WWW.SLEDITORA.COM

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/05/2023

MAIO DE 2023 V.5 N.5

"A ANCESTRALIDADE SEMPRE ENSINOU QUE O SENTIDO DA VIDA É O COLETIVO"

SÔNIA GUAJAJARA

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 5
Maio 2023
Publicação
Mensal (maio)
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. 5 (2023) - São Paulo: SL Editora, 2023 – Mensal
Modo de acesso: https://www.sleditora.com/

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/05/2023

1. Educação 2. Formação de Professores

CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

O JOGO E O BRINQUEDO
Fabiane Santos da Silva.....04
ARTE NAS ESCOLAS
Gilma Felix da Silva.....13
MANIFESTAÇÃO DE PRÁTICA ÉTNICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Raquel Trindade dos Santos de Jesus.....36
HABILIDADES INTERPESSOAIS COM DÉFICIT INTELECTUAL
Roseli Mendes Jardim de Oliveira.....53
INTERVENÇÕES METODOLÓGIAS NO ENSINO PARA ALUNOS DISLÉXICOS
Gleise Cristine Martins Vieira de Jesus.....64
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PERSPECTIVA DO SAEB
Rafael Jacson da Silva Carneiro et al.....74
CAPELA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS DE SÃO PAULO: ARTE, ESPAÇO E CULTURA
Simone Ferreira dos Santos Corsine.....92
O MEIO AMBIENTE E AS CRIANÇAS
Patrícia Rodrigues da Silva Araujo.....122
DESAFIOS DA ARTE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Helen Maciel de Oliveira.....128
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL X ASSISTENCIALISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS FUNÇÕES FAMILIARES
Isabel Lopes Barbosa Anea.....133
A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA
Giseli Aparecida de Deus.....152
PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM OLHAR SINGULAR PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
Débora Romão Sanches.....166
O DIFERENCIAL DA INCLUSÃO DIGITAL EM UMA ORGANIZAÇÃO
Juliana da Silva Dori.....175
O APRENDIZADO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Andréa de Fátima Cabral de Souza.....181
RECICLAGEM DE LIXOS ELETRÔNICOS
Bruna Pinheiro de Moraes.....197
USO DE APLICATIVOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS
Rosângela Lourenco Papa Tort.....211
ENSINAR ARTE CONTEMPORÂNEA
Elaine Silva Martins.....224
LÍNGUA INGLESA E O CONCEITO DE LÍNGUA GLOBAL: ORIGEM TRAJETÓRIA E REPERCUSSÃO AO REDOR DO MUNDO
Vanessa Zanelato dos Santos.....237
A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA COMO POTENCIADORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM PSICOPEDAGOGIA
Suellen Kimie Yamagishi.....243
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA APRENDIZAGEM
Adriano Robson de Faria.....250
FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Alexis Caio Modesto Alves.....256

O JOGO E O BRINQUEDO

Fabiane Santos da Silva

RESUMO

Pensando em um ensino que desperte o interesse do aluno, não apenas no seu caráter cognitivo, mas também no social e na sua interação com o outro, o ato de brincar torna-se um aliado pedagógico. À medida que o educador tem o jogo e o brinquedo não penas como uma mera distração, mas como uma ferramenta estimuladora e significativa devido a gama de oportunidades que a criança encontra no ato de brincar, contribuindo em seu desenvolvimento e posteriormente em sua aprendizagem.

Palavras-chave: ludicidade; aprendizagem; inclusão.

DESENVOLVIENTO

Antunes (apud SANTOS, 2000), encara o jogo neste sentido como uma ferramenta ideal de aprendizagem, devido as experiências e descobertas que proporciona ao aluno. Diante disto, o jogo tem um caráter significativo no processo de aprendizagem, ele provoca além de aprendizagem significativa a construção de um novo conhecimento, o desenvolvimento e uma habilidade operatória. Podemos entender as habilidades operatórias, como aquelas que desenvolvem a capacidade cognitiva. O autor define o jogo como sendo possibilidades de interação tanto nos fenômenos culturais como nos sociais, que ajudam construir conexões.

O jogo pode ser considerado como recurso na aprendizagem das crianças tanto em sua interação social como cognitiva. Segundo Piaget (apud RAU, 2011) O jogo cumpri um papel importante na construção do desenvolvimento cognitivo, que pode ser caracterizado por uma particular orientação de comportamento, que o denomina assimilação, no qual a inteligência pode ser definida por um equilíbrio entre assimilação e acomodação. Nesta perspectiva, Piaget divide o jogo em 4 sistemas: o jogo de exercício, o jogo simbólico, o jogo de regras e o jogo de reconstrução.

O jogo de exercício- sensório motor é o prazer funcional de movimentos. Podemos ter como exemplo o bebê em jogar objetos no chão para que seu irmão pegue e devolva várias vezes ou apagar e acender a luz pelo prazer de realizar o movimento. Este jogo, embora seja caracterizado por repetições de movimentos, sua ação é o início da atividade lúdica que remete a criança uma expansão de experimentação que a emoção entre o prazer e a curiosidade se manifestam.

Enquanto o jogo simbólico está interligado a imaginação e imitação, para crianças no período de 2 a 6 anos, nesta fase ocorre as transformações de objetos, no qual um simples cabo de vassoura pode virar diversos objetos imaginários dando espaço para a sua construção de identidade e cultura. Essas brincadeiras comuns, são uma porta de entrada no desenvolvimento intelectual devido os estímulos cognitivos que são adquiridos no decorrer da brincadeira.

O jogo de regras inicia com crianças de idade próxima de 5 anos, mas se desenvolve na fase que vai dos 7 aos 12 anos. Esses jogos são de combinações sensório motoras ou intelectuais que favorecem a socialização, porque a sua prática possibilita sua compreensão do mundo social e cultural. Enquanto a criança interage neste jogo ela cria relações tanto afetivas, como também as emoções espontâneas.

Começam a fazer relações entre o ganhar e o perder. A compreensão embora não seja automatizada pela criança nesta fase de desenvolvimento consegue atribuir esses valores em contraste em seu cotidiano. As relações que são feitas nesta fase

são importantes para o processo da criança tanto em seu desenvolvimento social quanto intelectual.

Já o jogo de construção, é a possibilidade da reconstrução do real, que pode ocorrer com um objeto, fato, cenário ou acontecimento. Neste jogo, é possível a reflexão dos aspectos da vida social em que estão inseridas também as relações de trabalho.

Os estudos de Piaget nos levam ao conhecimento da importância do brincar para diversos aspectos da aprendizagem, e o desenvolvimento cognitivo de uma criança é compreendido como um processo gradual na qual o grau de complexidade aumenta simultaneamente de acordo com o aprendizado que vai sendo adquirido ao longo da sua vida. Enquanto para Vygotsky, (Citado por RAU, 2000) o jogo é um estimulo a criança tanto no seu desenvolvimento de aspectos internos de construção de conhecimento quanto em seu relacionamento social, pois este, favorece o seu desenvolvimento devido o meio em que está inserida.

Partindo do pressuposto, que a criança precisa do outro para receber as primeiras orientações para o seu aprendizado, as teorias de Vygotsky (1896-1934) nos afirmam que por meio do outro, seja ele pessoa ou objeto a criança tem uma maior interação e consegue se desenvolver de maneira segura e concreta quando tem como mediador a ajuda de alguém mais experiente, amadurecendo aquela função que já está presente, mas que estão em processo de maturação.

> "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Apud, Zanella 1994, Vygotsky. 1984, p. 97).

Em sua teoria do desenvolvimento infantil, atribui esse conceito como sendo a Zona Desenvolvimento Proximal de conhecida como ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), essa interação conjunta seria a possibilidade de aprendizagem com a

interação do adulto ou objeto, no caso do jogo e do brinquedo eles seriam a ZDP , no qual fariam essa proximidade do novo conhecimento, no momento que a criança estivesse interagindo.

Outro fato nesta teoria que merece destaque, seria a interação que a criança tem ao jogar, ao manusear o brinquedo ela entra em situações de imitação, por meio desta imitação ela faz uma ligação entre a fantasia e a realidade, possibilitando o próprio mecanismo de aprendizagem, quando ela consegue realizar algo além das suas condições reais.

Em relação ao brinquedo, Kishimoto (1984) afirma que é um suporte para a brincadeira, sendo ele em seu contexto concreto ou ideológico. Ele serve como uma atividade espontânea, sem uma intenção inicial, que vai depender da imaginação da criança. A criança vai desenvolvendo suas preferencias no brinquedo, assim, como a construção da sua identidade.

Brougére, (1995) , nos aponta o brinquedo como meio de possibilitar a imaginação da criança, onde ela expressa seu drama, e consegue construir a sua consciência frente a realidade. Enquanto interage com o brinquedo no “faz de conta”, ela transmite relações do mundo que convivem e denotam sua vontade de crescer. As imitações trazidas por elas não são apenas de caráter imaginários, tem significados, seja demostrando sentimentos ou meramente pelo prazer de brincar.

Por meio do brinquedo a criança vivência experiência de interação e das negociações necessárias com os outros, diante do desejo de utilização. O brinquedo não cumpri apenas o papel de objeto cultural, ele também manifesta sentimentos na criança. Segundo a teoria de

Wallon, (1995) enfoca que processo ensino aprendizagem as ligações interpessoais são de extrema importância, pois a criança aprende melhor em um ambiente que se sinta acolhida e em outras palavras, estimuladas.

Quando a criança está em contato com o brinquedo, ela demostra seus sentimentos, suas preferências e seu papel social. Essa interação com o meio favorece sua aprendizagem, pois quando estamos fazendo algo que nos dá prazer, temos vontade de fazê-la novamente.

Voltando para a teoria da afetividade de Wallon, podemos perceber como o relacionamento afetivo com o outro nos proporciona maior condições de aprendizagem. Quando a criança brinca ela desperta diversos sentimentos, podemos perceber pela sua interação em um jogo, a princípio, sua vontade é ganhar, mas mesmo que ela não alcance a vitória ela tem desejo de voltar a jogar, na brincadeira simbólica acontece da mesma maneira, não existe um resultado final, é um aprendizado contínuo, o mesmo acontece com o brinquedo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir como podem aprender de forma prazerosa e significativa, pois de nada adianta passar anos em uma sala de aula se não conseguir expor o que foi ensinado na prática. Estudos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança nos remetem a compreender que seu processo de aprendizagem ocorre em diferentes aspectos, não apenas de modo padronizado, às vezes, sair do padrão é um caminho que pode ser favorável nesta conexão entre as práticas educativas e a promoção da construção deste novo conhecimento. Despertar curiosidade na criança e desenvolver seu cognitivo, é a partir da curiosidade que estimula sua interação com o meio.

Os estudos de Vygotsky e Wallon em suas abordagens sócio interacionistas foram de extrema importância tanto em sua época, como nos dias atuais. Diante destes estudos, podemos atribuir novas práticas educativas na tentativa de trabalhar os aspectos cognitivos e sociais da criança seja ela com deficiência ou não. A

afetividade encontrada na teoria de Wallon, nos desafia para além do educar e do ensinar, mas de olhar para o aluno como um ser humano que tem desejos, sonhos, emoções, e seu desenvolvimento pleno precisa dessa aproximação com o outro e o meio que convive.

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. alli) . **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? 1°. 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 Descoeudres. 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: 20/04/205> .*

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 Uni**apae**.**apae**brasil.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 NAS ESCOLAS

Gilma Felix da Silva

Resumo

As escolas precisam sempre se organizar para garantir que as ações pedagógicas tenham resultados positivos, na aprendizagem de cada um dos seus alunos. Inicia-se um bom trabalho com Arte no ambiente escolar, quando todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem passam a compreender que o uso adequado de qualquer forma artística, pode se tornar um material rico para o trabalho em sala de aula, e um poderoso instrumento para inclusão social.

Palavras-chaves: arte, educação, inclusão.

Arte como recurso didático

Uma das tarefas da educação infantil é ampliar os contextos comunicativos das crianças por meio de suas falas e o professor deve propiciar o contato com o maior número possível de situações comunicativas ampliando as condições da criança se comunicar e estabelecer relações de aprendizagens significativas.

O ensino de Artes desenvolve no aluno atitudes como a criatividade e o senso crítico, contribuindo em seu desenvolvimento e tornando um facilitador da aprendizagem, nas aulas de Artes a expressão e a comunicação é facilitada, neste sentido, o aluno é capaz de articular a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao conhecer e realizar produções artísticas

O trabalho com a arte é um elemento fundamental na educação, por possuir por despertar e expressar uma diversidade de sentidos, sentimentos e imaginação. Martins (1998,

p. 34) afirma que, “antes mesmo de saber escrever, o homem expressou e interpretou o mundo em que vivia pela linguagem da arte. O autor cita a

importância da arte dentro e fora das escolas:

Assim a arte é importante na escola, principalmente porque é importante fora dela. Pode ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber. (MARTINS, 1998, p.13).

Em complemento as citações acima Martins (1998) vê a arte como importante ferramenta do ensinar e aprender.

Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte através de projetos, criando situações de aprendizagem através de sequências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica (MARTINS,1998, p.158).

São muitos os benefícios que a arte oferece quando utilizada como recurso didático, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. É possível ampliar o conhecimento intelectual da criança de forma a aguçar sua curiosidade e interesse as diversas formas. A arte proporciona, essa possibilidade de magnitude, tornando seu olhar cada vez mais aberto ao que se já tem e ao novo.

As manifestações artísticas criam sempre oportunidades para inúmeras brincadeiras. A diversidade de experiências culturais favorece brincadeiras coletivas e dão oportunidades para as crianças se relacionarem. Tais experiências no campo das artes devem fazer parte da vida diária das crianças na programação curricular. (BRASIL, 2012, p.45).

Para Karine Speroni (2015), a escola deve organizar estratégias sistematizadas e práticas, por meio de um currículo crítico e desafiador. Nesse contexto o fazer artístico desenvolve a percepção a observação e a criatividade, sem esquecer do desenvolvimento da sensibilidade para ouvir, assim como da socialização, o interagir com o outro, o respeito, além de todo trabalho que abrange autoestima, timidez, segurança, flexibilidade etc.

É preciso oferecer as crianças os diversos recursos, expandindo o repertório infantil, possibilitando situações que a criança consiga se expressar, criar, refletir, explorar, comparar entre tantas outras conquistas.

Para Correa e Nunes é importante organizar informações sobre arte, utilizando artistas e produções documentos e acervos, para que percebam a variedade existente de produções artísticas e concepções estéticas existentes nas diferentes culturas (CORREA, NUNES, 2006, p. 61).

Convidar artistas da comunidade para divulgar a arte que dominam. Inserir na programação curricular de cada agrupamento os elementos necessários para enriquecer a cultura artística das crianças. Dispondo desse conhecimento cultural sobre as artes, as crianças podem recriá-las em suas brincadeiras. (BRASIL, 2012, p.45).

Barbosa (1991, P.20) complementa a citação anterior ao se referir a necessidade de preparar as crianças para apreciar o fazer artístico: Se nós prepararmos as crianças para lerem imagens produzidas por artistas, estaremos preparando-as para ler as imagens que as cercam em seu meio ambiente

Conforme citado por Barbosa (1991) “se nós prepararmos”, evidenciando a função do educador que é estimular a criatividade, por isso a importância desse profissional ter uma linguagem clara e focada, observando sua teoria a prática, percebendo que essa teoria colocada em prática se constrói novas percepções novos conhecimentos.

O espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e forma de ensino. Não é um campo de atividades conteúdos e pesquisas de poucos significados. Muito menos está voltado apenas para atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, a arte educadora poderia exercer um papel de agente transformador (VARELA in FERRAZ e FUSARI, 1999, p. 17).

Ostetto (2000) reforça a necessidade do planejamento escolar, da disposição de toda equipe para realização de um trabalho significativo.

O planejamento educativo deve ser assumido no cotidiano como um processo de reflexão, pois, mais do que ser um papel preenchido, é atitude e envolve todas as ações e situações do educador no cotidiano do seu trabalho pedagógico. Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças. (OSTETTO, 2000, p.177).

Quando se utiliza dos recursos didáticos da arte, se tem como finalidade a aproximação da realidade dos alunos aos temas apresentados pelo professor. O profissional ligado ao trabalho com artes precisa ter consciência de que impor um desenho pronto a uma criança não permite de maneira alguma que ela exercite seu pensamento, raciocínio e muito menos sua personalidade,

oportunidade de escolha. A criança não precisa de modelos pré-fabricados, ela precisa de oportunidades de construir seus próprios desenhos, seu próprio traço. Ilustra Barbosa a esse pensamento:

É preciso que os professores saibam que não é qualquer método de ensino da arte que corresponde ao objetivo de desenvolver a criatividade, da mesma maneira que é preciso localizar a arte da criança no complexo mais totalizante da criatividade geral do indivíduo. (BARBOSA, 1991, p. 89).

O professor precisa ser o maior incentivador para o fazer artístico, quanto mais ele despertar a curiosidade e o prazer infantil, mas ele estará tornando esses momentos com o trabalho com artes interessante e produtivo para as crianças. Ele precisa ter o desejo de ensinar e fazer com as crianças, colocar as mãos na tinta, desenhar e se sujar com elas, tornando esses momentos mágicos inesquecíveis.

Arte e Ludicidade

De natureza lúdica a criança a criança precisa ser constantemente estimulada para o desenvolvimento de sua inteligência e exploração de sua inquietação. Brito (2003) afirma essa necessidade:

A criança é, por natureza, inquieta. Sente necessidade de correr, pular, brincar. Ela, tendo espaço e oportunidade, naturalmente executa seus movimentos". Cabe à escola oferecer espaço e momentos para continuar e possibilitar este processo. (BRITO, 2003, p.55).

Considerando o desenvolvimento infantil e os estudos realizados na área pedagógica é possível constatar que as brincadeiras e os jogos são extremamente benéficos ao desenvolvimento infantil, contudo, muitas vezes todas as suas potencialidades não são devidamente exploradas.

Em complemento a essa ideia, é interessante lembrar que o trabalho desenvolvido com a arte em suas diversas formas de linguagem, só terá êxito como ferramenta pedagógica se o professor se valer de forma adequada, se ele conseguir estabelecer uma conexão com os conteúdos didáticos em sua

prática diária em sala de aula.

Nessa fase, as crianças curtem muito 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. 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. É sem dúvidas, uma representação de formas sobre uma superfície, utilizando pontos, linhas, manchas, ludicidade, trabalho artístico.

O conhecimento da imagem é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e perceptivo da criança, tornando se a arte fundamental na educação infantil. Segundo Eisner (2008):

Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] “as artes envolvem aspectos estéticos que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, pensar sobre as artes e por meio das artes. (EISNER, 2008, p.85)

O trabalho com as Artes no dia a dia das crianças, devem acontecer, mas de maneira bem planejada, com objetivos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Deve se agregar as práticas pedagógicas para que as crianças se percebam como construtores de seus próprios saberes, tão fundamental para a formação humana. Portanto:

O ensino da arte e” o aprendizado por meio da arte nas escolas de ensino regular contribui, portanto, para que a escola “proporcione condições para que seus alunos se tornem sujeitos do seu conhecer, na interação com seu meio ambiente, para agir e transformar continuamente sua realidade, pela sua inteligência”. (PROSSER, 2003, pag. 10).

Quando a criança está pintando, ela não está apenas realizando um ato mecânico, ela precisa ser compreendida como sua forma de se expressar de maneira global, pois:

Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis. (BRASIL, 1998, p.85.).

Diante disso, é necessário perceber que quando as habilidades infantis são estimuladas, elas estão desenvolvendo a imaginação, percepção e a criatividade, pontos importantes e indispensáveis para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, fazendo uma ligação entre todos.

Recentemente o Ministério da Educação lançou A Base Comum Curricular, documento de caráter normativo, o qual relaciona conjuntos orgânicos e progressivo de aprendizagens essenciais dos quais os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 5-7)

A construção desse documento coloca em debate questões a respeito de campos de experiência. Vejamos na integra.

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) colocou em pauta o conceito de campos de experiência. Propostos com fio condutor da organização curricular da escola para a primeira infância, os campos de experiências, inspirados na pedagogia italiana, ainda não são amplamente conhecidos no Brasil. (KIPERMAN, 2016, p.3)

No que diz respeito à execução da brincadeira é importante salientar que as crianças necessitam ter tempo para criá-las e executá-las, quanto mais se determina o tempo em que a criança pode brincar, menos ela consegue desenvolver o contexto, o faz-de-conta. A liberdade cronológica é essencial à liberdade criativa

Na fase da educação infantil a criança está plenamente no pensamento concreto, ou seja, ela faz um grande uso de todos os sentidos para ampliar suas experiências, ela é o presente, e este presente da criança que precisa ser bem planejado pelo educador. É uma fase de muita exploração de materiais, de contato com as diferentes formas do fazer artístico, de conhecer todas as possibilidades para se criar, desenvolver a criatividade, por isso que como educadores temos o dever de fornecer os mais diversos tipos de materiais para manipulação das crianças.

Ao invés do professor simplesmente disponibilizar materiais, as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com o

lápis de cor e papel. Podemos transformar essas propostas simplistas e comuns em uma proposta instigadora e fonte de descobertas, além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar. (CUNHA, 1999, p. 57).

A música aliada ao desenho se torna uma grande ferramenta pedagógica, pois realizando situações de aprendizagem com esses dois recursos o professor passa a conhecer ainda mais seu aluno deixando o criar e assim interagindo mais com as crianças.

O desenho assim como a música sempre será parte fundamental na formação do ser humano, e na sua interação com o mundo. Em específico:

A criança desenha e cria porque brinca. Para ela, a mesma concentração de corpo inteiro exigida no brincar aparece no desenhar. Neste sentido, o corpo inteiro está presente na ação, "concentrado na pontinha do lápis", e a ponta do lápis funciona como uma ponte de comunicação entre o corpo e o papel (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000, p.18).

Dessa maneira, o desenho e a música podem se relacionar de diferentes formas, como traz Ponso:

Quando a criança desenha algo incompreensível aos nossos olhos, não significa que sua produção não tenha infinitos significados. O processo de desenhar suas impressões acerca dos objetos, sons e sensações possibilita uma intencionalidade de expressão perante o mundo que está descobrindo e desvendando dia após dia (PONSO, 2014, p.47).

Na ação de desenhar o que se sabe é que esse movimento favorece inúmeras conexões neuronais, e estas podem estabelecer relações entre imagem e som. Para Ponso:

Muitas vezes, o ato de desenhar vem acompanhado por sons e movimentos corporais nos quais a criança integra suas percepções acerca daquela criação. Portanto é fundamental permitir esse espaço e tempo de organização da criança ao sistematizar suas fantasias. Elas são a primeira aprendizagem músico-pictórico-artística em formação desde os primeiros anos da criança. (PONSO, 2014, p.47).

Para essa mesma autora a concretização de sons por meio de imagens e desenhos contribui para a percepção e a integração entre os sentidos. Portanto, é visível quando propomos uma atividade onde a criança desenha enquanto ouve uma música, a tranquilidade em que acontece é muito interessante de se observar. Em complemento a essa ideia, a citação abaixo:

A construção do desenho implica a compreensão da canção. O encontro dos sentidos, visão e

audição permite que o ato de criar o desenho a partir da música favoreça a formação do sentido crítico a partir de experiências cotidianas com um olhar diferenciado, sensível e conectado as diversas manifestações sonoras e visuais do mundo infantil. (PONSO, 2014, p.50).

Enfim, os desenhos que apresentam uma parte musical com característica diferenciada podem ser utilizados de múltiplas formas, o professor precisa ser criativo e valorizar as produções das crianças para tornar essa atividade interessante e prazerosa para ambos.

No processo de aquisição da leitura e da escrita a música tem importante papel, pois especialistas afirmam que a familiaridade da criança com textos apreciados por elas, facilita o processo de alfabetização.

Quando a criança passa a perceber que a combinação de algumas palavras resulta em cada uma das palavras do refrão musical, ela tem muito mais interesse e prazer em aprender a ler e a escrever de uma maneira mais geral do que ler e escrever palavras isoladas desconexas. Com esse trabalho, a criança amplia sua capacidade de compreensão, pois ela possui mais elementos de interpretação.

É por meio da música que a criança entra em contato com este mundo letrado ao qual apresentamos a ela, mundo letrado e lúdico. Esse trabalho precisa ser estimulado para que a criança crie e aprenda a expor seus conhecimentos, onde poderá fazer música com seu próprio corpo, com o lápis e a borracha.

A importância do professor

Em um contexto escolar, o professor tem papel fundamental e não pode cometer erros. Suas ações são de grande importância no trabalho com a Arte em suas diversas formas de expressão, pois é ele quem vai apresentar, ensinar, observar e avaliar o desenvolvimento dos seus alunos de forma individual e coletiva, é ele quem realiza as sondagens de reconhecimento dos alunos, quais suas vivencias, o que desperta interesse entre tantas outras.

É o professor que irá dar vida as suas aulas e aguçar o interesse e a curiosidade dos pequenos.

A iniciação das crianças no mundo dos desenhos, formas, e cores, deve ser estimulada a acontecer o quanto antes, e o trabalho realizado com os bebês desde a creche tem grande influência para o desenvolvimento das crianças, por ocupar um grande papel na vida das crianças

Os bebês são capazes de produzir cultura, de fazer história, mas precisam de espaços adequados, estimulantes, rico em diversidade e de parceiros dispostos, interessados e comprometidos que agreguem nesse processo de descoberta e experimentação.

A criança desde bebê mantém contato com as cores visando explorar os sentidos e a curiosidade dos bebês em relação ao mundo físico, tendo em vista que, nesse período, descobrem o mundo através do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com que eles têm possibilidade de interagir. (CUNHA, 1999, p. 18).

Suas primeiras obras são os rabiscos:

Rabiscar – Colocar um giz grosso de cera na mão do bebê e deixar que ele produza seus primeiros rabiscos em um papel grande sobre o chão. As crianças se divertem com movimento de rabiscar e se encantam com as marcas que conseguem deixar no papel. (BRASIL, 2012, p.18).

Desenho é uma das primeiras formas de expressão. Toda criança, antes de escrever, já desenha naturalmente, e sem saber já desenvolve habilidades artísticas, gráficas, conceituais. Desenhar é importantíssimo.

As crianças podem desenhar, pintar e colorir. Assim, aprendem e representam o mundo das cores e das formas. Por meio dessa expressão produzem imagens gráficas, adquirem autonomia e precisão de gestos. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.85).

O que a diferencia do desenho, a pintura utiliza-se de tinta pastosa sobre um suporte seja papel, papelão, ou qualquer superfície a que se pretende pintar ou desenhar com pigmentos líquidos. Para Cezar Coll e Ana Teberosky:

A pintura pode ser definida com a arte da cor. Se no desenho o que mais se utiliza é o traço, na pintura o mais importante é a mancha da cor. Ao pintar, vamos colocando sobre o papel, a tela ou a parede cores que representam seres e objetos, ou que criam formas. (COLL; TEBEROSKY, 2004, p. 30).

No trabalho com as crianças a pintura possui objetivos que vão além da

manipulação dos pinceis. É por meio do contato com os diferentes recursos que as crianças conseguem se expressar

A partir de dois anos, podem-se propor atividades de pintura com as mãos, em suportes na vertical (papel na parede, por exemplo) ou na horizontal (em cima da mesa ou no chão). Peça que as crianças experimentem produzir manchas pequenas com as pontas dos dedos ou grandes manchas de tintas movimentando as mãos. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.85).

As atividades com massinha podem ser iniciadas a partir dos dois anos. Abramowicz e Wajskop (1999), cita uma receita caseira:

A partir dos dois anos pode-se fazer com as crianças uma receita de massinha que depois será utilizada para modelar. Utilizam-se os seguintes ingredientes: 1kg de farinha; 1 vidro de anilina ou 3 colheres de guache; 1 pitada de sal. Misturar tudo, acrescentando água, até que fique em ponto de massa de pão, sem grudar nas mãos. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

Já o trabalho com argila é a partir dos três anos conforme explicado por Abramowicz e Wajskop (1999).

Ofereça um pedaço grande de argila para cada criança a partir de três anos. Deixe que experimentem por um tempo e proponha que elaborem alguma forma com ela. Na medida em que as crianças vão se familiarizando com esse material, podem se oferecer as ferramentas para que trabalhem sobre ele, descobrindo diferentes texturas e possibilidades de construção no espaço. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

O trabalho com areia a partir de 1 ano e pode contar com alguns acessórios que as crianças gostam de brincar:

Para crianças com até quatro anos, podem-se levar vasilhas, baldinhos, peneiras, pás, colheres, garfos etc. deixando água a disposição, a pesquisa e a construção tornar-se- ão mais ricas (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.87).

Os recortes e colagens começam bem cedo, as crianças adoram mexer com papeis pois servem para:

O papel seve como suporte para desenhar, pintar, escrever e pode também ser rasgado, recortado, dobrado e colado. Com ele as crianças experimentam diferentes jeitos de rasgar, picar, amassar, dobrar, colar, empilhar, embrulhar e moldar. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.89).

Toda atividade de arte deve ser vista pelo professor como momento de

aprendizagem da criança, por isso o professor precisa ser criativo e ao mesmo tempo cuidadoso para que todas as possibilidades sejam exploradas no momento da atividade.

Ofereça uma folha de revista bastante colorida para cada criança. Deixe-as explorar livremente. Para as crianças entre um e dois anos, faça junto movimentos lentos ou rápidos com os dedos, de forma a amassar e rasgar o papel. Forneça tantas folhas quantas forem necessárias, prestando atenção para que não comam ou engulam os pedacinhos. O som produzido pelo papel rasgado, junto com o desafio de prender os dedos e conseguir rasgar o papel causa um grande interessa nas crianças. Ao final, com todo o papel rasgado, pode-se produzir uma grande "chuva" jogando os pedaços para o alto e observando cair. (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1999, p.89).

Todas as atividades devem ser supervisionadas e acompanhadas, como já citado pelos autores. Com a música é preciso resgatar todo conteúdo cultural

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, se não houver esse reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será, também, marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional (FONTERRADA, 2008, p. 13).

A música sendo uma facilitadora nesse processo de ensino e aprendizagem e tendo o professor como mediador dessa cultura, ela deve ser promovida de maneira que cada indivíduo seja produtor e reprodutor cultural. O professor se reconhecendo como mediador, só assim ele perceberá que a música é uma ferramenta importante de seu trabalho em sala de aula.

Martins (1998, p. 47) afirma que "Educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada".

Já Paulo Freire (1996) nos diz que "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria", "cabe a nós professores insistir na busca pelo "gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido". Nos faz refletir sobre o "ensinar exige alegria e esperança" e que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando".

As situações de aprendizagem utilizando a música devem partir dos conhecimentos das crianças, dessa forma irão se desenvolver dentro das possibilidades e condições de trabalho de cada professor, ou seja, dentro da realidade da turma.

Estar atento as necessidades dos seus alunos, é primordial nesse trabalho, pois observa-se as necessidades e criasse oportunidades para as crianças criarem e despertarem seu gosto musical, isso com alegria e prazer em participar se envolver. O trabalho do professor poderá acontecer envolvendo a música nas diversas áreas como de comunicação e expressão, dramatização entre outras, tornando assim o trabalho interdisciplinar e favorecendo um ensino mais agradável para quem aprende e para quem ensina também. Acrescenta ainda mais ao que foi descrito a citação a seguir:

Na arte musical, como educação, o que conta é o processo educativo, ou seja, o professor deve procurar favorecer a vivência de atividades rítmicas e musicais, sem preocupações com resultados imediatos. A ação do professor irá variar de acordo com o momento e o clima da turma: ora provocando situações novas, ora atuando como catalizador dos interesses emergentes ou dispersos, mas que possam ser aproveitados para levar a criança a se expressar musicalmente. (WEIGEL, 1988, p.21).

O trabalho com a linguagem musical precisa ser encantador para quem é aprendiz e para quem vai ensinar e isso muitas vezes só ocorre quando se tem a consciência da importância de se respeitar a expressividade das crianças e cria oportunidades de criação em sala de aula. Diante disso:

Ao cantar, utiliza-se a linguagem verbal e representa modos próprios de preencher e assimilar o ambiente ao redor. A educação musical proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva da criança com o meio ambiente. (ROSA, 1990, p.17).

Sabemos que a base de uma educação de qualidade depende da disposição do professor em querer realizar, dando significado interligando as áreas de conhecimento com a música, enfim é preciso haver compromisso com o aprendizado. É compreensível que:

Na atualidade não existem receitas demarcadas ou lineares para educar, em nenhuma área do conhecimento e muito menos na arte. A música, como a maior parte das disciplinas, deve ser ensinada por maneiras diretas, abertas, transversais e interdisciplinares, que permitam integrar os diferentes aspectos da pessoa, do mundo, do conhecimento. Porque a música, como

costumamos repetir, não pode continuar sendo considerada como uma atividade de caráter meramente estético, pois trata-se de uma experiência multidimensional, um direito humano, que deveria estar ao alcance de todas as pessoas, a partir de seu nascimento, e por toda a vida. (GAINZA, 2008 p.23).

Por fim, é interessante ressaltar que em qualquer disciplina desenvolvida com a música, essa precisa ter dinamismo, ou seja, deve ser atraente que desperte interesse nos alunos, especificamente em se tratando da música, pois o acesso das crianças as informações acontecem de forma acelerada fora da escola.

Arte e Inclusão

A educação tem que ser vista de uma maneira total e duradoura e precisa de várias formas de estudo para o seu melhoramento, porque em qualquer meio sempre haverá formas diferentes de individualidade e diversidades das condições ambientais que são oriundos dos estudantes que precisam de um tratamento personalizado.

Neste ponto devemos promover atividades que ajudam no desenvolvimento do intelecto e pensamento crítico do educando, exemplificando seria as danças e músicas, porque a música tornou-se um incentivo entre aluno e professor no que se diz em aprender de forma prazerosa no cotidiano entre os dois.

Arte e Inclusão duas palavras que quando trabalhadas em conjunto se tornam mágicas na vida de crianças, jovens e adultos. A arte promove o bem-estar individual e coletivo, explora características, possui propriedades que só ela é capaz de expressar. Além de proporcionar conhecimento para todas as áreas, contribui e traz significado para o ensino e aprendizagem na educação escolar. Pensar em inclusão é pensar em incluir a todos, que precisam de alguma maneira de atendimento mais individualizado, que apresente suas peculiaridades.

