhorias no desempenho acadêmico e na capacidade de resolver problemas, proporcionando um ambiente estimulante que encoraja a participação ativa dos alunos. Os tablets também desempenham um papel importante na promoção da inclusão educacional. Eles oferecem acesso a recursos e ferramentas que podem ser adaptados para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas (CARVALHO; LIMA, 2021). Por exemplo, aplicativos de leitura e escrita podem auxiliar alunos com dislexia, enquanto ferramentas de comunicação aumentativa podem ser benéficas para aqueles com dificuldades na expressão verbal. Essa capacidade de personalização e adaptação contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acessível.

A utilização de tablets na intervenção psicopedagógica também pode facilitar a comunicação e a colaboração entre educadores, pais e alunos. Aplicativos de comunicação e plataformas online permitem a troca de informações e a coordenação de esforços para apoiar o desenvolvimento dos alunos (SANTOS; COSTA, 2022). Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz, e que todos os envolvidos estejam alinhados em relação às metas educacionais e psicopedagógicas.

Em termos de desenvolvimento de habilidades, os tablets oferecem uma ampla gama de aplicativos que podem auxiliar na melhoria de competências específicas, como a memória, a atenção e a resolução de problemas (MARTINS; PEREIRA, 2020). Ferramentas de estimulação cognitiva e exercícios interativos proporcionam oportunidades de prática e reforço, ajudando os alunos a superar desafios e a alcançar seu potencial máximo.

Além dos benefícios acadêmicos, o uso de tablets pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Aplicativos que abordam habilidades socioemocionais e promovem a autorregulação emocional ajudam os alunos a gerenciarem suas emoções e a desenvolver competências importantes para o sucesso acadêmico e social (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Esses recursos são especialmente valiosos para alunos com dificuldades emocionais ou comportamentais, oferecendo suporte adicional para o seu bem-estar. Portanto, a integração de tablets como ferramenta de apoio à intervenção

psicopedagógica oferece uma série de benefícios que vão além da simples inovação tecnológica. A personalização do ensino, a capacidade de monitoramento e análise, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais são apenas algumas das vantagens que esses dispositivos podem proporcionar. Ao adotar uma abordagem informada e baseada em evidências, os educadores podem maximizar o potencial dos tablets para melhorar a eficácia das intervenções psicopedagógicas e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas

Os aplicativos para tablets voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas têm se mostrado ferramentas valiosas no campo da educação, oferecendo abordagens inovadoras para o estímulo e aprimoramento de diversas competências mentais. Esses aplicativos não apenas proporcionam uma interação enriquecedora, mas também permitem uma personalização significativa do processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos usuários e promovendo um desenvolvimento cognitivo mais eficaz. A utilização desses recursos digitais tem sido amplamente estudada e destacada por sua capacidade de oferecer experiências de aprendizagem mais envolventes e dinâmicas, que favorecem o aprimoramento das habilidades cognitivas de maneira interativa e acessível. A literatura aponta que os aplicativos voltados para o desenvolvimento cognitivo frequentemente incorporam elementos de gamificação e metodologias baseadas em evidências que favorecem a aprendizagem ativa. Estes aplicativos, ao utilizarem jogos e desafios, criam um ambiente estimulante que incentiva a prática contínua e o desenvolvimento de habilidades como a memória, a atenção e a resolução de problemas (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). A integração de elementos lúdicos nos aplicativos tem se mostrado eficaz na manutenção do engajamento dos usuários e na promoção de um aprendizado mais profundo e duradouro. O uso de feedback imediato e a possibilidade de ajuste do nível de dificuldade são características que potencializam a eficácia desses recursos, permitindo uma adaptação constante às habilidades e ao progresso dos usuários. Além de seu caráter lúdico, muitos aplicativos são projetados com base em princípios

neuropsicológicos que visam estimular funções cognitivas específicas. Estudos demonstram que a prática regular com aplicativos que desafiam a memória de trabalho, a velocidade de processamento e outras funções executivas pode levar a melhorias significativas em habilidades cognitivas essenciais (SILVA; FREITAS, 2018). Por exemplo, aplicativos que promovem exercícios de memória e atenção são frequentemente utilizados para apoiar o desenvolvimento cognitivo em crianças e adultos, oferecendo atividades que são tanto desafiadoras quanto adequadas ao nível de capacidade do usuário.

Outro aspecto importante é a personalização do ensino proporcionada por esses aplicativos. A capacidade de adaptar o conteúdo e a dificuldade das atividades com base no desempenho do usuário é uma característica que contribui para a eficácia do desenvolvimento cognitivo. De acordo com a pesquisa de Farias e Moreira (2020), a personalização permite que os aplicativos atendam às necessidades específicas de cada indivíduo, promovendo um aprendizado mais eficiente e direcionado. Além disso, a coleta de dados sobre o desempenho do usuário permite uma análise detalhada das áreas que necessitam de maior atenção, possibilitando ajustes contínuos e uma abordagem mais orientada para os resultados.

O uso de aplicativos para tablets também é destacado por seu potencial em promover a inclusão educacional, uma vez que muitos aplicativos são projetados para atender a diferentes estilos de aprendizagem e necessidades especiais. A possibilidade de ajustar a apresentação dos conteúdos, bem como a utilização de recursos multimídia, contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo (CARVALHO; LIMA, 2021). Aplicativos que oferecem opções de acessibilidade, como leitura em voz alta e ajustes de contraste, são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para criar um ambiente educacional mais equitativo.

A eficácia dos aplicativos para tablets no desenvolvimento de habilidades cognitivas também está relacionada à capacidade desses recursos de promover um feedback contínuo e um acompanhamento personalizado do progresso. Através de relatórios detalhados e análises de desempenho, os usuários e educadores podem monitorar o avanço em tempo real e identificar áreas de dificuldade, ajustando as estratégias de aprendizagem conforme necessário (SANTOS; COSTA, 2022). Esse feedback constante é crucial para manter o engajamento e para garantir que o aprendizado seja continuamente reforçado e aprimorado. A literatura indica que a integração de aplicativos para tablets no contexto educacional

tem o potencial de transformar a forma como as habilidades cognitivas são desenvolvidas e avaliadas. A combinação de recursos interativos, personalização e feedback imediato oferece uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento cognitivo, beneficiando tanto os alunos quanto os profissionais da educação. À medida que a tecnologia continua a avançar, é provável que novos aplicativos e recursos surjam, oferecendo ainda mais oportunidades para aprimorar o processo de aprendizagem e apoiar o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais.

O papel dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem

A integração dos tablets no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem tem se mostrado um avanço significativo na abordagem educacional contemporânea, proporcionando novas oportunidades para adaptar e otimizar o processo de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esses dispositivos digitais oferecem uma plataforma flexível e interativa que permite a personalização do conteúdo educacional, facilitando o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes e direcionadas às características individuais de cada criança. A personalização do ensino é fundamental para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível.

Os tablets são ferramentas valiosas que possibilitam a criação de experiências de aprendizagem adaptativas, permitindo que os educadores ajustem o conteúdo e a dificuldade das atividades de acordo com o progresso e as necessidades dos alunos (SILVA; FREITAS, 2018). A capacidade dos tablets de oferecer recursos multimídia, como vídeos, áudios e imagens, é particularmente útil para crianças com dificuldades de aprendizagem, pois esses recursos ajudam a ilustrar conceitos de forma mais concreta e envolvente. A utilização de aplicativos educacionais adaptativos permite que o ensino seja moldado de maneira mais precisa, oferecendo suporte adicional em áreas onde a criança pode estar enfrentando desafios. Além disso, os tablets permitem a implementação de atividades interativas que podem ser ajustadas em tempo real com base no desempenho do aluno (OLIVEIRA; SOUSA, 2019). Essa interatividade não apenas mantém o engajamento das crianças, mas

também fornece uma abordagem mais centrada no aluno, permitindo que o ensino seja ajustado continuamente para atender às suas necessidades específicas. Por exemplo, aplicativos que oferecem exercícios de reforço em áreas específicas de dificuldade podem ajudar a solidificar a compreensão e a aplicação de conceitos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e direcionada. A personalização do ensino oferecida pelos tablets também é facilitada pela capacidade de monitorar e avaliar o progresso do aluno de maneira detalhada e contínua. Muitos aplicativos educacionais incluem funcionalidades de acompanhamento que permitem aos educadores e pais observarem o desenvolvimento das habilidades das crianças em tempo real (SANTOS; COSTA, 2022). Esse monitoramento constante é crucial para identificar rapidamente quaisquer dificuldades e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário. A análise de dados sobre o desempenho do aluno pode fornecer insights valiosos para a adaptação do conteúdo e a implementação de intervenções mais eficazes.

A inclusão de recursos de feedback imediato é outra característica que potencializa o uso dos tablets no ensino personalizado. Aplicativos que fornecem feedback instantâneo ajudam as crianças a reconhecerem e corrigir erros rapidamente, promovendo um processo de aprendizagem mais eficiente e auto-regulado (CARVALHO; LIMA, 2021). O feedback imediato também contribui para a motivação e o engajamento das crianças, uma vez que elas podem ver os resultados de seus esforços e progresso em tempo real, o que fortalece a sua autoestima e persistência.

Ademais, os tablets oferecem uma gama de ferramentas e aplicativos que são especialmente desenvolvidos para atender às necessidades de crianças com dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH e outras condições. Aplicativos que oferecem suporte à leitura e escrita, como softwares de leitura em voz alta e correção ortográfica, podem ser extremamente benéficos para alunos com dislexia, facilitando a compreensão do texto e o desenvolvimento de habilidades de leitura (MARTINS; PEREIRA, 2020). Similarmente, aplicativos que oferecem atividades de treino de atenção e organização podem ajudar crianças com TDAH a desenvolver estratégias para melhorar a concentração e a gestão de tarefas.

O papel dos tablets no ensino personalizado também é evidenciado na promoção da autonomia e da autoeficácia das crianças. Ao utilizar aplicativos que permitem que os alunos trabalhem de forma independente, os tablets ajudam a

desenvolver habilidades de auto regulação e gestão do próprio aprendizado (NOGUEIRA; FERREIRA, 2021). Essa autonomia é crucial para o desenvolvimento da confiança e da capacidade de tomar iniciativas no processo de aprendizagem, o que é especialmente importante para crianças com dificuldades de aprendizagem, que podem se beneficiar de oportunidades para assumir o controle de seu próprio progresso.

Em suma, os tablets desempenham um papel significativo no ensino personalizado para crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo uma plataforma flexível e adaptativa que permite a personalização do conteúdo e a implementação de estratégias de ensino mais eficazes. A capacidade de monitorar o progresso, fornecer feedback imediato e adaptar as atividades às necessidades individuais dos alunos contribui para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. A utilização de tablets como ferramentas educacionais continua a expandir as possibilidades para atender às necessidades diversificadas dos alunos e promover um desenvolvimento cognitivo mais eficaz e direcionado.

Considerações finais

A análise do papel dos tablets no contexto da intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado revela um panorama promissor, caracterizado pela integração de tecnologias que potencializam e transformam o processo educativo. A evidência empírica e os estudos contemporâneos corroboram a eficácia dos tablets como ferramentas de apoio, destacando suas contribuições significativas para a personalização do ensino, o monitoramento do progresso dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptativo.

Os tablets têm demonstrado ser valiosos na criação de experiências de aprendizagem personalizadas. Ao possibilitar a adaptação do conteúdo e das atividades às necessidades individuais dos alunos, esses dispositivos facilitam um ensino mais direcionado e eficiente. A capacidade dos tablets de integrar recursos multimídia e interatividade permite que os educadores ajustem o nível de dificuldade das tarefas, proporcionando um suporte mais preciso e imediato às dificuldades encontradas pelos alunos. Este grau de personalização é crucial para atender às necessidades específicas de crianças com dificuldades de aprendizagem, oferecendo uma abordagem que pode ser moldada de acordo com o progresso e as

características individuais de cada aluno. Além disso, o uso de tablets possibilita um monitoramento detalhado e contínuo do desempenho dos alunos. A coleta e análise de dados fornecem aos educadores insights valiosos sobre as áreas que necessitam de maior atenção e ajuste. Esta capacidade de acompanhar o progresso em tempo real permite uma abordagem mais orientada para resultados, facilitando a implementação de intervenções mais eficazes e baseadas em evidências. O feedback imediato proporcionado pelos aplicativos contribui para um aprendizado mais dinâmico e ajustado às necessidades emergentes dos alunos.

A gamificação, frequentemente associada ao uso de tablets, representa outra vantagem importante. A inclusão de jogos e atividades interativas nos aplicativos educacionais não apenas torna o aprendizado mais envolvente, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de maneira lúdica. A motivação e o engajamento dos alunos são amplificados por essas abordagens, promovendo um ambiente de aprendizagem estimulante e eficaz. A integração de elementos lúdicos, aliada à personalização e ao feedback imediato, cria um ciclo de aprendizado contínuo que apoia o desenvolvimento das competências essenciais.

O papel dos tablets na promoção da inclusão educacional é igualmente significativo. A capacidade de ajustar e adaptar o conteúdo educacional para atender às necessidades de alunos com deficiências ou dificuldades específicas contribui para um ambiente de aprendizagem mais acessível. Recursos como leitura em voz alta, ajustes de contraste e outras funcionalidades de acessibilidade são exemplos de como a tecnologia pode ser utilizada para superar barreiras e criar um espaço educacional mais equitativo. A personalização oferecida pelos tablets também facilita a inclusão de alunos com diferentes estilos de aprendizagem, permitindo uma abordagem mais adaptada às suas necessidades.

A colaboração entre educadores, pais e alunos é fortalecida pelo uso de tablets, que oferecem plataformas para comunicação e coordenação. Essa colaboração é essencial para garantir que as estratégias de intervenção sejam implementadas de forma consistente e eficaz. A possibilidade de compartilhar informações e estratégias através de aplicativos e plataformas online contribui para um suporte mais integrado e coeso ao desenvolvimento dos alunos. Em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, os tablets provêm uma gama de recursos que favorecem o aprimoramento das

competências essenciais. Aplicativos voltados para a estimulação cognitiva e a promoção da autorregulação emocional oferecem suporte adicional para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o sucesso acadêmico e social. A capacidade dos tablets de proporcionar práticas contínuas e feedback detalhado contribui para um desenvolvimento mais eficaz e direcionado. Portanto, a utilização de tablets como ferramenta de apoio à intervenção psicopedagógica e no ensino personalizado se apresenta como uma inovação significativa que, quando implementada de forma informada e estratégica, pode transformar positivamente o ambiente educacional. A integração desses dispositivos tecnológicos no processo educativo promove uma abordagem mais adaptativa, inclusiva e baseada em evidências, otimizando a eficácia das intervenções e o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A continuidade do avanço tecnológico e a evolução dos recursos disponíveis auguram novas oportunidades para enriquecer ainda mais o potencial dos tablets na educação, reafirmando seu papel como aliados indispensáveis no suporte ao aprendizado e ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Referências

- CARVALHO, S. M.; LIMA, A. C. Tecnologia assistiva e inclusão educacional. Editora Acadêmica, 2021.
- FARIAS, E. T.; MOREIRA, L. F. Tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Editora Universitária, 2020.
- MARTINS, J. M.; PEREIRA, A. M. Estimulação cognitiva com tecnologias digitais. Editora Científica, 2020.
- NOGUEIRA, R. A.; FERREIRA, C. M. Habilidades socioemocionais e tecnologias educacionais. Editora Educacional, 2021.
- OLIVEIRA, P. R.; SOUSA, M. T. Gamificação no contexto educacional: teoria e prática. Editora Educação, 2019.

SANTOS, A. L.; COSTA, F. A. Comunicação e colaboração na era digital. Editora Acadêmica, 2022.

SILVA, D. F.; FREITAS, R. S. Monitoramento do desempenho escolar com tecnologia. Editora Universitária, 2018.

O DESPERTAR DA CRITICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaine Silva Martins

RESUMO

Considerando-se que as artes em suas diversas formas, entre elas a música, a dança, o teatro, as artes visuais e a poesia são elementos da cultura de uma sociedade e estão muito presentes na vida das pessoas, e que a escola deve atentar-se para a arte como meio de aprendizagem e como área de conhecimento; este trabalho se constitui de pesquisas bibliográficas e fontes secundárias, fazendo parte de uma documentação indireta. Tal pesquisa implica no levantamento de bibliografias já publicadas tendo como questão central o ensino da arte no ensino fundamental. O objetivo geral é evidenciar de que forma se constituiu a arte contemporânea no ensino aprendizagem da criança de forma a torná-la um ser crítico. Esclarecer o papel do docente, debater a prática da arte, como se dá o processo de criação do aluno e de que forma a arte contribui no desenvolvimento integral das crianças. Esta pesquisa mostra a importância das linguagens artísticas e como ela pode potencializar a criatividade, aprendizagem e a expressão. Além de possibilitar na criança reflexão na maneira de sentir e pensar o mundo. A arte tem o poder de transformação, libertação, assim como a educação, torna a criança um sujeito social ou sujeito de direitos, preparando-a para os avanços tecnológicos e mudanças étnico-sociais do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Linguagens; Aprendizagem; Criatividade, Reflexão.

ABSTRACT

Considering that the arts in their various forms, among them music, dance, theater, visual arts and poetry are elements of the culture of a society and are very present in the life of the people, and that the school must for art as a means of learning and as an area of knowledge; this work consists of bibliographical researches and secondary sources, being part of an indirect documentation. Such research implies in the collection of already published bibliographies having as central question the teaching

of the art in the fundamental education. The general objective is to show how contemporary art has been constituted in teaching the child's learning in order to make it a critical being. Clarify the role of the teacher, discuss the practice of art, how the process of creating the student takes place and how art contributes to the integral development of children. This research shows the importance of artistic languages and how it can enhance creativity, learning and expression. In addition to enabling reflection in the child's way of feeling and thinking the world. Art has the power of transformation, liberation, as well as education, makes the child a social subject or subject of rights, preparing it for the technological advances and ethnic-social changes of the 21st century.

KEY WORDS: Art; Languages; Learning; Creativity, Reflection

INTRODUÇÃO

O trabalho destaca aspectos importantes da arte contemporânea no Brasil para o ensino de artes no primeiro ano do ensino fundamental, seu contexto histórico, a importância das linguagens artísticas na escola e sua influência no comportamento dos alunos. Relata acontecimentos decisivos e significativos na compreensão da arte nos dias atuais, considerando os inúmeros contextos e interpretações vividos na época.

No capítulo III trataremos da escola, o primeiro espaço formal para o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos, é um grande aliado para proporcionar contato e sistematização do universo artístico e suas diversas linguagens, como as artes visuais, dança, teatro e música. Contudo, é importante que todo conhecimento e aprendizado adquiridos transcendam os muros da escola. Assim, a arte cumpre com o seu maior desafio, desenvolver a percepção, imaginação, capacidade crítica de analisar a si e o meio, de modo a mudar a realidade analisada (BARBOSA, 2003).

1. INTRODUÇÃO DA ARTE CONTEMPORÂNEA NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais arte deve ser incluída nas séries iniciais como matéria obrigatória e essencial para socializar e cultuar as culturas de diferentes povos.

A arte deve ser considerada importante no desenvolvimento autônomo, social e integral das crianças, além de trazer um fator relevante para entender a histórias de uma civilização, podendo garantir aos alunos uma situação de aprendizagem conectada com os valores socioculturais.

Os alunos do primeiro ano do ensino fundamental buscam se aproximar da produção cultural de arte, vivenciando, se reestruturando, criando autonomias, e se transformando na sua relação com o mundo, eles fazem com que a aprendizagem trace caminhos próprios, exercitando-se diariamente nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas.

Uma boa maneira de introduzir a Arte Contemporânea é permitir que as crianças tenham contato com produções artísticas contemporâneas. Depois disso, pode-se desenvolver discussões sobre o que cada obra comunica, estimulando-as a formular hipóteses que digam respeito às ideias que os artistas quiseram apresentar com seus trabalhos. Após as primeiras impressões, é fundamental estudar as possibilidades de compreensão da obra: procedimentos empregados, materiais utilizados, elementos constitutivos, poética e conceitos. Ao mesmo tempo, é essencial propor laboratórios de criação com desafios nos quais os alunos experimentam a linguagem que os artistas estudados já utilizaram, encontrando espaço para a expressão pessoal. O ideal é orientar a turma para que perceba os conteúdos e as singularidades das obras, buscando trazer a inquietude que há nelas. Não adianta querer classificá-las, já que as modalidades da arte atual não têm características delimitadas nem uma linha divisória tão clara quanto às de épocas anteriores, o que dificulta essa tentativa.