A escola é um dos principais contextos do desenvolvimento infantil, o processo de inclusão das crianças que são identificadas como portadoras de algum tipo de necessidade especial.

Prieto (2006) caracteriza a educação inclusiva como “um novo paradigma” benéfico a todas as pessoas, pelo respeito as diferenças.

Mantoan (2014), reforça a necessidade das escolas comuns se adequarem para o atendimento inclusivo, sem dúvida é um grande passo para quebra de ações discriminatórias, preconceitos.

O trabalho com a arte abre espaço para uma gama de oportunidades, onde se contribui para o desenvolvimento pleno infantil, ela vai muito além da motivação em participar. Pode- se dizer então que a Arte desenvolve o pensamento e a linguagem, oferecendo condições à criança de descobrir, criar, e se expressar comunicando-se através do seu fazer artístico.

O desafio dos envolvidos com a educação é buscar estratégias de atender a todos sem buscar distinguir, e sim buscar desenvolver a potencialidade de cada um, sem procurar barreiras, culpados, desculpas de que o aluno não aprende, e sim acreditar que todos são capazes, mas cada um no seu tempo.

Nesse ponto a Arte vem para agregar oportunidades e quebrar barreiras perante a inclusão.

A Educação Inclusiva requer mudanças nas práticas pedagógicas, viabilizando a participação de todos no ensino comum com qualidade, proporcionando um ambiente de trocas e exploração, multiplicando situações de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É preciso buscar alternativas educacionais para atender as necessidades individuais dos alunos que chegam às salas de aula, quer apresentem deficiências comprovadas por laudos ou não, requer sensibilidade, formação e compromisso, já que cada ser é único e apresenta singularidades.

A inclusão pode e precisa ser compreendida como um processo que se inicia desde a simples conscientização de que todos têm direito à educação, independentemente das suas condições físicas, até a preparação dos profissionais que irão trabalhar com esse novo público

Embora muitos restrinjam a inclusão escolar à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, pouco a pouco está sendo assimilado seu mote: garantir o direito à diferença de cada aluno, com base na igualdade de direitos de todos à educação. Uma escola para alguns não pode ser considerada uma instituição qualificada do ponto de vista pedagógico. (MANTOAN, 2014, p.7).

Para promover a inclusão, entendemos que a escola e a sociedade precisam

assumir uma atitude de mudança geral sobre as práticas educacionais. As adaptações precisam ocorrer em todas as partes e os sistemas educacionais precisam se adequar para melhor atender às pessoas portadoras de necessidades especiais e físicas.

Apenas garantir que o portador de necessidades especiais esteja dentro da sala de aula caracteriza uma falsa educação inclusiva. Não basta apenas aceitar a criança ou o adolescente com necessidades especiais para que a escola seja considerada inclusiva.

É necessário que ela tenha não só uma estrutura física adequada, mas, sobretudo, uma compreensão de todos os aspectos que possibilitam a integração dessa criança no cotidiano escolar. Isso envolve uma preocupação com o material didático, com as atividades de classe, com a observação do recreio, hora do lanche, entre outras. É fundamental assumir que é a escola que deve se adaptar ao estudante e não o contrário.

Esse movimento mundial em busca de uma educação inclusiva é sem dúvidas uma ação política, cultural, social e pedagógica. Ao longo das últimas décadas as alterações políticas, legais e administrativas em prol da inclusão social e escolar dos portadores de necessidades especiais vêm ocorrendo para a melhoria na qualidade do atendimento.

Defende-se o direito a todos estarem aprendendo juntos em um ambiente escolar que atenda suas particularidades com qualidade nesse atendimento. “Uma escola inclusiva oferece recursos alternativos ou adicionais não apenas aos alunos com dificuldade para aprender”. (CARVALHO, 2014, p.31).

Para que a inclusão avance é necessário preparar a sociedade para olhar diferente a diferença e dessa forma incluindo a todos, assim, a inclusão é um processo contínuo, que convoca a todos que nela acreditam a continuarem frente aos novos problemas e desafios que aparecem, pois isto é que possibilita a inovação, a criatividade, o crescimento dos professores.

A verdadeira inclusão é aquela em que toda equipe escolar esteja envolvida, garantindo acesso a aprendizagem por meio das inúmeras possibilidades de desenvolvimento que o processo ensino aprendizagem oferece. É aquela que acredita nas capacidades humanas de desenvolvimento, e investi em ações de integração e socialização.

Compreender o aluno, respeitar sua presença, oportunizar a aprendizagem

contínua e aprender com ele, tendo claro que sua aprendizagem é diferenciada, reconhecendo e respeitando suas limitações, investir e dar prioridade às suas potencialidades, estabelecer objetivos e metodologias mais flexíveis; partir dos interesses que demonstra sem privá-lo dos conteúdos curriculares.

A escola inclusiva busca construir coletivamente uma pedagogia que parte das diferenças dos alunos. Para atender essas diferenças são necessários recursos pedagógicos e de acessibilidade projetados para propiciar a participação ativa do aluno em seu cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos**. 2° 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 Infanti**l. 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 n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponívelem: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm**.** Acesso 21 Set. 2019.

BRASIL, **Medida provisória n° 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 cientifica 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-filmecomo- 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. T**eatro - 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**. 3°ed. São Paulo: Scipione, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** 2ª 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.** 2ª 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: NICOLLAU, 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; Artemed,2003.

JANSON, H. W.; **"Iniciação à História da Arte",** {tradução, Jefferson Luiz C amargo}; 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**. 1ª 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** – 5° ed. São Paulo, Cortez, 2001.

PRIETO, Rosangela Gavioli. A**tendimento 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.), 2º Ed. São Paulo: Summus, 2006.

PONSO, Carolina Cão. **Música em Diálogo: ações interdisciplinares na**

educação infantil.
2° 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. 2ª 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.

UJIIE, 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° 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**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

MANIFESTAÇÃO DE PRÁTICA ÉTNICA RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Raquel Trindade dos Santos de Jesus

RESUMO

Todos esses dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Por meio das Políticas de Reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas demandas por reparações que visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Palavras-chave: educação; etnia; afrodescendência.

1. LEIS DE DIRETRIZES E BASES (LDB)

Primeira Lei de diretrizes e bases de 1961 lei n° 4.024, diversas ideologias permearam os conflitos e interesses da educação ao longo da história até que se alcançasse a educação infantil nos dias atuais.

1.1 - “Um Breve Panorama Histórico”

Na era primitiva a educação era transmitida pelos pais aos filhos, existia uma relação de aprendizagem associada as atividades cotidianas, tratava se de uma educação informal, ou seja, espontânea não era institucional

No século XVIII, várias sociedades buscavam as instituições para o cuidado da criança pequena chamadas sala de asilo ou creches.

Nos tempos republicanos (final do séc. XIX) a organização escolar era seriada dotadas de normas e disciplinas. O projeto político republicano visava implantar a educação escolarizada, oferecendo um ensino para todos, no entanto, era uma escola dualista e o ensino para o povo era restrito ao elementar profissional.

A constituição republicana de 1891 atribuiu a União a incumbência da educação superior secundária, reservando dos estados o ensino fundamental e profissional, até então a educação infantil não era legalizada as relações étnicos raciais não eram dialogadas visto que, a ideologia do contexto republicano ainda não compreendia tal escolarização, porém, Hilsdorf influenciado pela iniciativa do jornalista Rangel Pestana comenta; “ A rigor, ao longo dos anos 1890-1900, os republicanos cafeicultores redesenham, todo o sistema de ensino público realizando a escola ideal para todas as camadas sociais”, segundo ele deveria ser do ensino infantil ao superior, ou seja, se pensava, se refletia sobre os jardins da infância mas não era reconhecida por lei.

O século XX, gerou mudanças progressivas na educação como instituição, anterior a obrigatoriedade da escola e a compreensão de que ela constituía um direito da criança, mesmo as creches que inicialmente eram um local para o cuidado das mães trabalhadoras, pobres.

Nas décadas de 1920 e 1930 houve discursões acirradas sobre educação e pedagogia, o Escolanovismo adotado por muitos representantes dentre eles Anísio Teixeira pensavam numa educação para todos, junto à outros instituíram uma primeira etapa, de dois anos, gratuita e obrigatória afim de garantir a

universalização da alfabetização de todas as crianças, projeto esse que não teve sequência.

Em meio a este cenário de conflito em 1932, foi publicado o manifesto dos pioneiros da educação Nova, assinado por 26 educadores dentre eles Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

O documento defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programas de âmbito nacional, objetivava a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite. Propunha uma base comum de cultura geral para todos. A luta até aqui é pela educação ao acesso de todos.

Esta proposta de Educação não foi aderida pela constituição de 1934. Nesse período foi criado o Ministério da educação o qual Francisco Campos adepto da escola Nova tornou-se ministro, porém alguns de seus interesses não correspondiam a escola novista.

No período da República Populista de 1945 a 1964 o país estava num estado de direito, o cenário era democrático e marcada pela Esperança de um progresso acelerado. Na educação, um debate nunca visto teve como pano de fundo o anteprojeto da LDB, que levou treze anos para ser aprovada. Após a ditadura de Vargas, os pioneiros da educação nova retomaram seus valores defendidos anos anteriores. O anteprojeto da LDB foi apresentado em 1948 pelo ministro Clemente Mariani porém, sua promulgação foi em 1961 defendia-se a igualdade de condições das escolas oficiais e particulares, porém a Ed Infantil ainda não havia sido legalizada.

As exigências eram de um cenário industrializado. A educação era voltada para a profissão, o trabalho, havia um descompasso entre a estrutura educacional e o sistema econômico. Podemos observar como a legislação reflete os interesses das classes representadas no poder.

No ano de 1996 próximo a virada do séc. XX para o séc. XXI o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de diretrizes e bases da educação

brasileira (LDB) o qual pela primeira vez na história brasileira normatizava legalmente a estrutura organizacional da educação infantil em seus artigos:

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- Pré –escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se- á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Na LDB 9.394/96das disposições gerais da Educação Básica em seus artigos:

Art.26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Observar-se que a Educação Infantil apesar de reconhecida no artigo 29 como primeira etapa da ed. Básica sofre limitações no artigo 26, o que foi alterado pela lei 12.796, de 2013 a seguir:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

O artigo 26 sofreu algumas alterações com relação a questão racial, porém ela continua especifica ao Ensino Fundamental e médio.

~~Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.~~ (

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.~~ (

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.~~ (

~~§ 3º(VETADO)(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (.

Na Educação infantil o tema Étnico racial tem sido estudado e pesquisado muito recentemente pois durante muito tempo a ideia de que a abordagem dessa temática na ed. Infantil seria desnecessária pela suposição de que não há preconceito e discriminação racial entre as crianças de 0 a 5 anos. No entanto, é possível detectar entre crianças negras e brancas uma convivência com situações conflituosas em relação a identidade étnico racial.

Em linhas gerais, dentro da LDB a Ed. Infantil não possui uma lei específica a respeito da questão étnico racial, a lei que existe limita-se aos currículos da Educação básica na esfera do Ensino fundamental e médio.

1.2 RCNEI

No ano de 1998 foi lançado pelo Ministério da Educação e desporto, o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), integrante da série de documentos que o governo federal produziu para a educação, tendo como antecessores os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), estes dirigidos ao ensino fundamental público. O RCNEI tem como proposta a qualificação do atendimento as crianças na faixa etária de zero a seis anos, que frequentam a escola pública de Educação Infantil.

O referencial e constituído em três volumes divididos, que contem introdução, formação pessoal e social, e conhecimento de mundo. Segundo a apresentação do Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, anexa no início de cada volume, o documento veio atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei 9.394/96), que define a Educação infantil como primeira etapa da educação básica.

A apresentação recomenda que o documento seja um referencial para os professores e deve ser disponibilizado a todos os profissionais da área. Para o Ministro da Educação, o RCNEI precisa ser um documento que atinja metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos a infância sejam reconhecidos e que sirva como um guia de reflexão de

cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O RCNEI, por sua vez propõe aos profissionais da educação realizar um trabalho que respeite a diversidade cultural brasileira de cada aluno e que utilizem tal documento para o trabalho do dia a dia, com consultas, anotações e até mesmo discussões com colegas de trabalhos e familiares. E assim possibilitar as famílias e suas culturas, a serem inseridas no planejamento das aulas.

As diversidades precisam ser trabalhadas de uma forma geral pela instituição e acolhidas de forma única pelos professores, tendo em vista uma proposta aberta e flexível e não obrigatória:

RCNEI (1998, Vol. 2, p.41)

> Para que seja incorporada pelas crianças, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades precisa estar presente nos atos e atitudes dos adultos com quem convivem na instituição. Começando pelas diferenças de temperamento, de habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso, o respeito a essa diversidade deve permear as relações cotidianas [...] ao lado dessa atitude geral, podem-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

Nessa questão o RCNEI ressalta alguns exemplos de diversidade importante a serem considerados no ambiente escolar: diferentes culturas e valores, diferentes crenças sobre educação de crianças, diferentes estruturas familiares e crianças com necessidades especiais.

RCNEI (1998, Vol. 1, 2 e 3 p.7)

> Estes volumes pretendem contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural

> das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam ás demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país.

O volume um documento de introdução que apresente uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando suas concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional. Encontramos também o acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças sobre a educação de crianças. Caracterizando a população brasileira como possuidora de pluralidade cultural, composta pela diversidade de etnias, crenças, costumes, valores. “Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminações e as atitudes não preconceituosas” (RCNEI 1998 p.7).

O referencial procura assumir um trabalho de acolhimento ás diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias que significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Complementando ainda que as instituições de Educação infantil devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

O volume dois vem com o tema Formação Pessoal e Social que propõe verificar os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. Neste volume encontram-se conteúdo a serem trabalhados com crianças de zero a três anos e outro voltado para crianças de quatro a seis anos. No segmento respeito e diversidade (Vol. 2, p. 41) afirma que o respeito à diversidade deve permear as relações cotidianas, sugerindo ao professore a escola criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja tema de conversa ou de trabalho.

E por último o volume três apresenta o tema Conhecimento de Mundo que se refere aos eixos de trabalho da educação infantil: Movimento, Música, Artes visuais, linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e matemática. Neste volume no eixo Natureza e Sociedade, o bloco organização de grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar inclui o respeito ás diferenças existentes entre os costumes, valores e hábitos das diversas famílias e grupos, e o reconhecimento de semelhanças. E continua com a indicação do que se deve evitar: Deve se ter

sempre a preocupação para não expor as crianças a constrangimentos e não incentivar a discriminação. (RCNEI Vol. 3, p.182)

1.3 Legislação Pertinentes As Relações Étnicas (Políticas Públicas)

Rosenberg (2006), discorre que educação infantil está inserida dentro de um setor que compreende as políticas educacionais e integra-se ao sistema de ensino desde 1996, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, como primeira etapa da educação básica (creche até 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos).

Analisa o caminho da educação infantil no Brasil e a importância de se desenhar uma trajetória da creche e da pré-escola que tem alcançado um patamar de fortalecimento no que diz respeito a sua institucionalização e aproximação da educação fundamental em relação a creche. Existe também uma dificuldade em entregar a creche ao sistema educacional e investir em sua universalização.

Outro aspecto avaliado é a permanência e fortalecimento de políticas familiaristas para bebês que segundo Rosenberg (2006) tem impacto negativo principalmente em crianças negras e pobres com idade entre 0 e 3 anos.

Coloca em debate elementos que reúnem os campos teóricos e políticos dos estudos feministas de gênero, das relações raciais e estudos sociais sobre a infância.

É tese da autora: a criança de 0 a 3 anos possui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira tanto na academia, como na política, inclusive nos movimentos sociais.

A alteração trazida à Lei9394/96 de diretrizes e bases da Educação Nacional, pela lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5°, I. Art.210, Art.206,I, $1° do Art.242, Art.215 e Art.216 bem como nos Art.26,26 A e 79 B

na lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação , que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos analógicos os Art.26 e 26ª da LDB, como os das constituições estaduais da Bahia (Art.175,IV e 288), do Rio de Janeiro (Art.303), de Alagoas (Art.253), assim como de Leis Orgânicas, tais como a de Recife (Art.138), de Belo Horizonte (Art.182,VI), a do Rio de Janeiro (Art.321,VIII), além de leis ordinárias, como lei municipal n° 7.685, de 17 de janeiro de 1994, de Belém , a lei Municipal n° 2.251, de 30 de novembro de 1994, de Aracaju e a Lei Municipal n° 11.973, de 4 de janeiro de 1996, de São Paulo.

Junta-se, também, ao disposto no Estatuto da Criança e do adolescente (Lei 8.096, de 13 de junho de 1990), bem como no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

Todos esses dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir.

Por meio das Políticas de Reparações, de reconhecimento e valorização, de ações afirmativas demandas por reparações que visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações.

Cabe ao estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art.205, que assinala o dever do

Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão e profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de critérios de exclusão, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados.

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10639/2003, que alterou a LDB 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. Esse reconhecimento exige justiça, iguais direitos sociais, civis, culturais e econômico, valorização da diversidade, adoção de políticas públicas, questionamentos sobre as relações étnicos raciais, respeito as pessoas e as regras e estabelecimentos de ensino com professores competentes comprometidos com a educação dos negros e brancos. Todavia a referida Lei não se aplica ainda a Educação Infantil.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnicos-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças étnicas culturais, pedagógicas e políticas públicas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BENTO, 2012)

1.4 Manifestação de Prática Étnica Racial Na Educação Infantil

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 multilinguístico.

Contudo, parece que as decisões políticas que possibilitaram a concepção desses direitos na Constituição esconderam problemas mais graves (BENTO 2012 org. et all apud ROSEMBERG 2008). 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.

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.

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. Salienta ainda que ao analisar as variáveis das dessemelhanças sociais utilizando a proposta concebida pela feminista Emily Hicks nos anos 1960, sobre as desigualdades de classe e gênero, compreende-se que os processos sociais que geram essas desigualdades são heterogêneos pois as sociedades não apontam as desigualdades materiais e simbólicas dos diversos seguimentos sociais e não reconhecem seus direitos.

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. Em 1970, o modelo de educação infantil informal no Brasil aumentou principalmente no Nordeste atendendo o público negro, pobre, contudo dentro deste contexto não é possível visualizar mobilizações dos movimentos negro sobre essa temática.

Considera que as diferentes formas de desigualdade social não acometem os indivíduos com a mesma intensidade ou resultado e apela pelo reconhecimento de etapas da vida que configura base para a construção social das relações de idade.

E, que as desigualdades de classe, gênero e raça no mercado de trabalho e na família entre adultos afetam a vida dos bebes meninos ou meninas, brancos e negros, mais ou menos pobres. A política que reivindica a creche tem sido uma luta dos movimentos feministas na busca por igualdade de oportunidade no mundo do trabalho entre homens e mulheres.

Aponta uma construção ideológica conhecida pelos teóricos: “a Naturalização da desigualdade “em que uma opção humana, social e histórica é transformada em algo natural. Um exemplo dessa ideologia é que no Brasil se aceita com naturalidade que o custo de uma criança na educação infantil seja menor que o gasto com o ensino superior.

CONCLUSÕES FINAIS

Na sociedade brasileira o custo com um bebe é menor não pela dinâmica inerente ao seu cuidado, mas pela ideologia de gênero e de idade que valoriza o padrão adulto e masculino que está associado a produção de riqueza e desvaloriza a função de educar e cuidar de crianças pequenas. Considera que os movimentos sociais brasileiros contemporâneos pela igualdade de gênero, raça, etnia são adultocêntricas pois enxergam as crianças apenas como futuros militantes ou possíveis reprodutores de sua ideologia.

As crianças compreendem um dos últimos grupos na trajetória em busca da cidadania, observa-se que existe uma dificuldade em reconhecer esse direito.

Contudo alguns setores políticos e acadêmicos ainda que de forma insipiente tem alavancado condições para que a criança seja reconhecida como ator social.

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 /biblo/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=comcontent&view=articleid=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, Fúlvia. 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 politicas 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 disponívelemhttp://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, povoe 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.

HABILIDADES INTERPESSOAIS COM DÉFICIT INTELECTUAL

Roseli Mendes Jardim de Oliveira

RESUMO

Na escola se o professor tem um aluno com déficit intelectual precisa fazer uma reflexão para mudar a sua estratégia, pois é preciso envolvê-lo nas atividades, diferenciar e diversificar suas aulas para incluir aquele aluno com dificuldade de aprendizagem, mas quando se fala de mudar é no contexto em que abrange a sala fazendo a inclusão de todos os envolvidos.

Palavras-chaves: inclusão; escola; déficit intelectual.

DESENVOLVIMENTO

O que é deficiência intelectual? Ela é um transtorno de desenvolvimento fazendo com que o indivíduo obtenha um nível cognitivo e comportamental abaixo do que é esperado para sua idade cronológica. A deficiência intelectual pode ser definida por limitações nas habilidades mentais, habilidades essas que estão relacionadas à inteligência, que envolve raciocínio, resolução de problemas e planejamento, o DI (Deficiência Intelectual) atinge o comportamento adaptativo relativo em questões conceituosas, compromete algumas habilidades no cotidiano que nela está à comunicação, motricidade e a capacidade de tomar decisões.

Quando o indivíduo apresenta o DI ele mostra que tem muita dificuldade em aprender, realizar e entender atividades comuns que para outras pessoas são simples. A causa mais comum é genética, a desnutrição e contaminação por algumas substâncias podem causar danos ao desenvolvimento do intelectual também.

Mantoan (1997) salienta que “a inteligência dos deficientes intelectuais evolui na medida em que se atua pedagogicamente em duas frentes: a que se refere à solicitação do desenvolvimento das estruturas mentais e a que propicia a melhoria de condições de funcionamento intelectual”.

A criança precisa ser estimulada na construção do seu intelecto com utilizações mais amplas e eficientes, porém adequadas na resolução de uma situação problema. Por essa questão o mediador tem que estar fundamentado na aprendizagem de estruturas operatórias e viável, para que a criança não apenas receba mais sim construa o seu conhecimento.

é importante a comunicação com a criança que tem a deficiência intelectual, pois ela terá um benefício maior, sendo assim a linguagem será um dos principais instrumentos para o desenvolvimento perceptual e conceitual.

O professor acreditar nessas crianças é ter o respeito em sua formação

 preciso acreditar, persistir e demonstrar o quão importante elas são sendo deficientes ou não. Sabemos que a inclusão dessas crianças é essencial, acreditando que o sujeito aprende, respeitando a sua individualidade.

> Winnicott (1979) diz que ”as experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia”, na escola, as crianças encontram oportunidade de estimular a imaginação, descobrir suas capacidades corporais, vivenciá-las e iniciar sua socialização através do brincar.

O brincar é importante, já que sabemos que a criança na fase infantil aprende brincando, é através da ludicidade que ele começa a desenvolver seus

conhecimentos, se o professor brincar e interagir ativamente com o aluno que apresenta deficiência ele pode ter a percepção da necessidade daquele individuo de acordo com a faixa etária dele, mas a brincadeira deve ser prazerosa, tem que ser tomada como prática da educação infantil.

O ato de brincar é saudável e libertador para as crianças, elas conseguem explorar toda a imaginação que há em sua mente, conseguem criar e recriar várias situações, explorando o máximo dela e com elas aprendemos que extremamente importante para a sua formação.

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130)

Brincar estimula a iniciativa, autoconfiança e a curiosidade proporcionando também o aprendizado o desenvolvimento da linguagem, a concentração e a atenção, jogos e brincadeiras são considerados estimulantes para cognição, apreço, criatividade e motivação, para PIAGET (1975), através da brincadeira, a criança se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

Muitos adultos tem o conceito errado sobre o brincar achando que é apenas um passa tempo, mas se enganam, pois ela ajuda no desenvolvimento da criança, promovendo a socialização e descobertas, a criança vai se formando de forma natural, e pensando por esse pressuposto quando a brincadeira ocorre no âmbito educacional significa que é preciso pensar além dos jogos e brincadeiras e aproveita-lo como um instrumento de trabalho para obter objetivos pré-estabelecidos.

Embora uma criança apresente atrasos cognitivos, a educação dela sendo feita através do lúdico contribui para um crescimento sadio, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e produção do conhecimento, promovendo a integração e a inclusão social.

A criança com deficiência intelectual ao brincar terá ajuda do brinquedo, terá a possibilidade de se relacionar melhor na sociedade e no meio em que ela vive, levando em consideração que o brinquedo ajuda ativamente no desenvolvimento cognitivo oportunizando o crescimento o professor deve dar a oportunidade para que o aluno tenha o conhecimento a vivência proporcionando a troca de experiência através de uma educação lúdica de qualidade.

VYGOTSKY (1998) diz que, “a arte de brincar pode ajudar a criança com necessidades educativas especiais a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma”.

O lúdico contribui com um novo jeito de educar, aumentando as possibilidades de aprendizagem das crianças que tem deficiência intelectual, um exemplo para trabalhar com jogos é o xadrez as suas contribuições são significativas no processo de ensino aprendizagem, é um bom recurso pedagógico para o docente.

> Segundo IDE (2008), O jogo possibilita à criança deficiente mental aprender de acordo com seu ritmo e suas capacidades. Há um aprendizado significativo associado à satisfação e ao êxito, sendo este a origem da autoestima. Quando esta

> aumenta, a ansiedade diminui, permitindo à criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação. O uso do jogo também possibilita melhor interação da criança deficiente mental com os seus coetâneos normais e com o mediador.

Procuramos salientar a importância dos jogos e brincadeira na educação infantil e demonstrar o quanto se torna importante no desenvolvimento do ser humano, pois através das brincadeiras é possível alcançar resultados significativos na educação e para aqueles que possuem algum tipo de deficiência intelectual.

Favorecendo o convívio social com o igual e com o adulto, sendo levado sempre em consideração a peculiaridade que cada um tem, respeitando o seu tempo, espaço e limite, buscando sempre trazer o conhecimento de forma gradual e prazerosa para que seja de fácil compreensão e transformando o aprendizado simples fazendo com que eles consigam absorver cada conteúdo sem que apresentem grandes dificuldades em sua execução. Para isso é necessário um trabalho rico em conhecimento sobre a temática.

TRABALHAR HABILIDADES INTERPESSOAIS COM DÉFICIT

Habilidade cognitiva está relacionada ao mecanismo do cérebro que envolve os processos de aprendizagem, memorização e informações, é possível exercitar o cérebro com estímulos para o cognitivo, e assim desenvolver o seu intelecto, já habilidade social envolve a aptidão de interagir com o outro e obter a capacidade de comunicação e persuasão, em seu ambiente escolar o trabalho em equipe é importante. Caldarella e Merrell (1997) afirmam que as crianças que apresentam comportamentos sociais apropriados reúnem um conjunto de habilidades sociais importantes para a definição do sucesso das interações sociais em idade escolar tais como oferecer ajuda, cumprimentar, expressar sentimentos, cooperar, participar, elogiar, criticar positivamente, etc.

Por este motivo é importante trabalhar a habilidade social com crianças que tenham alguma deficiência intelectual é de extrema importância para que ela seja sempre inserida convívio social seguro sem que possa sofrer, ansiedade, julgamentos sociais, preconceitos entre outros. Saber desenvolver a habilidade social nas crianças é necessário, algumas sentem dificuldades em pedir desculpas, admitir erros, pedir ajudar e assim em diante, sendo assim o trabalho deverá ser extenso para que ela possa compreender que em vários momentos da vida é preciso fazer o uso destas habilidades. É trabalhar valores, compreensão e emoção.

O déficit de habilidade pode trazer alguns malefícios à vida de uma pessoa, como: desempenho acadêmico ruim, abusos de substâncias, transtorno de ansiedade, problemas sociais e transtornos de ansiedade, por isso quantos mais interação houver maior será o desempenho da criança. A avaliação e a intervenção de um profissional da saúde irão ajudar no trabalho com aquele aluno que possui o déficit, pois ele utiliza diferentes técnicas para chegar ao fator que está causando o problema.

Fazer a mediação e trabalhar a vulnerabilidade e as potencialidades da criança irá fazer a diferença para facilitar a mudança de cada aspecto psicológico e fisiológico para que não atrapalhe o aluno a interagir com os outros.

> [...] um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que sejam devido à disfunção do sistema nervoso central. Apesar de que uma dificuldade de aprendizagem pode ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardo mental, distúrbio social e emocional) ou influências ambientais (por

> exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é o resultado direto dessas condições ou influências (NJCLD, 1981; 1985 apud GARCIA, 1998, p. 34).

Fazer o controle das emoções é importante, para que no futuro essas crianças que serão adultos saibam lhe dar com vários tipos de emoções e comunicações, as comunicações estão elencadas em três tipos, a assertiva, passiva e agressiva. A pessoa com comunicação agressiva tem tendência a falar alto, e num tom de intimidar aquele que está ao seu lado, o olhar fixo, gestos “ameaçadores” e postura intimida tória, é preciso analisar que uma pessoa com essa comunicação poderá ter dificuldades em seus relacionamentos, pessoais e profissionais, já o passivo prefere não intervir nas ações nas quais ele está envolvido, prefere que os outros tomem a decisão ao ter que contrariar sua postura geralmente está relacionado ao olhar baixo, evita o contato, sua voz é mais baixa, seus gestos torna-se desajeitados entre outros, o assertivo sente, ele quer resolver, pensa no que você quer a sua postura é de manter contato visual, seu nível de voz é compatível, sua fala flui seus gestos são firmes, sua postura ereta e as mãos solta, ele consegue controlar suas emoções para conversar com as outras pessoas, consegue se expuser e também se respeita ao mesmo tempo em que respeita o outro.

Porem todas as comunicações tem as suas perdas e seus ganhos, o agressivo por ter a explosão no comportamento tende a seguir um caminho com poucos ou ninguém ao seu lado, pois seu temperamento forte de sempre querer “agredir” o outro com palavras e gestos o torna uma pessoa desagradável sem que ele consiga mostrar o que ele tem de melhor a oferecer, o passivo causa o dano para ele mesmo, pois a perca de oportunidades que surgiram em sua vida poderá passar sem que ele ao menos tente, sua imagem acaba tornando-se negativa, onde começara a ser rejeitado automaticamente por outras pessoas podendo acarretar a uma depressão com a rejeição e desamparo dos outros, o assertivo sempre está a facilitar os problemas interpessoais aumentando a eficácia e a autoestima, melhorando a qualidade nos relacionamentos e possuindo sentimento de tranquilidade.

Caso o ambiente esteja mais para agressividade e passividade acaba tornando-se um lugar “doente” onde geralmente não promove qualidade de vida para os envolvidos, por este motivo trabalhar o controle destas comunicações é importante.

O pensamento verbal é predominante nas atividades psicológicas, sendo o domínio da linguagem importante para que ocorram mudanças relevantes na forma da criança se relacionar com o meio onde está inserida, possibilitando, assim, novas formas de comunicação e na organização do pensar e agir (VIGOTSKI, 2004).

Cabe também ao professor desenvolver a sua habilidade interpessoal para conseguir resultados satisfatórios ele precisa também saber em quais situações consegue se destacar para conseguir atingir o seu público-alvo, ele precisa trabalhar as suas emoções, empatia e sabedoria, pois saber ter e fazer a convivência agradável é de extrema importância, a parte gestão também deve trabalhar para o efeito do bom planejamento iniciando do coordenador pedagógico. A empatia deve iniciar pelo coordenador, saber se colocar na situação para conseguir ajudar a sua equipe a fazer transformações positivas na vida de cada educando.

CONCLUSÕES FINAIS

Saber respeitar as diferenças é fundamental, pois os professores também encontram dificuldades em algumas áreas é onde entra a intervenção do coordenador para ajudar aquele educador de forma que todos consigam aprender.

Passando por esse percurso devemos analisar uma criança que possui deficiência intelectual e também possui déficit de habilidade, pois geralmente está relacionado, já que se torna uma inteligência comprometida no geral, ou seja, afeta a capacidade de planejamento, de solucionar problemas, sua memorização é restrita tem ausência do auto direcionamento entre outros, fazendo os estímulos para que aquela criança consiga poder expressar verbalmente é fundamental fazendo com que ela seja inserida em seu convívio social.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (Vygotsky. 1984 p. 97).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cristina Abranches 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 Disabilitie .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]. 2ª 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. 4ª.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.

INTERVENÇÕES METODOLÓGIAS NO ENSINO PARA ALUNOS DISLÉXICOS

Gleise Cristine Martins Vieira de Jesus

RESUMO

Essa pesquisa buscou estudar adaptações curriculares necessárias no Ensino Fundamental para alunos disléxicos e analisar intervenções pedagógicas e metodologias que facilitariam o acesso ao currículo, como garantia da inclusão desses alunos na escola regular. O atendimento escolar em escola regular é previsto em diversos documentos legais. O Ensino Fundamental depende diretamente da leitura e escrita, o que dificulta a aprendizagem de alunos disléxicos. Muitos professores conseguem mobilizar ações devido à falta de capacitação e conhecimento sobre o tema. A pesquisa propõe ainda, de forma crítica, as adaptações curriculares, as intervenções metodológicas e os instrumentos avaliatórios mais indicados para o atendimento do aluno com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; Inclusão; Aluno; Ensino; Leitura e Escrita.

INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e escrita é indispensável para o acesso e aquisição do conhecimento impresso que será fator importante para a melhoria da qualidade de vida na sociedade. Muitas pessoas, ao passarem pela escola durante sua formação básica. Aprenderão as técnicas e recursos para ler e escrever corretamente, mas outras não conseguirão.

O objetivo desse trabalho foi pesquisar sobre as adaptações curriculares essenciais no ensino básico nas séries iniciais para alunos disléxicos e analisar ainda, possível intervenção metodológica capaz de facilitar o acesso ao currículo.

Esta pesquisa se justifica nas constantes queixas vivenciadas no ambiente escolar e familiar, respectivamente relatadas por pais, professores e alunos, sobre:

- As dificuldades que envolvem a leitura e da escrita e o uso dessas habilidades na ampliação de seus estudos nas diferentes áreas do conhecimento;
- A deficiente formação dos professores para o trabalho com alunos disléxicos;
- A necessidade de planejamento e garantia das adaptações curriculares para atender esses alunos;
- O desconhecimento de diferentes recursos lúdicos e tecnológicos disponíveis na atualidade.

Foi realizada uma revisão da literatura sobre os temas em estudo em fontes relativamente atuais e confiáveis, que servirão como alicerce para as considerações finais sobre o tema.

Dentre vários fatores responsáveis por esse insucesso está a Dislexia. Desconhecida ainda por muitos pais, professores, coordenadores pedagógicos e gestores, é confundida as vezes com “falta de interesse”, “falta de capricho” e até mesmo como indisciplina. A dislexia é abordada nesta pesquisa quanto sua história, definição, ocorrência fatores envolvidos, entre outros aspectos particulares, e orientainclusive, que em caso de suspeita de Dislexia, uma equipe multidisciplinar deve ser consultada, pois a inclusão do aluno disléxico é garantida por diversos documentos legais também citados nesta pesquisa.

O ensino e a deficiente formação dos professores serão abordados nesta pesquisa, que destaca a necessidade dês e buscar uma formação permanente para garantir a inclusão e não somente a integração desses alunos com necessidades educativas especiais. Com isso, fazem-se necessárias, adaptações do currículo para o trabalho com esses alunos. Essas adaptações são de responsabilidades individual ou compartilhada entre professores e instâncias gestoras-administrativas.

MÉTODOS

Este trabalho é uma revisão de literatura, obtida com o objetivo de apresentar e discutir as intervenções metodológicas no ensino para alunos com dislexia.

O termo Dislexia pode, muitas vezes, afastar e assustar os pais ou professores, que por falta de conhecimento sobre o assunto preferem fazer de conta que os problemas não os atingem. Realmente pode não os afetar, pois a criança, o filho, o aluno que sofre com as dificuldades não aprendizado do currículo escolar.

A DISLEXIA E A ESCOLA

Shaywitz (2006) ressalta que a dislexia é uma dificuldade persistente e frustrante no processo de aprendizagem de leitura.

Para Braggio (2006) é na escola que essa dificuldade ira aparecer na maioria das vezes. A escola tradicional e mecanicista não foi feita para disléxico, mas muito passam por ela driblando todos os obstáculos possíveis, como tempo, os modelos vigentes, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e a dificuldade em atingir notasnecessárias para a continuação dos estudos na etapa seguinte.

A autoestima dessas crianças é bastante prejudicada quando estas, através da falta do professor, se sentem preguiçosas, lentas, burras ou desqualificadas. (CALAFANGE, 2007)

Para Perrenoud (2000) apud Medeiros (2006) o fracasso escolar é consequência de dificuldades de aprendizagem e de conhecimento e competências dos alunos. O fracasso escolar associado à dificuldade de leitura e escrita trará prejuízos que ficarão enraizados na vida do indivíduo que será prejudicada economicamente e socialmente.

Segundo Santos e Maturano (1999) *apud* Medeiros (2006) crianças quese sentem fracassadas são mais suscetíveis à evasão escolar. Essas crianças se sentem envergonhadas e se distanciam ainda mais do aprendizado por manifestarem comportamentos não adequados ao ambiente escolar.

Segundo Calafange (2007), relaciona a dislexia com o maltrato emocional é considerado uma forma de maltrato infantil, conseqüência de hostilidade verbal crônica em forma de burla, desprezo, critica ou ameaça de abandono e constante bloqueio das iniciativas de interação infantil.

O título do artigo de Pegorin (2007), destaca a falta de informação dos educadores: "Dislexia ainda é desconhecida para muitos pais e professores". Tal fato é confirmado por Medeiros (2006), que em sua pesquisa com 80 professores, em sua maioria (78,10%) com mais de 10 anos no magistério, sugeriu a necessidade da realização de capacitações sobre este distúrbio de aprendizagem. A sugestão partiu da análise dos resultados de sua pesquisa em comparação com outra realizada por Wadlington *apud* Medeiros (2006) com professores norte americanos, que se mostraram mais informados sobre a dislexia.

É preciso proporcionar a estas crianças, aos pais e professores informações sobre a dislexia, para assim conseguir atender satisfatoriamente as crianças na fase escolar em que se encontrarem. É necessário ousar,entender, se comprometer com todas as crianças, independentemente da dislexia. (Calafange,2007).

Segundo Medeiros (2006) é no ambiente escolar que as dificuldades se manifestarão, por isso o papel dos professores na identificação e na intervenção pedagógica e no encaminhamento para uma equipe multidisciplinare tão importante.

Nas características e transtorno associados apresentados no DSM.IV sobre os transtornos de aprendizagem, estão presentes na evasão escolar de crianças e adolescentes, as dificuldades dos adultos no emprego ou no ajustamento social e muitos indivíduos podem apresentar ainda, Transtorno da conduta, Transtorno Depressivo Maior ou Transtorno Distímico.

Calafange (2007) nos questiona: "São crianças com dificuldades de aprendizagem ou é o sistema escolar com dificuldade de ensino".

IMPACTOS COMPORTAMENTAIS DECORRENTES DA DIFICULDADE DELEITURA E DE ESCRITA

A escola é o local no qual os professores e os alunos praticam o ato de ler e escrever, onde o professor assume o papel de mediador no processo de leitura e escrita, mas nem todos os alunos que passam pela escola conseguem dominar essas habilidades de maneira satisfatória e por isso, podem ter sua autoestima afetada, o que pode desencadear impactos comportamentais dentro e fora da escola.

Para Tiba (1996), autoestima é o sentimento que faz com que a pessoa goste de si e aprecie o que faz. É ainda essencial para estabelecer a disciplina, por ser um dos componentes mais importantes do nosso comportamento. Essa autoestima é conquistada através de realizações bem-sucedidas nos espaços ondea pessoa passa os dias.

Cada criança ou adolescente que não conseguem atingir o sucesso esperado lida com isso de maneira diversa. Há alguns que entenderão que a dificuldade e o erro fazem parte do aprendizado e buscarão ultrapassar suas dificuldades, enquanto outros terão atitudes comportamentais não adequadas com suas necessidades escolares, podendo se tornar agressivos, acanhados, faltosos, etc.

Para Aquino (2003), não há muita certeza sobre a indisciplina escolar das crianças e dos jovens, mas essa é uma das constantes queixas de pais e professores.

Algumas disciplinas do currículo escolar sofrem menos e outras mais com essa indisciplina, talvez por necessitarem de níveis diferentes de concentração e habilidades heterogêneas.

Não se consegue obter a legitima disciplina através de regulamentos ameaças ou punições. Ela é resultado de acordos pautados entre as partes, que nortearão as relações diárias. Um “acordo de cavalheiros”. É a proposta do contrato pedagógico (Aquino, 2003).

É preciso que o professor tenha a devida sensibilidade para tratar dificuldades de aprendizagem dos alunos sem prejudicar autoestima dessas crianças ou adolescentes, principalmente quando essas dificuldades estiverem escondidas atrás de atitudes interpretadas como indisciplinadas. Caso isso nãoaconteça, a formação da competência leitora e escritora poderá ser prejudicada ou muito dificultada, principalmente para o aluno disléxico.

INTERVENÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO PARA ALUNOS DISLÉXICO

A metodologia orienta as ações e traz implícitos que o professor pode atingir. (Barbosa, 1994)

Segundo Tiba (1996) o professor precisa captar a atenção do aluno, na maioria das vezes o que se vê não é esquecido, o que não ocorre sempre com o que é lido. O aprendizado acontece mais por meio de imagens do que por meio de símbolos.

Para Lima e Vasconcelos (2006) a superlotação nas salas de aula. A desvalorização do profissional, e a defasa estrutura física, metodológica e didática nas escolas são a realidade de grande parte da educação brasileira, e esses fatores instigam o docente a se perguntar: como e com que fazer educação. Muitas vezes, os professores utilizam de metodologias que nem sempre desenvolvem a real construção do conhecimento dos alunos. E muitos desses alunos não possuem mecanismo de compensação por defasagens sociais, como problemas de natureza familiar, limitado acesso de livros, sites e outras fontes de conhecimento. É claro que, que não há método ideal, mas sim haverá alguns métodos potencialmente mais favoráveis do que outros. (Bazzo,2000 apud Lima e Vasconcelos, 2006)

Ao aplicar as práticas pedagógicas acompanhadas de práticas conceituas é vista como um desafio para o professor; ou seja, relacionar os conceitos à realidade do aluno, dando significado e importância ao assunto apresentado. Tal desafiorequer a integração de disciplina, conhecimentos específicos e qualificações humanas, como habilidades, competências, atitude e valores.

O uso de metodologias diversificadas durante a aula é o início de uma ação significativa que atenderá não somente o aluno disléxico, mas sim todos os presentes. O professor deixa de ser o detentor de todo o conhecimento, e passa a agir como mediador nos processos de formação e desenvolvimento dos saberes prévios dos estudantes, objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A ABD sugere no link Materiais, em seu site, o uso do programa de informática **DeltaTalk® 2.0,** que converte o texto em língua português, escrito na tela de sue computador em “fala humana”, o que seria realmente um recurso muito importante para o aluno disléxico complementar seus estudos, principalmente em casa. Inclusive é apontado como um dos benefícios, a condição do usuário poder analisar a clareza do texto que escreveu, podendo desenvolver melhor o seu raciocínio, caso seja necessário.

Para Pereira e Souza (2004) *apud* Lima Vasconcelos (2006)

> *"precisamos romper com a cultura da seletividade e da exclusão, atenuar posturas avaliativas classificatórias e evoluir para abordagens de ensino, de aprendizagem e de avaliação mais compatíveis com as necessidades dos alunos, procurando construir uma escola mais democrática e acessível a todos, comprometida com a transformação da realidade". (Pereira e Souza, 2004 apud Lima e Vasconcelos, 2006, p.406)*

Lima e Vasconcelos (2006), apoiados nos pensamentos de Pereira e Souza (2004) defendem a ideia deque para o êxito na aprendizagem dos alunos e na metodologia adotada pelo educador, seria necessário:

> *"efetivar uma prática pedagógica diferenciada, promovendo o atendimento às diferentes necessidades dos alunos; utilizar técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagem que deem mais liberdade aos alunos para revelarem seus avanços e suas dificuldades e, consequentemente, reorientar e implementar o processo didático; estabelecer pequenas metasa serem alcançadas – que contemplem a formação da competência e habilidade essências aos novos tempos – que possam desencadear ações que tenham por perspectivas utopias fundamentas nas prática de uma escola pública verdadeiramente mais democrática". (Pereira e Souza (2004)apud Lima Vasconcelos (2006)*

A ABD sugere algumas intervenções em casa e na escola. Não se deve esquecer de sempre relacionar o processamento de aprendizagem com o emocionalda criança. Seria importante:

- Dividir as lições em partes;
- Presença de alguém para ler os enunciados e explicá-los, caso acriança tenha alguma dúvidas;
- Dividir a leitura de livros com a criança;

- Começar a leitura de um livro muito antes da data de avaliação para seter tempo para a leitura de pequenas partes por vez;
- Procurar livros, sites, etc., que demonstrem através de figuras, desenhos, esquemas a matéria de forma concreta para facilitar a compreensão.
- Assistir filmes que retratem questões que estão sendo vistas na escola;
- Valorizar os acertos da criança e não destacar somente os erros. Não somente em assuntos relacionados à escola como também o dia adia;
- Observar o biorritmo da criança para perceber em que período do dia ela se sente melhor para estudar, se necessita ficar sozinha ou acompanhada; se precisa fazer intervalos etc.
- Falar com a criança quando ele estiver com atenção voltada para você;
- Conversar com a coordenação da escola e verificar a disponibilidade pra atender às necessidades da criança quanto à prova oral, provas alternativas, tec.;
- Propiciar o acompanhamento indicado nos relatórios da equipe multidisciplinar para melhor evolução do desempenho escolar.
- Não corrigir sistematicamente erros da escrita e disnomias (trocas de palavras).
- Demonstrar amor, carinho e aceitação, incentivando à superação das dificuldades.

É preciso ouvir as dificuldades de toda comunidade escolar e buscar os caminhos mais acessíveis para garantir para todos, educação de sucesso. Como diz Lima e Vasconcelos (2006), “é injusto responsabilizar apenas os docentes por eventuais falhas na qualidade da escola publica”.

Cada um dos envolvidos na educação deve assumir suas responsabilidades de alunos, pais, professores e gestores no atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais para assim caminharmos em direção de um país onde as únicas exclusões admitidas sejam a falta de recursos metodológicos e as dificuldades de leitura, escrita, interpretação e raciocínio lógico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de atribuir notas é bastante confundido com avaliação, mas sabemos que avaliação é algo mais complexo. A avaliação é uma atividade muito comum entre os seres humanos, pois estamos sendo constantemente avaliados por quem nos rodeia. A avaliação não é um momento, mais sim um processo no qual são coletados dados, com a finalidade de verificar se as expectativas de aprendizagem estão sendo atingidas.

Nas últimas décadas podemos perceber inúmeras mudanças na sociedade,na escola e na tecnologia, mas os processos de avaliação continuam, quase sempre, usando modelos ultrapassados que somente valorizam a memória.

Devemos nos lembra que não há orientação escolar sem avaliação, porém,na pratica, a avaliação usada para orientar está distante de usada somente com essa finalidade. Na avaliação de aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados nas provas sejam mais valorizados que as observações diárias, de Caráter diagnóstico. O professor que trabalha de forma interativa ao longo do ano, tem noção da participação e produção de cada aluno. As provas periódicas nada mais são do que uma das formalidades do sistema escolar. Com isso, a avaliação é vista hoje como uma questão política.

Toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Lembrando que a aprendizagem deve ser significativa, a avaliação deve integra-se a esseprocesso de aprender, tendo com fim a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Assim, “um projeto de ensino que busca aprendizagens

Sempre é preciso relacionar avaliação, didática, currículo, organização do trabalho pedagógico, e a relação professor–aluno, para chegarmos a uma conclusãoúnica, onde a avaliação seja possível a todos sem classificação e sem exclusão.

No Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, São Paulo (2007), destaca que a avaliação inicial do repertório dos alunos com necessidades educacionais especiais e a avaliação processual de sua aprendizagem é essencial para assegurar sua escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtesMédicas, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez,1994.

BRAGGIO, Mario Ângelo. *A inclusão do disléxico na escola*. São Paulo, mai. 2006.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares.* Brasília: MEC/SEF/SEESP,1998.

CARTA PARA O TERCEIRO MILÊNIO. Londres,1999.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A PERSPECTIVA DO SAEB

Rafael Jacson da Silva Carneiro
Jakelyane do Socorro das NevesBarbosa
Vinicius Cruz de Oliveira
Natalina Vieira Nojosa
Cleidiane Silva Castro Sampaio
Adriana Bonfim Ribeiro Araújo
Antonio Edson de Araújo
Dayane Veiga dos Santos
Débora da Silva Monteiro

RESUMO: Considerando que o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para o exercício da função social da língua, o presente artigo tem por objetivo refletir como os professores de Língua Portuguesa organizam suas aulas tendo em vista o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para isso, utilizou-se referenciais teóricos como: GERALDI (1984), HOFFMANN (1996), LUCKESI (1990), KOCH, (1996), entre outros e empreendeu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa realizada por meio da aplicação de questionários a professores pertencentes a rede municipal de ensino da cidade de São Miguel do Guamá/PA. A sistematização dos dados coletados possibilitou perceber as variadas formas que os professores atuam para que seus alunos obtenham um desempenho considerável nessa avaliação instalado no atual contexto, sendo este importante para ajudar na qualidade da Educação Básica no Brasil.
Palavras-chave: Avaliação. SAEB. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: Considering that the teaching of Portuguese Language must be focused on the exercise of the social function of the language, this article aims to reflect how Portuguese Language teachers organize their classes in view of the Basic Education Assessment System (SAEB). For that, theoretical references were used, such as: GERALDI (1984), HOFFMANN (1996), LUCKESI (1990), KOCH, (1996), among others and a qualitative research was carried out through the application of questionnaires to teachers belonging to the municipal education network in the city of São Miguel do Guamá / PA. The systematization of the collected data made it possible to perceive the various ways that teachers act so that their students obtain a considerable performance in this assessment installed in the current context, which is important to help in the quality of Basic Education in Brazil.
Keywords: Evaluation. SAEB. Portuguese language.

Considerações Iniciais

Fatores históricos relacionados com o processo de colonização, independência e república, fizeram com que o Estado brasileiro desencadeasse um modelo educacional avaliativo baseado em classificação, medição e seleção. Dessa forma, o sistema educacional do cenário atual ainda apresenta representações do modelo tradicional, mesmo com a evolução tecnológica e científica que tem marcado a sociedade contemporânea e gerado mudanças de concepções no que se refere ao conhecimento e nas relações de ensino e aprendizagem.

Refletir sobre como se organizam os conteúdos escolares e, consequentemente, como estes são avaliados, especificamente no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, toma sua importância uma vez que as discussões a respeito do fracasso na busca pela competência escrita e leitora no ensino fundamental, expresso por meio das avaliações periódicas do Ministério da Educação (MEC) através da Prova Brasil (SAEB), além de outros dados estatísticos que discorrem sobre ensino de língua portuguesa, têm se ampliado e se mostrado relevantes para a reversão do quadro atual.

Assim, o termo avaliar tem sido associado a fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Em uma concepção pedagógica mais moderna, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, agregando o desenvolvimento total do educando. Nessa abordagem este é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento, admitindo a avaliação, assim, um significado orientador e cooperativo.

Quando realizada na escola a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, com o objetivo de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno, em relação à programação curricular. Luckesi (1990) defende que a prática avaliativa deve ser revista para não ser mais usada com finalidade classificatória ou seletiva, e sim com propósitos diagnósticos e inclusivos.

Além de relacionar-se com as concepções de ensino do professor, o processo avaliativo deverá ser realizado em consonância com a legislação educacional brasileira, com os documentos oficiais que regem a educação nacional e com a utilização de recursos didáticos e instrumentos de avaliação aos quais o educador tem acesso, sendo o principal deles o livro didático. Neste sentido, cabe lembrar o objetivo com que se avalia, ou seja:

> avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles; avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos e, assim, planejar atividades adequadas para ajudá-los a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós já ensinamos e, assim, decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las (LEAL, 2003, p. 30).

Diante disso, a avaliação não deve ser tida como mais um aspecto que avalia o conhecimento na área que se deseja qualificar, principalmente no que diz respeito a aprendizagem na Língua Portuguesa. Avaliação, em sentido amplo, diz respeito a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando emitir um juízo valorativo.

Dessa forma, pode-se afirmar que a avaliação supõe uma coleta de dados e informações através de diferentes instrumentos de verificação, para saber se os objetivos de ensino foram atingidos ou não. O elemento chave da definição de avaliação implica julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique julgar, valorar. Em outras palavras, envolve que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Para Hoffmann,

> a avaliação na maioria das vezes se reduz à conferência das habilidades de manuseio do código (língua) – em leitura, afere-se a capacidade de apreensão/reprodução dos sentidos literais; em gramática, observa-se o quanto o aluno é capaz de analisar as partes do sistema e empregar com precisão a nomenclatura gramatical; em redação, focalizam-se, sobretudo, os aspectos formais do texto (HOFFMANN, 2002, p. 27).

Partindo desse pressuposto, a avaliação não consiste em só avaliar o aluno, mas o contexto escolar na sua totalidade, permitindo fazer um diagnóstico para sanar as dificuldades do processo de aprendizagem, em sentido teórico e prático. A avaliação na concepção de Both (2007) vem atrelada ao processo, ou seja, à qualidade do desempenho sobre a quantidade de atividades propostas, tanto para o aluno quanto para o professor, o foco principal, neste caso, é a qualidade do ensino, ultrapassando os limites da verificação.

Diante do exposto, avaliação é uma ação de grande importância para a educação tendo como propósito observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim refletir sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, gerando mudanças significativas. Por isso a importância de uma avaliação em nível nacional como o SAEB que ajuda a parametrar como a educação está sendo desenvolvida em todo o país e aquilo que precisa ser melhorado junto as esferas governamentais.

Neste sentido, a gênese desta pesquisa procura refletir como os professores de Língua Portuguesa organizam suas aulas tendo em vista o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Para isto, a organização do trabalho será da seguinte forma: a princípio uma explanação sobre o conceito de avaliação e o SAEB, suas particularidades e matrizes com os conceitos de competências e habilidades da prova Brasil; na sequência, será feita a demonstração sobre o percurso metodológico da pesquisa para alcançar o respectivo objetivo; em seguida, uma análise dos dados obtidos através dos questionários aplicados aos professores

da rede pública de ensino do município de São Miguel do Guamá; por fim, as conclusões possibilitadas por este estudo.

Avaliação no Ensino Fundamental: o SAEB

O Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é um sistema composto por três avaliações externas, que são aplicadas em larga escala e que têm como principal objetivo diagnosticar a Educação Básica do Brasil. Ou seja, ele avalia a educação nacional em suas diversas esferas. O resultado dessas avaliações é usado para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica oferece subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da Educação Básica existente em nosso país. Segundo o Inep (2017), por meio de testes e questionários o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto dos estudantes avaliados. Esses níveis estão descritos e organizados de modo crescente em escalas de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática para cada uma das etapas avaliadas.

O objetivo dessas avaliações é avaliar as redes ou sistemas de ensino e não os alunos individualmente. Ou seja,

> os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. O resultado se dá pela representatividade de um grupo de alunos como uma unidade dentro do sistema de ensino (FRANÇA, 2019).

O exame é feito com base em um documento chamado Matrizes e Referências, elaborado pelo Inep e enviado às escolas, no qual estão descritas as habilidades a serem avaliadas e as orientações para a elaboração das questões que serão aplicadas.

As avaliações educacionais externas em larga escala, em nosso país, são uma realidade que se pode observar desde os anos 1990, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo Inep. A consolidação do Saeb em nível nacional tem possibilitado que os sistemas de ensino possam ser avaliados e comparados quanto ao aprendizado dos seus alunos e não somente quanto à sua capacidade de atendimento por meio da expansão da sua rede de ensino. Assim, segundo Alves e Soares (2013), os resultados do sistema, divulgados bianualmente, proporcionam a produção de um diagnóstico sobre a qualidade de educação

ofertada pelas escolas brasileiras segundo as grandes unidades amostrais, como: regiões, estados e redes de ensino, com suas dependências administrativas e suas localizações urbanas ou rurais.

Ainda de acordo com o Inep, realizar as avaliações e divulgar os seus resultados é uma forma de o poder público prestar contas da sua atuação na sociedade em geral, proporcionando uma visão clara dos resultados do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (MEC/Inep, 2017). Diante da importância dos resultados produzidos e divulgados, é necessário reafirmar a necessidade não só da importância da realização de novos ciclos de avaliação, mas principalmente da ampliação e do aprimoramento de tais sistemas avaliativos. Nesse sentido, Gatti (2009, p. 12) esclarece que "o Saeb vem sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de ministério na busca do seu aperfeiçoamento".

Ainda sobre isso, o Saeb é relevante tanto para gestores e professores, pois mostram apresentação das escalas de proficiência em linguagem e esquemas gráficos facilmente inteligíveis para os não especialistas, estabelecimento de relacionamentos com secretarias estaduais e municipais de educação mais efetivos para a uma mudança mais efetiva na qualidade da educação e para isso conta com uma matriz de referência que objetiva direcionar o conteúdo das provas.

As Matrizes de referência do SAEB

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. De acordo com os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Dessa forma,

> toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula (NERY, 2000, P. 22).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que rege a educação brasileira, ressalta que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. Trata-se de um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida

utilizado na Prova Brasil[1] e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil.

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Ainda dentro dessas matrizes constitui-se habilidades e competências que vão nortear as aprendizagens dos alunos dentro de cada item da prova.

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades em Língua Portuguesa. Essas habilidades estão ligadas às competências exigidas aos alunos, ou seja, bem como serve de forma a visar certos conhecimentos que devem ter em língua materna.

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos e constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação.

Habilidades e competências em Língua Portuguesa

Para a elaboração dos itens do Saeb, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. No documento "Saeb 2001: Novas Perspectivas" define-se competência, na perspectiva de Perrenoud (2002, p.16), como sendo a "capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles". Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

Ainda no mesmo documento, é mencionado que habilidades se referem, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas.

[1] A prova Brasil é uma avaliação censitária que é aplicada de dois em dois anos a estudantes do 5º e 9º ano da Educação Básica de escolas municipais, estaduais e federais. Atualmente criado pela Portaria nº 931/05, o Saeb é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Prova Brasil, composta pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc); criou-se mais uma avaliação de desempenho escolar – a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Além da prova de desempenho, são aplicados questionários contextuais para alunos, professores e gestores das escolas avaliadas, com o propósito de identificar o nível socioeconômico dos alunos, seus hábitos de estudo, o perfil e as condições de trabalho dos docentes e gestores, o tipo e a organização da escola, seu projeto político-pedagógico, os insumos e as instalações da unidade escolar.

Em relação às competências e habilidades para o ensino da Língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), deve voltar-se para a função social da língua. Esta é requisito básico para que a pessoa ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível.

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são também competências mais especificamente desenvolvidas no ambiente escolar. Tanto os textos escritos de uso mais familiar (como o bilhete, a carta) quanto os textos de domínio público (como o artigo, a notícia, a reportagem, o aviso, o anúncio, o conto, a crônica etc.) são objeto do estudo sistemático na escola. Daí a importância de se promover o desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e em situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

De acordo com os PCNs, o eixo central do ensino da língua deve se instalar no texto, como realização discursiva do gênero e, assim, explicar o uso efetivo da língua. Nesse aspecto toma como critério a organização linguística, o conjunto de estruturas linguísticas utilizadas no plano composicional do texto. Este é constituído por palavras, frases, orações etc.

A partir de Longrace (apud Bonini, 1999), tipos textuais passaram a ser abordados como modalidades retóricas ou modalidades discursivas que constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente reconhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas, procedimentais e exortativas.

> Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Fica assim explícito, que se faz necessário o estudo dos gêneros no espaço escolar, com o intuito de corresponder a uma das expectativas de desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno, como bem indicam os PCNs. Acerca dos diferentes usos da língua esta é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas sociais e discursivas. Envolve interlocutores e propósitos comunicativos determinados e realiza-se sob a forma de textos – concretamente sob a forma de diferentes gêneros de textos.

Os testes de Língua Portuguesa do SAEB estão estruturados com o foco na leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessa avaliação, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania.

Ainda em relação ao teste de Língua Portuguesa, a Matriz de Referência traz descritores que têm como base algumas habilidades discursivas já mencionadas tidas como essenciais na situação de leitura.

A prova de Língua Portuguesa, avalia apenas habilidades de leitura, representadas por 15 descritores para o 5º ano e 21 voltados ao 9º ano. Eles estão agrupados em seis blocos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística, conforme tabela abaixo:

Quadro 1 - **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb: Temas e seus Descritores**

I. Procedimentos de Leitura
D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 – Identificar o tema de um texto.
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto
D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos
D15 –Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
D2 –Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. Variação Linguística
D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: INEP[2].

A partir disso tem-se os temas que se encaixam dentro das habilidades em Língua Portuguesa e seus descritores que preveem as competências requeridas na PROVA BRASIL, um importante requisito para o entendimento da funcionalidade dessa avaliação e da forma como os conteúdos serão cobrados. É de suma importância mencionar ainda que, vários dos temas podem gerar ou subtrair outros descritores dependendo da série a qual serão exigidos conhecimentos específicos do ensino de língua.

Partindo do exposto da matriz sobre a avaliação de âmbito nacional e seus respectivos critérios, temas e descritores adentraremos aos procedimentos metodológicos aspecto essencial para o desenrolar da pesquisa.

Percurso metodológico

Com vista ao entendimento da funcionalidade da preparação dos professores para o SAEB e a relevância do estudo consiste em analisar a forma como os professores se preparam para o exame, foi proposto um estudo com uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Caracterizando-se por uma abordagem qualitativa, utilizou-se um questionário composto de questões abertas a serem respondidas pelos professores de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de São Miguel do Guamá.

[2] http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas . Acesso em nov. 2019.

O caráter qualitativo do questionário proporciona, de acordo com Godoy (1995), a compreensão do fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo, transcendendo informações imprescindíveis para redimensionar o sentido da avaliação.

Tendo isto em vista, a amostra deste estudo é composta por três professores de Língua Portuguesa do 5º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada na Zona Periférica da cidade de São Miguel do Guamá, estado Pará, bairro Vila França, BR 010, no final do ano de 2019. Os alunos pertencem à classe popular, sendo que em sua maioria são residentes de bairros próximos à escola.

Os professores, com idades entre 21 e 45 anos, tem entre 6 a 20 anos de magistério, pertencentes ao quadro de docentes do município, sendo dois deles concursados. A escolha destes para responderem ao questionário foi determinada segundo as seguintes características: os (as) professores de Língua Portuguesa (as) e os (as) que trabalhavam seus conteúdos voltados para a prova do SAEB.

O questionário mencionado conta com sete perguntas do tipo abertas e formuladas abordando de que forma um professor de Língua Portuguesa avalia seus alunos para uma prova a nível nacional considerando as matrizes de referência e a própria avaliação em si.

Este questionário (apêndice A) foi aplicado aos professores citados e identificados, por questões éticas, nesta pesquisa pelas iniciais P1[3] P2[4] P3[5].

Análise dos dados

O questionário proposto aos professores gira em torno da organização das aulas, levando em consideração as matrizes de referências e seus respectivos itens (procedimentos de leitura, gêneros, relações entre textos, coesão e coerência, efeitos expressivos da língua e variação linguística). A partir disso, a seguir serão expostas as perguntas e as respectivas respostas dos três professores questionados.

Tabela 01 – Organização das aulas de Língua Portuguesa

01- Como você organiza suas aulas de Língua Portuguesa tendo em vista o SAEB?	
P1	R: As aulas são organizadas de acordo com os PCN'S, tendo em vista que os livros didáticos utilizados já estão normatizados dentro desses parâmetros.

[3] Professora a quinze anos na rede pública e concursada pelo município, leciona atualmente no 9 ano e na educação infantil.
[4] Professora a vinte anos no município de São Miguel do Guamá, trabalha atualmente com 5° ano.
[5] Professora a seis anos no município. Atualmente trabalha com o 9° ano.

P2	R: Baseados nas provas anteriores, atividades voltadas para o SAEB na atualidade constam muito parecidas nos livros didáticos.
P3	R: Utilizamos vários tipos de textos e testes.

Fonte: Organização das autoras (2020).

O uso do livro didático é percebido por esses eles como uma base, pois estão alinhados de acordo com os PCNs, normatizados e voltados para o próprio SAEB. É importante ressaltar que ao se referir à contribuição do livro didático na aula de Língua Portuguesa, pelo fato de virem normatizados, é de suma importância e facilita essa organização das aulas.

Um trabalho em cima das provas anteriores e o uso de textos e testes também e de suma importância para alcançar os objetivos propostos pelo exame de acordo com a análise.

Em seguida, os professores foram perguntados sobre a importância do SAEB para a educação brasileira.

Tabela 02 – Percepções sobre o SAEB

02- A respeito do SAEB, comente sobre sua importância para o direcionar as políticas voltadas ao ensino fundamental.	
P1	R: O SAEB e importante para avaliar os alunos da rede pública, ao mesmo tempo que redireciona as avaliações dos professores.
P2	R: Além de uma função pedagógica, os sistemas de avaliações têm uma função ética de verificar se o direito a educação foi garantido a todas as crianças. Então, o SAEB e importante porque tem essa dupla função de ajudar o aprendizado e também verificar se a criança aprendeu o que ela precisa
P3	R: Uma avaliação importante para entender a educação básica no país.

Fonte: Organização das autoras (2020).

De acordo com as respostas, em suma a avaliação nacional ganha importância para direcionar a educação brasileira e o que poderia ser feito para sua melhoria, bem como verificar se a educação é direito garantido a todas as crianças como prevê a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

O objetivo dessa avaliação é o de calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que também considera os dados de fluxo escolar fornecidos pelo Censo Escolar e consiste, portanto, em um indicador da qualidade do ensino oferecido nas escolas de todo o país. Ou ainda que tem a função de indicar a qualidade como oferecendo subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas públicas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da Educação Básica existente em nosso país.

Tendo em vista o objetivo do SAEB e com base nas respostas, ainda falta uma abrangência dessa compreensão da função real aos professores, e não pensarem que se trata apenas de entender a educação básica e sim como um instrumento que além de indicar a qualidade do ensino serve para melhorar a educação no pais através dos indicadores ou resultados da avaliação.

Na pergunta seguinte trataram um pouco sobre as matrizes de referência do SAEB, um ponto chave dos questionamentos, pois tem a ver com os conhecimentos dos professores sobre a mesma.

Tabela 03 – Conhecimento sobre as matrizes de referência do SAEB

03- As matrizes de referência do SAEB para o ensino de Língua Portuguesa podem ajudar a melhorar a qualidade do ensino de língua em que sentido?	
P1	R: Sim, pois, o professor tem mais embasamento para analisar, produzir e melhorar suas aulas.
P2	R: Sem dúvida, tudo se soma! O proposito e positivo, mas depende muito mais da base construída no início da vida escolar do educando.
P3	R: Sim, pois direciona as aulas do professor.

Fonte: Organização das autoras (2020).

De acordo com as respostas, é salutar entender as provas plenamente para orientar os estudantes, as matrizes constituem-se como um instrumento de preparação para a avaliação pois dessa forma a melhorar as aulas. Assim, o professor terá condições de ter uma base para treinar cada educando de acordo com a forma que o ensino de língua deve estar pautado.

Em seguida, foi perguntado aos professores sobre o uso de textos, aspecto mencionado dentro da matriz do SAEB.

Tabela 04 – O trabalho com os textos

04- Para o uso efetivo da língua, de acordo com a matriz do SAEB é necessário que o aluno tenha a noção de que há uma variedade de textos existentes, quais tipos de textos você utilizou para que fosse possível essa identificação?	
P1	R: Sim, em cada ano, os alunos exploram diferentes tipos de textos. Ao longo de todo o ensino fundamental maior eles estudam e reconhecem todos os gêneros textuais, poemas, textos informativos, crônicas, dissertativos argumentativos, textos científicos, entre outros,
P2	R: gêneros textuais como cartas, textos informativos, crônicas, dissertativos argumentativos, textos científicos, descritivos, literários.
P3	R: Utilizamos contos, poemas, notícias e dentre outros de acordo com a série.