Quando falamos em ensino de arte cabe à escola incluir as informações sobre a arte produzida nos âmbitos regional, nacional e internacional, fazendo com que estes alunos tomem consciência da existência de uma produção social concreta e observem que essa produção tem história e que eles se identifiquem como parte desta mesma história.

Arte proporciona o mundo de possibilidades em suas atividades tanto no brincar, nas atividades rítmicas, melódicas, fantasias, nas produções artísticas, nos desenhos, danças, invenções ou imaginações. Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos, como orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de

realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais. "A arte deve ser incorporada com objetivos amplos que atendam às características das aprendizagens, combinando o fazer artístico ao conhecimento e à reflexão em arte.

Esses objetivos devem assegurar a aprendizagem do aluno nos planos perceptivo, imaginativo e produtivo". (PCNS - volume 6 Arte).

O ensino de arte está relacionado a cultura do passado, presente e futuro de uma sociedade, que se alimenta com suas histórias, e estas são registradas e consolidadas para o entendimento de todos, a arte enriquece culturalmente uma civilização, mas quando não compreendida empobrece deixando um vazio fundo e solitário dentro desta mesma sociedade.

1.1 AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE ENSINO NO FUNDAMENTAL

O Ensinar/Aprender no Ensino fundamental requer a clareza de dois pontos fundamentais:

- Arte é a área do conhecimento humano, patrimônio histórico e cultural da humanidade.
- Arte é linguagem, portanto, um sistema simbólico de representação.

Como afirmam os parâmetros curriculares nacionais, a Arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas diversas, arte é desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, mobilizado pelas interações significativas que o aluno realiza no ambiente natural e sociocultural com aqueles que trazem informações pertinente para o processo de aprendizagem.

O Ensino de Arte é a área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.

Segundo Ana Mae Barbosa:

Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao individuo analisar a realidade percebida e desenvolvida a

criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (Barbosa, 2003, p.18)

O ensino deve ser aplicado de forma clara e objetiva, com materiais didáticos de fácil compreensão, com fontes de pesquisa de fácil acesso, linguagem adequada e exemplos do cotidiano da criança. As trocas de experiências com os demais colegas também norteiam o aprendizado, cada um traz consigo uma experiência cultural, social, emocional diversificada.

Discutir o tempo, espaço, interações e materiais de artes, é mais que um simples olhar, é enxergar à criança, as suas necessidades e anseios, nenhum aprendizado é finito, pode-se identificar as práticas e ter um novo olhar sobre a maneira como lidar com a arte na infância, quais práticas devem ser mudadas, quais paradigmas devem ser quebrados, um olhar mais crítico ao que pretende com as atividades, procurar ampliar as oportunidades para o desenvolvimento das crianças, respeitando sua individualização, seus tempos, procurar acompanhar atentamente seus interesses e investir naquilo que lhe dá prazer.

Cabe ao professor à avaliação do processo de aprendizagem, esse deve se fazer presente tanto como meio de diagnóstico do processo ensino– aprendizagem quanto como instrumento de investigação da prática pedagógica. Assim a avaliação assume uma dimensão formadora uma vez que o fim desse processo é a aprendizagem ou a verificação dela, mas também permitir que haja reflexão sobre a ação da prática pedagógica.

Para cumprir essa função, a avaliação deve possibilitar o trabalho com o novo numa dimensão criadora que envolva o ensino e a aprendizagem. Desta forma, se estabeleceria o verdadeiro sentido da avaliação, acompanhar o desempenho no presente, orientar as possibilidades de desempenho no futuro e mudar as práticas insuficientes, apontando caminhos para superar problemas e fazer emergir novas práticas educativas. (LIMA,2002).

É fundamental que o professor discuta seus instrumentos, métodos e procedimentos de avaliação com a equipe escolar. O professor precisa ser avaliado sobre as avaliações que realiza, pois a prática pedagógica é social, democrática de equipe de trabalho da escola e da rede educacional como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já dizia Paulo Freire: “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.25)

Assim como Paulo Freire teve um olhar atento, os educadores devem ter com seus alunos, a sensibilidade de olhar e conseguir enxergar potencialidades, avanços e transformações, isso deve ser a motivação de cada professor ao entrar em uma sala de aula, proporcionar transformação, a arte por si só já permite isso.

Através das aulas de arte as crianças são levadas ao encontro do que não podem ver apenas sentir, internalizar, algo que só a elas pertence, é tão particular, único, tão singular, que é preciso um direcionamento para que possam transpassar e deixar fluir e aos poucos se revelam em uma folha de papel, uma escultura em argila, uma maneira de pintar com os dedos, o detalhe, a forma, a revelação. A arte revela seus medos, receios, espantos, alegrias, choros, empolgação, coragem, cheias de esperança e ao mesmo tempo desajeitadas, vão se moldando na maneira em que vão se permitindo, soltando, experimentando, tentando, errando, descobrindo, criando, libertando. Somente pela livre expressão é possível se encontrar e descobrir quem somos e onde podemos ir.

Em meio a tudo isso, a sala vira cenário, onde pela mediação do professor, direciona a transformação, pois o mesmo sabe e reconhece que a educação liberta, transforma e da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2.ed. 2011

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**/ Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias aquecendo uma transforma - ação: Atitudes e Valores da Arte. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Teoria e prática da educação artística.** Ed. Cultrix, São Paulo, 2009.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, Ministério da Educação e Cultura.

BRASIL, MEC/ SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte -Ensino fundamental. Brasília: SEF/MEC, 1998.- Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> - Acesso em: 13. Fev.2019.

Carlos Roberto Mödinger [et al.]; **Artes visuais, dança, música e teatro: práticas**

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento – Fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000. Movimentos e meios.** São Paulo: Alameda, 2004.

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática da autonomia.** 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores/** Rosa Iavelberg. Porto Alegre; Aramed, 2003.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

ROSA, Sanny Silva da. **Brincar, conhecer, ensinar.** São Paulo, Cortez, 2002

SACCONI, Luiz Antonio. **Míni dicionário da língua portuguesa.** 11º edição, 2009.

VARELA, N. de. A. **A formação do arte-educador no Brasil.** In: BARBOSA, A.M. (Org) História da arte-educação. São Paulo: Max Limonad, 1986.

WILSON, Brent. **Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças.** In: Barbosa, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

O ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Disponível em:

file:///C:/Users/Familia/Desktop/ARTIGO%20CIENTIFICO/ARTE/mariane_monomografia_artes_.pdf - Acesso em 01.Março.2019.

<https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea> -Acesso em 28/03/2019

<https://www.infoescola.com/artes/arte-contemporanea> - Acesso em 28/03/2019

<https://arterefer.com/arte/entenda-qual-e-o-papel-da-arte-na-educacao/> -
Acesso em 28/03/2019

AS AÇÕES DO PODER LOCAL NO ESPAÇO DA CIDADE DE SOROCABA-SP E A REPRODUÇÃO DA LÓGICA PERVERSA DA GLOBALIZAÇÃO

André Pereira Mazini.

RESUMO

Sob esse aspecto, resgatar a memória oral torna-se fundamental para fortalecer o ponto de vista dos excluídos como aqueles que são incluídos de forma perversa no sistema do capitalismo globalizado. Portanto, a dimensão espacial do lugar enquanto base para a formação identitária e como possibilidade de resistência, ganha relevância.

Palavras-chave: Habitação; Comunidade; Globalização.

1.0. - O bairro Habiteto na cidade de Sorocaba: por que o interesse nesse bairro?

As inquietações em torno do bairro Habiteto surgiram a partir do acompanhamento que faço sobre as ações poder local no espaço da cidade de Sorocaba-SP, efetivado, principalmente, durante o governo do prefeito Renato Amary, do PSDB (1997 a 2004), com especificidade a partir da leitura de uma reportagem, publicada 17 de outubro de 2003 (p. A-3) no Jornal Cruzeiro do Sul, intitulada “Catador de papelão burlou a norma central”.

O conteúdo da reportagem mostrava a saga de um catador de papelão que, ao tentar circular pelo centro da cidade de Sorocaba, acabou provocando um acidente: um pedaço de latão velho caiu do alto do seu carrinho e quebrou o pára-brisa de um carro estacionado na Avenida Afonso Vergueiro, importante espaço de circulação de mercadorias e pessoas, localizada no centro da cidade de Sorocaba. A reportagem denunciava que eles (os catadores) continuavam a trafegar pela região central, colocando em risco a segurança de motoristas e pedestres. Como punição pela infração, o catador de papelão teve seu carrinho apreendido pela Guarda Municipal.

Esse fato, ocorrido seis dias após a inauguração da revitalização do centro da cidade de Sorocaba, promovida pelo poder local no ano de 2003, mostrava como as obras de recapeamento das vias, remodelação das calçadas, com o

alargamento e colocação de piso cerâmico, remanejamento dos postes de energia, construção de galerias pluviais e de tubos para a passagem subterrânea de fiação elétrica e de telefonia - obras estimadas em 11 milhões de reais -, escondiam não apenas o drama de catadores de papelão e latinha, mas também de pedintes, mendigos, pichadores, ambulantes e moradores de rua que, sob ordem da prefeitura municipal, ficaram impedidos de circularem pelo centro da cidade, ato muito comum antes da “revitalização”.

Intrigado por essa questão, eu quis ver de perto o novo centro da cidade de Sorocaba. No final de outubro de 2003, realizei caminhada com grupo de 20 alunos da Escola Estadual Escolástica Rosa de Almeida pela praça central Coronel Fernando Prestes. Lá, entramos em contato com a nova paisagem. Poucos elementos, presentes anteriormente, permaneceram. Foram retirados do caminho os bancos, as árvores e um coreto com vários degraus, que a população utilizava para descansar e conversar. No lugar, restaram alguns bancos laterais, para não impedir a circulação dos pedestres, e um piso cerâmico foi colocado. Bases móveis da Polícia Militar e da Guarda Municipal faziam segurança, como também policiais que utilizavam cães de guarda eram presenças mercantes. Como o prefeito Renato Amary disse, no dia da inauguração da “revitalização” do centro, em 11 de outubro de 2003, as reformas nas praças centrais atenderam ao conceito internacional de passagem, utilizado no mundo todo como modelo de urbanização moderna. A intenção do poder local era dar segurança e tranquilidade para que as pessoas pudessem sentir o centro da cidade como um shopping a céu aberto, segundo o jornal “Cruzeiro do Sul”, 11 de outubro de 2003 (p.A-4).