Fonte: Organização das autoras (2020).

Como é possível perceber os professores utilizam como um meio para preparar suas aulas, o texto, alguns deles são para o uso de vários momentos de leitura e interpretação e privilegiam o gênero na preparação para ajudarem seus alunos na resolução de questões, fazendo-os conhecerem diversos textos e estruturas diferentes.

Dentro do uso das matrizes como eixo principal o uso de gêneros como notícias, contos, reportagem, crônicas, poemas, etc. surgiu de forma enfática nas respostas. Entende-se, sobre isso, que é algo mais prático para se trabalhar com alunos de diversas séries, e no caso de uma prova como o SAEB, onde a própria avaliação exige um conhecimento vasto sobre diferentes tipos de textos, e uma forma melhor de preparar os alunos.

É importante levar em consideração esses aspectos na preparação para a prova. Por isso, é importante concentrar esforços no desenvolvimento destas capacidades durante todo o Ensino Básico. Elas devem estar previstas no planejamento pedagógico e seu desenvolvimento deve ser acompanhado pelos coordenadores e professores.

Ainda sobre o trabalho com textos, os professores foram questionados acerca do conhecimento dos alunos sobre gêneros textuais.

Tabela 05 – O conhecimento dos alunos sobre gêneros textuais

05- Tendo em vista a preparação para uma prova de amplitude nacional, você acha que os alunos sabem diferenciar determinados gêneros textuais como, por exemplo, anedota, poema, conversa telefônica etc.?	
P1	R: Sim, pois, a leitura e interpretação deve ser bastante explorada; uma vez que serve para aprimorar o entendimento dos textos de uma maneira geral em todas as disciplinas.
P2	R: Os alunos da minha turma de 5° ano sim!
P3	R: Sim, justamente estarem bem familiarizados com vários tipos de gêneros.

Fonte: Organização das autoras (2020).

Os sujeitos questionados apontaram como é importante sempre explorar a leitura e interpretação, uma vez que serve para aprimorar o entendimento dos textos de uma maneira geral. O uso de texto constitui-se como uma ferramenta básica, pois muitos alunos tem dificuldade com interpretação e compreensão. É sabido que a prova do SAEB em sua própria matriz de referência preconiza o uso do texto privilegiando que os alunos saibam fazer a leitura e interpretar o que leem, sempre.

Segundo Orlandi (2000, p. 7), o termo leitura é polissêmico, isto é, permiti distinguir vários sentidos. Podemos entendê-lo, em sua acepção mais ampla, como atribuição de sentidos, tanto em relação à linguagem escrita como em relação à linguagem oral. Qualquer expressão linguística, de qualquer natureza, permite uma leitura. Leitura também pode significar concepção, e é nesse sentido que o termo é usado quando falamos em leitura de mundo, isto é, quando usamos a palavra leitura para refletir o conhecimento de cada leitor, considerando-se ou não sua escolaridade. Então a leitura toma sua importância pois é necessária até mesmo na familiaridade com diversos tipos de textos.

A questão seguinte questionou como acontecia a aprendizagem dos alunos considerando os itens referente as matrizes do SAEB.

Tabela 06 – Aprendizagem e o SAEB

06- Quais destes itens como leitura, reconhecimento do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; ~~a~~ coerência e coesão no processamento do texto; recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística os alunos têm mais facilidade no que diz respeito à aprendizagem?	
P1	R: Perceber a coerência e coesão no processamento do texto quando lido, já que na produção eles tem bastante dificuldade.
P2	R: Na compreensão de textos pelos enunciados, ou seja, a leitura e a sua maior facilidade.
P3	R: Reconhecimento do suporte.

Fonte: Organização das autoras (2020).

No exposto acima pode-se entender que questões como intertextualidade, coesão e coerência, efeitos expressivos da língua e variação linguística, são elementos menos previstos pelos professores questionados, pois a maioria visa o trabalho com o gênero que considera a abordagem mais explicita dos elementos descritos, porque dependendo do tipo de texto alguns desses elementos podem ser abordados mas não de forma enfática ou apenas a leitura de textos diversos, já facilita o conhecimento sobre eles.

Uma das questões mencionadas de acordo com a análise das respostas diz respeito ao reconhecimento do suporte, pois tem a ver com a forma que o educando lida com o gênero se consegue reconhecê-lo, sua estrutura e organização.

Sobre os instrumentos para alcançar as habilidades de leitura:

Tabela 07 – instrumentos para verificar a aprendizagem da leitura

07- Quais instrumentos você mais utiliza para alcançar as habilidades de Leitura requeridos pelo SAEB?	
P1	R: Muitos textos de diferentes gêneros com leitura e interpretação.
P2	R: A própria leitura baseada em letras de música.
P3	R: Uso de vários gêneros.

Fonte: Organização das autoras (2020).

Com base nas respostas, o trabalho com gêneros possibilita um conhecimento vasto para os alunos, entre eles a prática da leitura. Nesse sentido, alguns professores mencionaram que utilizam até letra de música, e também testes e simulados como forma de verificação.

Quando observamos todas as respostas dos professores durante o questionário é perceptível a visão desses professores com relação ao trabalho em sala, que parte dos gêneros e podem tomar outros rumos de acordo com a necessidade dos alunos. É importante que as avaliações sejam utilizadas como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, pois a análise reflexiva dos seus resultados é um recurso eficiente para orientar os professores na melhoria da qualidade das suas aulas e, para as equipes gestoras, como ferramenta em potencial de intervenções pedagógicas adequadas às especificidades da sua realidade.

Desse modo, a preparação para as provas também envolve iniciativas de longo prazo, como essas avaliações são baseadas no desenvolvimento de habilidades e raciocínios específicos, não há como melhorar significativamente o resultado dos testes apenas com ações pontuais ou meros testes, principalmente porque essas habilidades tem a ver com a forma como os alunos lidam com textos e questões específicas.

Nesse aspecto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa de acordo com as matrizes do SAEB e os PCNs, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a agir nas mais diversas situações sociais de comunicação. Para tanto, o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Considerações Finais

O SAEB instalado no atual contexto é importante para ajudar a verificar a qualidade da Educação Básica no Brasil, pois constitui-se como instrumento que colabora de maneira consistente para a construção e a garantia de políticas e projetos de justiça social e para o aprimoramento permanente da democracia e garantia dos direitos humanos.

A partir disso, os conceitos de avaliação e seus pressupostos, foram fundamentos teóricos, de suma importância para realizar um estudo do conhecimento de como os professores trabalham em cima dos conteúdos tendo em vista a prova do SAEB, principalmente em autores referenciados, em obras que apontam o que se entende por avaliação.

A partir dos referenciais teóricos estudados percebemos a importância da avaliação, principalmente no âmbito nacional e ao mesmo tempo, revelou-se como um instrumento valioso no processo ensino aprendizagem, podendo ser uma via de mão dupla, possibilitando um possível diagnóstico da educação básica brasileira sobre os conhecimentos adquiridos em um período. O SAEB permite verificar e avaliar os alunos da rede pública e privada, ao mesmo tempo redirecionar as avaliações dos professores e refletir a sua prática pedagógica em sala de aula, podendo assim haver uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, por meio dos questionários foi feito um parâmetro de estudos vivenciados onde percebeu-se a importância da avaliação como um instrumento de reflexão que poderá gerar mudanças na prática pedagógica, objetivando perceber que esta não é um fim, mas sim um meio.

Vale ressaltar que nesta pesquisa, foi possível conhecer a avaliação do SAEB e sua matriz curricular voltados para determinadas habilidades e competências, estas relacionadas a área de Língua Portuguesa, evidenciando-se que não há fórmulas, mas esta, contribui para o processo de produção do saber docente. Pois, à medida que os questionários foram sendo dissecados, verificou-se a forma de trabalhar de muitos professores. A princípio o uso do livro didático é percebido por eles como uma base, pois estão alinhados de acordo com os PCNs, normatizados e voltados para o próprio SAEB.

É interessante ressaltar a visão de alguns desses professores já que está intimamente ligada à presença de recursos como a leitura, para que se promova um melhor entendimento das aulas, o uso dos gêneros e menção da importância de uma base escolar solida e enfática na leitura e conhecimentos de vários tipos de textos para se ter um melhor desempenho nas provas.

Neste sentido, este trabalho trouxe contribuições significativas, possibilitando observar, pesquisar e aprender que o ato avaliativo se dá na ação de saber fazer, integrado ao trabalho socializado em sala de aula, tanto individualmente como coletivamente e foi verificado durante a pesquisa que necessário uma preparação ainda maior ou um trabalho a longo para uma prova a nível nacional, esta já seria uma das iniciativas que deveria estar acontecendo de forma sistematizada e contínua para reverter gradativamente a atual situação da educação no pais.

Referências

ALVES, N. & GARCIA, R.L. (orgs.) **O sentido da escola**/ Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm . Acesso em set. 2019.

ARTKINSON, P. HAMMERSLEY, M. **Ethnography and Participant Observation**. In: N. Denzin and Y.S. Lincoln (Eds). Strategies of Qualitative Inquiry. London: SAGE, 1998.

2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017 pdf&Itemid=30192. Acesso em: set. 2019. (etapa da Educação Infantil – p. 33-50). . . Acesso em set. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, DF, 1997.

_____, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Acesso pelo link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>Acesso em 13 de set. 2019).

_____, **Lei Nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2014.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Acesso em set. 2019.

_____, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: MEC, 2017a.

FRANÇA, LUÍSA ;**SAEB: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA; Disponível em:** https://www.somospar.com.br/saeb/ **. Acesso em set. 2019.**

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, abril, 1995.

GOMES, Manoel Messias. **Saeb: definição, características e perspectivas.** ***Educação Pública***, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas . Acesso em dez. 2019.

http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/saeb-inep-envia questionarioseletronicos- para-os-gestores-educacionais . Acesso em set. 2019.

http://sistemaaprendebrasil.com.br/noticias/saeb-o-que-e-e-como-funciona/. Acesso em nov. 2019.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2017/questionario_professor_2017.pdf . Acesso em set. 2019.

http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas . Acesso em nov. 2019.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio; uma perspectiva construtivista**. 21. ed. Porto Alegre, Mediação, 1996

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber.** 19/07/2006**.**

LUCKESI, C. C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

CAPELA NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO DOS HOMENS PRETOS DE SÃO PAULO: ARTE, ESPAÇO E CULTURA

Simone Ferreira dos Santos Corsine

A palavra é entendida, aqui, como palavra e ação; não é o termo que assinala arbitrariamente um pensamento que, por sua vez, discorre separado da existência. É significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade – palavra viva e dinâmica, não categoria inerte, exânime. Palavra que diz e transforma o mundo. (FREIRE, 1987, p.20)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso visa abordar o processo de ensino-aprendizagem da arte por meio do patrimônio histórico e cultural da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, localizada no Largo Paissandu em São Paulo.

O 1º capítulo busca refletir sobre a importância da cultura, do ensino e aprendizagem da arte *in loco* para formação e reconhecimento da identidade brasileira dentro de sua pluralidade.

O 2º capítulo busca refletir sobre a origem da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos que surge entrelaçada a problemática da escravidão no Brasil. Retrata de forma sucinta sua construção, demolição e reconstrução na cidade de São Paulo. Relata aspectos da arquitetura, escultura e pintura.

O 3º capítulo aborda a devoção da Irmandade e forma de organizaçãodas missas e procissões.

Esperamos que esse trabalho colabore para compreensão dos códigos visuais, estéticos, culturais e simbólicos de nossos ancestrais materializados e simbolizados na Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, cujos valores são perpetuados pela Irmandade, a fim de que a compreensão humana cresça produzindo autoconhecimento e favorecendo as relações na coletividade.

Palavra-chave: arte, processo de ensino e aprendizagem da arte, cultura, CapelaNossa Senhora do Rosário.

CAPÍTULO 1

Capela Nossa Senhora do Rosário: processo de ensino eaprendizagem da arte *in loco*

> Sustento que a imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros, legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial Essa distorção tem impacto devastador sobre a identidade afrodescendente.A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana constitui elemento essencial à desumanização dessa população. Ademais, o sistema de significações criado pelo racismo baseia-se em grande parte no alicerce ainda pouco abalado na crença na incapacidade do africano de criar civilizações. (BRAZ,2005)

O autoconhecimento é essencial para um trabalho significativo em arte- educação. Nossa identidade como professores brasileiros se origina no relacionamento humano, desde

a família e amigos até a atuação política e religiosa, permeada pela cultura. Segundo Candeia: "Um povo sem cultura não é povo. (...) Acreditamos em nossa matéria-prima. (CANDEIA, 1978, p.88)

Praticamente metade de nossos antepassados brasileiros vieram da África.O Brasil possui a maior população afrodescendente fora da África. Sendo assim, compreender nosso passado é a possibilidade de entendermos e formarmos nossa identidade.

> (...) o drama do negro, que vivendo no mundo dos brancos, é induzido, ainda que com relutância, a interiorizar os valores culturais destes, inclusive sua preferência etnocêntrica pelos característicos físicos caucasóides; do negro que, subjugado pelo branco, introjeta sua imagem e vê a si mesmo do ponto de vista dele. É o drama do negro colonizado, escravizado, destribalizado, despojado de sua cultura e imerso na cultura do branco. (NOGUEIRA, 1985, p.16)

Segundo Ana Mae Barbosa:

> A ignorância e indiferença pelas necessidades reais e pela cultura do povo, junto com o desrespeito e desinteresse pelas experiências estéticas anteriores e pelos valores artísticos tidos e trazidos pelos próprios estudantes, desde o século XIX têm sido a principal causa da ineficiência do ensino de arte nas escolas públicas do Brasil. (BARBOSA, 2002, p. 171)

Os professores de arte ou arte-educadores precisam "se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos." (BARBOSA, 2002, p.171)

Conhecer e reconhecer a Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo é compreender nossa história e cultura, é entender e formar nossa identidade brasileira, advinda de nossos ancestrais afrodescendentes em todas as instâncias.

Por meio do encontro com tradições artísticas diversas professores e alunos podem descobrir a si próprios e buscar expressão para seus próprios sentimentos e sua identidade cultural.

O universo cultural da cidade de São Paulo precisa ser estudado para que professores e alunos atuem nesse contexto de maneira efetiva. É preciso conhecere compreender os códigos visuais e estéticos presentes e utilizá-los como ponto de partida de identificação. A história é importante para nossa identidade.

A Abordagem Triangular do Ensino da Arte possibilita o fazer artístico, a leitura de imagens e a contextualização. Proponho a apropriação da Capela pormeio desse olhar triangular: apreciar as obras, contextualizar com a história, a cultura e abrir o caminho para novas criações.

A Capela é repleta de obras tanto arquitetônicas, quanto esculturais e pictóricas, produzidas por nossos ancestrais, num contexto histórico único permeadopor sofrimento, luta e beleza estética. Traz o material permeado pelo imaterial.

O presente trabalho é um convite para reflexão sobre nossa arte, nosso entorno, nossa cultura com o intuito de nos conhecermos um pouco mais e conhecermos o outro, valorizando nossa pluralidade.

CAPÍTULO 2

A origem da Capela e da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dosHomens Pretos

2.1. Como tudo começou: a escravidão

Existe um povo que a bandeira empresta.
P´ra cobrir tanta infâmia e cobardia!...

E deixa-a transformar-se nessa festa
Em manto impuro de bacante fria!...

Meu Deus! meu Deus! Mas que bandeira é esta,
Que impudente na gávea tripudia?

Silêncio. Musa... chora, e chora tanto
Que o Pavilhão se lave no teu pranto!
Castro Alves – O Navio Negreiro- 1863

Para compreendermos a origem da Capela e da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Paulo, faz-se necessário uma viagem no tempo.

As práticas de escravidão eram adotadas pelos africanos e reproduzidas pelos europeus no processo de colonização das Américas. O africano no decorrerda história era sujeito tratado como coisa, objeto de venda, portanto visto como mercadoria.

A escravidão na África começa com seu próprio povo: as tribos brigavam entre si e as populações derrotadas nestas guerras, serviam como recompensa. Os derrotados viravam escravos para servirem ali mesmo ou para serem embarcados para outras regiões[6].

A escravidão no Brasil teve início no século XVI, onde os indígenas já eram escravos e foram considerados fracos para o trabalho na produção de açúcar. Foi neste momento que os comerciantes de escravos africanos iniciaram a comercialização desumana, onde as negociações de preços se estabeleciam pelas habilidades e pelo biótipo que cada escravo possuía. Os escravos eram transportados em condições desumanas nos chamados Navios Negreiros [FIG.1] e[FIG.2], muitos morriam pelas más condições em que eram transportados, tendo seus corpos lançados ao mar.

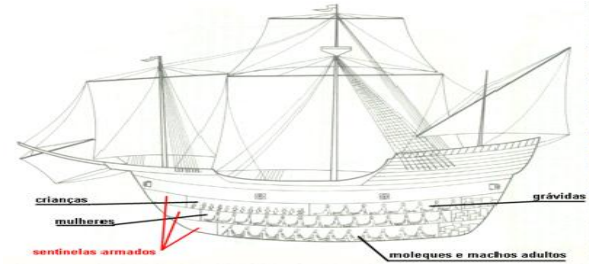


FIG.:1 Desenho do navio negreiro

FIG.:2 Ilustração do navio negreiro

As condições de trabalho nas fazendas eram de sol a sol, recebiam alimentos racionados de péssima qualidade, vestiam-se maltrapilhos, eram acorrentados para evitar possíveis fugas, sofriam castigos físicos no açoite, prática comum no Brasil Colônia. Os escolhidos para servirem na Casagrande das Fazendas dos Senhores de Engenho, eram chamados de escravo de ganho [FIG.3], possuíam algumas regalias e tinham certo tratamento diferenciado dos demais que viviam nas senzalas (porões da Casagrande, onde eram acorrentados a noite e lá permaneciam até amanhecer, era o local onde viviam parte do tempo quando não estavam na lida).

[6] http://www.xangosol.com/escravidao.htm Texto: A Escravidão na África. 18/11/2011 16:00H

Fig.3, abaixo: escravos de ganho, lado esquerdo escravo castigando outro escravo, lado direito da imagem servindo os Senhores de Engenho:[7]

Os escravos eram proibidos de praticar as crenças africanas, muitos cultuavam escondidos, cultos estes que deram origem posteriormente aos atuais cultos afrodescendentes. Tinham, por imposição dos senhores escravagistas, obrigações em seguir a doutrina católica e adotarem a língua portuguesa.

No século XVIII alguns escravos, "os de ganho", conseguem conquistar sua liberdade, tornando-se livres com a carta de alforria. Esses escravos seriam livres, porém continuariam escravos do preconceito, e a sociedade não lhes daria oportunidade de trabalho.

O negro em busca de uma vida digna luta contra a escravidão, tornando-se comum a formação de revoltas nas fazendas. Consequentemente, ocorreu a formação dos grupos de escravos "fujões" que reunidos nas florestas deram origem ao surgimento dos Quilombos.

Esta nova comunidade se fizera bem organizada, viviam num clã como nas tribos existentes na África, podendo exercer sua cultura, praticar suas crenças e rituais religiosos, além de falar sua língua nativa.

> A prosperidade e a capacidade de organização desse imenso Quilombo representaram uma seria ameaça para a ordem escravocrata vigente. Não por acaso, vários governos que controlaram a região organizada expedições que tinham por objetivo estabelecer a destruição definitiva de Palmares. Contudo, os quilombolas resistiram de maneira eficaz e, ao longo de oitenta anos, conseguiram derrotar aproximadamente trinta expedições militares organizadas com este mesmo objetivo.[8](BrasilEscola.com 2002-2011)

No século XIX, a escravidão no Brasil passou a ser contestada pela Inglaterra, o Parlamento Inglês aprovou a lei Bill Alverdeen (1845), dando poderes aos ingleses de

[7] Jean Baptsite Debret – Paris (1768-1848) um dos mais conhecidos álbuns ilustrados de viagem ao Brasil, entre tantos esta obra mostra como registro o escravo de ganho e vida cotidiana da sociedade brasileira. " técnica aquarela data 1829-1830" comunicação. Catequizações forçadas, como fizeram com os indígenas nos primórdios da colonização do país, eram impostas aos africanos.

[8] http://www.brasilescola.com/historiab/quilombo-dos-palmares.htm 05/11/2011 00:05H

abordarem e aprisionar os Navios Negreiros de países que faziam esta prática de comércio escravagista. Em 1850, o Brasil cedeu às pressões inglesas e aprovou a Lei Eusébio de Queiroz que acabou com o trafico negreiro.

No dia 28 de setembro de 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre, dando liberdade aos negros nascidos a contar desta data. Em 1885, promulga-se a Lei dos Sexagenários, dando a liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.[9]

No Brasil a abolição se deu pela lei Áurea, assinada pela Princesa Izabel no dia 13 de maio de 1888. Filha de D. Pedro II e da Imperatriz Tereza Cristina, a princesa nasceu em 29 de julho de 1846 e tornou-se herdeira do trono com a morte de seus irmãos. Faleceu em 14 de novembro de 1921, exilada do Brasil na Europa, encontrava-se cadeirante e muito idosa.[10]

Infelizmente a Abolição da Escravidão ocorreu sem inclusão. Os negros foram substituídos por imigrantes nas fazendas. Na cidade exerciam serviços desqualificados em oficinas, cais ou na cozinha. Viviam em cortiços sem saneamento, sem luz ou água, transformando-se em focos de varíola, tuberculose e febre amarela, o que provocou estigma. O pensamento predominante era que o Brasil não poderia ser como a Europa devido à má influência negra. (CARVALHO, 2010, p.27).

2.2. A construção da primeira Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos na São Paulo da Vila Piratininga

> A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos era pobre, paupérrima mesmo e se constituía, em sua maioria, por pretos e escravos de relações com alguns brancos. Mas contava com as simpatias de D. Antônio de Gua-delupe, bispo de São Paulo. Assim trataram os humildes devotos de duas medidas primordiais: obtenção de fundos para a construção de igreja e doação de terreno por parte de Câmara de São Paulo. Entrementes conseguiram edificar pequena capela onde a Virgem do Rosário, segundo o *Livro do tombo da Sé*, foi colocada "pellos pobres escravos e pretos com toda a devoção". Em 1725 surge um homem profundamente devoto: o ermitão Domigos de Melo Tavares, que foi esmolar, em nome da irmandade, nas Minas Gerais. (ARROYO, DOROTHÈA, 1971, pag.17)

[9] Editora Caras. Brasil O livro dos 500 anos 1996 pag.87 e 88
[10] http://www.suapesquisa.com/pesquisa/princesa_isabel.htm 05/10/2011 22:00H

Em 1554, São Paulo era só uma Vila chamada Piratininga, surge no alto de uma colina com a chegada dos jesuítas, que desenvolveram um trabalho de catequese com a população indígena que já habitava no local. Para a realização do comércio, havia depósitos onde se guardavam as mercadorias para vendas, marcante característica até os dias atuais.[11]

De acordo com Proença[12] a Vila Piratininga por não ter açúcar e nem ouro, demora para desenvolver-se, e isso irá refletir na concepção arquitetónica religiosa e nas artes plásticas menos refinadas.

No período de urbanização do século XVI, forma-se o **triangulo histórico da cidade[13]**, destacando-se as três principais vias centrais, Vila São Paulo: Rua Direita, Rua São Bento e Rua do Rosário.

A Rua Direita e a Rua São Bento mantiveram sempre o nome, a Antiga Rua do Rosário é conhecida atualmente como Rua XV de Novembro. E é neste ponto que o projeto chama a atenção, o nome da antiga Rua do Rosário tem uma ligação fundamental com a existência da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e, por consequência, a formação da irmandade afrodescendentepaulista.

Na antiga Vila São Paulo, a formação da comunidade africana e afro descendente, o comércio, as residências ocorreram em 1711[14] e como já foi dito, o africano que era visto como objeto, luta pela liberdade e dignidade, sendo impedido de frequentar a igreja dos brancos. A comunidade africana e afrodescendente surge num processo de organização para a construção da Capela, construção essa que acontece por meios provenientes de esmolas e doações.

A data da construção é entre 1725 e 1750[15], e foi necessário, com o intuito de abrigar a religiosidade da comunidade, promover assistência, para atenuar os sofrimentos impostos neste período. Após as missas, eram organizados encontros políticos a fim de que a irmandade se organizasse na luta pela libertação dos escravos.

Embora a origem da Irmandade Nossa do Rosário dos Homens Pretos tenhasido instituída em Colônia Alemã no ano de 1408, e se propagado pelos missionários portugueses do Reino do Congo, é só em 1640 que ela se faz presente em vários pontos do Brasil, e é no ano de 1711que acontece sua formação na cidade de São Paulo[16]. O

[11] http://youtu.be/ g6s6RYqPqM 10/10/2011-12H00MINH(2009) TERRA, Antonia Profª Mª de História
[12] Proença, Graça. DESCOBRINDO A HISTÓRIA DA ARTE pag.112 e 116
[13] http://conhecasp.blogspot.com/2009/09/triangulo -historico.html 12:30 H pesquisa 05/11/2011
[14] Raul, Joviano pag.60
[15] Raul Joviano pag.39
[16] http://www.portalentretextos.com.br/colunas/panorama/irmandade-de-nossa-senhora-do-rosario- dos-homens-pretos,216,2882.html mês 05/2010 13:00H Dílson Lages Monteiro

processo de construção da Capela ocorre entrelaçado a contextos históricos, iconográficos, o que podemos observar por meio de imagens de acervo fotográfico[17].

No período do Brasil Colônia as construções de taipa de pilão eram muito comuns devido à abundância de matéria-prima, ou seja: barro vermelho, que naquela época, além de ser grande, sua durabilidade era boa e favorecia as construções que na sua maioria eram casas baixas: térreas ou sobrados [FIG.4].

FIG.:4 Casas baixas e sobrados de taipa de pilão, ano 1862, Rua Direita.

Sendo assim, a construção da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos foi executada com a técnica de taipa de pilão [FIG.5], sendo adotadoo estilo arquitetônico barroco.

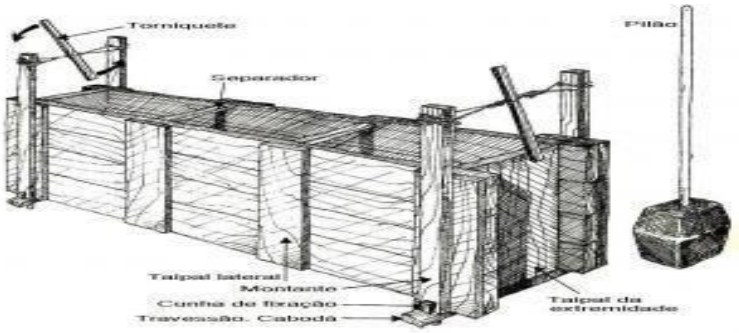


FIG.:5 Estrutura da técnica para usa da taipa de pilão

Taipa de Pilão: Recebe esta denominação por ser socada (apiloada) com o auxílio de uma mão de pilão. A forma que sustenta o material durante sua secagem é denominada de taipal, que até hoje significa componentes laterais de formas de madeira. A taipa encontrada no período colonial brasileiro é executada com terra

[17] http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=251315&page=8 05/05/201012:35H Rua Direita 1862

> retirada de local próximo à construção devido às dificuldades de transporte e ao volume grande de material. As argilas são escolhidas pelo próprio taipeiro que conhecia de forma empírica as propriedades físicas do material e do componente construtivo, selecionando-a com o tato e visualmente.[18]

O Brasil foi diretamente influenciado pelos portugueses e, com o tempo, assumiu características próprias, o barroco significa "pérola irregular" ou" pérola deformada", contorcido, grotesco, busca efeitos decorativos e visuais por meio das curvas, contracurvas[19].

O Barroco foi uma tendência artística que se desenvolveu nas artes plásticasem especial após o processo de reforma religiosa no século XVI na Europa e se espalhou pela América Latina entre o século XVII pelos artistas que viajavam o mundo permanecendo até o século XVIII.

A construção da Capela foi realizada pelas mãos dos malungos[20], infelizmente, não existem nomes e nem registros em pesquisa que afirme quem foram os responsáveis pela construção arquitetônica da Capela Barroca,[21] [FIG.6], sua arquitetura possuía beleza nas fachadas tradicionais com as cornijas retas e óculo frontal.

FIG.:6 Antiga Capela no Largo do Rosário, frontais fachadas tradicionais com cornijas retas e óculo acima das janelas.

Atualmente em São Paulo o estilo arquitetônico barroco é raro, quase não existe. Como exemplo de construção Barroca, podemos observar o Museu de Arte Sacra [FIG.7], em São Paulo no bairro da Luz.[22]

---

[18] http://canrobertalmeida.multiply.com/photos/album/26/26 10/11/2011-15H30MINH Texto taipa depilão
[19] Janson, H. W. (1996) INICIAÇÃO à HISTÓRIA da ARTE pag.250.
[20] Significada da palavra malungo: irmão, pela consideração e a união da comunidade africana
[21] Raul,Joviano pag.39.
[22] http://www.museuartesacra.org.br/ 11/11/2011 24:00H Igreja construída de Taipa de Pilão

FIG.:7 Em algumas salas das paredes internas do Museu de Arte Sacra é visível a técnica de taipa depilão

É sabido que em São Paulo o estilo Barroco veio com simplicidade em razãoda pobreza da antiga Vila São Paulo.

Nas esculturas é visível a simplicidade rústica, primitiva, com traços simples, a maioria dos artistas não as assinavam e muito menos as datavam, pelo contrário,eram feitas de barro cozido para não rachar devido à temperatura alta.

A escultura tem caráter religioso, as técnicas empregadas para construção das mesmas eram o entalhe em madeira ou barro cozido na maioria das vezes.

Encontramos algumas imagens construídas em gesso e papel machê também, além do entalhe e do barro[23]. Mostram faces humanas marcadas pelas emoções, principalmente o sofrimento, o que predomina nas esculturas são as curvas, relevos e a utilização da cor dourada.

A Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos é a única Igreja que possui todas as esculturas de santos religiosos.

A imagem da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos é talhada em madeira e não houve análise na escultura para saber se a peça esta fragmentada ouse é única, obra escultórica que veio do Congo Africano, feita pelos missionários europeus sem data,[24] é uma escultura Barroca, marcando movimentos na vestimenta, expressão faciais bem definidas, riqueza bem detalhada na construção da escultura.

[23] Sr. Jean Nascimento Silvestre, 2011 depoimento oral do atual Presidente da Capela
[24] Raul Joviano pag.31 e Sr. Jean Nascimento Silvestre,2011 depoimento oral do atual Presidente daCapela

FIG.:8 Nossa Senhora do Rosário: a Padroeira dos escravos - técnica talha de madeira s.d.

2.3. A construção da atual Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos

Em administração anterior, muito documentos foram emprestados e nunca foram devolvidos, agravado pelo fato de ter ocorrido um incêndio no ano de 2009 na atual Capela no Largo do Paissandu, perdendo-se alguns arquivos da história, tanto da Capela como da irmandade do Rosário[25].

A Irmandade lutou no passado, mesmo tendo sua Capela demolida. Ao todo são 300 anos de luta e resistência, sem apoio governamental, a Capela possui qualidade estética em sua arquitetura, esculturas, pisos, etc. Além de ser patrimônio cultural e possuidora de bens matérias e imateriais.

A mudança da Capela para o Largo Paissandu, veio com a lei municipal implementada de nº 698241/12/903[26], a capela que se encontrava na antiga Rua do Rosário, foi demolida em 1903, na administração de Antônio Prado (1899-1910), prefeito na época. O argumento para demolição foi o fato de que no século XIX São Paulo passou a crescer aceleradamente, e com esse crescimento, era necessário melhorar as vias locais, alargando-as e alinhando os logrados. Para isso seria necessário desapropriar residências, comércios,

[25] Sr. Jean Nascimento Silvestre, 2011 depoimento oral do atual Presidente da Capela
[26] http://www.radarmunicipal.com.br/legislacao/lei-698 04/03/2011 16:00H (Anexo)

incluindo entre as demolições a antiga capela, justificando que a Capela estava localizada num ponto onde atrapalhava o acesso as novas vias.[27]

> Sob o governo do prefeito Antonio Prado (1899-1910), elaborou-se os primeiros planos urbanísticos para o centro de São Paulo, cuja execução teve inicio, em 1903, com a demolição da Igreja do Rosário, que cedeu lugar à atual Praça Antonio Prado. Dentre as obras realizadas pelo Chamado "Plano de Melhoramento", está a canalização do Anhangabaú, concluída em 1906, a construção do viaduto Santa If igênia em 1913, além da remodelação do vale. Elaboradas diversas propostas, o redesenho do vale do Anhangabaú seguiu as diretrizes do plano Bouvard que, atendendo aos interesses públicos, era marcado por seu apelo estético nos moldesf ranceses. Finalizadas as obras, em 1918, o vale se torna da elite paulistana. (CAROLINA / R. 2002 pag.8).

Com a reformulação das vias o antigo Largo do Rosário [FIG.9] deixa de existir e torna-se conhecido como a Praça Antonio Prado [FIG.10]

Fonte: BRUNO, E. S. – "Festas de Brancos e Negros". IN: História e Tradições da Cidade de São Paulo. Vol. II, pg. 787.

FIG.:9 Antigo do Largo do Rosário, Capela ao fundo

FIG.:10 Após a demolição da Capela - Praça Antonio Prado e ao fundo antigo Prédio Martinico

[27] Ana Carolina louback/Anita R. Tan de Domenico TCC 2002 – Largo do Paissandu: intervenção cominclusão artigo PDF pag.08

A construção da nova Capela aconteceu no ano de 1904 e foi inaugurada em 1906, através de uma pequena indenização de 500 contos e um pedaço de terra,no atual Largo do Paissandu. Com o crescimento de São Paulo, e a necessidade demudar o estilo arquitetônico das construções com edifícios de estilos próximos europeus, perdeu-se toda a referência da cidade de São Paulo, que inicialmente era uma simples "Vila". As construções de casas baixas e de técnica de taipa de pilão não se enquadram na nova cidade que desenvolveu um grande crescimento do século XIX.[28]

E como a influência europeia já estava presente não seria de se estranhar que a construção arquitetônica da nova capela se desenvolvesse em estilo europeu neo-românico.

A estrutura arquitetônica da Capela apresenta traços do neo-românico [FIG.11] onde o projetista compactou o estilo ao tamanho do terreno, em planta baixa similar da arquitetura Barroca[29] [FIG.12].

FIG.:11 Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, estrutura neo-românica

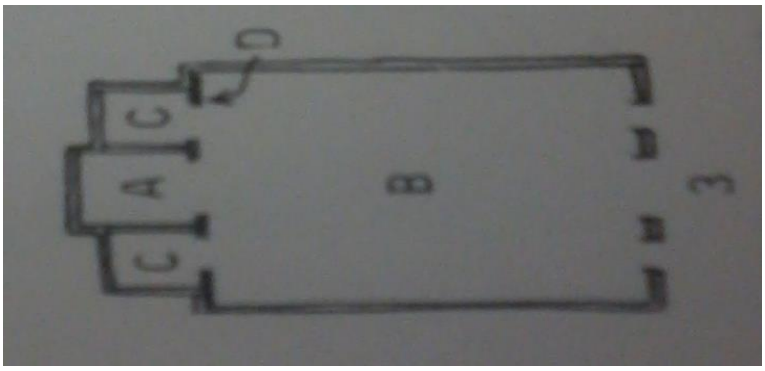


FIG.:12 Planta baixa do Barroco do séculoXVII

A origem da arquitetura "neo-românica" foi posterior ao período Românico. Onome vem pelo fato de que essa arquitetura sofreu influência da arquitetura Romana, cujas características principais são estilização da abóboda, pilares maciçosque dão sustentação e

[28] http://youtu.be/_g6s6RYqPqM 10/10/2011-12H00MINH(2009) TERRA, Antonia Profª Mª de História
[29] Benjamin, Carvalho. Arquitetura no tempo e no Espaço pag.185

as paredes amplas com aberturas estreitas na janelas.[30] Outra característica arquitetônica marcante é seu figurativismo próprio, o transepto, formato de cruz,[31][FIG.13].

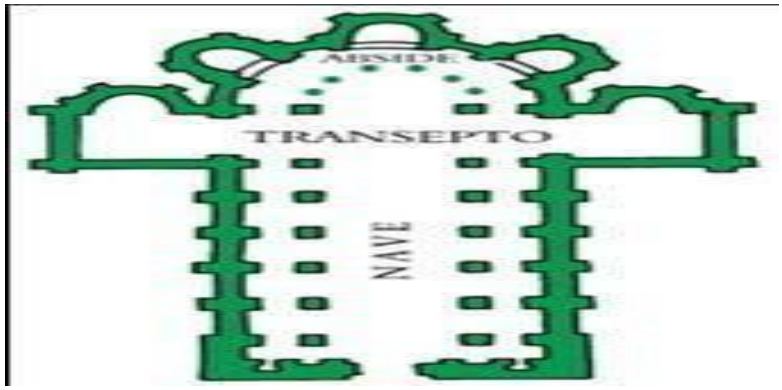


FIG.:13 Planta baixa de estilo arquitetônico Românico

Nas oficinas da corte de Carlos Magno os artistas redescobrem a tradição ea arte "grego-romana", surgindo o estilo Românico principalmente nas construções arquitetônicas das Igrejas do século XI. A finalidade inicial era a substituição da cobertura de madeira por abóbodas feitas de pedras a fim de aumentarem a espessura das paredes tornando-as seguras por meio dos contrafortes, segurança também dos arcos por meio de arquivoltas e janelas estreitas, os matérias utilizados foram pedras em pequenas peças e alvenarias de tijolos,[32][FIG.14].

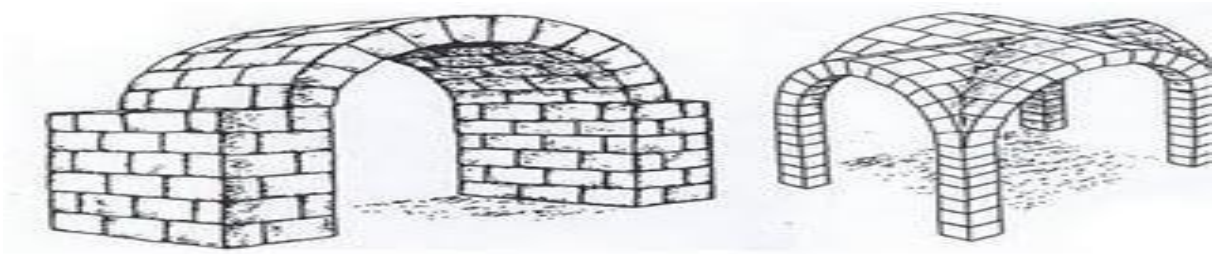


FIG.:14 lado esquerdo Abóboda de berço lado direito abóboda de aresta

...Estas novas formas são tanto a consequência lógica do processo evolutivo, como devido à descoberta de novas técnicas é a mudança de mentalidades e do

[30] Proença, Graça DESCOBRINDO A HISTÒRIA DA ARTE pag.46

[31] Benjamin, Carvalho Arquitetura no tempo e no Espaço pag.158

[32] Proença, Graça DESCOBRINDO A HISTÓRIA DA ARTE pag.45

meio social que atuam como fatores determinantes. (PRADO Editora Del, 1996 pag. 54)

2.4. Principais características da arquitetura da capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos

Capela única em forma de cruz [FIG.15], o espaço principal é cortado pelo transepto que vai separar o coro da nave e formar os braços da cruz. O transepto simboliza a cruz [FIG.16] de Cristo.

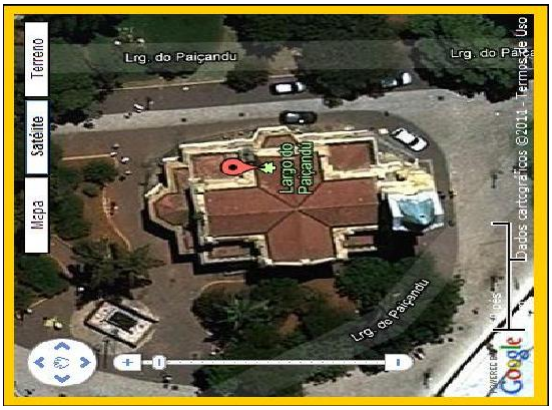


FIG.:15 É a 1ª Capela construída com estilo neo-românico FIG.16 Imagem satélite - planta alta

Segundo Vicentino,“ A simplicidade ornamental do exterior e do interior das construções era outra característica do estilo românico, cujas curvas baseavam-seno arco romano, semicircular.” (VICENTINO, 2010, p.216)

Pináculo simples [FIG.17], a única torre na parte externa da Capela, o sino da Capela fica na ponta superior interna do pináculo, é alta e maciça, as arcadas se repetem como elemento de decoração nas janelas externas e na porta frontal, na entrada, dá acesso aos fiéis [FIG.18], possui mais dois portais: um na lateral esquerda da Capela para a sacristia, e outro no fundo que dá acesso ao subsolo. Esse acesso é somente para os membros da irmandade. Imagem do pináculo simples e da Capela com as repetições das arcadas nas janelas e porta de entrada

FIG.:17 Pináculo, parte frontal superior da Capela

FIG.:18 Frontal da Capela, entrada dos fiéis

Abaixo parte externa das Rosáceas [FIG.19] da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Largo Paissandu.

FIG.:19 Externa lateral Rosácea lado direito

A rosácea em formato de circunferência está localizada na fachada principal e nas laterais do transepto, na fachada principal da entrada e na parede superior do púlpito [FIG.20]. Possuem vários tons de cores marcantes e acentuados, o azul é vibrante e o vermelho brilhante, projetando um efeito atraente aos que visitam o lugar. A imagem da Santa Maria Mãe de Deus, representada neste vitral, é originárias de Portugal, sem data, seus signos simbolizam a aproximação da Santidade,[33] [FIG.21].

[33] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela

FIG.:20 Rosáceas na fachada principal externa FIG.:21 Vitral importado de Portugal na parte interna.

Abaixo do vitral [FIG.22] na parte interna há um afresco, nesta circunferência [FIG.23], com as letras *M* entrelaçada ao terço e a letra *A* com uma representação de coroa sobre a letra, significa que a Santa Nossa Senhora do Rosário é a Rainha da ordem, oficialmente conhecida pela Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, e transmitem o sentimento religioso com interpretações carregadas de esquematizações e símbolos[34].

FIG.:22 Vitral e parede superior em Afresco. FIG.:23 Parede superior abaixo do vitral, letra *M*

Todos os vitrais são importados de origem portuguesa e possuem imagens de Santos, as paredes são pintadas em formato de arcadas em múltiplas cores [FIG.24]. Podemos contemplar o apóstolo Paulo no lado direito do altar ao fundo da Capela.

[34] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela

FIG.:24 Vitral interno, lado direito fundos da Capela

> Paulo é chamado - o Apóstolo por ter sido o maior anunciador dos cristianismos depois de Cristo. Entre as grandes figuras do cristianismo nascente, a seguir a Cristo, Paulo é de fato a personalidade mais importante que conhecemos. É uma das pessoas mais interessantes e modernas de toda a literatura grega, e sua Carta aos Coríntios é das obras mais significativas da humanidade[35].

As paredes internas estão decoradas com pinturas multicoloridas, cuja técnica do afresco se harmoniza com a pintura do teto em especial a nave central. A última restauração feita no ano de 1995 por Pedro Lombardi, falecido [FIG.25]. Infelizmente o estado de conservação dos afrescos em diferentes pontos internos daCapela é lastimável, ocorrem vários problemas de perda da pintura por infiltraçõesde água provocadas pelo tempo [FIG.26].

FIG.:25 Última restauração pariental

FIG.:26 Parede superior lado esquerdo frontal da Capela

[35] http://www.saopauloapostolo.net/vida.htm Ano Paulino Texto: histórico do Apostolo Paulo15/06/2011 22:15H

A abóboda berço com múltiplas arquivoltas remete as pinturas medievais no teto. As pinturas multicoloridas representam quatro apóstolos importantes, **Joannes** [FIG.28]: considera "Cristo Verbo" que é o único Deus como Pai e o Espírito; **Marcus** [FIG29]: mostra que Jesus é forte e oponente Filho de Deus; **Matheus** [FIG.30]: diz que Jesus é prometido no antigo testamento; Lucas [FIG.40]: diz que Cristo é a Salvação Universal. Por fim a representação de seis **Pombas** como simbolismo da Paz [FIG.41].

FIG.:27 Abobada central - teto em afresco

FIG.:28 Representação do Apóstolo Joannes

FIG.:29 Representação do Apóstolo Marcus

FIG.:30 Representação do Apóstolo Matheus

FIG.:31 Representação do Apóstolo Lucas FIG.:32 Representação de Seis Pombas

O piso da Capela possui beleza magistral por seus desenhos geométricos,cuja beleza estética é esplendorosa. O piso é de ladrilho-hidraúlico, assentado no chão da capela, formando desenho de um tapete [FIG.33].

FIG.:33 Piso do corredor central da Capela

A fabricação do piso foi manual/artesanal [FIG.34], garantindo a durabilidade, sendo utilizado o tanque de repouso. Lembramos que este tipo de piso era usado nas construções de estilo europeu, cujos equipamentos de fabricação eram importados, portanto de restrito consumo, conforme detalhe do desenho geométrico[36], imagens [FIG.35].

[36] http://youtu.be/8vFOsDqAfH4 Fabrica do piso ladrilho hidráulico em São Paulo 01/11/2011 10h00

FIG.:34 Forma do piso ladrilho-hidraulico sendo preenchida manualmente FIG.:35 Tanque de repouso do piso ladrilho-hidraulico

CAPÍTULO 3

Devoção da irmandade e organização das missas

> Embora os africanos tenham sido convertidos ao catolicismo, a construção no centro da cidade pode ser considerada um dos símbolos de resistência da Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, existente há 300 anos, como um dos principais movimentos de consciência negra[37]

A solidariedade, reivindicação social e preservação cultural salvaram a identidade e a dignidade da comunidade negra. Obrigados a abraçar o catolicismo, os escravos africanos filiavam-se às irmandades religiosas, próprias dos negros, neste caso, citamos São Benedito e Nossa Senhora do Rosário (Santa Ifigênia). Exemplo dessa união e força são as diversas Igrejas da Irmandade do Rosário no Brasil em especial citamos a Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos,no Largo Paissandu em São Paulo.

> Capela – Templo católico que comporta, normalmente, só um altar, caracterizada pela modesta estrutura física, onde o padre exerce suas funções, normalmente de forma itinerante, estando subordinada ou pertencente a determinada paróquia[38]

A devoção da Nossa Senhora do Rosário, a Santa Padroeira dos escravos, conteve a união da irmandade nesses 300 anos, com a religião, contribuiu para a conscientização do surgimento de outros movimentos afrodescendentes.

A Irmandade da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos é uma Confraria Católica de Ordem Terceira. Por sua vez, a Ordem Terceira é a associação religiosa de

[37] Texto de Maria de Jose de Dirceu http//www.revista.org 20/04/2008 00:04H
[38] HTTP://www.espacojames.com.br/?cat=17&id=810 01/05/2011 13:00H

leigos (afrodescendentes: libertos e escravos) no catolicismotradicional, reunindo-se para promover o culto a um santo.

No Brasil, as confrarias de afrodescendentes estão na origem do sincretismo religioso Católico Apostólico Romano.

As procissões acontecem a cada três meses, trata-se de um cortejo religioso realizado com uma marca solene, normalmente pelas ruas da cidade paulista, carregando imagens entoando rezas ou cânticos, as missas afros são a cada dois meses, todos os dias acontecem às missas e aos domingos a missa oficial é no horário das 9:00H[39].

Em situações de Batismo e Cerimônia de Casamento, a Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Largo Paissandu é subordinada aParóquia de Santa Ifigênia por depender do Livro Registro que pertence a ela, e somente nesta situação[40].

As práticas religiosas e procissões que preservam a identidade afro descendente, acontecem programadas com calendário elaborado pela organização da Irmandade no subsolo da Capela na mesa administrativa. Todos os domingos após as missas a Irmandade se encontra no subsolo da Capela para organizar o calendário das festividades mensais e anuais[41].

Também promovem trabalhos sociais, doações de roupas, alimentos, diariamente. No caso de doação da cesta-básica, esta se realiza mediante cadastroe frequência das famílias às missas. O controle de frequência às missas na Capela visa o amor ao próximo e o trabalho pela Fé[42], além de incentivar a formação de equipes de música litúrgica de várias idades.

Os cargos de eleição da diretoria eram anuais até o ano de 2008 e era composto de Juiz Provedor, Secretario, Tesoureiro e Procurador[43]. Atualmente, segundo Sr. Jean Paulino Silvestre (2011), a diretoria segue com um Presidente neste caso ele, mais um Vice-presidente, uma Juíza e um Secretariado. O membro da Irmandade totaliza-se hoje em duzentos e cinqüenta afrodescendentes.

[39] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela
[40] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela
[41] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela
[42] Sr. Jean Nascimento Silvestre 2011, depoimento oral do atual Presidente da Capela
[43] Quitão, Antônia 2002 pag.26

3.1. Missa de coroação da Nossa Senhora do Rosário

> (...) o novo templo foi lançado dia 24 de julho de 1904 e a igreja inauguradano dia 15 de abril de 1906. È a que está lá hoje, como que deslocada numa praça movimentadíssima e cercada de arranha-céus, já fechada, sem função. Morreram as tradições da Irmandade., os pretos desapareceram de sua igreja.(ARROYO, 1966 pag.184)

De acordo com o Sr. Jean, muitas celebrações acontecem na Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos no Largo Paissandu, a celebração ao culto de coroação da Santa Padroeira dos escravos, envolvendo as mais diferentes representações, explica que a presença das Caixeiras do Maranhão [FIG.39] faz a abertura da missa e na sequência o conde e a condessa [FIG.38].

FIG.:38 Celebração - coroação da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos

Recebendo a presença de Irmandades de outras regiões [FIG.39] do Brasil incluindo a do Congo Africano, as procissões acontecem nos arredores da cidade paulistana, esculturas dos Santos ornamentadas com flores e revestidas com belíssimos tecidos (imagens em anexo) são carregadas pelos membros da Irmandade em carrinhos com rolamentos manuais para o transporte da imagem, a presença do carro de uma equipe do Corpo de Bombeiros no transporte dos Santose policiamento preservam a segurança da festividade.

A Irmandade e os membros da Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos usam vestimentas ornamentadas de acordo com a procissão, demonstrando todo o respeito à Santa Virgem do Rosário, encantando não só aos féis, mas a todosque observam.

Segundo Sr. Jean a coroação da Nossa Senhora do Rosário é o momento que a Santa sob ao céu, se inicia com as Caixeiras do Maranhão, [FIG.39] vestem roupas a rigor ou bem coloridas, como no caso do Conde e Condessa, mantendo assim preservadas a memória e ancestralidade afrodescendente, o calendário supracitado das festividades é atualizado desde quando se tornaram uma confraria, sendo assim, torna-se contraditória a citação de ARROYO(1966, pag.184).

FIG.: Abertura da celebração _ Caixeiras do maranhão.

Considerações finais

> Mas o que configura a nossa humanidade é exatamente o fato de sermos sujeitos sociais, cidadãs e cidadãos ativos na história, fazedores da cultura e nela mergulhado, prenhe de tradição, de valores, de desejos, de sonhos, possuidores e produtores de linguagem. Linguagem que é central na constituição de um sujeito social político histórico, linguagem que confere humanidade ao ser humano, que lhe permite exercer essa humanidade. (Kramer, 1993, in GARCIA, 1997, p.76)

O presente trabalho não tem a intenção de esgotar o assunto sobre arte, cultura e identidade brasileira, presente nas diversas linguagens: arquitetônica, escultórica, pictórica,

de bens materiais e imateriais da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. É apenas uma gota d'água na imensidão do oceano, perto do que é necessário ser feito, é também a abertura de um caminho que convida a busca da formação de seres humanos livres, cidadãos apreciadores e produtores de cultura.

As dificuldades em obter informações a respeito da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos mostraram-se presentes pelos motivos justificados no corpo do trabalho. Ainda assim, o desejo e o desafio de compreendê-la tornaram-se maiores.

Para o educador Tião Rocha: "Tenho que criar tantos jeitos quanto for a necessidade do outro aprender." (ROCHA, apud Soares, 2010, p.5)

Esperamos que a sucinta pesquisa possa incentivar novas pesquisas na área de ensino e aprendizagem da arte, do patrimônio cultural, histórico e contribua para construção da identidade brasileira e o orgulho dessa brasilidade, que ajude a compreender nossas raízes possibilitando a construção de um espaço humano mais igualitário e justo.

Referências

ARROYO, Leonardo. **Monografias Igrejas de São Paulo: Introdução ao Estudo dos templos os mais característicos de S** – Impresso nos Estados unidos do Brasil 1966.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **John Dewey e o ensino da arte no Brasil.** SP: Cortez, 2002.

BENJAMIN, Cravalho. **Arquitetura no tempo e no Espaço.** Rio de Janeiro . Livraria Freitas Bastos S.A.

BRAZ, Júlio Emílio. **Sikulume e outros contos africanos.** RJ: Pallas, 2005.

CANDEIA Filho, Antonio; Araujo, Isnard. **Escola de Samba – Árvore que esqueceua raiz.** RJ: Lidador/SEEC, 1978.

CARAS, Editora. **Brasil o Livro dos 500 anos.** Estante: Historia do Brasil, 1996.FREIRE,

Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1970.

GARCIA, Olgair Gomes. **O papel político-social do professor.** Brasilia – DF, AEC do Brasil, 1997.

JANSON, H. W. **Iniciação à História da Arte.** São Paulo, 2ª Edição: Martins Fontes, 1996.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: Estudos de relações raciais.** SP: T.A., Queiroz, 1985.

PROENÇA, Graça. **Descobrindo a historia da arte**: livro do professor / Graça Proença – São Paulo: Ática, 2005.

QUITÃO, Antonia Aparecida. **Irmandades negras: outro espaço de luta e resistência (São Paulo: 1870/1890)** / Antonia Aparecida Quintão – São Paulo: Fapesp, 2002.

RAUL, Joviano Amaral. **Os Pretos do Rosário de São Paulo Subsídios Históricos.** São Paulo No IV Centenário da Cidade, Edição Alarico,1954.

Dissertação de Mestrado

SOARES, Margarete Barbosa Nicolosi. **Ateliê de Artes Visuais para Crianças: buscando fundamentos, conhecendo o essencial.** São Paulo: dissertação de mestrado, ECA/USP, 2010.

Trabalho de Conclusão de Curso

CARVALHO, Márcia Junqueira. **Do Livro ao 3D: Conto com você e Apenas um Curumin: esboços de projetos de arte-educação voltados a crianças e jovens de comunidades de escolas de samba.** São Paulo: trabalho de conclusão de curso, ECA/USP, 2010.

Depoimento Oral

NASCIMENTO, Jean Silvestre. **Atual Presidente da Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos,** no Largo Paissandu s.n, São Paulo, 2011.

Web grafia

ALVES, Castro. **Poema Falado O navio Negreiro.** Na voz de Paulo Autra - O navio negreiro – http://youtu.be/SiSolzu8IZY 10/10/2011 22:15MINH

CAPELA, imagem aérea. http://www.links10.com.br/mapas/mapa-sp.php?idsp=57480&local=largo-do-paissandu 12/06/200 13:00MINH

CAROLINA,Ana / R, Anita. **Largo do Paissandu: intervenção com inclusão** FAUUSP – Trabalho Final de Graduação http://www.usp.br/fau/depprojeto/labhab/biblioteca/teses/lopes_tfg_paissandu.pdf 20/09/2010 14:00MINH

DESENHO, ilustrativo da técnica da taipa de pilão. http://coisasdaarquitetura.wordpress.com/2010/09/06/tecnicas-construtivas-do-periodo-colonial-i/ 05/08/2011 13:00MINH

DIRCEU, Maria de Jose. **Texto** http//www.revista.org 20/04/2008 00:04MINH

TARRAF, Paulinho. Brasil, 2007. Documentário: Irmandade Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos http://youtu.be/Uw5KMAQXDcE 20/08/ 2010, 15:30MINH

TERRA, Antonia. Profª Mª de História. Vídeo: História da Cidade de São Paulo –Parte 2 - http://youtu.be/onUK5bGjU0M 10/10/2011-12H00MINH

Imagens

http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/escravidao-no-brasil/trafico-eos-navios-negreiros-1.php **FIG.: 1 Desenho navio negreiro** 05/08/2011 12:35MINH

http://www.jornaljovem.com.br/edicao8/semanasp03_pq_agua_branca_navio_negreiro.php **FIG.:2 Fográfica da ilustração do navio** 01/11/2011 24:00MINH

Google imagens: Jean Baptiste Debret Paris (1768-1848) **FIG.:03 Escravo de ganho na sociedade paulistana** 01/11/2011 24:30MINH

http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=251315&page=8 **FIG.:4, Rua Direita ano 1862**. 05/05/201012:35MINH

http://coisasdaarquitetura.wordpress.com/2010/09/06/tecnicas-construtivas-do-periodo-colonial-i/ (Imagem BARDOU, 1981, p.19) **FIG.:5 Desenho da Técnica da taipa de pilão.** 10/11/2011-15H30MINH

http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1163053 FIG.:6 Antiga Capela no Largo do Rosario demolida no século XX. 10/11/2011 15:45MINH

http://www.museuartesacra.org.br/ **FIG.:7 Igreja construída de Taipa de Pilão.** 11/11/2011 24:00MINH

FIG.:.8 Nossa Senhora Do Rosário dos Homens Pretos - Maquina digital. 11/05/2011 15:00MINH

http://www.usp.br/fau/depprojeto/labhab/biblioteca/teses/lopes_tfg_paissandu.pdf **FIG.:9 Antigo largo do Rosário Pag. 8.** 20/09/2010 14:00MINH

http://saudadesampa.nafoto.net/photo20080620145615.html **Fig.:10 Edificio Martinico atual Praça Antonio Prado.** 20/11/2011 23:00MINH

FIG.:11 Capela Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, estrutura neo-românica. 20/11/2011

FIG.:11 Planta baixa do Barroco do séculoXVII. 20/11/2011 23:00MINH

FIG.:13 Planta baixa de estilo arquitetônico Românico. Livro Arquitetura no tempo e no Espaço pag.158 (2011)

http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1163053 **FIG.:14 lado esquerdo Abóboda de berço e lado direito abóboda de aresta.** 15/05/2011 15:00MINH

FIG.:15 É a 1ª Capela construída com estilo neo-românico.

FIG.16 Imagem satélite - planta alta. 15/05/2011 15:00MINH

FIG.:17 Pináculo, parte frontal superior da Capela. Maquina digital, 11/05/201115:00MINH

FIG.:18 Frontal da Capela, entrada dos fiéis. Maquina digital, 11/05/201115:00MINH

http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1163053 **FIG.:19 Externa lateral Rosácea lado esquerdo.** 15/05/2011 15:00MINH

http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1163053 **FIG.:20 Rosáceas na fachada principal externa.** 15/05/2011 15:00MINH

http://www.flickr.com/photos/wmandrade/4571634018/ **FIG.:21 Vitral importado de Portugal na parte interna** (Uso de imagens autorizado; Willian Andrade)

FIG.:22 Vitral e parede superior em Afresco. Maquina digital, 11/05/201115:00MINH

FIG.:23 Parede superior abaixo do vitral, letra *M.* 15/05/2011 15:00MINH

FIG.:24 Vitral interno, lado direito fundos da Capela. 15/05/2011 15:00MINH

O MEIO AMBIENTE E AS CRIANÇAS

ARAUJO, Patrícia Rodrigues da Silva

RESUMO:

Esse artigo tem como objetivo enfatizar a importância do Meio ambiente na Educação Infantil, com a intenção de desenvolver na criança uma série de conhecimentos: atitudes de preservação, formação de valores, conscientização, entre outros. Visando construir uma prática social baseada na preservação do Meio Ambiente exercendo influência positivas nos educandos.

Os educadores deverão ter como princípio o apreço à natureza, permitindo a construção do conhecimento da criança, através do diálogo como fio condutor que é capaz de sensibilizar, apreciar, questionar, conviver exercendo a cidadania. Pois nenhum conhecimento deve ser isolado ou parcializado, e sim fazer parte do todo e estar articulado entre si.

Palavras-chave: Preservação Ambiental. Educação Infantil. Sustentabilidade. Conscientização.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um processo, uma dimensão dada ao conteúdo e a prática da educação que utiliza os vários conhecimentos, inclusive os da ecologia para promover a compreensão dos mecanismos da inter-relação natureza -homem em suas diversas dimensões. A proposta do MEC para os PCN's apresenta como um avanço na formação da educação atual de forma interdisciplinar e ressalta a necessidade da formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade sócio-ambiental, de um modo comprometido com a vida, com o bem estar de cada um e da sociedade. Para isso é necessária, mais do que informações

e conceitos, a escola se dispor a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com ensino e aprendizagem de habilidades e procedimentos, sendo portanto, um grande desafio para a educação.

Kloetzel (1998) define Meio Ambiente como sendo o “conjunto de soluções, leis, influências e infraestruturas de ordem física, química, biológica e psíquica, que permite, abriga e rege a vida (e ainda, a qualidade de vida e o bem-estar do cidadão) em todas as suas formas”.

Nesse sentido, o objetivo desse ensaio, resultado de pesquisa teórica, é destacar as importantes sinergias possíveis entre a educação ambiental e a educação infantil na contemporaneidade.

A educação escolar é um dos agentes fundamentais para a divulgação dos princípios da Educação Ambiental que deve ser abordada, de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino infantil onde o cidadão encontra-se em formação inicial dos seus conceitos e valores. Assim, assegura-se a presença da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos currículos das diversas disciplinas e atividades escolares. O trabalho de preservação ambiental dentro da Educação Infantil tem um papel fundamental, envolvendo o aspecto cognitivo, afetivo e social. É importante transmitir noções de preservação ambiental e conhecimento de sustentabilidade nessa fase.

(...) necessitamos de uma mudança, de reforma do pensamento que necessita, evidentemente, de uma reforma do ensino. Há uma inteira dependência nesta interdependência nos tornamos, também, a possibilidade de relacionar as partes ao todo e o todo a nós. O planeta Terra é o polo deste processo que chamamos globalização, de interação de toda parte”. MORIN, Edgar.2001.p.9-10

Objetiva-se mediante o presente artigo, elucidar a importância do trabalho sobre questões ambientais na Educação Infantil, mediante o lúdico, conforme referências bibliográficas de vários autores sobre a temática.

De acordo com a teoria de Vygostky a criança aprende de maneira lúdica e na interação com o outro; favorecendo a criança e exercendo influências positivas no seu comportamento.

“O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizado e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano”. Referencial Curricular nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998,

p.30).

Atualmente a preservação do meio ambiente é assunto discutido em diferentes campos e como não poderia deixar de ser abordado na Educação Infantil. A LDB, Lei 9394/96, Art. 29, veio garantir para a Educação Infantil, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, mostrando aqui o papel do professor como mediador e capaz de sensibilizar a criança para que ela possa apreciar, criticar, conviver exercendo a cidadania.

O desafio hoje apresentado é criar um sistema educacional que explore a curiosidade do aluno para que ele esteja motivado a aprender com o cotidiano. Para que o ensino de ciências trabalhe a capacidade do aluno de transformar sua realidade, será necessário que as escolas também se transformem, criando ambientes que contribuam para esta nova proposta". Zancan [2000,p.6].

PRESERVAR TAMBÉM É COISA DE CRIANÇA

A preocupação com o meio ambiente é atual e envolve toda a sociedade. Por isso é apropriado tratar o assunto desde o início da Educação Infantil. A questão ambiental está em alta por uma razão simples: necessidade de sobrevivência. Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a educação para uma vida sustentável deve começar já na pré-escola. O objetivo definido pelo Referencial Curricular Nacional é observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, percebendo-se como ser integrante, dependente, transformador e, acima de tudo, que tem atitudes de conservação.

Maragon (2002) defende que:

> *[...] "Quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a educação para uma vida sustentável deve começar já nos primeiros anos escolares [...]".*

Referencial Teórico

Para a realização deste projeto, adotamos pesquisas bibliográficas e a partir de referenciais teóricos como, Marcos Reigota (1994), considera que a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, influenciando decididamente para formar cidadãos, conscientes dos seus direitos e deveres. A autora Isabel Cristina de Moura Carvalho (2008), do livro "A Formação do Sujeito Ecológico, fundamenta-se a estudos que tem como objetivo, compreender a constituição do campo ambiental. O pesquisador Valdo Barcelos (2008), aborda sobre princípios, metodologias tem defendido em suas várias e criativas publicações, a possibilidade de construção de um mundo melhor, social ambiental e ecológico. A Teoria Vygostskiana trata os processos de desenvolvimento, a criança desenvolve representações mentais do mundo, através da cultura e da linguagem. Conforme ressalta Grossi (2011): [...] "*O papel da escola e dos professores precisa ser revisto e atualizado, nas questões ambientais"[...].*

A chave é mostrar o valor das ações; só assim os alunos poderão, de fato, se sentir parte do problema e da solução. Monteiro & Leal (1999), diz que compreender e defender o valor da biodiversidade exige o conhecimento da origem da vida, no planeta, nos perigos eminentes que podem destruí-las, seja pela ação do homem, ou daquele que desconhece a importância da preservação das formas de vida para gerações presentes e futuras. Maragon (2002), defende que mais cedo o tema Educação Ambiental for apresentado para as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Por isso, a educação par uma vida sustentável deve começar já nos primeiros anos iniciais escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

.

Nós como educadores, precisamos estar preparados, para esta questão; pois nenhum conhecimento deve ser isolado ou parcializado, ele deve fazer parte do todo e estar articulado entre si. Concluimos que, "Preservar também é coisa de criança". Não basta falar e ensinar apenas com livros, é necessário também que as crianças vivenciam experiências adquiridas do cotidiano, pois é essencial para que haja a mudança de comportamento. Por meio de pequenas atitudes, podemos melhorar o mundo em que vivemos ajudando a construir um futuro sustentável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, V.H.L. (Org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**, Santa Cruz, EDUNISC: 1998.

BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 29. <http://Portalmec.gov.br/diretrizes>. Acesso: em 6 Abril 2011

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto Secretaria da Educação Fundamental – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF, 1998,Vol Introdução. Disponível em <http://wikipedia.org.wiki/educaçaoinfantil> Acesso em: 18 Agosto 2011.

_____, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Lex:** Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, MEC: 1996.

_____, Ministério Da Educação E Deporto. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC: 1998

CARVALHO, M.I.C. – **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico** – 5ª Ed. São Paulo, Cortez: 2011.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** São Paulo, Gaia: 2003.

KLOETZEL, K.O. **O que é meio ambiente**. 2. ed. São Paulo, Brasiliense: 1998.

KUHLMANN, A. Professora Língua Portuguesa "**Educar e amar e não desistir"**, 1991

LEITE, L. H. A. A **Pedagogia de Projetos Intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996.

MAFESSOLI, M. **Elogio da Razão sensível**. São Paulo, Editora Vozes: 2005.

MARAGON, C. **Preservar também é coisa de criança.** Nova Escola, São Paulo, Abril 158: Dez.(2002) .

MORIN Edgar. **Os setes saberes necessários á educação do futuro**. 3º Ed. P.9-10. São Paulo: Cortez, 2000.

MONTEIRO, A.; LEAL, G.B. **Biodiversidade: a segurança da terra viva**. V. 1. Brasília, Instituto Teotônio Vilela: 1999.

Psicologia da Educação – 2008 – Fundação Hermínio Ometto – Uniararas.

REIGOTA, M. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC: 1998.

REVISTA Nova Escola "Sustentabilidade". Você faz: o planeta sente. São Paulo. Editora Abril. Edição 252 Maio 2011. http://revistaescola.abril.com.b/...>. Acesso em 15 Maio 2012.

SCHULTZ, T. **Professor.** Prêmio Ciências de Econômicas, 1991.

SATO, M.; TAMOIO, M. H. **Educação Ambiental Pesquisas e Desafios**. São Paulo, Artmed Editora: 2002.

SCHULTZ Theodore. Professor. Prêmio Ciências de Econômicas (1991).

VYGOSTKY, A. L. & LEONITIEV, A.N (org.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone: 1989.