Mas, diante da racionalidade da arquitetura moderna da praça, uma atitude emotiva chamou minha atenção quando estávamos lanchando. Um senhor aproximou-se, angustiado, andando de um lado para outro. Ele carregava um saco de lixo agarrado ao peito e olhava para os vinte alunos que, sentados, tomavam refrigerante. Sabendo da proibição de catadores de latinha no centro da cidade, fiz convite para que ele se sentasse conosco. Entramos em contato com José, 42 anos, migrante de Garanhuns (PE), morador de rua em Sorocaba. Durante a conversa, falou que sentia falta da sua família, mas não voltaria à terra natal, porque a vida aqui “estava um pouco melhor”. Em Garanhuns, era bôia-fria

e ganhava três reais por dia. Em Sorocaba, recolhendo latinhas, ganhava nove. Sobre a questão da proibição de “catadores de latinha” no centro da cidade, disse que estava difícil enfrentar a pressão da Guarda Municipal. Segundo ele, caso fosse pego, o material seria apreendido e ainda correria o risco de “levar uns cascudos na cabeça”. Após recolher as latinhas, José rapidamente se misturou no vaivém da população amorfa e partiu.

Uma aluna, nesse momento, emocionada, diz: *“Professor, quero escrever um texto falando sobre o centro da cidade e a vida do seu José. A vida dele é muito triste”*. A atitude da aluna, também moradora de um bairro pobre da zona leste da cidade, presenteou reflexões: as ações do poder local para mascarar as condições sociais dos catadores, afastando-os do centro da cidade, por incomodar os ideais estéticos e políticos presentes no espaço central “revitalizado”.

Da reflexão à indignação, surgiu a possibilidade de apresentar uma proposta de pesquisa no Programa Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba - UNISO. Na época, eu estava cursando a matéria de cartografia, ministrada pela professora Regina Ramiris, no curso de pós-graduação da PUC-SP. Durante o curso, participei em uma atividade de campo no centro velho da cidade de São Paulo, lugar onde tive a oportunidade de construir um mapa, utilizando múltiplas linguagens (escrita/ fotos/ grafismo). Fiquei fascinado por conseguir representar no mapa a forma ágil dos camelôs correndo da fiscalização do poder local. Por meio da fotografia, consegui reter as artimanhas inventadas por eles. As mesinhas onde ficavam os produtos rapidamente transformavam-se em uma maleta, facilitando a fuga no meio da multidão.

Resolvi, então, pensar o papel da cartografia escolar no desvendamento das contradições presentes na praça central Coronel Fernando Prestes de Sorocaba, após sua revitalização. Na época em que elaborei o projeto, primeiro semestre 2004, permeava o imaginário da população sorocabana uma intensa propaganda, elaborada pelo poder local, mostrando o antes e o depois da revitalização no centro. Foram espalhados painéis em pontos estratégicos da cidade, era ano de eleição. Esse contexto também contribuiu para a escolha do centro da cidade de Sorocaba como meu primeiro universo de pesquisa.

No momento da entrevista, última fase do processo seletivo para ingressar no programa de mestrado em educação da Universidade de Sorocaba – UNISO, percebi, a partir de apontamentos da banca avaliadora, que o projeto não

apresentava de forma clara o problema de pesquisa, nem como ela seria feita. Mesmo com as falhas contidas no projeto, fui aceito no Programa, para início em 2005.

No primeiro semestre de 2006, minha orientadora, professora Maria Lucia de Amorim Soares, indicou-me para participar de uma reunião no Instituto Manchester Paulista de Ensino Superior - IMAPES de Sorocaba - a fim de discutir a importância da categoria “lugar” na área do Serviço Social. Lá, entrei em contato com o Projeto Cidadão Legal, desenvolvido desde 2005 pelo poder local, em parceria com a Fundação Orsa, no conjunto habitacional Ana Paula Eleutério, conhecido como Habiteto, localizado na Zona Norte da cidade de Sorocaba.

O projeto também contava com a participação de entidades que desenvolviam algum trabalho social no bairro, além de faculdades e empresas que estavam engajadas no Projeto Cidadão Legal. Idealizado durante o governo do prefeito Vitor Lippi, do PSDB e sucessor do prefeito Renato Amary, também do PSDB, em 2005, o projeto tinha como objetivo desenvolver o empreendedorismo social, ou seja, a partir da gestão participativa, ouvir como o cidadão quer se inserir na sociedade sorocabana. (Cruzeiro do Sul, 13 de Novembro de 2005, p. A-3). A primeira parte desse projeto constou de uma pesquisa, por amostragem, com 400 famílias (de 1200 no bairro), utilizando dez mulheres da própria comunidade como entrevistadoras. A Fundação Orsa foi responsável por direcionar a pesquisa, já que essa primeira etapa estava prevista no acordo de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais), firmado entre poder público local e a Fundação Orsa. Aos representantes das faculdades de Sorocaba envolvidas (PUC, UNISO, IMASP e UNIP), ficou a responsabilidade de sistematizar os dados coletados. Pertencendo a esse grupo, eu participava das discussões, cabendo-me escrever um texto sobre o processo de formação do bairro Habiteto.

Em algumas reuniões, realizadas no próprio bairro Habiteto, com representantes da Fundação Orsa e do poder local, o objetivo era fazer avaliação do andamento da pesquisa. Comecei a constatar um discurso ideológico dominante muito forte na trama do projeto. Via Projeto Cidadão Legal, os coordenadores estavam “tentado colocar na cabeça das pessoas” que a condição social precária vivida no bairro era devido à falta de espírito empreendedor da comunidade. Um psicólogo, durante uma atividade em grupo, chegou a afirmar

que não adiantava a comunidade fazer abaixo-assinado cobrando da prefeitura melhorias no bairro, já que os moradores é que tinham de ter espírito empreendedor. Daquele momento, é possível afirmar que o poder local e a Fundação Orsa apresentavam para a comunidade uma concepção de produção e apropriação do espaço urbano da cidade de Sorocaba muito restrita. Fatores econômicos e políticos nem sequer eram citados. Nesse sentido, o projeto retratava uma gente abstrata e não concreta, ou seja, o bairro Habiteto era visto como um lugar sem conflitos e descontextualizado do resto da cidade e do mundo.

Minha participação no Projeto Cidadão Legal foi de fevereiro a maio de 2006. Desde então, não tenho informações sobre os desdobramentos do projeto nem o resultado final da pesquisa realizada no bairro. Quando alguns dados foram apresentados à comunidade, muitas reclamações foram manifestas, em função da confusão dos mesmos, segundo informação de moradores do Habiteto.

Viver essa experiência possibilitou-me saber que a origem do bairro Habiteto, em julho de 1998, era fruto das ações do poder local, durante o governo do prefeito Renato Amary, do PSDB (1997-2004). Na época, o bairro foi criado para assentar as famílias deslocadas pela administração municipal das áreas consideradas de risco na cidade de Sorocaba. Sob esse aspecto, em comum acordo com minha orientadora, mudamos o universo de pesquisa, inicialmente a praça central Coronel Fernando Prestes, para o bairro Habiteto. Essa mudança contribuiu para demarcarmos um período de estudos sobre o governo do Prefeito Renato Amary (1997-2004) e, ao mesmo tempo, ampliar a visão sobre a interferência do poder local na produção e apropriação desse espaço da cidade de Sorocaba.

Quando assume o poder em 1997, o governo do prefeito Renato Amary, tido por muitos como empresário bem sucedido no ramo imobiliário, depara com grandes dilemas sociais. Além do aumento do processo de favelização da cidade, intenso, o movimento dos sem-teto reivindicava o direito de ter moradias. Para tanto, ocupavam terrenos, prédios vazios, prédios inacabados e áreas públicas da região central da cidade, ocasionando a proliferação de “catadores” de latinha e papelão, pedintes e camelôs no centro da cidade.

Nesse contexto conturbado do primeiro semestre de 1997, o poder “público”, incomodado com a tensão dessa realidade, lança, via Secretaria da

Cidadania do Município e o Fundo Social da Solidariedade de Sorocaba, um projeto intitulado “O Desfavelamento de Sorocaba”, fundamental para a presente pesquisa, já que demonstra a intervenção política e econômica do poder local na legalização do espaço sorocabano por meio da construção, em julho de 1998, de um bairro para localizar os favelados retirados das áreas risco. É sobre esse projeto a fala que segue.

1.1. O Projeto de desfavelização de Sorocaba.

Na comissão de discussão do projeto citado, estavam envolvidos representantes da sociedade civil organizada, sendo: 03 da Igreja Católica, 03 de igreja evangélica, 02 da Sociedade São Vicente de Paulo (no projeto, citados como “vicentinos”), 02 vereadores da Câmara Municipal de Sorocaba, 01 da Ordem dos Advogados do Brasil, 01 do Conselho Maçônico de Sorocaba, 01 do Fundo Social de Solidariedade de Sorocaba, 01 da Secretaria da Cidadania da Prefeitura Municipal de Sorocaba, incluindo também os líderes escolhidos pelos moradores das áreas invadidas.

Pelos dados que na Secretaria da Cidadania existiam, em 1997, aproximadamente 13 mil pessoas viviam de forma totalmente ilegal em áreas consideradas de risco, áreas verdes e institucionais, moradores que estariam prejudicando sensivelmente a qualidade de vida do povo sorocabano.

O documento reconhecia que essas famílias haviam sido expulsas do mercado imobiliário ou migraram para a cidade em busca de emprego e melhores condições de vida, localizando-se às margens de rios, córregos, ou em áreas reservadas ao uso institucional, como praças, jardins e equipamentos públicos de loteamentos periféricos.

Outra problemática levantada no documento era a precariedade das construções nas áreas de risco. Considerava-se que a localização e as condições dos terrenos, quando ocupados por habitações precárias, caracterizavam favelas em situação de risco e requeriam intervenção imediata, já que a maioria desses lugares na cidade não tinha condições de desenvolver-se, pois, sendo de difícil acesso, seria praticamente impossível a implantação de água, esgoto, bem como a coleta de lixo, entrega de gás, correspondência, etc. Como também possibilitaria

a intensa proliferação de doenças.