DESAFIOS DA ARTE PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Helen Maciel de Oliveira[44]

Resumo

Com o objetivo principal refletir sobre a importância da arte e suas contribuições na prática Pedagógica na aprendizagem, principalmente durante a infância verificando a opinião dos professores e alunos acerca da percepção das influências do brincar. Argumenta-se que as crianças brincam cada vez menos por diversas razões familiares, sociais e econômicas foram relacionados com a falta de ludicidade, como ausência de espaços públicos propícios, falta de comprometimento e tempo dos responsáveis; medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeira, percebemos nas respostas grande preocupação dos docentes quanto à importância da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Palavras-chave: , Arte, Educação, Práticas Pedagógicas

Abstract:

With the main objective to reflect on the importance of art and its contributions in Pedagogical practice in learning, especially during childhood, verifying the opinion of teachers and students about the perception of the influences of playing. It is argued that children play less and less for various family, social and

[44] Graduada em Pedagogia pela CENtRO UNIVERSITÁRIO ASSUNÇÃO -SP E-mail (helenmaciel72@gmail.com) Professora da Rede Municipal de São Paulo

economic reasons that were related to the lack of playfulness, such as the absence of suitable public spaces, lack of commitment and time on the part of those responsible; fears and insecurities of modern society are barriers to play, we can see in the answers teachers' great concern about the importance of playfulness as a pedagogical tool.

KEYWORDS: , Art, Education, Pedagogical Practices

Introdução

Desde a Pré História, nossos ancestrais já desenhavam e pintavam, faziam gestos imitando bichos, enfim, utilizavam a criatividade, tão inerente aos seres humanos, para registrar seu cotidiano ou transmitir emoções e ensinamentos. Por toda nossa História, o homem foi capaz de produzir uma infinidade de objetos relacionados às artes plásticas, a dramaturgia, à música.

Visualizar perspectivas para problemas do cotidiano escolar, ampliar visões de mundo e transformar práticas pedagógicas ao deparar-me com o tema para este trabalho, tive inúmeras ideias há tempos um assunto incomoda-me: o ensino da Arte nas escolas e como o desenho é apresentado e trabalhado nas escolas.

As aulas de educação artística, onde a música está inserida não tem um papel de grande destaque no currículo escolar, uma vez que as disciplinas seguem uma regra hierárquica, ondeas que são tidas como as mais importantes para o desenvolvimento escolar do aluno tem um enorme destaque e são tidas como as demais necessidades para a vida escolar e social do aluno, enquanto as demais disciplinas que estão presentes no currículo são levadas em “banho-maria” nas salas de aula.

O movimento da educação pela arte surgiu no Brasil, a partir das ideias e princípios do educador Herbert Read na década de 40, que foi um dos críticos mais conceituados entres as décadas de 1930 e 1950, tanto no campo da estética quanto na pedagogia, foi um dos formuladores o movimento da educação através da arte no país depois de manter contato com Read:

Desenvolvimento

A experiência artística ganha um espaço definido quando realmente respeita o repertório peculiar de vivências e assume o papel de classe para estender a expressão do sujeito possibilitando seu amplo desenvolvimento, que envolvem a musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma e ao próximo, desenvolvendo sua definição de esquema corporal, e também oportuniza a comunicação com o outro. Weigel (1988) e Barreto (2000) *apud* Garcia e Santos (2012), afirmam que atividades podem auxiliar de maneira durável como reforço no desenvolvimento socioafetivo, cognitivo/ linguístico e psicomotor da criança, da seguinte forma:

As diferentes metodologias no ensino de arte contribuíram para a concepção das novas tendências do ensino que temos para aperfeiçoar e que a busca por um ensino de qualidade que garanta de fato que o conhecimento adquirido seja transformador e ativo deve permanecer entre educadores e responsáveis pela educação a arte e a educação são dois pontos que estão vinculados e dão significados a um processo do ensino e da aprendizagem, por meio dos sentimentos, emoções, representações das diferentes ideias e aos estímulos para o desenvolvimento infantil e de todos os indivíduos é inerente à arte e a arte se faz presente em muitas manifestações oriundas do fazer humano, ambos estão ligados desde o nascimento do indivíduo até sua visão mais crítica nos aspectos, históricos, políticos, éticos e sociais.

Em uma relação dialética entre sujeito e sociedade, visando a aprendizagem que ultrapassa a conteúdos, promovendo o autoconhecimento e o equilíbrio para vida, assim a arte tem um papel importantíssimo na vida do ser humano, partindo do pressuposto que estamos cercados de arte e somos seres humanos fazendo parte de uma sociedade cultural e histórica as diferentes experiências da vida, além de ser veículo de informação e criticidade, nos proporciona momentos que não podemos definir de outra maneira, mas que podemos nos expressar por meio da arte, sendo ela em forma de cerâmica,

fotografia, desenhos, pinturas, músicas, danças e apresentações teatrais, criando o próprio fazer artístico para lidar com processos da mente e do corpo a fim de se tornar pessoas melhores.

Considerações finais

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica, atualmente no Brasil.

A educação em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência a educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos,

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A educação básica brasileira a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo, envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, a educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Brasília, 1996

Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03/07/2022.

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, n. 169, 2012. Disponível em:< http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 30/06/. 2022.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução por Valter Lellis Siqueira.

VIGOSTKY,LS A formação Social da Mente,São Paulo- Martins Fontes 2000

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, Brincando de música. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL X ASSISTENCIALISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS FUNÇÕES FAMILIARES

Isabel Lopes Barbosa Anea

RESUMO

O presente estudo buscou investigar a visão assistencialista dada aos Centros de Educação Infantil (CEI) devido a sua ligação com o Serviço de Assistência Social (SAS) até o ano de 2006, assim como as visões da Comunidade Escolar a respeito do trabalho pedagógico que é desenvolvido nesses espaços hoje. Para tanto utilizamos como enfoque nossa observação em discussões com colegas Professoras de Educação Infantil da PMSP, alguns dados históricos e sociais do surgimento das CRECHES, antes ligadas ao Serviço de Assistência Social (SAS) e a sua transposição para a Educação com a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96. A metodologia foi desenvolvida através de pesquisa bibliográfica, qualitativa e dialética, apoiou-se nos estudos históricos a respeito do surgimento da educação infantil no Brasil como um todo e respectivamente na cidade de São Paulo, assim como a análise das Leis que envolvem a Educação Infantil. A análise fundamentou-se nas contribuições de alguns autores que abordam sobre o surgimento das primeiras Creches, a transposição para a Educação e reflexões sobre a prática pedagógica nestas instituições e as funções familiares. Dentre eles destacam-se: Rizzo (2006); Diehl e Tatim (2004); Enguita (2004); Rego (2010); Piletti, (2004); Fonseca, (1995) e a LDB, entre outros. Os resultados obtidos demonstram a relevância do forte pensamento que ainda predomina na sociedade a respeito do CEI ainda ser apenas um “deposito de crianças”, assistencialista e não um lugar que promove o desenvolvimento integral das crianças com todas as suas propostas pedagógicas e seus profissionais qualificados em educação, assim como a negligência de parte da comunidade escolar em promover a frequência de suas crianças no período de férias, ao invés de mantê-las no convívio familiar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Creches. CEIs. Assistencialismo.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu em conversas com colegas que trabalham com a Educação Infantil e as percepções em relação às famílias que ainda nos dias de hoje vêm o CEI apenas como um espaço de assistencialismo, assim como o próprio governo que mantém as crianças frequentes com programas de caráter assistencialista e ainda propostas como o funcionamento dos CEIs em plantão no período de janeiro, desconsideração a criança como um ser integral que necessita também de cuidados e aprendizados que apenas o grupo social familiar podem-lhe oferecer.

Considerando a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças nesta faixa etária surgiu o tema sobre como fazer com que a comunidade escolar deixe de ver o espaço dos CEIs (Centros de Educação Infantil) apenas como um espaço assistencialista, onde as crianças apenas são deixadas aos cuidados de profissionais que estão preocupados também com seu desenvolvimento como um ser único em constante aprendizado, seja motor ou cognitivo, que deve ser estimulado constantemente.

No Brasil, a creche foi introduzida para cuidar das crianças das mulheres que trabalhavam fora e foi regulamentada em 1972 pelo governo brasileiro, que decretou a obrigatoriedade do funcionamento de creches ligadas a empresas privadas e/ou públicas. Sofreu influência direta do pensamento médico e, mais tarde, do assistencialista, sendo que as condições de funcionamento implicavam na garantia da saúde das crianças. No fim da década de 80 e década de 90, o atendimento à criança de 0 a 6 anos passou a ser garantido por lei, distinguindo-se a educação infantil, agora parte do sistema de ensino, dos cuidados de saúde e assistenciais, oferecidos pelo SUS. A educação infantil incorporou duas instituições distintas, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em dezembro de 1996: a creche ou entidades equivalentes para crianças de 0 a 3 anos e a pré escola, para as de 4 a 6 anos.

No entanto, o papel da creche ainda está pouco definido. Leis atuais mostram grande preocupação com essa problemática. A Constituição Brasileira de 1988 garante o direito à educação e cuidados para as crianças de 0 a 6 anos, afirmando a indissolúvel tarefa de educar e cuidar das crianças nessa faixa etária. Essa afirmação é regulamentada, também, na LDB onde ressalta que educar a criança é uma ação integrada ao cuidá-la, ou seja, uma não exclui a outra.

Um dos principais pontos para que a comunidade escolar possa modificar esta visão seria a maior participação dos eventos abertos a ela por parte do CEI, como Reuniões de Pais, comemorações coletivas como Dia das Mães, Dia dos Pais, Festa Junina, entre outros, onde a comunidade possa interagir juntamente com o CEI e conhecer sua real proposta.

A Família na Comunidade Escolar tem o objetivo de fortalecer a promoção de relações de confiança, reforçando o sentido de identidade, de pertencimento e da articulação de redes de apoio para a resolução de conflitos, problemas, necessidades e inquietudes de forma participativa promovendo o desenvolvimento de forma integral e por ambas as partes, Família e Escola.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ASPECTOS HISTÓRICOS E PEDAGÓGICOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.

Os primeiros registros sobre creches no Brasil datam de 1879, e apontam para a preocupação quanto ao que fazer com os filhos de mulheres trabalhadoras pobres e escravas. Os patrões não queriam a responsabilidade de criar os filhos negros que já nasciam livres, onde em 1850 já houve a proibição do tráfico de escravos, em 1871 a lei do ventre livre.

A educação de crianças pequenas começou com caráter assistencialista, na metade do século XIX, em decorrência do capitalismo, que também nascia no país. Com as recém-criadas fábricas, cria-se uma demanda até então inexistente: as mães da classe operária precisavam de lugares para deixar seus filhos pequenos durante a jornada de trabalho, pois as crianças ainda eram muito novas para irem à escola.

As creches, durante 100 anos, mais do que uma pressão das trabalhadoras e do movimento feminista, até a década de 1980 foi demanda dos patrões, de donos de escravos a donos de fábricas. A visão que funda a creche, portanto, não é voltada para a criança, ou mesmo para a mulher, mas a das necessidades oligárquicas e

posteriormente capitalistas. A creche era pobre porque era para pobres (e negros) crianças e mães.

O atendimento de crianças em creche, em tempo integral, inteiramente gratuito, durante todo o ano. A Creche foi criada com o objetivo de manter as crianças em um lugar saudável e seguro, proporcionando às mães condições para que pudessem complementar a renda familiar trabalhando fora de casa. Enquanto isso as crianças recebiam cuidados quanto à alimentação, higiene, recreação, acompanhamento de Assistente Social e nutricionista.

Os movimentos sociais que se deram nas últimas 3 décadas, inclusive resultando nos textos da Constituição de 1988, ECA, LDB e Plano Nacional de Educação (PNE) e FUNDEB, transformaram o conceito de creche e de direito da criança.

A Constituição Federal de 1988 traz mudanças significativas em relação à concepção do que é e do que deve contemplar o atendimento educacional oferecido à criança pequena.

Seu texto estabelece que a criança de zero a seis anos tem direito à educação e não deixa dúvidas de que é dever do Estado oferecê-la, embora a matrícula não seja obrigatória.

No início para trabalhar nas CRECHES não era necessário ter formação, bastava gostar de crianças, hoje porém exige-se formação especifica do educador, a Pedagogia. No surgimento da Educação Infantil no Município de São Paulo e sua evolução no decorrer do tempo, é notável a mudança de propósitos ocorrida no contexto educacional.

A cidade de São Paulo completa 77 anos de Educação Infantil. Esta história teve início quando Mario de Andrade era diretor do Departamento de Cultura da Cidade e abriu os três primeiros Parques Infantis.

Quando os três primeiros Parques Infantis foram inaugurados em 1935, a cidade de São Paulo já era bastante agitada, dando sinais da grande metrópole que viria a se tornar mais tarde, neste momento a cidade inicia uma política educacional voltada para crianças com idades entre 03 e 12 anos, cujas ações e propostas educacionais visavam o atendimento às crianças e aos adolescentes filhos dos operários. Esse público, em geral, era constituído por imigrantes que na perspectiva do Departamento de Cultura. Deveriam ser adaptados à nova ordem social.

Em 1996, a nova LDB, menciona a creche dentro do sistema de Educação

Infantil, que até então era mantida aos cuidados do Serviço de Assistência Social (SAS), para atendimento da criança de zero a três anos, completando-se com a educação pré-escolar, que visa à criança de quatro a cinco anos, e define a educação infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até aos 5 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Lei nº. 9.394/96 determina no seu artigo 31, que a avaliação, na educação infantil, far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental. Estes são indícios de que o desenvolvimento infantil começa a ser entendido em suas características e levado em consideração no planejamento do sistema de educação geral.

A vantagem da inclusão da creche dentro do sistema educacional foi a de legalmente tornar obrigatório às instituições que ofereçam atendimento a crianças de zero a três anos de idade o objetivo educacional, que antes parecia ser facultativo, bastando a essas referidas instituições oferecer abrigo e comida e alguma distração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação conferiram às creches status de primeira etapa da Educação Básica. Então procederam-se mudanças que foram desde a nomenclatura dos antigos “Equipamentos Sociais”, para hoje os “Centros de Educação Infantil”, até a exigência de formação específica para os seus Profissionais, tal como aos demais integrantes do Sistema Municipal de Ensino.

Os CEIs não são meramente depósitos de crianças, abriremos uma discussão aqui acerca do direito constitucional da criança ao convívio familiar, sem negar o seu Direito Constitucional à Educação Básica, que é um direito de todos.
Assistencialismo é um direito apenas de quem necessita.

De acordo com o Plano Nacional de Educação:

> “Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições. As instituições de educação infantil vêm se tornando cada vez mais necessárias, como complementares à ação da família, o que já foi afirmado pelo mais importante documento internacional de educação deste século, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).”

A partir deste pequeno trecho podemos perceber que a Educação Institucionalizada é apenas uma educação complementar àquela dada no seio familiar, onde este não deve se isentar da educação de seus filhos.

3. A FAMÍLIA COMO ESPAÇO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO

O processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade, é designado pelo nome de "socialização". Durkheim (1995) define a socialização primária como a fase que o indivíduo atravessa na infância e juventude, mediante a qual se transforma em membro da sociedade.

As instituições socializadoras tradicionais são, particularmente, a família e escola.

A educação intencional é aquela que é imposta pelo grupo social e a não intencional é quando o indivíduo se vê parte do grupo social e estabelece condições a partir de sua própria vivência social.

> [...] É intencional quando as condições educativas – objetivos, recursos, atividades - são previamente estabelecidas e arranjadas pelo grupo social. E não intencional quando não há preparação previa das condições que levam à educação; o individuo, como participante do grupo ou mero espectador, a partir da própria convivência social, vai assimilando e incorporando maneiras de agir, pensar e sentir do grupo. (PILETTI, 2004, p. 114)

A educação não intencional é predominantemente percebida fora da escola, pois o indivíduo aprende e se educa através de suas experiências sociais, mas fora da escola também há a educação intencional, pois as famílias também tem a preocupação de educar seus filhos de acordo com suas vivências e seus padrões de cultura.

A educação é transmitida pela geração adulta a geração mais nova.

> [...] A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1995).

Ocorre que, a família e a escola estão perdendo a capacidade de transmitir com eficácia valores e normas culturais de coesão social.

Tedesco (2001) analisa o “déficit de socialização”, entendido como a não transmissão de regras ou valores, ou que foram transmitidos sem vínculos de afetividade ou, deixaram de ser transmitidos assim não proporcionando uma assimilação adequada por parte do indivíduo. As famílias, nos últimos anos, estão sofrendo excessivas rupturas (separações, diminuições no número de filhos, ausência da figura paterna e materna), fazendo com que as crianças passem mais tempo vulneráveis à mídia (especialmente a televisão) que não tem por função substituir os pais nesse processo, a criança com a influência da televisão, muitas vezes não cria sua própria fantasia, acaba muitas vezes exposta a violências e a sexualidade precoce, mas por outro lado também existem os programas educativos, que podem proporcionar estímulos positivos no desenvolvimento desta criança. Diante desta situação a escola poderia promover uma melhor integração entre família, comunidade (sociedade) e escola, esta deve transmitir valores e regras para suprir esse déficit de socialização, como por exemplo, projetos para mudar a comunidade e atitudes que despertem na criança a socialização.

O processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos que se acredita serem úteis para a inserção dos filhos na sociedade. Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem, além de carregar a crença de conhecimentos e habilidades inatas para o desempenho da função de pai e mãe e de que família.

Uma das funções familiares consiste na ajuda e no suporte que proporcionam às crianças para virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e respeitosos com os outros e com a própria identidade.

Uma outra função da Instituição Familiar é desenvolver os potenciais e as habilidades visando a consolidação da parentalidade, as relações de proteção, de cuidado e de construção de valores por meio de acesso às informações e conhecimentos.

A Família na Comunidade tem o objetivo de fortalecer a promoção de relações de confiança, reforçando o sentido de identidade, de pertencimento e da articulação

de redes de apoio para a resolução de conflitos, problemas, necessidades e inquietudes de forma participativa.

Sem dúvida podemos dizer que um bom ambiente familiar ou social fornece a quantidade e qualidade de condições mínimas requeridas para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem. E nesse sentido podemos avaliar as condutas das famílias e enquadrá-las em três categorias:

Pais Potenciadores: que são aqueles que se encontram preparados para desempenhar sua função educativa; que apresentam alto grau escolaridade, com mais de oito anos de estudo; mães com uma plena incorporação a vida social e produtiva; boas condições econômicas de vida; estado emocional positivo; atenção e colaboração da família com a educação pré-escolar e escolar dos filhos; procura informações, o desenvolvimento e a educação; não existência ou baixa dispersão de autoridade; elaboração de conflitos com a família de origem; modelo educativo democrático; preparação dos filhos para a autonomia (sem super proteção).

Pais Semi potenciadores: são aqueles que se encontram parcialmente preparados para desempenhar sua função educativa. Necessitam de ajuda para promover o desempenho de seus filhos;

E por fim os **Pais Não potenciadores**: que são aqueles que em geral não se encontram preparados para desempenhar sua função educativa. Possuem concepções inadequadas ou parciais sobre o desenvolvimento, necessitam de muita ajuda.

3.1 Mudanças na Família no Século XXI

Podemos notar, sem dificuldades, que várias mudanças nas famílias têm deixado as suas marcas com grande visibilidade: “na redução do seu tamanho, na alteração do conceito de família nuclear, na desagregação provocada por divórcio e separações mais freqüentes e fáceis, na convivência de diferentes arranjos de relacionamento, na criação dos filhos por terceiros/ instituições” (FREITAS, 2000, p.8)

Mario Sergio Cortella (2009) afirma que há duas grandes diferenças entre as famílias de hoje e as de antigamente, dizendo que a primeira é histórica, pois as famílias em boa parte do planeta não são como estamos habituados, ou seja, pai, mãe e filhos. Esta constituição é encontrada apenas em 25% da população mundial,

visto que é uma constituição nuclear muito diminuta na historia e muito especifica do Ocidente.

Para ele essa é a primeira grande mudança na Instituição Familiar. A segunda se deve ao fato de hoje termos várias formas de constituição familiar, o que mudou o jeito de se organizar das famílias e desse modo, continua ele, nos leva a repensar o jeito de trabalhá-las, o jeito de educá-las.

Enguita (2004) analisa a característica da família contemporânea, onde tanto pai e mãe saem para trabalhar, e passam menos tempo com os filhos, deixando-os aos cuidados de pessoas próximas, ou até mesmo com os filhos mais velhos cuidando dos mais novos, e passando ainda responsabilidades próprias da família para a escola. Hoje, a escola tem o papel de completar a família, papel antes realizado pela pequena comunidade à sua volta. Instituições que antes compartilhavam a socialização (disciplina, moralismo, regras, entre outros) das crianças, tiveram um retraimento considerável, como a família, a comunidade, a religião que antes era uma grande influenciadora passou a ter uma relação superficial com a comunidade local, passando o papel principal a um papel secundário na socialização de crianças e adultos. A escola também passou a ter um papel maior na moralização das crianças, pois tornou-se um lugar onde o convívio é cada dia maior. A família também tem a função de educar, mas é na escola que as crianças de forma sistemática convivem com outras crianças de origens, raças, culturas, classes diferentes, assim a escola tornou-se um lugar onde os alunos põem em prática os valores transmitidos pela família. Escola e família passaram a ser as únicas entidades responsáveis, de fato, pela educação e socialização das crianças. A família deve iniciar um trabalho de educação e socialização com a criança e a escola deve complementar este trabalho e não assumir esta responsabilidade sozinha, assim como a escola também não deve ter a visão de que estas responsabilidades são próprias apenas da família.

Considerando a lógica do desenvolvimento humano e a promoção dos direitos, será desenvolvido o sentido participativo, os ativos de caráter político e cívico, para que os membros das famílias possam atuar como sujeitos capazes de decidir sobre a própria vida, desenvolverem o poder de influenciar socialmente o seu entorno e promoverem o desenvolvimento local.

Um ambiente familiar deveria permitir a criança observar e incorporar-se a padrões de atividades progressivamente complexas, conjuntamente ou com o

seguimento de pessoas que lhe possam ensinar e com as quais possa estabelecer uma relação emocional positiva; quando se dá à criança a oportunidade de envolver-se na mesma atividade, porém de maneira independente e autônoma.

Segundo Lacasa (2004), não se pode negar que a família é o contexto mais importante nos primeiros anos de vida da criança, porém não é o único agente educacional possível, sendo o processo educativo iniciado neste ambiente, mas não encerrado nele e tendo complementos por outros círculos sociais, assim como a escola e grupos religiosos, entre outros.

O autor aponta a família e a escola como ambientes educacionais, entendendo estes como um contexto social no qual há a contribuição de companheiros sociais, tradições sociais e materiais que se manejam, ou seja, algo que se constrói dinamicamente, mutuamente com a atividade dos participantes e por este motivo compreende que a escola e a família podem ser entendidas como contextos educacionais do desenvolvimento.

Utilizando exemplos a autora afirma que tanto o contexto familiar, como o escolar são constituídos por pessoas que desempenham um determinado papel e que, além disso, utilizam instrumentos que cumprem determinadas funções.

O autor ainda, baseado na teoria de Brofenbrenner, utiliza-se desta abordagem para compreender os contextos educacionais do desenvolvimento, dividido da seguinte forma:

> 1. Em contextos de desenvolvimento primário, a menina e o menino podem observar e assimilar padrões de atividade em uso, progressivamente mais complexos, juntamente com ou sob a orientação de pessoas que têm conhecimentos ou habilidades ainda não-adquiridos e com as quais se estabeleceu uma relação emocional positiva.
> 2. Um contexto de desenvolvimento secundário é aquele que oferece aos pequenos oportunidades, recursos e estímulos para envolvê-los, mas atividades que aprenderam nos contextos primários, mas agora sem a intervenção direta ou a orientação de outras pessoas.
> 3. O desenvolvimento potencial de um ambiente depende do grau em que terceiros presentes nele apoiem ou destruam as atividades daqueles atualmente envolvidos na interação com a criança. Por exemplo, quando o pai constitui um apoio para a mãe, esta é mais efetiva na alimentação de seu filho, enquanto o conflito matrimonial é associado a dificuldade dessa mãe nessa alimentação. O desenvolvimento potencial de um ambiente educacional é incrementado em função dos vínculos que podem se estabelecer com outros ambientes. Um exemplo disso são os programas que, envolvendo atividades relacionadas com a lecto-escrita, propõem se a criar pontes entre a escola e a casa. (LACASA apud COLL, 2004, p. 406-407)

Percebemos nas palavras de Lacasa a importância que o mesmo da ao papel de terceiros no desenvolvimento das crianças pequenas, assim como a importância da relação que a criança estabelece com o seu objeto de conhecimento. Podemos entender esses terceiros, também como a família em que a criança está inserida, e desse modo ressaltar sua relevância para o desenvolvimento do sujeito. Todavia, não só a família é um espaço de promoção do desenvolvimento, mas todo e qualquer ambiente em que o sujeito estabeleça vínculos. Entendemos aí, o papel da escola, como ambiente também promotor de desenvolvimento e responsável pela aprendizagem formal do indivíduo.

Contudo, o intuito deste capítulo é a discussão acerca da família como espaço de promoção do desenvolvimento humano e para tanto compreendermos como o ambiente familiar. Para isto, optamos por analisá-los a partir do ponto de vista do enfoque histórico-cultural, iniciado por Vygotsky, Luria e Leontiev, mas principalmente alimentados pelas ideias de Vygotsky.

Desse modo faz-se necessário rebuscar no autor o que este entende por desenvolvimento humano e sua relação com a aprendizagem pautada em conceitos como: mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal e real, signo, entre outros.

Vygotsky dedicou-se a estudar as funções psíquicas e formulou algumas teses acerca do desenvolvimento humano e a aprendizagem. Podemos elencar algumas delas, segundo KOHE (2009) e REGO (2010) para Vygotsky as características dos seres humanos não são inatas nem tão pouco são resultados das pressões do meio externo, mas se dá pela relação dialética entre o homem e seu meio sociocultural, em que ao mesmo tempo em que o homem transforma o meio, transforma a si mesmo.

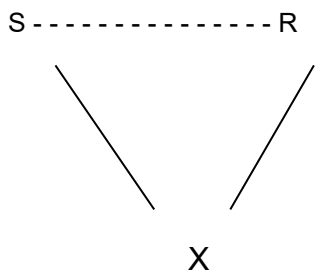
> "As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo Sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos de história humana" (REGO apud LURIA, 2010, p. 41)

Deste modo, para Vygotsky o desenvolvimento humano não é dado a *priori,* não se muda e é universal.

> "São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana." (REGO apud LURIA, 2010, p. 42)

A relação do homem com o mundo, é, portanto, uma relação mediada por meios, que se colocam como ferramentas de auxilio, para que esta relação possa se dar de forma mais completa e elaborada. Assim a relação do homem com seu objeto de conhecimento se dá por mediação simbólica representado por signos da cultura em que o mesmo está inserido. Mas afinal, o que seria essa mediação simbólica?

> "Um conceito central para a compreensão das concepções Vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação.** Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 2009, p. 28)
>
> [...] o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado, que representamos da seguinte forma:



> S= estímulo
> R= resposta
> X= elo intermediário ou elemento mediador
> Nesse no processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos. (OLIVEIRA apud VYGOTSKY, 2009, p. 29)

Vygotysky em seus estudos ao abordar a consciência humana como produto da história social, aponta da direção da necessidade do estudo das mudanças que ocorrem no desenvolvimento mental a partir do contexto social.

Nesse sentido, distinguiu dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos. Para ele, citado por Oliveira (2009), o instrumento é um elemento (externo ao individuo) interposto entre o indivíduo e o objeto. Já os signos, por sua vez, também chamados por Vigotysky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio individuo ou de outras pessoas. Os signos são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos.

Ainda na linha do desenvolvimento do sujeito, Vygostky trabalha com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, mas também já se aproximando da ideia de aprendizagem

> “(...) o aprendizado é considerado, assim, um aspecto necessário e fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.” (REGO, 2010, p. 71)

Como vimos, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas. Nesta linha de pensamento, podemos dizer que Rego (2010) afirma que Vygostky entende a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem sob dois aspectos: um referente à compreensão da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento e o outro referente às especificidades dessa relação no período escolar. Isso se justifica, pois apesar de acreditar que o aprendizado da criança se inicie antes do período escolar, é no período escolar quem introduz elementos novos ao seu desenvolvimento.

Desse modo, Vygotsky entende o desenvolvimento em dois níveis: um Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo (NDR) relativo às conquistas já efetivadas pela criança e um Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) relativo às capacidades que estão em construção, ou seja, coisas que a criança consegue fazer com ajuda de

outra pessoa. E é exatamente a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de maneira autônoma (NDR) e aquilo que ela realiza com a cooperação de outras pessoas ou elementos de seu contexto social (NDP) que chamamos, segundo Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sendo assim, conforme Rego (2010) o desenvolvimento é visto de forma prospectiva, pois diz respeito àquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo, e em princípio em estado embrionário.

Podemos perceber que na teoria de Vygotsky aprendizagem e desenvolvimento andam sempre juntos, de modo que a aprendizagem é o que privilegia o desenvolvimento humano. Apesar de considerar os aspectos biológicos do desenvolvimento, Vygotsky enfatiza a importância de relações com a cultura e sua simbologia para o processo de amadurecimento dos processos psicológicos superiores, o que nos leva a crer na relevância do ambiente familiar como um espaço de promoção e também de aprendizagem. Apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas e sua importância para o processo educativo.

A relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos. Ocorre, então, que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à intersecção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola é a ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática.

A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

Existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que suas definições tradicionais se baseiam em diferentes critérios como, por exemplo,

restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças (Petzold, 1996).

De acordo com Trost (1995), a menor unidade de grupo é o casal, uma díade ou um par e, em seu entendimento, uma família se forma quando um casal se casa ou quando passa a viver na mesma casa (coabitação), ou mesmo quando uma criança nasce e é criada por apenas um dos pais solteiros (pai ou mãe). Esta concepção privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, que deve ser constituída, pelo menos, por dois adultos ou por um adulto e uma criança. Infere-se, da definição de Trost (1995) acerca da família, que se incluem os casais que se constituíram legalmente, mediante casamento civil e/ou religioso, e também os que apenas optaram por morar juntos, considerando, ainda, os casais heterossexuais e homossexuais.

Buscando estabelecer uma definição de família, Petzold (1996) lembra que o critério de intimidade deve ser a variável fundamental para definir família, o que, consequentemente, reflete-se no fato de que mesmo os casais sem filhos são reconhecidos como uma unidade familiar. A partir desta consideração, a família é um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais (Petzold, 1996).

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por quaisquer dois pais e seus descendentes. Nota-se uma diferença significativa na definição estabelecida pela Constituição Brasileira em relação às apresentadas anteriormente quanto à não inclusão das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar.

Apesar da crescente discussão acerca das possíveis definições de família e da busca por um conceito comum, ainda não é possível afirmar que exista uma definição de família que seja aceita e adotada consensualmente pelos estudiosos da área, pelas instituições governamentais e pela sociedade. Mesmo não havendo essa concordância unânime acerca da definição de família, há que se privilegiar aquelas definições que contemplam as variáveis mínimas, ou básicas, do que se entende por família, pois é a partir destas variáveis que se poderão realizar estudos e pesquisas

mais amplos e representativos das relações humanas. Tais variáveis se referem, neste momento, à existência de uma díade e à intimidade vivenciada por seus membros nesta relação.

Em função desta ampliação conceitual sobre família, o termo permite, atualmente, a inclusão de modelos variados de família, para além daquele tradicionalmente conhecido. Os modelos familiares não mais se restringem à família nuclear que compreendia a esposa, o marido e seus filhos biológicos (Turner & West, 1998). Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.

Nesse sentido, os diferentes tipos de família que têm sido descritos com maior frequência pelos pesquisadores da área são: família homossexual ou casais homossexuais; família extensa; famílias multigeracionais; família reconstituída ou recasada; família de mãe ou pai solteiro; casais que coabitam/vivem juntos; viver com alguém cuidando dele (Petzold, 1996; Stratton, 2003; Turner & West, 1998).

Tendo em vista a diversidade de organizações familiares, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

Considerações finais

De acordo com o estudo realizado, podemos destacar que o CEI ainda é visto pela sociedade como um equipamento Assistencialista, que não tem o devido caráter de educacional para com as crianças que a ele são delegadas, mas sim de dar a elas a plena assistência necessária enquanto estão sob sua responsabilidade. O que em tempos anteriores era um direito do pai/mãe ou responsável em manter seu filho nas antigas CRECHES mudou, hoje o direito é da criança, em estar em um ambiente educacional de qualidade, que possa lhe proporcionar diferentes vivências educacionais, afim de promover seu amplo desenvolvimento, em todas as linguagens e campos de experiências.

Para as famílias que realmente precisam deste atendimento, acreditamos que seria necessário um suporte de Assistência Social e não necessariamente a abertura da Unidade Escolar, tendo em vista que nem todas as famílias tem o desejo de terem seus filhos frequentando o CEI de forma ininterrupta. Muitas famílias tem a percepção

de como é importante que a criança esteja em seu convívio familiar no período de férias escolares, onde a mesma dá os conhecimentos e aprendizagens que só ela pode fornecer a criança, sendo seu primeiro meio social, preparando-a assim para os demais grupos que seguiram como a escola, igreja, entre outros.

Referências

BHERING, E. **Percepções de Pais e Professores Sobre o Envolvimento dos Pais na Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Contrapontos, 2003.

BHERING, E., & SIRAJ-BLATCHFORD, I. (1999). **A Relação Escola-Pais**: Um Modelo De Trocas E Colaboração. Cadernos de Pesquisa, 1999

BOCK, A. M. B., FURTADO, O., & TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma Introdução Ao Estudo Da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. ACÓRDÃO. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=explorer&chrome=true&srcid=0B4buvML_d4bVODY0ZjZmY2YtZTY0ZS00NDNhLTg4MTYtZDAzZjYzMTkyZGJl&hl=pt_BR&authkey=CJr7uaoJ> Acesso em 27 Julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. D.O.U. 16.07.1990

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U. 23.12.1996

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 27 Julho de 2015.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano De Ação Para Satisfazer As Necessidades Básicas De Aprendizagem. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20%20jomtien%20-%20tailandia.pdf> Acesso em 17 de Julho de 2015.

CAETANO, L. M. **Relação Escola e Família**: Uma Proposta De Parceria. São Paulo: Scielo, 2004.

CARDOSO, R. L. de C. **A Relação Escola-Família**: Na Formação Do AdolescenteAluno Do Ensino Médio Do Colégio Medianeira. Dissertação de mestrado nãopublicada, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba. 2003.

CORTELLA, Mario Sergio. E a família, vai bem? In:_____. **Revista Direcional Escolas**. Abril, 2009, ed. 51

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas.** São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
ENGUITA, Mariano Fernández. Encontros e Desencontros Família – Escola. In:_____. **Educar em tempos incertos**. 1. ed. São Paulo: Artmed, 2004. cap. 4, p. 61-73.

FONSECA, Vitor da. Etiologia e Epidemiologia das Dificuldades de Aprendizagem (D.A.). In:_____. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995. cap. 4, p. 92-126.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. cap. 4, p. 41-57.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Rio de Janeiro. **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**: NBR14724. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação**: NBR 10520. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **Informação e documentação – Referencias – Elaboração: NBR6023**. Rio de Janeiro, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino.** 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GUZZO, R. S. L. **A família e a Educação**: Uma Perspectiva da Integração FamíliaEscola. São Paulo: Campinas, 1990.

HERNÁNDEZ, A. M. S. **A Relação Escola e Família na Opinião de Seus Agentes**. Dissertação de mestrado não-publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

MARQUES, R. **A Escola e os Pais, Como Colaborar?** Lisboa: Texto Editora. 1999.

OLIVEIRA, L. C. F. (2002). **Escola e Família Numa Rede de (Des)Encontros**: Um Estudo das Representações de Pais e Professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PETZOLD, M. **A Definição Psicológica da Família**. Em M. Cusinato (Org.), Investigação sobre os recursos da família e as necessidades de todo o mundo (pp.25-44). Milano-Itália: LEDEdizioni Universitarie, 1996.

PILETTI, Nelson. Educação Fora e Dentro da Escola. In:_____. **Sociologia da Educação**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004. cap. 9, p. 111-123.

POLONIA, A. C. **As relações escola-família**: o que diretores, professores, pais e alunos pensam? Tese de doutorado não-publicada, Universidade de Brasília, 2005.
POLONIA, A. C., & DESSEN, M. A. **Em Busca de Uma Compreensão das Relações Entre Família e Escola:** Psicologia Escolar E Educacional, 2005.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. **Interação Escola-Famílias:** Concepções De Professores E Práticas Pedagógicas. In M. G. N. Mizukami & A. M.
M. R. Reali (Orgs.), Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. São Carlos: Paidéia, 2002. p.74-98.

REALI, A. M. M. R., & TANCREDI, R. M. S. P. **A Importância do Que Se Aprende Na Escola**: A Parceria Escola-Famílias Em Perspectiva. São Carlos: Paidéia, 2005.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RIZZO, Gilda. **Creche: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. A crise do sistema tradicional. In:_____. **O Novo Pacto Educativo**. São Paulo: Ática, 2001. cap. 2, p. 25-43.

TROST, J. **O Processo de Formação da Família**. In J. Gomes-Pedro & M. F. Patricio (Orgs.), Bebé XXI: Criança e Família na Viragem do Século. Lisboa:
Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. P. 55-67.

A EDUCAÇÃO INFANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA

Giseli Aparecida de Deus

RESUMO

A educação é uma das ações que definem nossa humanidade: o ser humano transcende seu status animal pois vai além dos instintos: compreende, reelabora, reflete, cria e recria, critica, aprende, ensina. A busca do homem através da história é sempre uma busca de compreender e transformar a realidade.

Essa característica pluridimensional do ser humano por si só já seria válida para justificar a importância da arte na educação, já que sua ausência não favoreceria um desenvolvimento integral da pessoa, um dos principais objetivos da educação. Mas além desse fator há outros que valem a pena serem lembrados.

Creio que estamos vivenciando um momento histórico de grande importância na educação como um todo e na arte-educação especificamente: o desafio de superar concepções tecnicistas e utilitaristas, mas também de ir além do “deixar fazer” e da livre expressão apenas, para reconhecer que a arte tem características próprias que devem ser mais bem conhecidas pelos educadores, que tem objetivos próprios e seus próprios métodos. Será que nós tivemos, em nossa educação, acesso à arte? E que acesso foi esse? Estamos reconstruindo o ensino da arte, não com base no que aprendemos na escola, mas no conhecimento que estamos a construir agora.

Nós, como educadores, precisamos aprender mais para ensinar melhor. Cada um de nós deverá ser um construtor de conhecimentos e um semeador de ideias e práticas que, esperamos, darão frutos no futuro.

Palavras-chave: educação formal; criança; aprendizagem.

I - BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 - A História da Educação Infantil

Segundo Ariés (1981), em sua obra História Social da Criança e da Família, por volta de século XII na sociedade medieval o sentimento da infância não existia. Isso não quer dizer que as crianças eram abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significava o mesmo que afeição pelas crianças, mas sim correspondia à consciência da particularidade infantil.

Quando o autor se refere à ausência do sentimento à criança durante a sociedade medieval, prioriza a questão da valorização que se deveria dar à infância, durante a qual a criança deveria ter o direito de viver adequadamente cada etapa, pois na Idade Média não se distinguia a criança do adulto neste sentido. Acredita-se então que, por não se distinguir a criança do adulto, as crianças na época, segundo eles, possuíam condições de viverem sem a mãe. Ingressavam na sociedade dos adultos e não se distinguiam mais destes, ali realizavam tarefas que eram específicas do adulto, sem ter direito de viver sua
verdadeira infância. Sabini (1998) comenta em sua obra Psicologia do Desenvolvimento, que a concepção de criança como adulto em miniatura também refletiu na arte, porque nas pinturas medievais as crianças eram retratadas com a aparência corporal de adultos. Segundo ela, esse fenômeno não ocorreu por falta de habilidade ou técnica dos artistas, o mais provável que tenha ocorrido é que o pintor estivesse dando expressão como na época se entendia a criança e não ao que realmente se via. Os retratos de crianças passaram a se tornar numerosos e comuns.

Desde os tempos primordiais as crianças sofreram por não serem reconhecidas como tal, não tendo oportunidade de realizar um bom desenvolvimento durante a infância. Isso pode ser notado, como já se falou anteriormente, também na história da arte, pois nas pinturas, na Idade Média, as crianças não eram retratadas da forma como se apresentavam, mas sim como eram consideradas perante a sociedade, ou seja, com a aparência de adultos.
O autor Áriés (1981) afirma em sua obra História Social da Criança e da Família que a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI, mas os sinais

de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do século XVI e durante o século XVII.

Conclui-se que, para a civilização ocidental, foi no século XVII que ocorreu a evolução sobre os temas da primeira infância, com o surgimento de alguns pensadores defendendo a ideia de que a mente da criança era diferente da mente do adulto.

Porém, mesmo a infância tendo sido descoberta, seu conceito foi se expandindo lentamente, muitos ainda continuaram com seus conceitos anteriores por um bom tempo, fazendo pouca distinção entre a criança e o adulto. Gradativamente, a partir do século XVII, o termo infância foi mudando e adquirindo seu espaço dentro da sociedade. As crianças passaram a ser afastadas de assuntos ligados ao sexo, a sociedade aos poucos foi percebendo que elas não estavam resistindo ao realizar atividades pesadas, que na verdade deveriam ser realizadas apenas pelos adultos. Mas para que ocorressem essas transformações no tratamento destinado às crianças, foi necessário que muitas delas não sobrevivessem.

Craidy e Kaercher (2001) comentam em sua obra Educação Infantil: Pra que te quero? que durante muito tempo a educação da criança foi responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual pertencia. Junto aos adultos e às outras crianças com as quais convivia é que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições que eram importantes para ele e a dominar os conhecimentos considerados necessários para sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Foi no século XII, na Europa, que surgiram as primeiras preocupações com a educação das crianças pequenas. Essas preocupações foram resultantes do conhecimento e da valorização que passaram a ter no meio em que viviam. Não se percebia a necessidade de educar as crianças tanto na classe da burguesia como da classe baixa, pois enquanto as crianças da burguesia aprendia a tocar piano, bordar as crianças da classe baixa realizava atividades para seu próprio sustento,como: caçar, pescar, além disso aprendiam a fabricar objetos utéis para seu dia-a-dia. Mudanças significativas ocorreram nas atitudes das famílias em relação às crianças que inicialmente eram educadas a partir de aprendizagens adquiridas junto aos adultos, devido pouco a pouco o conceito de infância passar a ocupar um maior

espaço dentri da sociedade, apesar de uma grande parcela da população infantil continuar sendo educada segundo as antigas práticas de aprendizagem citadas anteriormente.

Durante o início do século XX a educação das crianças era realizada de uma forma muito difícil, a maioria das creches públicas prestava um atendimento de caráter assistencial que se baseava na alimentação, higiene e segurança física, não tendo nenhuma responsabilidade da formação educacional, apenas a cargo de cuidados, pois a família era considerada como melhor meio para o desenvolvimento da criança.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), comenta-se que parte das instituições públicas no início do século XX foram criadas exclusivamente para atender as crianças de baixa renda, buscando combater a pobreza.

Essa foi a justificativa usada por muito tempo para a existência de atendimentos de baixo custo, escassez de recursos materiais, formação insuficientes de seus profissionais, quantidade alta de criança por funcionário adulto, enquanto os particulares desenvolviam atividades educativas voltadas para os aspectos cognitivo, emocional e social. Portanto, esse atendimento era visto como um favor restrito a poucos, visando a atender a carência que as crianças tinham da família.

Cuidar tem significado na maioria das vezes realizar atividades ligadas a seu próprio cuidado básicos: higiene, sono, alimentação. Educar é mais que isso, significa proporcionar a criança cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas e que auxilie no desenvolvimento das capacidades infantis, de ser e estar com os outros, aprender o respeito e a confiança.

A obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) enfatiza que nas últimas décadas debates apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil públicas desenvolvam um trabalho direcionado a educar, além de manter a função de cuidar, sendo dois processos indissociáveis. Assim estarão cumprindo seu papel de socialização, proporcionando o desenvolvimento da identidade das crianças através de aprendizagens variadas realizadas em situações de interação.

Autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553), já no século XVI, afirmavam que a educação deveria respeitar a infância, estimular a atividade da criança, associar o jogo à aprendizagem.

É tarefa primordial repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças até seis anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, em instituições educacionais, desde o nascimento. Também mudanças que têm ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e a escola, trazem consequências para prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (OLIVEIRA, 2002, p.23).

Porém, conclui-se que diversas transformações estão ocorrendo hoje em nossa sociedade em relação aos modos de pensar sobre a experiência humana, onde as pessoas passaram melhor a perceber a necessidade de uma educação adequada, fazendo assim que se haja uma educação de qualidade para as crianças. Para que essa educação seja de qualidade, pensa-se que seja fundamental que os professores estejam comprometidos com a prática educacional, aptos a atender à necessidade de desenvolver nas crianças as capacidades, sendo elas: física, afetiva, cognitiva, estética mesmo que essas capacidades nas crianças não se desenvolvam de uma única maneira.

Segundo Piaget(1995) na obra Fundamentos de Psicologia Educacional o desenvolvimento cognitivo se divide em estágios: sensório-motor(zero à dois anos), pré-operatório (dois à sete anos),operatório concreto(sete à doze anos).

Sensório-motor (zero a dois anos) - nessa fase a criança está basicamente preocupada com a manipulação do mundo por meio da ação, a vida mental do recém-nascido se prioriza no exercício dos reflexos (reflexo de sucção, de preensão, visão, audição etc.), contudo o exercício não é passivo nem mecânico, pois nas primeiras semanas, o bebê melhora seu desempenho com a incorporação de vários elementos do meio. Com o passar do tempo, o bebê passa a explorar o meio ambiente, fixando seu olhar em objetos e em partes de seu corpo. Nos primeiros anos de vida, o

comportamento da criança se modifica até que ela possa agir de uma forma eficaz. Em seu meio físico e social imediato.

Pré-operatório (dois a sete anos) - nessa fase o universo mental da criança é diferenciado devido a aquisição da linguagem, possibilitando seu raciocínio mantendo se ligados as coisas concretas, acreditando apenas naquilo que vê e frequentemente vê o que sabe. Essa fase é conhecida como a fase dos "porquês", na qual a criança tem necessidade de saber a causa de tudo.

Operatório-concreto (sete a doze anos) - Essa fase se contrapõe a anterior. A outra estava totalmente ligada aos fatos concretos, nesse período a criança possui a capacidade de reconstruir ações por meio de imagens e experiências, ou seja os dados do meio exterior são simbolizados na mente, transformados e relacionados para que possam ser organizados e empregados na solução de problemas.

Portanto, para que se possa realizar uma educação de qualidade pensa-se que seja muito importante que formule atividades adequadas à fase em que a criança se encontra, para que assim possam levá-la ao aprimoramento das capacidades citadas acima.

1.2 Alguns Apontamentos Importantes da Educação Infantil

Dentro da história da educação infantil Oliveira (2002) destaca em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos vários estudiosos:

Um dos estudiosos que interessou sobre a educação das crianças foi o suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) foi influenciado pelas concepções de Rousseau, preocupou-se com a formação do homem natural. O sistema pedagógico de Pestalozzi tinha como pressuposto básico propiciar à infância a aquisição dos primeiros elementos do saber, de forma natural e intuitiva. Foi considerado um dos percussores da educação nova que ressaltou a importância da psicologia na educação e definiu-a em função das necessidades de crescimento e desenvolvimento da criança. Seu projeto educativo tinha a intuição como fundamento básico para se atingir o conhecimento.

Apesar de tê-lo situado no século XVIII, é importante destacar que suas contribuições foram de grande valia para a estruturação do pensamento educacional do século XIX.

Ele considerava que a educação estaria na bondade e no amor, como na família, e ressaltava que a educação deveria fazer parte da vida da criança desde o nascimento.

De acordo com Oliveira (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Metódos Friedrich Froebel(1782-1852) foi outro que teve interesse de como a crianças deveriam ser educadas, sendo ele um educador protestante alemão que desenvolveu suas teorias ligadas a pressupostos idealistas inspiradas no amor à criança e à natureza.

A própria denominação Jardim da Infância foi criada por Froebel. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo.

Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil. Elaborou canções e jogos para educar sensações, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias.

Dentre vários estudiosos destacava-se também João Amós Comênio (1592-1670) educador e bispo protestante checo, em seu livro A Escola da Infância, publicado em 1628, afirmava que o nível inicial de ensino era o "colo da mãe", que deveria ocorrer dentro dos lares. Tendo grandes preocupações com o que a criança deveria aprender até os seis anos de idade. Não se pode deixar, porém de ressaltar que o plano da escola materna, elaborado por Comênio, apresentou aspectos importantes que até hoje são essenciais no desenvolvimento de propostas educativas junto às crianças.

Além desses importantes influenciadores da educação infantil já citados cabe ressaltar que Celestin Freinet (1896-1966) foi um grande teórico que se diferenciava dos outros pelo fato de desenvolver uma pedagogia diferente, ou seja, que partia das vontades, interesses do próprio aluno a fim de propiciar relações mais autônomas, críticas, democráticas e livres. Ao conhecer as personalidades de seus alunos, Freinet

foi percebendo que existiam outras formas de melhorar o relacionamento entre as crianças.

Começou a questionar a eficiência das normas educacionais. Jean Jacques Rousseau (1712-1772) é visto como uma figura em destaque revolucionou a educação de seu tempo ao afirmar que a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta. Defendia uma educação não orientada pelos adultos, mas que fosse resultado do livre exercício das capacidades infantis e que enfatizasse não que a criança tem permissão para saber, mas o que é capaz de saber. È considerado uma das personalidades mais destacadas na história da pedagogia apesar de não ter sido propriamente um educador. Falava da necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la.

Maria Montessori (1870-1952), dentro da educação infantil é considerada uma das mais importantes representantes da mudança radical que se dá na escola com relação à concepção de ensino e aprendizagem na perspectiva de fundamentar, em 1907 foi fundada em Roma a primeira "casa dei bambini", nessa escola Montessori realizou várias experiências que deu sustento a seu método, fundamentado na concepção biológica do crescimento e do desenvolvimento.

Ovide Decroly (1871-1932) - iniciou seu trabalho resolveu desenvolver sua proposta educativa junto às crianças anormais, posteriormente (1907) deu continuidade ao seu trabalho com crianças normais, desenvolvendo atividades individuais e coletivas.

Sua preocupação ao expor sua proposta era de substituir o ensino formalista, baseado no estudo dos tradicionais livros de textos, por uma educação voltada aos interesses e necessidades das crianças.

Segundo OLIVEIRA (2002) em sua obra Educação Infantil: Fundamentos e Métodos, no século XVIII as teorias desses autores para desenvolver dentro da educação Infantil envolveu um longo processo, onde seus modelos pedagógico, inicialmente voltados para buscar a atender populações socialmente desfavorecida, gradativamente foram sendo usadas para auxiliar nas escolas e outras instituições que atendiam os filhos de alguns integrantes da classe média.

1.3 - Novas Definições da Legislação da Educação Infantil

Diante do estudo realizado durante a Pré-História, nota-se que a Educação já existe desde o surgimento dos primeiros representantes da espécie humana. Para que pudessem solucionar problemas e enfrentar desafios, viram-se forçados a utilizar cada vez mais a inteligência; com o tempo o ser humano passou a ter que melhor aprender o que necessitava fazer.

Os coletores de frutas e caçadores ensinavam às gerações mais novas de modo informal, como obter a sobrevivência. Crianças e jovens, através de um processo de observação, imitação e participação, aprendiam, nos campos e matas, quais as frutas serviam para a alimentação e quais eram tóxicas, quais as plantas serviam para extração de tinta e que cuidados deveriam tomar para abater os animais mais ferozes e os mais ariscos. Do mesmo modo, aprendiam, nas cavernas e abrigos, a polir os granitos e fabricar os instrumentos necessários à caça, ao descarnamento dos animais, à obtenção de madeira para a fogueira e até mesmo à execução de uma cirurgia. Muito cedo, já fabricavam, com os adultos, os utensílios ou objetos domésticos e enfeites utilizados nos funerais e nas cerimônias religiosas. Enquanto os adultos pintavam as paredes dos abrigos, as crianças e jovens não desprendiam os olhos de suas mãos; enquanto as mulheres preparavam as caças, as frutas e as raízes para alimento, os mais novos estavam em volta, aprendendo os segredos da culinária. (COSTA, 1998, p. 7).

Observa-se então que a educação já existia antes mesmo que houvesse a sala de aula, essa educação era transmitida de geração para geração, onde os mais experientes passavam para a geração mais nova os conhecimentos necessários a seu dia a dia.

Embora a educação existisse há muito tempo, não se dava um tratamento especial à educação das crianças, não se via a necessidade de que as crianças fossem educadas de uma forma diferente do adulto, mas pouco a pouco a criança foi adquirindo o seu espaço dentro da sociedade, como já foi explicado no capítulo I.

Nas últimas décadas a educação infantil no Brasil e no mundo todo tem aumentado, acompanhado a urbanização, a presença da mulher no mercado de trabalho e as alterações na organização e estrutura da família. Por outro lado, a sociedade está cada vez mais consciente da necessidade das experiências da primeira infância, o que leva à demanda por uma educação institucional para atender crianças de zero a seis anos. Ao afirmar que há uma maior preocupação presente na atual sociedade de como educar as crianças, ocorrendo devido o surgimento do desenvolvimento da tecnologia, percebendo assim que melhor fossem preparadas as crianças para atender essa nova era.

[...] por tais, as instituições de educação infantil são hoje indispensáveis na sociedade. Elas tanto constituem o resultado de uma forma moderna de ver o sujeito infantil quanto solução para o problema de administração social, criado a partir de novas formas de organização da família e de participação das mulheres na sociedade e no mundo do trabalho. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

De acordo com a obra Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil as atuações de diversos fatores influenciaram levando a ocorrência de movimentos da parte da sociedade civil e dos órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero a seis anos fosse reconhecido legalmente na constituição federal de 1988. A partir daí, a educação infantil em creches e na pré-escola passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança. (artigo 208, inciso IV).

Alguns anos depois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reafirma essas mudanças com a lei nº. 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996, que estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação.

A obra Educação Infantil: Pra que te quero? relata também que foi desde a Constituição Federal de 1988 que ficou oficialmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm que respeitar e garantir os direitos das crianças, passando a vê-las como uns seres sociais, históricos, pertencentes a uma determinada classe social e cultural, conforme o artigo 227 que diz:

É 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 cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 24).

Acredita-se então que nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou dos governos poderão fazer com as crianças o que considerarem individualmente válido.

Considerando a distância que há entre o que diz o texto legal e a realidade da educação infantil, a LDB dispõe no título IX, artigo 89, que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão no prazo de três anos, a contar da publicação dessa lei, integrar-se no respectivo sistema de ensino”. (BRASIL, 1998, p.11).

Perante desse fato percebe-se que a criança ao se ingressar na educação infantil ela terá o direito de ter acesso a um ensino vinculado a desenvolver seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

No título IV, que destaca a organização nacional, artigo 11,V, considera-se que os municípios incumbir-se-ão de (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas.

No artigo 9º, IV, reafirma que: A União incumbir-se á de (...) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os Currículos e seus conteúdos mínimo, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1998, p. 12)

A LDB regulamenta a educação infantil definindo-a então como primeira etapa da educação básica. (art.21/I)

Artigo-29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (SANTOS, 2003, p.168)

Diante desse artigo fica esclarecido que a educação infantil deve ter como finalidade o desenvolvimento pleno da criança até seis anos de idade, voltada aos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, sendo complementação da ação da família e da comunidade em que vive.

“Artigo-30 - A educação infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade”. (SANTOS, 2003, p. 168 e 169).

Ao observar esse artigo pode-se perceber que as creches e as pré-escolas são direitos tanto das crianças como de seus pais e são instituições de caráter educacional e não simplesmente assistencial como muitas vezes foram consideradas durante o século XX, devido essas creches atenderem apenas aos cuidados referente a higiene, alimentação e outros cuidados, não tendo nenhuma responsabilidade com a formação educacional da criança. Sendo assim, a creche e a pré-escola têm por objetivo complementar e não substituir a educação no âmbito familiar, ao contrário do que algumas vezes é entendido, devendo ambas integrarem-se para que juntas possam oferecer à criança aquilo que ela necessita para seu desenvolvimento.

“Artigo-31 - Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”. (SANTOS, 2003, p. 169).

Ao analisar o artigo citado acima, nota-se com clareza que a avaliação na educação infantil é realizada através de acompanhamento e registro passo a passo do desenvolvimento da criança, a avaliação nessa fase atua apenas como recurso para auxiliar o progresso das crianças. Avaliar na educação infantil consiste em notar as alterações nas competências das crianças que possam ser atribuídas tanto no trabalho realizado nas creches como na pré-escola como no cotidiano familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um argumento em defesa da arte na educação passa pela sua importância ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, pois o conhecimento em arte amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. Um exemplo mais evidente é a melhor compreensão da história, de seus determinantes e desdobramentos através do conhecimento da história da arte e das idéias sobre as quais os movimentos artísticos se desenvolveram. Não existe dicotomia entre arte e ciência, entre pensar e sentir, entre criar e sistematizar, e a fragmentação do conhecimento é uma falácia que tem estado presente na educação, devendo ser superada, pois o ser humano é íntegro e total.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Mª Lucia de arruda, MARTINS, Mª Helena Pires. Temas de filosofia. São Paulo: Moderna, 1998.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1999.

COLI, Jorge. O que é Arte. São Paulo: Brasiliense, 1998.

NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da Arte. São Paulo: Ática, 1999.

Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Volume 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial Curricular Nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, volume 3.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Arte-Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Arte-Educação: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos,** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Art**e, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAZ, Maria Heloísa C.T. Cortez; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Arte na Educação Escolar**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM OLHAR SINGULAR PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Débora Romão Sanches

RESUMO

Discorreremos sobre a importância da humanização na integração entre educação e saúde, que é o meio pelo qual o pedagogo hospitalar poderá realizar um trabalho competente no auxílio à criança/adolescente hospitalizado, promovendo um elo entre ele e o mundo exterior ao hospital, diminuindo a ansiedade advinda da internação e dando continuidade ao processo educativo interrompido pela internação.

Palavras-chave: hospitalização; educação; humanização.

A enfermidade é uma situação com a qual, muitas vezes, o ser humano convive passiva ou ativamente no seu cotidiano. Ao ser internada, a criança e o adolescente passam a conviver em um espaço totalmente diferente daquele em que estavam acostumadas interagir, tudo no hospital às distanciam de suas atividades cotidianas e das pessoas com quem estavam acostumadas a se relacionar, distanciando-as de sua rotina.

Insere-se em sua vida uma rotina completamente diferente, a hospitalar, fazendo a criança se sentir desprotegida e sozinha, mesmo quando em companhia de um familiar, por não se sentirem acolhidos em suas diversas necessidades.

Dentro desse contexto, sábias são as palavras de Mattos e Torres (2011) ao colocarem que a condição de hospitalização não pode significar o silenciamento de um protagonismo que se refere à condição de ser criança e sujeito de uma categoria que definem como infância plena, ao contrário, deve constituir uma experiência de vida num espaço especialmente planejado e preparado para, além de buscar o restabelecimento da saúde, assegurar e qualificar a trajetória da humanização.

Sendo assim, cabe promover iniciativas para continuidade do estudo da criança ou adolescente hospitalizado.

> Com relação à pessoa hospitalizada, o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais. (MEC, 2002, p.10)

A Pedagogia Hospitalar faz uma interação entre os profissionais da educação e da saúde com o intuito de auxiliar o escolar hospitalizado. Tanto pelos conteúdos da educação formal, como para a saúde e para a vida, como pelo modo de trazer continuidade do processo a que estava inserida de forma diferenciada e transitória a cada enfermo.

De acordo com Matos e Mugiatti (2012), a Pedagogia Hospitalar é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais transitórias do educando, em ambiente hospitalar. Trata-se de nova realidade multi/inter/transdiciplinar com características educativas.

Para Verdi (2012), a atuação pedagógica em ambiente hospitalar aproveita qualquer experiência, por mais dolorosa que possa ser para enriquecer e mudar o sofrimento para aprendizagem.

A criança hospitalizada, assim como qualquer criança, apresenta o desenvolvimento que lhe é possível de acordo com uma diversidade de fatores com os quais interage e, dentre eles, as limitações que a doença possa impor. Não devemos considerar a hospitalização incapacitante para criança, pois um ser em desenvolvimento tem sempre possibilidades de expressar seu potencial, seja em uma classe hospitalar, em uma brinquedoteca ou em qualquer outra atividade desenvolvida no ambiente hospitalar.

Não se trata de distrair ou recrear crianças hospitalizadas, e sim, através de um contexto lúdico, mobilizar os recursos internos delas e de seus familiares, para o melhor enfrentamento da situação.

As ações pedagógicas poderão pautar-se em dois enfoques básicos:

- Enfoque educativo-escolar: atendimento direcionado à atenção ao cumprimento dos programas do ensino regular e conteúdos encaminhados pela escola.
- Enfoque lúdico-educativo: oferta de atividades com foco educativo nos pré-requisitos fundamentais (ler, escrever, contar) a partir da proposta lúdica e contextualizada.

O ideal é manter um meio termo entre os dois enfoques, não perdendo de vista o objetivo que é o auxílio a tarefa de aprender.

1 Hospitalização Escolarizada

É um atendimento personalizado ao escolar doente, respeitando seu momento de doença e considerando a situação de escolaridade, como, também, a sua procedência. A partir de então se desenvolve uma proposta pedagógica especifica

para cada aluno, conforme suas necessidades, entrando-se em contato com a realidade da escola de cada educando e desenvolvendo uma proposta didática pedagógica de acordo com os padrões a que sua escola de atua. Para tanto, envolve-se a professora desse aluno, por meio do serviço social do hospital e como ponte de apoio a família, para o recebimento e entrega de atividades enviadas por ela.

> O atendimento pedagógico deverá ser orientado pelo processo de desenvolvimento e construção do conhecimento correspondente da educação básica, exercido numa ação integrada com os serviços de saúde. A oferta curricular ou didático-pedagógica deverá ser flexibilizada, de forma que contribua com a promoção de saúde e ao melhor retorno e/ou continuidade dos estudos pelos educandos envolvidos (MEC, 2002, p.17).

Existe também uma atuação a mais, feita pela professora do hospital que atende este educando, de forma criativa, indo além dos conteúdos propostos. Outro detalhe importante é que todo escolar hospitalizado deve estar matriculado em uma escola, e caso isso não ocorra o primeiro passo para participar do projeto de hospitalização escolarizada será por meio da assistente social do hospital e família ou responsável realizar esse procedimento.

Na hospitalização escolarizada acontecem momentos integrados entre os escolares, mas de forma lúdica e recreativa.

Sendo assim, hospitalização escolarizada constitui-se num espaço alternativo que vai além da escola e do hospital, pois se propõe a um trabalho não somente de oferecer continuidade de instrução, mas realiza a integração do escolar hospitalizado fazendo uma ponte com o mundo externo ao hospital, prestando ajuda não só na escolaridade e na hospitalização, mas em todos os aspectos decorrentes do afastamento necessário do seu cotidiano e do processo, por vezes, traumático da internação.

2 Classe Hospitalar

É um espaço para atendimento pedagógico educacional, que se apoia em propostas de educação lúdicas e recreativas, mas sem perder o foco da aprendizagem formal da criança, mas sim, favorecendo o desenvolvimento e a construção do conhecimento de forma articulada com o currículo da educação básica.

Atende a diversos escolares em uma classe ou sala de aula no hospital, de forma integrada, não atendendo cada escolar especificamente.

Segundo Biermann (Apud Matos e Mugiatti, 2012, p. 40) a atenção médico-pedagógica à criança hospitalizada não basta por si só; é preciso, também, assegurar o ensino escolar contínuo. [...] Todas as crianças têm direito ao ensino escolar; mas para isso é necessário criar espaço de ensino nos hospitais pediátricos, ou correlatos, onde estejam hospitalizados crianças ou adolescentes em idade de escolarização.

A classe hospitalar preocupa-se em oferecer um atendimento mais humano à criança/adolescente hospitalizado e aos seus familiares, fortalecendo interações pessoais e minimizando os impactos causados pelo contexto da enfermidade, assegurando os vínculos escolares, continuidade dos estudos e oferecendo condições necessárias de participação nas atividades para crianças e jovens que estejam com problemas de saúde temporários ou permanentes.

A continuidade dos estudos, paralelamente ao internamento, serve como estímulo motivacional para criança tornar-se mais participante em seu tratamento. O efeito da continuidade da realidade externa contribui ainda que de forma subconsciente, para o desencadeamento da vontade de melhorar, ou seja, nasce uma predisposição que facilita sua cura e abrevia o seu retorno ao meio que estava integrado.

> Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja

> na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstancia do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (MEC/SEESP, 2002, p.13)

3 Brinquedoteca Hospitalar

É um espaço dentro do hospital com brinquedos e jogos educativos, com objetivo de estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar no sentido mais amplo possível, como meio auxiliador na recuperação da criança doente.

Não se trata somente de uma sala de brinquedos, mas sim de um ambiente preparada para estimulação, para que haja uma conexão entre a criança e o mundo exterior, do qual está afastada em razão de sua enfermidade, para auxiliá-la na compreensão do universo hospitalar através da brincadeira.

O lúdico favorece a transição do doente para o saudável, e deve manter-se presente na vida da criança após a fase de hospitalização.

O brincar, por não produzir nada concreto, é colocado como algo irrelevante na vida humana, indo além, e por vezes colocado como algo oposto a aprender.

Essa concepção é totalmente errônea, pois o lúdico favorece o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança.

O brincar é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, ao brincar, a criança experimenta, descobre, inventa e aprende, além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. O ato de brincar é uma chance que a criança tem de experimentar uma noção da realidade num ambiente controlado e

seguro. Durante o brincar ela diminui o seu sentimento de impotência em relação aos adultos.

Vivenciar o lúdico é de fundamental importância para a saúde mental do ser humano, é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, é o espaço e o direito de toda criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Conforme Santos e Souza (2012), uma característica muito importante deve ser levada em consideração com relação ao brincar. A presença de um mediador próximo a criança em alguns momentos da brincadeira contribuirá ainda mais para seu desenvolvimento profissional preparado para mediar o conhecimento da criança, estimular seus saberes, motivá-la para o jogo de forma entusiasmada e com responsabilidade.

Não basta que disponha de brinquedos, faz-se necessário a presença de um educador capacitado para que os materiais tornem-se pleno em significados, em simbolizações, a partir da criança, no caso sujeito da aprendizagem.

Nas brincadeiras, a criança adquire consciência de si e do outro. O brincar dá a criança a oportunidade de interagir com outras pessoas e desenvolver sentimentos de autoconfiança e competência, e deve ser algo divertido, espontâneo, voluntario e feito pelo prazer de fazer.

A brinquedoteca representa o direito da criança e do adolescente ao reconhecimento de suas atividades lúdicas e afetivas, sendo procedimentos decisivos para enfrentar o adoecimento, o isolamento do convívio social, o sofrimento físico, as sequelas das doenças, a aceitação dos tratamentos médicos e do período de internação.

> O brincar é um potente desbloqueador de vias por onde transita a criança, munindo-a de ferramentas internas para lidar com sua doença, de maneira que não seja exclusivamente através do

> sofrimento. Recuperação acelerada, redução de permanência no hospital e no custo da hospitalização são alguns dos resultados derivados dessa possibilidade de ser e conviver num hospital cuja identidade está fundada nos objetivos de saúde e educação. (Mattos e Torres, 2011, p.123)

Brincar no hospital representa encorajar o desenvolvimento de atividades positivas, em uma situação de doença.

Diante do exposto, conclui-se que a Pedagogia Hospitalar busca mudar situações e atitudes junto ao enfermo, as quais não podem ser confundidas com o atendimento à sua doença. Além disso, deve haver um cuidado especial no desenvolvimento das atividades, a fim de não interferir no processo terapêutico da equipe de saúde.

As modalidades de ação e intervenção da Pedagogia Hospitalar devem ser muito bem programadas e adaptadas frente às capacidades e disponibilidades da criança ou adolescente hospitalizado.