Tomando esse conjunto de dados, o documento justifica ser necessário oferecer condições de melhoria na qualidade de vida das famílias, pela prevenção de risco, pela remoção dos domicílios ameaçados ou inseguros e da oferta de água, luz, esgoto e demais serviços oferecidos à população em geral, que poderia, enfim, segundo a comissão, usufruir de toda a comodidade sob um teto seu, em um chão que é seu. Os objetivos para o desfavelamento de Sorocaba estavam assim elencados:

- melhoria na qualidade de vida por meio da infraestrutura, saneamento básico e de salubridade;
- atender a pessoas com problemas habitacionais (favelados), dar segurança às moradias e, portanto, aos moradores;
- vender, a preços compatíveis, terras para essa destinação;
- distribuir uniformemente a terra;
- incentivar os loteadores particulares a fazerem ofertas para esta faixa da população;
- oferecer orientação, acompanhamento e fiscalização para a construção de moradias saudáveis por parte das famílias que se responsabilizarem pela autoconstrução de suas moradias;
- incentivar grupos da sociedade civil e religiosa a se envolverem no Projeto de Desfavelamento, para, por exemplo, dar apoio e auxiliar na formação de Cooperativas de Produção Associada de blocos e tijolos;
- controlar a invasão de novas áreas verdes;
- resgatar as funções das áreas verdes;
- prevenir desmoronamento e outras situações calamitosas (casas alagadas);
- reduzir gastos no atendimento às famílias faveladas, na área da saúde, com a melhoria das condições de salubridade;
- desfavelar o município de Sorocaba.

A população atendida pelo projeto seria a dos invasores das áreas verdes ou institucionais, cadastrados pela Prefeitura Municipal de Sorocaba em 1997 e comprovadamente residentes na área antes do mês de dezembro de 1996. A situação sócio- econômica dos beneficiados teria que demonstrar estado de

carência e precariedade. Os benefícios também não poderiam ter nenhum terreno na cidade, nem em qualquer parte do país. A prefeitura escolheria, a partir do cadastro, aqueles que poderiam usufruir do benefício.

Como proposta de atuação e execução do projeto, o documento relata como o governo do prefeito Renato Amary já se pronunciara sobre a questão habitacional na cidade e que, a partir desse projeto, estaria confirmada sua preocupação. O documento, porém, reconhecia ser difícil, no primeiro momento, construir casas para todos os menos favorecidos e, por isso, como primeiro plano, estaria o prefeito pensando em lotes urbanizados.

Os lotes urbanizados, com um mínimo de infraestrutura relativa a água, luz e esgoto, seriam aqueles destinados às pessoas de baixa renda, que garantiriam ao seu possuidor o direito de usufruir dele, dar melhor qualidade de vida a sua família e, ao mesmo tempo, ter paz jurídica em termos de direito sucessório, já que as áreas invadidas nunca poderiam ser suas, nunca lhes dando a tranquilidade almejada.

A obtenção desses lotes urbanizados pela prefeitura seria feita a partir de organismos internos, verificando quanto de área ela possui e quais delas poderiam ser loteadas com o mínimo de infraestrutura. Posteriormente, esses lugares seriam passados às pessoas residentes nas áreas de risco com preços condizentes às condições do pagador. Como segundo momento, a prefeitura e a comissão do Projeto de Desfavelamento estariam providenciando, junto aos grandes proprietários de terras do município, uma forma para que pudessem vendê-las com a intermediação de uma cooperativa, a fim de a prefeitura custear a infraestrutura posteriormente.

Nos terrenos, onde fosse possível, seria permitida a edificação de casas dentro da proposta de mutirão ou com auxílio de grupos da Sociedade Civil e Religiosa, que trabalhariam em forma de cooperativas na elaboração de blocos e tijolos, vendidos a preço de custo. Esse sistema, segundo o documento, ofereceria ao indivíduo a oportunidade de atuar em todo o ciclo da edificação e de somar esforços para melhoria de vida de todos. A prefeitura daria apoio logístico, cedendo planta popular, além de implantar escolas de Ensino Fundamental e Médio no bairro, incentivando assim o desenvolvimento humano dos antigos favelados.

A metodologia de ação previa três fases. Na primeira, seria feita uma

reunião para explicar o projeto aos favelados, com eleição de dois representantes de cada favela. Além de fazer levantamento dos moradores pré-cadastrados, a adesão dos moradores aos compromissos, impedir novas invasões e manter a área por eles ocupada “higienicamente limpa”, a primeira fase previa também o combate ao uso de drogas nas áreas ocupadas.

Na segunda fase, seria feita a solicitação de documentos pessoais e certidões negativas de propriedade. Na terceira, seria feito o levantamento socioeconômico dos moradores, viabilização de áreas, elaboração de um projeto urbanístico, implementação do projeto (demarcação de área / execução de loteamento), remanejamento das unidades habitacionais, incentivos à construção da moradia em alvenaria, acompanhamento e orientação técnica das construções e assinatura dos contratos. Nessa fase, também, nas áreas já invadidas, seria feito levantamento minucioso verificando a dimensão dos lotes para transformá-los em lotes sociais que, segundo a definição contida no documento, teriam 5m por 25m ($125m^2$). As sobras presentes nas áreas já invadidas seriam destinadas a novas famílias.

Outra questão importante que o documento categoricamente aborda é o rigor no controle das invasões de novas áreas na cidade de Sorocaba. Segundo dados apresentados, a média era de cinco a seis invasões nos finais de semana e de três a quatro invasões nos dias úteis. Sob esse aspecto, é feita uma convocação da sociedade civil e religiosa para compreensão de que essas invasões devem ser bloqueadas com urgência, sob pena de corrermos o risco de chegarmos a lugar nenhum, podendo ocorrer a perda do controle de um trabalho socialmente justo. O documento é taxativo ao dizer que deixa claro para a sociedade que Sorocaba não suporta mais esse tipo de invasões totalmente indiscriminadas, sendo fundamental para a sociedade entender que o inchaço da cidade não representa crescimento.

A forma de pagamento dos terrenos e da infraestrutura não está discriminada no projeto que informa sua discussão com os moradores de áreas invadidas, incluindo determinação do tempo para quitação da dívida de três mil pessoas que seriam remanejadas para locais variados. Os recursos institucionais seriam realizados pela prefeitura Municipal de Sorocaba, SAAE (Serviço de Água e Esgoto) e a Eletropaulo. Como recursos humanos, participariam a Comissão de Desfavelamento de Sorocaba, advogados, assistentes sociais, arquitetos,

engenheiros, topógrafos, desenhistas e mestres de obra.

Como conclusão do documento, é feito alerta para a importância de o serviço social procurar trabalhar com os favelados invasores para despertar a consciência do ser coletivo alargando a noção de cidadania, democratização das relações entre população e Poder Público, pela mudança nos conceitos dos serviços prestados na área social.

As idéias contidas no documento de Desfavelização de Sorocaba, sistematizadas em 1997, foram colocadas em prática pelo poder local a partir do deslocamento das primeiras 459 famílias de áreas de risco destinadas a ocupar o primeiro lote urbanizado. Assim, em julho de 1998, durante o governo do prefeito Renato Amary (PSDB), foi criado o bairro Habiteto, localizado no extremo da zona norte de Sorocaba.

Após expor o caminho percorrido para minha chegada ao bairro Habiteto enquanto universo desta pesquisa, como também apresentar o conteúdo presente no documento oficial de Desfavelamento de Sorocaba, faz-se necessário ouvir a voz daqueles que sentiram de forma direta esse processo. Para tanto, entrevistei quatro moradoras membros do primeiro e do segundo grupo de famílias deslocadas das áreas de risco e que moram no bairro Habiteto até hoje. A memória oral dessas mulheres foi o recurso metodológico utilizado. Entretanto, faço uma chamada essencial: não se trata de fazer uma discussão aprofundada sobre a categoria memória, antes registrar as vozes dessas mulheres sobre seu lugar de existência na cidade de Sorocaba. Assim, dizer por que a memória oral nesta pesquisa é importante.

1.3. O resgate da memória oral para entender o lugar de existência.

Não há evocação sem uma inteligência do presente, um homem não sabe o que ele é se não for capaz de sair das determinações atuais.

Acurada reflexão pode preceder e acompanhar a evocação. Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia.(BOSI, 1994, p. 111)

O fato de resgatar, via memória oral de quatro moradoras, o processo de

formação do bairro Habiteto, coloca este trabalho na contramão daqueles que desqualificam as subjetividades como não confiáveis na produção do conhecimento científico. No entanto, não quero dizer que os sujeitos devam ser reduzidos às suas subjetividades. Nesse sentido, é pautada em uma base concreta de vida que a memória oral aqui ganha relevância. Portanto, não compartilho das concepções científicas que partem do princípio da neutralidade, das verdades únicas, absolutas e objetivas.

Para Silva (2005), a memória oral não deve ser desprezada, mas sim tratada como referencial sobre o passado e o presente de grupos sociais e apoiadas em tradições, como também associada a mudanças culturais. Segundo Bosi (1994), a memória oral é uma fonte importante de pesquisa como qualquer outro documento de análise nas ciências sociais. Ela possibilita o registro da voz. Isso acaba contribuindo para evidenciar como as pessoas agem e pensam diante da vida. Os possíveis lapsos que as pessoas possam cometer ao narrar sua existência de vida, com certeza serão menores que as omissões da história oficial. Assim posto, a memória oral é um fator importante na revelação das contradições sociais, já que, partindo da experiência de vida, surge como oposição a muitas ideologias propagadas nos ditos documentos oficiais, que quase sempre tentam subjugar os relatos orais.

Entretanto, diante do capitalismo globalizado e de sua lógica pautada no lucro da mais valia universal, onde tudo é mercadoria, e o ritmo da competitividade é extremo, o ato de lembrar é visto como perda de tempo. O que vale é a correria do dia a dia para acompanhar as intensas transformações que as cidades vêm sofrendo. Dessa forma, para Chauí (apud BOSI, 1994, p. 19), a sociedade capitalista vem criando empecilhos ao ato de lembrar:

Destruindo os suportes da memória, bloqueando os caminhos da lembrança, arrancando os marcos e apagando seus rastros. A memória das sociedades antigas se apoiava na estabilidade espacial e na confiança em que os seres de nossa convivência não se perderiam, não se afastariam. Porém, adverte a autora: “a memória não é só oprimida apenas porque dilaceram seu suportes materiais... Mas também porque uma outra ação mais daninha e sinistra sufoca a lembrança: a história celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos.”

Nesse sentido, na cidade contemporânea sob a égide do contexto da globalização, sobretudo com o advento das novas técnicas, a tendência é destruir ainda mais os suportes da memória que apresentam barreiras à ampliação do aumento da lucratividade. Essa efemeridade do espaço que “*dilacera as lembranças como um punhal.*”(CHAUÍ, apud BOSI, 1994, p.19), é muito bem retratada na cena final do filme “Avalon”, escrito e dirigido por Barry Levinson em 1992, quando apresenta:

Há alguns anos, fui ver a casa em Avalon. Não estava mais lá. Não é só a casa, mas toda a vizinhança. Fui ver o salão onde eu e meus irmãos costumávamos tocar, também não existia mais. Não só ele, mas o mercado onde fazíamos nossas compras também. Tudo desapareceu. Fui ver o lugar onde Eva morava. Não existe mais. Nem a rua existe mais, nem mesmo a rua. Então fui ver o clube noturno do qual fui dono e, graças a Deus, estava lá. Por um minuto, achei que eu nunca tivesse existido.(CARLOS, 1994:196)

Frente ao colocado, mesmo diante de uma base espacial extremamente cambiante, pode-se perceber que a memória ainda persiste nas entranhas daqueles que narram. E o espanto do narrador diante dos novos objetos que compõem o espaço demonstra como ela é fundamental para potencializar a descoberta dos novos objetos que aparecem enquanto base espacial no cotidiano do narrador. Se assim não for, essa cidade, para quem a memória é estranha, será sede de uma vigorosa alienação. Logo, a memória oral não se fixa no passado, mas fortalece a nova consciência que, resistente, olha para o futuro. Para Santos (2004, p. 330):“*o espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro da dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.*”

Sob esse aspecto, para Bosi (1994), pautada em Maurice Halbwachs, o ato de lembrar não quer dizer reviver as coisas do passado, mas sim refazer, reconstruir, pautando no presente as experiências do passado. Assim, a memória é vista enquanto trabalho, não como sonho. Assim, o ato de lembrar sempre é uma imagem construída pelos materiais que povoam a consciência atual. Por mais clara que seja a lembrança do passado, jamais ela será como o que

realmente foi vivido numa determinada época. Nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nosso juízo de realidade e de valor. Nesse sentido, explica a autora: “*a menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória. Por essa via, é que Halbwachs amarra a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última à esfera maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade.* (BOSI, 1994, p.55).

Nessa lógica, a memória individual, como a coletiva, não podem ser reduzida à psique do indivíduo, visto ganhar sustentação na família, em um grupo, em uma classe social, em uma sociedade, ou seja, não há possibilidade de existir um eu destituído de um nós. Isso obriga inserir a memória oral das quatro moradoras do bairro Habiteto, entrevistadas nesta pesquisa, num contexto mais amplo das transformações históricas, geográficas, econômicas e políticas em que viveram e que vivem. No caso, o processo de globalização do capitalismo contemporâneo, sentido no lugar de existência. Portanto, a memória oral coletada no cotidiano contribui para entender como esse processo vem interferindo na vida das pessoas, já que se trata de algo vivido. Sob esse aspecto, acaba superando aquilo que muitas vezes é propagado ou aprendido.

Assim, a subjetividade pode se colocar de forma imperativa no questionamento da realidade objetiva. Desta forma, a memória oral, não sendo neutra, sempre expressará uma visão de mundo, portanto, de cunho político, já que parte de alguém que pertence a um grupo, a uma classe social. É nesta perspectiva, que Silva (2005, p. 116) diz:

A recuperação ou preservação da memória através de suas várias formas parte de um espaço de lutas entre classes, envolvendo o poder político, ideológico e econômico. Sob esse aspecto, continua: a reconstrução das trajetórias dos vários setores excluídos da sociedade revela-se a possibilidade de afirmação identitária e, concomitantemente, como forma de resistência.

1.4. “Nóis enverga mais não deita” : vozes e ações de resistência e esperança na comunidade do bairro Habiteto.

Tinham as mãos atadas, ou algemadas, e mesmo assim os dedos dançavam, voavam, desenhavam palavras... Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, não há quem impeça a voz

humana. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos poros, ou por onde seja. Eduardo Galeano.

Para coletar as vozes das quatro moradoras sobre a formação do Habiteto, foram realizadas duas entrevistas. A primeira ocorreu no dia 14 de junho de 2007, na sede da Assistência Social localizada no próprio bairro, e contou com a participação das quatro mulheres: Maria (55anos), Cleuza (48anos), Benedita (39anos) e Célia (36anos). Nesse primeiro encontro, preferi montar uma roda de conversa, ao invés de falar individualmente. Parti do princípio de que, no coletivo, aflorariam com mais força as lembranças. O segundo encontro aconteceu em 19 de setembro de 2007, na casa da moradora Cleuza, e contou com participação de Maria e de Célia. Benedita não estava no bairro naquele dia. Nesse encontro, coletei as mais ricas lembranças do processo de formação da comunidade do bairro Habiteto. Foi um momento de muita emoção para todos. Nesse sentido, Bosi (1994, p. 39) considera que “*a memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Freqüentemente, as mais vivas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, ou na despedida do portão. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.*”

Como suas famílias, ainda crianças, fugiram de uma pobreza extrema vivida no campo dos Estados do Ceará, Goiás, Paraná e São Paulo, para tentar uma alternativa de vida na cidade grande. Deixar a terra natal para essas mulheres foi muito sofrido, mas extremamente necessário. Segundo relato da moradora, “*não dava para minha família viver no campo, a pobreza era insuportável.*” Falaram que, enquanto crianças, viam de perto o sofrimento de seus pais quando constatavam que o dinheiro ganho na semana, trabalhando em lavouras de algodão, laranja, milho, não era suficiente para a alimentação básica da família. Assim, a esperança de dias melhores provocou a saga de suas famílias.

Assim, busco entender o processo de formação do Habiteto, a partir da memória oral de quatro moradoras do bairro até o presente momento. Para tanto, registro as vozes de Maria, Cleuza, Benedita e Célia. Antes de continuar, preciso dizer com Barbosa (apud BOSI, 1994, p. 11) que:

(...) em nossa sociedade de classes, dilacerada até as raízes pelas mais cruéis contradições, mulher, a criança, e o velho são

por assim dizer, instâncias privilegiadas daquelas crueldades - traduções do dilaceramento e da culpa... Mas a mulher, a criança, o velho, não são classes: são aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais. Continua o autor: o que define a classe social é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho.

Deste modo, os relatos das quatro moradoras entrevistadas, nesta pesquisa, representam as condições precárias de muitos trabalhadores pobres que, enquanto classe social, acabam vivenciando nos lugares segregados presentes no espaço da cidade de contemporânea.

Após residirem brevemente em realidades periféricas, de algumas cidades do Estado de São Paulo, chegaram a Sorocaba. Aqui, a realidade vivida não foi menos dramática, como destino certo dos migrantes pobres que, quando chegam às cidades grandes, continuaram a morar em áreas periféricas, e a pobreza extrema permanecia marcante em suas vidas. Já casadas e com famílias constituídas, continuaram a trabalhar como boias-friás nas lavouras de laranja e milho do município de Sorocaba. Quando não ocupavam essa atividade, trabalhavam como babá ou domésticas nos bairros centrais da cidade. O dinheiro que recebiam mal dava para a alimentação, quanto mais para comprar uma moradia própria onde viver com dignidade. Nesse sentido, esgotadas as possibilidades de morar de favor em fundo de terrenos de amigos ou familiares, elas invadiram áreas consideradas de risco (áreas verdes ou institucionais) na cidade de Sorocaba.

Maria e Cleuza invadiram uma área verde no Bairro Vila Helena. Já Benedita e Célia, uma área verde do bairro Laranjeiras. Ambos os bairros estão localizados na zona norte da cidade de Sorocaba. Enquanto moradoras desses lugares, relataram que a precariedade de vida de suas famílias ampliou-se. A falta constante de água para banho e preparação de alimentos, o lixo mal recolhido, as "gambiarras" da energia elétrica, quase sempre provocando incêndios nos barracos que, construídos e erguidos "como dava", o esgoto a céu aberto e seu mau cheiro, caracterizavam paisagem típica de favela urbana. Elas contam que constantemente novos barracos iam surgindo, e essa realidade compartilhada fazia com que a união entre as famílias fosse fortalecida. Como exemplo para a

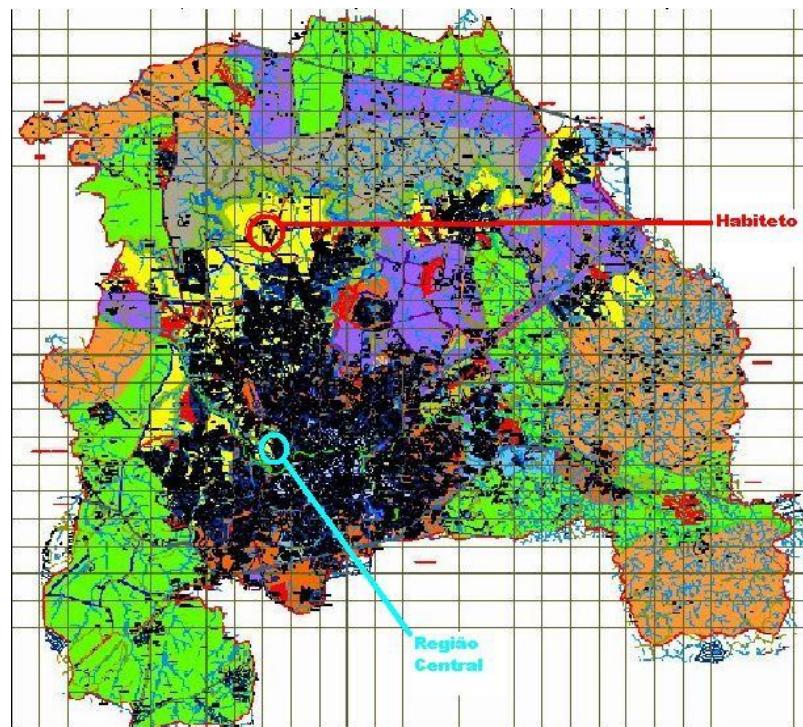
união, salientaram a ajuda que era dada na construção dos barracos dos novos moradores que chegavam.