CONCLUSÕES

A Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de ensino, que se adaptou ao ambiente hospitalar e que procura diminuir a insegurança, o medo e a angústia que a internação causa, através de um processo de humanização alicerçado pela escuta pedagógica.

A atuação educativa é essencialmente dialógica, tendo em vista que o foco de sua ação é o ser humano, portanto, este profissional é um estimulador que precisa, constantemente, criar formas para que o aluno consiga desafiar a própria doença dando continuidade aos trabalhos escolares, mas principalmente manter a esperança na cura.

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 DIFERENCIAL DA INCLUSÃO DIGITAL EM UMA ORGANIZAÇÃO

Juliana da Silva Dori

Resumo

A inclusão digital foi apontadacomo elemento-chave para melhorar processos de informação e fortalecer a cultura organizacional, promovendo transparência, colaboração e aprendizado entre os colaboradores, independentemente de suas localizações ou níveis hierárquicos. Uma cultura orientada para a inovação foi associada a melhorias na produtividade e satisfação dos colaboradores, fornecendo um diferencial competitivo significativo.

Palavras-chave: Informação; Tecnologia; Organizações

A importância da informação dentro das organizações é amplamente reconhecida pelos estudiosos da administração, como evidenciado por Chiavenato (2000) que destaca a transformação do papel dos recursos humanos nas organizações modernas, onde a gestão eficaz da informação é fundamental para a criação de valor e a obtenção de vantagem competitiva. Ele argumenta que a capacidade de adquirir, processar e utilizar informações relevantes de forma estratégica é essencial para a tomada de decisões acertadas e para o desenvolvimento de práticas de gestão de pessoas alinhadas aos objetivos organizacionais.

Além disso, Chiavenato (2004) ressalta a importância da informação como um dos elementos fundamentais da administração moderna. Ele destaca que a informação é essencial para o planejamento, organização,

direção e controle das atividades organizacionais, permeando todas as funções administrativas e influenciando diretamente o desempenho e a eficácia das organizações.

No entanto, a importância da informação não se limita apenas ao ambiente interno dasorganizações. Cada vez mais, as empresas dependem de informações provenientes de fontes externas, como clientes, fornecedores, concorrentes e tendências de mercado, para orientar suas estratégias e decisões. A capacidade de coletar, analisar e interpretar essas informações externas tornou-se crucial para a identificação de oportunidades de negócios, a antecipação de ameaças competitivas e a manutenção da relevância no mercado.

Nesse contexto, a inclusão digital surge como um elemento-chave para a melhoria dos processos de informação e para o fortalecimento da cultura organizacional. Oliveira Junior (2005) destaca como a participação em comunidades de prática online pode promover o compartilhamento de conhecimento e a colaboração entre os membros, contribuindo para o desenvolvimento de uma cultura organizacional baseada no aprendizado contínuo e na inovação.

A inclusão digital permite que os colaboradores tenham acesso facilitado às tecnologias de informação e comunicação (TICs), possibilitando a interação, colaboração e compartilhamento de informações de forma mais eficaz, independentemente de suas localizações geográficas ou níveis hierárquicos dentro da organização. Isso não apenas aumenta a eficiência dos processos de informação, mas também promove uma cultura de transparência, colaboração e aprendizado mútuo, essencial para a adaptação e inovação emum ambiente de negócios em constante evolução.

Ainda segundo Oliveira (2005) a inclusão digital traz soluções para a organização, crescimento do conhecimento com informação completa e tomada de decisão precisa. Segundo Chiavenato (2000) com as diversas mudanças e avanços tecnológicos ocorridos em todos os níveis organizacionais além dos que as organizações a se adaptarem no processo de evolução, mantendo-se como agentes mercadológicos competitivos, produzindo bens e serviços tecnologicamente mais rápidos, eficientes e satisfatórios a seus clientes, em cada organização existe a tarefa

desempenhada através da tecnologia que rege o fluxo de trabalho, o maquinário, os processos e métodos utilizados para desenvolvê-la.

A tecnologia vai além da cibernética, da informação e da informática onde existem diferentes tecnologias para distintas realidades pode estar de acordo com o arranjo físico na empresa, sendo baseada na interdependência das tarefas, na ligação de clientes, ou na focalização de uma ampla gama de habilidades da empresa sobre um único cliente. (Chiavenato, 2000, p. 96).

A tecnologia é uma das ferramentas que mais altera o ambiente organizacional tornando necessária uma visão do impacto produzido por ela no que abrange às funções de cada empresa, e que toda empresa depende da tecnologia para funcionar e alcançar seus objetivos destaca a importância da informação e da tecnologia no ambiente organizacional, ressaltando que a era da informação trouxe consigo novos desafios e oportunidades.

O desenvolvimento tecnológico sempre compôs a base que impulsionou o progresso das organizações, permitindo a consolidação da globalização as empresas precisam utilizar alguma tecnologia para executar operações e realizar sua tarefa de forma transcende a definição de tecnologia, seus arranjos e sua distribuição de tarefas dentro da empresa conforme definido (Chiavenato, 2000, p. 96).

Bastos (2017) argumenta que a cultura organizacional exerce uma influência substancial na atuação dos líderes e na dinâmica organizacional como um todo. Os resultados da pesquisa sugerem que uma cultura organizacional forte e coesa pode contribuir para o desenvolvimento de líderes eficazes e para a criação de um ambiente propício à inovação e ao compartilhamento de informações. Isso destaca a importância de uma abordagem integrada para a gestão da cultura organizacional e a liderança, como proposto por Chiavenato (2004).

A gestão da informação e a comunicação digital desempenham um papel cada vez mais importante na cultura organizacional contemporânea. Rossetti e Morales (2007) discutem o papel da tecnologia da informação na gestão do conhecimento, destacando como as ferramentas digitais podem facilitar o acesso e a disseminação de informações dentro dasorganizações. Da mesma forma, Mateus (2013) explora o impacto da comunicação digital na

comunicação integrada nas organizações, ressaltando sua importância para a construção deuma cultura colaborativa e orientada para o aprendizado.

Considerações Finais

A relação entre informação, inclusão digital e cultura organizacional se torna evidente quando observamos como esses elementos se influenciam mutuamente. A inclusão digital permite o acesso facilitado às TIC, promovendo uma cultura de transparência, colaboração eaprendizado mútuo. Por sua vez, uma cultura organizacional adaptativa e orientada para a inovação pode facilitar a integração e o aproveitamento máximo das tecnologias digitais, promovendo assim uma maior eficiência nos processos de informação e uma vantagem competitiva no mercado.

Além disso, a gestão eficaz da informação e a comunicação digital desempenham um papel crucial na construção de uma cultura organizacional forte e coesa. As ferramentas digitais facilitam o acesso e a disseminação de informações, promovendo o compartilhamento de conhecimento e a colaboração entre os membros da organização. Isso contribui para o desenvolvimento de líderes eficazes e para a criação de um ambiente propício à inovação e ao aprendizado contínuo.

Referências

BARALE, Rômulo Ferreira; SANTOS, Benedito Rodrigues dos. Cultura organizacional: revisão sistemática da literatura. Rev. Psicol., Organ. Trab., Brasília , v. 17, n. 2, p. 129-136, jun. 2017 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1984-66572017000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24.mar.2024.

BASTOS, P.L. Como a cultura organizacional influencia na atuação dos líderes. Trabalho deConclusão de Curso de Pós-Graduação. UNIVATES. Lajeado, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/0c746b58-56b4-4711-baed- 56270a7c3791/content>. Acesso em: 23.mar.2024.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de Pessoas: o novo papel de recursos humanos nasorganizações. São Paulo: Campus, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução a Teoria Geral de Administração. Editora Campos-SP,ANO. 2004

CROZATTI, J. Modelo de Gestão e Cultura Organizacional: Conceitos e interações. Cadernode Estudos. n.18. São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cest/a/Y39WBST4Nv345M6JBRH7QMp/?lang=pt #>. Acesso em:22.mar.2024.

KAMPF, Cristiane. A geração Z e o papel das tecnologias digitais na construção dopensamento. ComCiência, Campinas, n. 131, 2011 . Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=S1519-76542011000700004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23. mar. 2024.

MANÁS, Antônio Vico. Administração de sistemas de informação. São Paulo:

ROSSETTI, A. G.; MORALES, A. B. T. O papel da Tecnologia da Informação na gestão doconhecimento. Ciência da Informação. v.36, n.1, 2007. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1191>. Acesso em: 23.mar.2024.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.18ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TAYLOR, Carolyn. Walking the Talk: Building a Culture for Success. 2022. Edição Revisada.

O APRENDIZADO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andréa de Fátima Cabral de Souza

RESUMO

O tratamento metodológico dado à expressão da Educação Inclusiva na Educação Infantil tem se focalizado a um momento de recreação, para reforçar hábitos de higiene, anunciar o horário de lanche ou histórias, não divertimento ou ao tempo de ensaios para festas e comemorações, desmerecendo os objetivos relacionados ao desenvolvimento expressivos da criança. Não é necessário invalidar esta forma de uso, mas é preciso recuperar a sua verdadeira função. A Educação Inclusiva vai além, é também um momento de aprendizagem, onde o educando pode desenvolver sua consciência critica ser autônomo, usar sua criatividade, ser visto como um cidadão pensante com costumes e gosto cultural. De acordo com Melo, a Educação Inclusiva possui um papel importante na educação das crianças. Ela contribui para o desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem. O acompanhamento da educação especial é um processo de construção do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir Educação Inclusiva, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Crianças. Aprendizado.

INTRODUÇÃO

O trabalho da educação especial incentiva a reflexão e a consciência crítica, ou seja, o contato com o imaginar e criar é essencial na vida do ser humano, é um grande contribuidor no desenvolvimento do senso crítico.

Segundo Melo, a Educação Especial é um meio de expressão de ideias e sentimentos, mas também uma forma de linguagem muito apreciada pelas pessoas, através da experiência musical são desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento infantil.

O uso da expressão musical permite o desenvolvimento global do educando, abrangendo e atuando nas capacidades e habilidades emocionais, físicas, psicológicas e sociais do indivíduo. Através da Educação Especial as

crianças expressam seus sentimentos, gostos e afinidades, trabalham seus medos e receios, desenvolvem sua concentração e capacidade de trabalhar em grupo, aprimoram o respeito ao outro e ao que ele tem a dizer e opinar.

O ACOMPANHAMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Carvalho (2011), explica que a sociedade inclusiva e a escola inclusiva, como ideais, têm obtido a simpatia dos pais, dos educadores e da sociedade em geral. Afinal, o movimento de não excluir está implícito nas ideias democráticas, aceitas e proclamadas universalmente e continua:

> No entanto a história das ideias sobre educação deixa evidente que pouco ou nada tinha de inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido. Hoje em dia, o panorama, é felizmente, outro, pois temos mais consciência acerca dos direitos humanos, embora a prática da proposta de educação inclusiva ainda não conte com o consenso e unanimidade, mesmo entre aqueles que defendem a ideia (CARVALHO, 2011, p. 27).

Ainda segundo a autora, qualquer docente, desavisado, ao responder sobre o que pensa em relação a inclusão, de imediato a associa com portadores de deficiência, raramente ou quase nunca se referem aos de altas habilidades/superdotados; aos que apresentam dificuldades de aprendizagem sem serem portadores de deficiências e, muito menos, às outras minorias excluídas, como é caso de negros, ciganos e anões.

Para ela a resistência dos docentes e de alguns pais é por eles explicado em razão da insegurança no trabalho educacional a ser realizado nas classes regulares, com alunos com deficiência e ainda:

> Os professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de educação especial. Muitos resistem negando-se a trabalhar com esse aluno enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas felizmente há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2011, p. 27).

Michels (2006), entende que a escola hoje é convocada a ser democrática "para todos", uma escola inclusiva. No entanto, se não levarmos em consideração os aspectos apresentados anteriormente, corremos o risco de fazermos uma análise ingênua sobre seu papel social. Assim sendo, para estudar as escolas e suas organizações, faz-se essencial relacioná-las aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar.

Levando em conta tais considerações, a autora, parte da concepção que a atual reforma educacional se esforça para promover mudanças, mas não propõe a transformação da própria escola. A escola passa a ser o ´´foco´´ da gestão administrativa e financeira, sendo responsabilizada pelo seu sucesso ou fracasso.

Seguindo a mesma linha de pensamento outra autora define a gestão inclusiva da seguinte maneira:

> Ter uma equipe de professores e funcionários preparados para lidar com situações inusitadas. Por exemplo, um aluno que necessita de ajuda para usar o banheiro ou outro que prefira estar a maior parte do tempo fora da sala de aula (RAMOS, 2006, p. 13).

Ainda segundo a autora, é preciso, portanto, em uma perspectiva didática inclusiva, considerar os diferentes modos e tempos de aprendizagem com um processo natural dos indivíduos, sobretudo daqueles com evidentes limitações físicas ou mentais.

Respeitar as diferenças é também respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um.

> Em casos muito extremos como alta agressividade ou passividade absoluta aconselhar aos pais que busquem ajuda médica. Fazer da observação atenta o seu mais importante instrumento de tomada de decisão (RAMOS, 2006, p. 15).

Para Carvalho (2011), as escolas inclusivas são para todos e devem garantir o acesso de atendimento educacional e sua cidadania. Ela ressalta ainda que as outras modalidades de educação inclusiva não devem ser ignoradas.

O movimento pela universalização do ensino e democratização das práticas escolares visa, dentre outros aspectos a promover e facilitar o acesso à escola de grupos de indivíduos que, pelas mais diversas razões, encontram-se abolidos do seu esforço. Segundo Bueno, esse movimento ganhou vulto nos anos 60 e "[...] fez aflorar, de forma incontestável, os problemas de seletividade escolar, e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional" (BUENO, 2000, p.103).

No Brasil, a discussão em torno da política educacional começa se delinear na década de 80 ganhando força nos anos 90. Nesse contexto, a importância da Declaração Mundial de Educação para Todos, resultando na conferência realizada em Jomtien (Tailândia). Esse documento também faz menção à educação como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Outro movimento expressivo foi a da conferência mundial sobre necessidades Educativas Especiais (1994) (DUEK, 2014).

> É preciso criar espaços nas escolas em que se possam desenvolver adequadamente trabalhos com músicas.
>
> A sociedade deve tomar consciência do uso da Educação Especial como uma forma de expressão, percebendo seu valor e benefícios, não sendo vista como passatempo ou ornamento.
>
> A Educação Especial não precisa ser explicada, ela tem um fim em si mesma, ela causa sensações e desejos, há momentos que acalma outros causa maior agitação, ela é um grande auxiliador no desenvolvimento da criança, pode ser vista como instrumento de aprendizagem, contribui para desenvolvimento total do aluno, que está em constante formação, de si conhecer e conhecer o mundo, assim descobrindo e aprendendo lidar com seus desejos, conflitos, vontade, opinião e sentimentos, através da musica a criança pode se encontrar como parte do mundo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Inclusão é o movimento da sociedade voltado para produzir a igualdade de oportunidades para todos, quando focada sob o ângulo individual a inclusão, supõe que cada um tenha a oportunidade de fazer suas próprias escolhas e, em consequência, construir sua própria identidade pessoal e social. Dessa forma:

> A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular (MANTOAN, 2006, p.19).

Segundo Mantoan (2006, p.19) "O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído". O radicalismo da inclusão vem do fato de reivindicar uma transformação de paradigma educacional, a qual já nos referimos. No olhar inclusivo, retira-se a subdivisão dos sistemas escolares em particularidades do ensino especial e ensino regular. As escolas acolhem as diferenças sem discriminar ou trabalhar a parte com alguns alunos. Também não determinam regras específicas para o planejamento e avaliação dos currículos, atividades e aprendizagens de alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais.

Para Ramos (2008, p. 05), "a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países em que há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos". Nesse aspecto existe a inclusão dos portadores de necessidades especiais, que abrangem as limitações físicas e cognitivas.

Fazendo um paralelo sobre a inclusão e a integração, Mantoan (2006) observa que a criança que está integrada no sistema escolar regular, adapta-se às opções que lhe são oferecidas no ensino regular, sem questionamentos. Já a inclusão por sua vez, é literalmente o incluir o aluno no sistema escolar sem deixá-lo de fora deste sistema regular de ensino, fazendo com que ele se adapte às particularidades de outros alunos como o caleidoscópio destacado pela

educadora canadense Marsha Forest, que faz uma metáfora com relação à inclusão e o caleidoscópio:

Mantoan (2006, p. 39), “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”. Para a autora esse sistema de educação no Brasil, apenas recebe o aluno seja ele de inclusão na modalidade regular ou especial impondo uma identidade e capacidade de aprender de acordo com suas características pessoais.

Segundo Carneiro (2013, p.106), “quando se fala em inclusão já, não se trata de desativar o que está funcionando, senão de articular adequadamente, o que poderá funcionar melhor”.

Para tanto, é adequado destacar que as instituições de educação especial trabalham com objetivos próximos com aqueles da escola regular, mobilizando de forma profunda no sentido de incluir. Para Silva e Fácion (2005, p.18), “[...] a inclusão escolar vem se efetivando na prática com dificuldade, muito antes de a legislação vigente formalizar a proposta”.

Para Carneiro (2013, p.140), “na ótica da integração, é a pessoa com deficiência que tem de se adaptar à sociedade para evitar a exclusão”. Desta forma, a integração se contrapõe ao movimento de inclusão, já que incluir pressupõe um esforço bilateral, e não, unilateral como a integração.

Como explicar a diferença, a dessemelhança, ou mesmo defender a divergência, no mundo que caminha para globalização?

Segundo Mantoan (1997), em relação às atitudes do século XIX, percebe-se a influência do espírito da Revolução Francesa, como a experiências médicas, de Itard, desenvolvidas com o selvagem de Aveyron, as de Gugenbuhl, no que se refere a criação de Institutos Especiais de Tratamento e Educação.

Como as de Seguin e Howe, na publicação científica e legislação sobre instrução, respectivamente, foram fundamentais para o saber médico em relação aos problemas considerados diferentes naquela época. Nas primeiras décadas

aparece um modo, impulsionado pela possibilidade de industrialização, grandes mudanças sociais (MANTOAN,1997).

Nas aplicações de testes, segundo os estudos de Binet, na França, a Psicologia surge como possibilidade de conhecer melhor a inteligência das crianças. Como forma de expiação pelos estragos produzidos, aparecem tendências de se assegurar direitos e oportunidades em um plano de igualdade, a todos os seres humanos (BRASIL, 2008).

A partir de um breve relato sobre a história da inclusão ao longo da história, fornecido pelo Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, sob a orientação da Coordenadora do Curso Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, temos que na Antiguidade, em Esparta e Atenas, as crianças com deficiência física, sensorial e mental eram eliminadas ou abandonadas. Para os filósofos Aristóteles e Platão, tal prática condiz com o equilíbrio demográfico, aristocrático e elitista, por se tratar de pessoas que dependiam do Estado para sobreviver:

Na Idade Média, a pessoa com deficiência mental, é acolhida pelos conventos e igrejas, porém, sem os mesmos direitos civis concedidos às pessoas sadias. Martinho Lutero por sua vez, defendia a idéia de castigar fisicamente os deficientes mentais, considerando-os como seres diabólicos (BRASIL, 2008).

No século XII, ainda na Idade Média, surge a primeira instituição para pessoas com deficiência, uma colônia agrícola na Bélgica, que propunha tratamento com base na alimentação saudável, exercício e ar puro, para minimizar os efeitos da deficiência (BRASIL, 2008).

A partir de 1300, surge a primeira legislação que fez a distinção entre deficiência mental (loucura mental) e doença mental (alterações psiquiátricas transitórias), e possuía o direito a cuidados sem perder seus bens (BRASIL, 2008).

Mas foi na Idade Moderna que os intelectuais, Paracelso e Cardano definiram a deficiência mental. Paracelso concluiu se tratar de um problema médico com direito a tratamento e tolerância. E Cardano além de dar respaldo a

Paracelso , preocupou-se com a educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Em 1600, John Locke definiu a deficiência como a carência de experiências, em que o comportamento era o produto do meio e o ensino acabaria com essa distância, pois assim como o recém-nascido, o deficiente era uma "tabua rasa" (BRASIL, 2008).

Foderé por sua vez, escreve sobre o tratado do bócio e do cretinismo. Neste trabalho, ele explica os diferentes graus de retardo associados a diferentes níveis de hereditariedade (BRASIL, 2008).

Em 1800, Itard apresenta o primeiro programa sistemático de educação especial. Ele considerava a idiotia como deficiência cultural (BRASIL, 2008). Philippe Pinel, ao contrário de Itard, considerava a idiotia como uma deficiência biológica, e que todas provinham de causa única, porém com graus variados (BRASIL, 2008).

Jean-Étienne Dominique Esquirol, sugere que o termo idiotia era o resultado das carências infantis e cretinismo deveria ser usado para casos mais graves. Com isso a idiotia deixa de ser uma doença e seu critério de avaliação passa a ser o rendimento educacional (BRASIL, 2008).

Eduard Séguim, discípulo de Itard, criticou as abordagens anteriores e foi o primeiro a sistematizar a metodologia da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Por influência de todos esses autores, criou-se no ano de 1840 a primeira escola para crianças com deficiência mental, chamada Abendberg. Seu objetivo era a recuperação dos considerados cretinos e idiotas, atuando na autonomia e independência dessas crianças (BRASIL, 2008).

Seguindo essa ideia surge Johann Heinrich Pestallozzi, que defendia a educação como direito de toda criança, no seu desenvolvimento das faculdades de conhecer, habilidades manuais e atitudes e valores morais (BRASIL, 2008).

Seu pupilo Friedrich Froebel, se aprofunda nos estudos de Pestallozzi e idealiza um sistema de Educação Especial por meio dos materiais e jogos

específicos, dando ênfase à individualidade de cada criança e sugere que a educação formal comece antes dos seis anos (BRASIL, 2008).

A partir de 1900, surgem as escolas que se utilizam do método de Maria Montessori, para crianças com deficiência. Método no qual a criança parte do concreto para o abstrato, e na aprendizagem a partir da experiência direta de procura e descoberta. Montessori desenvolveu vários materiais didáticos, que eram simples e propiciavam desde o raciocínio até a estrutura da linguagem (BRASIL, 2008).

Mesmo diante de todos esses avanços, as crianças continuaram sendo abandonadas em hospícios ou confinados em instituições com ou sem ensino (BRASIL, 2008).

O conjunto de processos educacionais decorrentes da execução de políticas articuladas, impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento, buscava alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independente, de suas particularidades. Sob o ponto de vista prático, a educação inclusiva garante a qualquer criança o acesso ao Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório a todo cidadão brasileiro (CARNEIRO, 2013).

As crianças brasileiras, também foram deixadas nas ruas para morrerem ou na roda dos expostos para serem cuidadas pelas instituições religiosas (BRASIL, 2008).

Em 1874, fundou-se em Salvador, Bahia, a primeira instituição que atendia as pessoas com deficiência mental, o Hospital Juliano Moreira (BRASIL, 2008).

Dentro dos princípios higienistas, em 1903, no Rio de Janeiro, a deficiência mental tornou-se problema de saúde pública e esses deficientes foram relegados ao Pavilhão Bourneville, que foi a primeira Escola Especial para Crianças Anormais e o Hospício de Juquery. A medicina influenciou na forma como essas pessoas seriam tratadas até 1930, sendo substituída pela Psicologia e Pedagogia (BRASIL, 2008).

Um dos primeiros médicos psiquiatras a estudar a Deficiência Mental no Brasil, foi Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho. Ele enfatizou a necessidade do atendimento médico-pedagógico com uma equipe multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Com a chegada da "Escola Nova" no Brasil, a Psicologia consegue se inserir na Educação, utilizando-se de testes de inteligência e identificando as crianças com alguma deficiência. A educadora Helena Antipoff, criou em Minas Gerais, o serviço de diagnóstico e classes especiais nas escolas públicas. Foi fundadora da Sociedade Pestalozzi, influenciando a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1854 (BRASIL, 2008).

As contribuições da "Escola Nova" para a educação especial, tiveram um efeito contrário daquilo que se buscava, com a exclusão dos deficientes das escolas regulares. O atendimento aos deficientes se manteve com a ajuda de instituições e organizações filantrópicas. Além disso não foram conceituados os variados graus de deficiência, dificultando o atendimento e o progresso educacional dessas crianças (BRASIL, 2008).

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Duprat (2015), professores relataram que muitos brincaram só com estes objetos de forma agradável e imaginaria. Garrafas amassadas viraram skates, caixas de papelão se transformaram em casinhas e muitos outros brinquedos construídos somente pelo faz de conta. Ao brincar com uma caixa de papelão e imaginar um carro, por exemplo, a criança relaciona-se com o significado e não com o concreto da caixa de papelão. A ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento integral da criança, que merece atenção dos pais e dos educadores.

A criança age num mundo imaginário, onde o significado é estabelecido pela brincadeira e não pelo objeto real presente. O conhecer é de extrema importância, pois a educação se constitui a partir do conhecimento e este da atividade humana. Para renovar é preciso conhecer. A atividade humana é propositada, não está separada de um projeto. Conhecer não é somente

adaptar-se ao mundo, é também uma condição de sobrevivência do ser humano e da espécie. A atividade lúdica integra os aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais. Fundamenta-se a necessidade de evidenciar como lúdico influencia no processo de ensino-aprendizagem.

A brincadeira traz uma grande influência para o desenvolvimento infantil, pois ela colabora com a interação social onde a criança age e satisfaz os desejos e imaginação da criança no ato de brincar. Sendo assim, a educação é de total importância para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Educar é também aproximar o ser humano do que a humanidade produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo numa sociedade baseada no conhecimento. Todos os professores precisam ter absoluta clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para que se possa ter uma melhoria no ato de ensinar. Para os educadores, não basta apenas ter conhecimento de como se constrói o conhecimento, eles necessitam também saber o que é ensinar, o que é aprender e como aprender.

Na brincadeira a criança em simbologia, mas também tem regras de comportamentos condizentes com aquilo que está sendo representado e que fara que a criança internalize regras de conduta, valores, modo de agir e de pensar do seu grupo social que orientara e desenvolvera seu comportamento cognitivo. O brincar constitui o mais alto grau de desenvolvimento da criança durante esse período, porque é a manifestação espontânea, imediatamente provocada por uma necessidade do interior. São, também, modelo e reprodução da vida total, da intima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam-se as fontes positivas, é assim também que as crianças se socializam e aprendem umas com as outras. Na infância, a fantasia, o faz de conta, o sonhar e o descobrir. Por meio das brincadeiras, a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo.

De acordo com Duprat (2015), a criança que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo a fadiga, chegara seguramente a ser um cidadão também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo próprio bem e pelos

demais. Existe nesse período a mais bela manifestação da vida infantil em que ela joga e se entrega inteiramente ao seu jogo, socializando e aprendendo juntas. Brincando a criança revela seu estado cognitivo, visual auditivo, tátil, motor enfim seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas coisas e símbolos. Aprender não é o simples fato de acumular conhecimentos, todos nós aprendemos através de nossas próprias experiências vividas. Aprendem-se quando tem um projeto de vida, aprendemos em toda nossa existência, não existe um tempo próprio para aprender. É necessário que haja consciência de que precisamos de um tempo para aprender e para que nossas informações sejam sedimentadas. Não é possível injetar dados e informações no cérebro de ninguém, é preciso que se tenha vontade própria, exige-se também disciplina e dedicação.

Desconsideram-se o lúdico infantil como coisa frívola e sem interesse. Os educadores precisam intervir nos passatempos assim como os pais também devem observá-los e vigia-los. Para um observador, verdadeiro conhecedor do coração humano, toda vida interior do homem do futuro está já presente no lúdico espontâneo e livre desse momento da infância, a qual é a fase mais importante da vida de cada criança. Através do brincar, é notável que o desenvolvimento é tanto qualitativo quanto quantitativo.

A mudança no vocabulário, novas habilidades, percebe-se a evolução e seu conhecimento. Através do brincar adquire equilíbrio emocional e mental. Brincando, trabalha-se a coordenação motora Grossa, assim evolui a capacidade de conquistar com êxito a motora fina.

De acordo com Raul (2011), o lúdico e o brincar dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais intimas qualidades. Toda a vida futura – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período, chamado de a primeira infância. Frequentemente os educadores não conseguem ver um sentido naquilo que estão ensinando e consequentemente os alunos também não veem sentido algum no que estão aprendendo. Em uma época de dúvidas, de perplexidades, de mudanças, esse profissional deve estabelecer sentido com seus alunos. O processo ensino/aprendizagem deve ter

sentido para o projeto de vida de ambos para que dessa forma seja um processo verdadeiramente educativo.

A vida como algo invisível, comum ou superior a todos, desenvolve-se também, especialmente, sua vida na natureza, à qual atribui uma vida análoga a sua. E esse contato com a natureza, com o repouso e a claridade dos objetos naturais deve ser cultivado pela família, pela sociedade como um ponto importante na formação geral. Interessante atentar aos seus jogos, porque o passatempo, a princípio, não é outra coisa que vida natural, o contato com a natureza e objetos desenvolve na criança um aprendizado muito gratificante.

Para Duprat (2015), criança junta coisas semelhantes, separa as que não são não toma, nem aproveita a matéria tal como naturalmente vem; só o elaborado deve servir. Se a construção deve ser perfeita; necessário se faz que conheçamos não só o nome de cada material, mas também suas propriedades e seu uso, assim a criança vai aprendendo no dia a dia. Com certeza para o educador ter um bom êxito nessa sociedade aprendente, ele precisa ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece o que conhecer, porque conhecer e também a aprender para que não acumule seus conhecimentos, mas um dos segredos do chamado “bom professor” é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Somente é bem sucedido na vida aquele que faz o que gosta. Com um melhor desenvolvimento do professor todos têm a ganhar, mas a melhor hora é em seu preparo profissional, ou seja, na ocasião de sua graduação, observando que nesse momento ele está aberto para o aprendizado, sendo essa a hora exata de aprender a lidar com seus alunos em uma sala de aula.

O lúdico e as brincadeiras inseridas de forma planejada ou livre são de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança e também para o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que o lúdico e brincadeiras possibilitam à criança a oportunidade de realizar as mais diversas experiências e preparar-se para atingir novas em seu desenvolvimento. No entanto cabe à escola se atentar ao desenvolvimento e aprendizado dos alunos cumprindo a função integradora, oferecendo oportunidade para a criança desenvolver seu papel na sociedade, organizando e oferecendo momentos de total relevância para o crescimento social, intelectual e motor de cada criança, colaborando para

uma socialização adequada, através de atividades em grupo, atividades recreativas e jogos de forma que capacite o relacionamento e a participação ativa da mesma caracterizando em cada uma o sentimento de sentir-se um ser social.

Para Duprat (2015), o objetivo era investigar qual a importância do lúdico e brincadeiras para Educação Infantil, e através desta pesquisa podemos perceber que é de extrema importância que a criança tenha a oportunidade de se desenvolver por meio do lúdico e brincadeiras, pois ambos proporcionam a ampliação das habilidades motoras, e também dos aspectos sociais e emocionais, então cabe também ao profissional da Educação Infantil a responsabilidade em proporcionar momentos bem planejados envolvendo jogos e brincadeira, atuando como organizador, participante e observador, dando a oportunidade para que a criança possa criar desenvolvendo sua autonomia, então neste sentido, a brincadeira da criança representa uma posição de privilégio para a análise do processo de construção do sujeito, pois brincando e aprendendo, quebrando as barreiras com o olhar tradicional de que está é uma atividade espontânea de satisfação de instintos infantis. O autor ainda fala da brincadeira como uma forma de expressão e adaptação do mundo das relações, das funções e das ações dos adultos.

Durante a brincadeira, a criança não se preocupa com os resultados que possa obter na brincadeira algo possível de ser observado no momento e após a brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que seja está uma de seus atuais referenciais de comportamento de mundo, a descoberta pelo novo é o que impulsiona a criança a querer aprender. A escola é o lugar privilegiado para a construção e o exercício da parceria e companheirismo oportunizados pelo conhecimento, como base das relações humanas. O objetivo específico do trabalho escolar é o próprio conhecimento. Portanto, a função sócio-política da escola está diretamente vinculada ao cerne ou eixo ou base da relação no mundo novo que emerge sua função é trabalhar competentemente com seu próprio objeto de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial contribui para a formação de um ser humano completo, valorizado em todos os aspectos, com uma aprendizagem que envolva sua imaginação, na qual a ação criadora seja a motivação do aprendizado, visto que a musica traz consigo um conhecimento histórico do passado e do tempo atual, uma forma de observação da expressão da cultura da sociedade em que o educando convive, assim como de outras, permitindo comparação de culturas, podendo desenvolver na criança um olhar critico sobre suas vivencias, possibilitando ao educando a construção e transformação de conhecimentos significativos para a sua cidadania.

A criança começa a se expressar de outra maneira e é capaz de integrar- se ativamente na sociedade, porque a Educação Especial ajuda a ganhar independência nas suas atividades habituais, assumir o cuidado de si mesma e do meio, e ampliar seu mundo de relações. A Educação Especial tem o dom de aproximar as pessoas. A criança que vive em contato com a Educação Especial aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Nesta idade a Educação Especial as encanta, dá-lhes segurança emocional, confiança, porque se sentem compreendidas ao compartilhar canções, e inseridas num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Atendimento Educacional Especializado:** Brasília 2007.

BRASIL, **Revista da Educação Especial/Secretaria da Educação Especial** v. 1 n. 1 out 2005-Brasília 2008.

CARNEIRO, M.A. **O acesso de alunos com deficiências às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva:** com pingos nos “ is”.8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.** Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, Maria Carolina (org.) **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo, Pearson: 2015.

CUNHA, C. **A práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva.** 5. ed. São Paulo: 2015.

RAU, Maria C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

RECICLAGEM DE LIXOS ELETRÔNICOS

MORAES, Bruna Pinheiro de [45]

RESUMO

O consumo desenfreado de produtos e equipamentos eletroeletrônicos e a popularização da tecnologia proporcionam o aumento de produtos obsoletos e lixo eletrônico por todo o planeta. A mobilização ambiental da sociedade e a promoção deações e projetos de reciclagem dos mais diversos equipamentos e produtos eletroeletrônicos é o tema deste trabalho. São importantes também as ações conscientizadoras que visam à diminuição de resíduos provenientes desses equipamentos