Dessa realidade concreta de vida, lamentavam que alguns moradores do bairro Vila Helena como do Laranjeiras, por terem sua situação regularizada no uso do solo urbano, acabavam olhando com maus olhos a presença das famílias dos “invasores” como vizinhos. Essa discriminação também vinha do poder público local, já que nunca foi feita qualquer melhoria na infraestrutura dos lugares que habitavam. Moraram por mais de dez anos em áreas verdes, e as precárias transformações que fizeram foram a partir de esforço próprio. Segundo elas, o poder local nada fazia, porque as famílias habitantes das áreas verdes eram consideradas ilegais no uso do solo urbano da cidade de Sorocaba. O peso dessa ilegalidade era sentido na pele. Por várias vezes, foi-lhes negado emprego. Por várias vezes, foi-lhes negado qualquer tipo de compra a crediário no comércio da região central. Por várias vezes, quando tinham a possibilidade de pegar emprestado de um amigo ou de um familiar o endereço alheio, acabavam burlando essa condição, mentindo sobre lugar onde habitavam. Essa situação arrastou-se por vários anos.

Em junho de 1998, o poder local de Sorocaba colocou em prática o projeto de “Desfavelamento de Sorocaba”, elaborado em 1997, pela Secretaria da Cidadania e do Fundo Social de Solidariedade, durante o governo do prefeito Renato Amary (1997-2004), do PSDB. Esse documento, como já citado, trata de intervenção política e econômica do poder local na vida dos moradores de áreas consideradas de risco na cidade. Pelos dados apresentados no documento, Sorocaba contava, em 1998, com aproximadamente 13 mil pessoas morando em condições extremamente precárias de habitação. Esses carentes estavam espalhados por diferentes bairros da cidade: Vitória Régia, Lopes de Oliveira, Aparecidinha, Vila Barão, Éden, Cajuru, Laranjeiras, Guadalupe, Mineirão, Pirajibu, Itapemirim, Itapuã, Hungarês, Vila Helena, Vila Angélica, Julio de Mesquita.

Para assentar as famílias retiradas das áreas verdes, foi construído o primeiro lote urbanizado, na época, chamado de assentamento Habiteto, localizado na zona norte da cidade de Sorocaba / SP, como demonstrado abaixo na figura 1:

Localização do bairro Habiteto na malha urbana de Sorocaba-SP



Fonte: Prefeitura do Município de Sorocaba-SP Organização:
Sandro Ivo de Meira.

Trata-se do principal programa de habitação para a população de baixa renda desenvolvido nos oitos anos de gestão do prefeito Renato Amary no município. A execução desse projeto interferiu em cheio na vida das mulheres aqui entrevistadas. Maria e Cleuza sofreram a intervenção do poder local em suas vidas antes de Benedita e Célia. A população da área verde do Bairro Vila Helena, onde elas moravam, foi a primeira a ser retirada e deslocada, em junho de 1998, para assentamento do Habiteto. Segundo elas, as 320 famílias residentes na área verde foram “pegas de surpresa” com a notícia de que teriam que mudar de suas casas. Representantes da Secretaria da Cidadania do Município, acompanhados pela Guarda Municipal, simplesmente chegaram e ordenaram o deslocamento. Aqueles que resistiram foram forçados a sair. A família de Cleuza foi uma das que tentaram resistir, mas, diante da pressão, acabou saindo.

CONCLUSÃO

As 320 famílias moradoras da área verde no bairro Vila Helena tiveram de ser transportadas aos poucos, em caminhões basculantes, para o Assentamento do

Habiteto. Esse dia está guardado na memória das moradoras como sendo o dia de maior sofrimento e de humilhação de suas vidas. Segundo elas, foram tratadas “como bichos” pelo poder local. A desmontagem dos barracos, como a limpeza do entulho que ficou na área verde, foi realizada por presidiários do município, em troca da redução de suas penas. Para algumas famílias, foram cedidos pelo poder local somente pedaços de lona para se construírem seus barracos no novo lugar de morada. Quando chegaram ao Habiteto, recebidas pela Guarda Municipal, logo na entrada do assentamento, cada família era direcionada para seu lote de 5 por 25 de metragem. A dura realidade de um assentamento começara a ser sentida no corpo. Logo, perceberam que as promessas feitas pelos representantes do poder local de que as condições sociais de vida daqueles que fossem para o lugar prometido (Habiteto) melhorariam, soavam falsas. Pelas falas expostas, é possível perceber que o poder local durante a gestão do Governo do Renato Amary(PSDB) não foi neutro. Fica evidente o seu compromisso com o grande capital na produção e reprodução do espaço da cidade de Sorocaba. Entretanto , contraditoriamente, as falas e ações das moradoras entrevistadas revelam resistências e esperança, tendo o lugar de existência como condição do existir.

BIBLIOGRAFIA.

- BOSCHETTI, Vânia Reginia Da cidade e dos espaços segregados da cidade: o Programa Social da Mangueira. São Paulo, Doutorado em geografia humana- Faculdade de filosofia Letra e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, Companhia da Letra, 1994.
- CALIXTO, Maria José Martinelli Silva. Produção, apropriação do espaço urbano: uma leitura geográfica da cidade de Dourados – MS. Campo Grande – MS, UFMS, 2004.
- CARLOS, A.F.A. A Natureza do espaço fragmentado. In: Território, Globalização e Fragmentação. São Paulo: HUCITEC, 1994.

- _____, Espaço – tempo na metrópole. São Paulo, Contexto, 2001.
- _____, LEMOS, Amália Inês Geraiges. (Orgs). Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, Lana De Souza. (Org). Geografia da Cidade. Goiânia, alternativa, 2001. DUARTE, Newton. A individualidade para si – contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas – SP, Autores Associados, 1993.
- _____, Crítica ao Fetichismo da individualidade. Campinas – SP, Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. Mundo Rural e geografia. Geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990. São Paulo, UNESP, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo. Cortez Editora, 2001.
- GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Espanha, Século XXI, 1989.
- HARVEY, David. Espaços de Esperança. São Paulo, Loyola, 2004.
- IANNI, O. Teoria da Globalização. 5^a ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1999. LA BOÉTIE, Etienne. Discurso da servidão voluntária. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / Lógica dialética. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Civilização Brasileira, 1975.
- LENCIOMI, Sandra Agricultura e urbanização. A intensificação do capital e a relação rural urbano no Estado de São Paulo. In: Revista do Departamento de Geografia nº 4, São Paulo, FFCH/USP, 1985.
- LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP, Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- Marx, Karl. O capital: crítica da economia política. Livro 1, o processo de produção do capital, Volume 2. São Paulo, Bertam Brasil-DIFEL, 1982.
- MEIRA, Sandro Ivo de. Planejamento e gestão urbanos em Sorocaba-SP: análise das políticas públicas de habitação popular. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.
- MÉSZÁROS, István. A necessidade do controle social. Tradução Mario Duayer. São Paulo, Ensaio, 1987.
- _____. A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares. São Paulo, Boitempo, 2005.

- MOREIRA, Ruy. Espaço corpo, do tempo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, USP. 1994.
- PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Orgs. Geografia e perspectiva. São Paulo, Contexto, 2002.
- RODRIGUES, Arlete Moysés. Moradia nas cidades brasileira. São Paulo, Contexto, 1996. ROSA, João Guimarães Rosa, Grande Sertão: veredas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984.
- SANTOS, Douglas. A reivenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria. São Paulo, UNESP, 2002.
- _____. Relatório de discussão no Beira Rio. Mimeo. Amapá. 2003.
- SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habilitado. São Paulo, Hucitec, 1983
- _____. Novos Rumos da geografia brasileira, São Paulo, Hucitec, 1993.
- _____. Técnica espaço e tempo: globalização e meio técnico científico informacional. São Paulo, Hucitec, 1996.
- _____. Território e Sociedade. São Paulo, Fundação Perseu do Amaral, 2000.
- _____. País distorcido. Org. Wagner Costa Ribeiro, São Paulo, Hucitec, 2001.
- _____. A natureza do espaço. São Paulo, Edusp, 2004.
- _____. O espaço do cidadão. São Paulo. Studio Nobel, 2002.
- _____. Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal. Rio de Janeiro, Record, 2002.
- SENNETT, Richard. Carne e pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Tradução marcos Aarão Reis. Rio de Janeiro, Record, 2003.
- SERRES, Michel. Atlas. Tradução João Paz., São Paulo, Éditions Julliard, 1994.
- SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de Maio em Sorocaba – 1930. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba – SP, 2005.
- SILVA, Paulo Celso da. De novelo de linha à Manchester Paulista . Fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba – SP, Projeto LINC, 2000.
- SOARES, Maria Lucia de Amorim. Girassóis ou Heliantos: Maneiras criadoras para conhecer geográfico. Sorocaba SP, Projeto LINC, 2001.
- _____. Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental. Anped, 2006.
- SOJA, Edward W. Geografias pós – modernas: A reafirmação do espaço na teoria

- social critica. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1993.
- STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: O desafio da Totalidade – Mundo nas séries iniciais. São Paulo, ANNABLUME, 2004.
- STÉDILE, João Pedro; GORGES, Sérgio. A luta pela terra no Brasil. São Paulo. Scritta.1993.
- TSUKAMOTO, R. Y. . Produtor familiar e a monopolização do território pelo capital industrial. Geografia (Londrina), Editora UEL-Londrina, V.9, N.2, p. 129-136, 2000.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL ATRAVÉS DOS CAMINHOS DA INTERCULTURALIDADE

Vanessa Zanelato dos Santos⁹

RESUMO

O corpus desta pesquisa traz a relevância do ensino de língua inglesa no Brasil, por meio do viés da interculturalidade. Neste estudo, abordamos o impacto da língua inglesa para os falantes não-nativos, mostrando algumas projeções para o inglês global, assim como os desafios enfrentados por esta língua, através de Crystal (2003) e Graddol (2006). Pesquisamos ainda teóricos como Lacoste e Rajagopalan (2005), que analisam os lugares sociais de avanço da língua inglesa. Hanna (2012) que apresenta um panorama a respeito das principais abordagens do ensino da língua inglesa e Hanna (2016; 2018) que aborda a globalização cultural e a forma pela qual a interculturalidade se apresenta nos estudos de línguas estrangeiras. Além disso, para expor a visão da língua como prática social, destacando a presença do falante intercultural no ambiente das comunidades discursivas, utilizamos Kramsch (1994). Finalmente, por meio de Jackson (2014), pudemos discutir a importância do estudo de línguas por meio da comunicação intercultural em um mundo globalizado e interconectado.

Palavras-chave: Inglês Global; Língua Estrangeira Moderna; Interculturalidade, Ensino de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

A comunicação é sem dúvida um fator fundamental para a vida em sociedade. Podendo determinar muitas vezes o sucesso ou fracasso das relações interpessoais, do convívio familiar e do ambiente de trabalho, ela corresponde a uma esfera importantíssima do âmbito social, que se faz presente e

⁹ Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2019).

necessária a qualquer pessoa que esteja inserida em uma sociedade organizada por códigos linguísticos. A necessidade de comunicação entre diferentes povos aumentou consideravelmente ao longo dos anos, devido às relações comerciais, mercantis, políticas, dentre outras. De acordo com a pesquisadora Vera L. Harabagi Hanna, pode-se dizer que o ápice ocorreu com a chegada da globalização tardia, desde as últimas décadas do século passado, e dos adventos tecnológicos, que exigiram uma maior e mais completa interação entre países, e portanto, entre diferentes culturas e diferentes línguas. (HANNA, 2012).

Englobando vigorosamente o segmento do comércio, da ciência e da tecnologia, a língua inglesa é hoje declarada língua internacional da comunicação, o que significa que possui uma abrangência mundial, fato que pode ser constatado pela quantidade de falantes não-nativos que utilizam o idioma.

De acordo com a publicação do British Council, *The English Effect* de 2013, o inglês além de representar a língua internacional dominante do século XXI, caracterizando-se como a língua das comunicações, ciência, tecnologia da informação, negócios, entretenimento e diplomacia, é falado em um nível satisfatório por cerca de 1,75 bilhão de pessoas, o que representa um quarto da população mundial. A mídia em geral e em especial a internet, foram e ainda são responsáveis por espalhar a língua inglesa juntamente com sua cultura ao redor do globo. O inglês ganhou destaque especialmente por meio de filmes e seriados da tv americana e britânica, assim como por parte da publicidade de diversas marcas de sucesso mundial, que se fixaram no Brasil e consolidaram os ideais e elementos culturais da língua inglesa.

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INGLESA EM FALANTES NÃO-NATIVOS

Atualmente a língua inglesa vem ganhando cada vez mais espaço no dia a dia dos falantes não-nativos. De acordo com o estudioso da linguagem Alastair Pennycook, a língua inglesa é utilizada como língua oficial ou semi oficial em mais de 60 países, sendo considerada dominante ou bem convencionada em todos os continentes, representando a linguagem principal utilizada em livros, jornais, negociações internacionais, conferências acadêmicas e científicas, publicidade,

gêneros musicais, enfim, em inúmeros campos do conhecimento humano. (PENNYCOOK, 1994).

O Brasil é um dos países que utilizam a língua inglesa em diversos segmentos em que a mesma se faz presente e cada vez mais indispensável em termos de aprendizado e assimilação. Pode-se dizer que dentre os milhões de falantes nativos dessa língua, os que mais se destacam na atualidade são os norte-americanos; por isso citaremos as inúmeras referências à cultura norte-americana encontradas aqui, no que tange às tradições e ao estereótipo do norte-americano e seus hábitos sociais e culturais, com o intuito de demonstrar a força da presença deste idioma no Brasil. Segundo COUNCIL (2013), são muitas as evidências de que o inglês cada vez mais faz parte de nosso cotidiano e por mais que muitas pessoas ainda não reconheçam essa importância e não percebam os motivos que levam à crescente procura pelo aprendizado deste idioma no mundo todo, assim como os benefícios proporcionados pela aquisição dessa língua, não há como negar o fato de que ela se consolidou como língua internacional, e que portanto, está presente em todos os lugares, apresentando-se em diferentes formas e provavelmente continuaremos a fazer uso dela por muito tempo.

REFLEXOS DO INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

O fato de a língua inglesa ter se tornado uma língua global, desperta nos falantes nativos sentimentos diversos que podem ser de orgulho pelo idioma ter se tornado bem sucedido e difundido cada vez mais ao redor do mundo, mas que ao mesmo tempo, podem ser de preocupação no sentido de que pessoas do mundo inteiro podem fazer uso da língua inglesa cada um à sua maneira, adequando-se a cada realidade, o que pode diferir muito do uso que um nativo faz da língua.

Essa preocupação levanta o questionamento com relação à posse da língua inglesa, que ao se tornar global implica, como consequência, a não existência de um único segmento que se configure como “dono” deste idioma, nem mesmo os falantes nativos.

O fato de que todos os que aprendem a língua e fazem uso dela, são seus donos e têm o direito de usá-la da maneira que quiserem, de acordo com seus

costumes e tradições, faz com que muitos nativos se sintam desconfortáveis e até mesmo ressentidos com possíveis mudanças e variações na língua.

Assim como os falantes nativos, os falantes de inglês como segunda língua, podem ter sentimentos diversos em relação à difusão da língua ao redor do mundo, o que pode gerar motivação em aprender o idioma justamente pelo fato de o inglês simbolizar a língua que mais favorece o contato com um maior número de pessoas de diferentes nacionalidades, mas também pode gerar a ideia de insatisfação por parte desses falantes, por julgarem possuir uma desvantagem com relação aos nativos, o que criaria certa frustração e indignação.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E A INTERCULTURALIDADE

O ensino da língua inglesa encontra-se dentro da área de linguagens e caracteriza-se por propiciar a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas. (BRASIL, 2019). O ensino da língua inglesa apresenta caráter formativo, pois possibilita a todos o acesso a saberes linguísticos, contribuindo para o exercício da cidadania ativa e ampliando as possibilidades de interação por meio de novos percursos de construção de conhecimentos.

O ensino da língua inglesa com este propósito produz algumas implicações para o currículo escolar. A primeira delas é o tratamento do inglês a partir do status de língua franca, através do foco na função social e política do inglês. Nesta perspectiva são acolhidos e legitimados os usos da língua feitos por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que faz com que sejam revistas as relações entre língua, território e cultura. Esta revisão justifica-se pelo fato de que os falantes de inglês não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial (BRASIL, 2019, p. 241).

O tratamento do inglês como língua franca legitima seu uso em contextos locais, ou seja, favorece o emprego de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, representando o reconhecimento e o respeito às diferenças,

favorecendo uma reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo. (BRASIL, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se constatar que o atual status mundial do inglês é basicamente o resultado de dois fatores: a expansão do poder colonial britânico, que chegou ao fim do século XIX, e o surgimento dos Estados Unidos como a principal potência econômica do século XX. Este último fator contribui sobremaneira para a posição mundial que a língua inglesa ocupa hoje.

Apesar do crescente domínio do inglês em várias partes do mundo, pelo menos dois terços da população mundial ainda não utilizam a língua inglesa. Na maioria dos estados da antiga União Soviética o inglês ainda possui uma presença muito restrita e em alguns países, o aumento de recursos está sendo dedicado a manter o papel de outras línguas (como o uso do francês em vários países da África); ainda há inúmeros confrontos linguísticos a serem resolvidos.

Neste estudo foram coletadas referências bibliográficas para recorte das teorias acerca dos métodos de ensino de língua inglesa que foram desenvolvidos ao longo do tempo, abordou-se a escrita acadêmica internacional, assim como o conceito de World English, destacando-se o papel do professor de língua estrangeira, através de linguistas renomados na área como David Crystal, que mostra em sua obra as tendências para o ensino e aprendizagem do inglês ao redor do mundo. Ademais, foi explicitado como a tecnologia e a globalização possibilitaram uma evolução na maneira de ensinar uma língua estrangeira, através de novos métodos o que consequentemente propiciou novas formas de aprendizagem. Foram realizadas consultas a publicações de instituições como British Council e associações oficiais como TESOL, que buscam incentivar e apoiar as pesquisas de ensino de língua inglesa, além de periódicos renomados, como The Washington Post e The Guardian, que trazem informações sobre os prováveis rumos que o ensino e a aprendizagem do inglês podem tomar, de acordo com a mudança do mercado de trabalho e da economia global. Também foram utilizadas pesquisas com dados atuais do ensino de língua inglesa no Brasil.

Como resultado deste trabalho, tem-se a possibilidade de levar este estudo às aulas de língua inglesa do ensino médio, em formato de projeto, a fim de pôr em prática as teorias abordadas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC 2019.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>
- COUNCIL, British. **The English Effect, 2013.** Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>>.
- CRYSTAL, D. **English as a Global Language.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- GRADDOL, D. **English Next. British Council,** 2006.
- HANNA, V. L. H. **Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2012.
- _____. **O lugar da interculturalidade nos estudos de línguas estrangeiras.** IN: BASTOS, Neusa M. de Oliveira Barbosa (ORG.). Língua Portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas. São Paulo: EDUC IPPUCSP. PP. 151-170. 2018. ISBN 9788528306033.
- _____. **Interculturalismo, transculturalismo: reflexões sobre perspectivas transnacionais nos estudos de línguas estrangeiras.** In: LUNA, J. M. F. (Org.). Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade, cidadania global. Campinas: Pontes, 2016. p. 115-127.
- _____. **Globalização Cultural e Educação Linguística: Línguacultura, Interculturalidade, Transdisciplinaridade.** In: Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2018. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/letras.v20n1p21-32>>.

JACKSON, J. **Introducing Language and Intercultural Communication.** 1st edition. London: Routledge London and New York, 2014.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** 2nd impression. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LACOSTE, Yves; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A Geopolítica do Inglês.** Trad. Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language.** Longman, 1994.

STEGER, M. **Globalization: a very short introduction.** 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

The background of the image shows a stack of books and a small globe on a wooden surface. The books are stacked vertically, with their spines visible. A small globe is positioned next to the books. The entire scene is set against a dark, textured background.

WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM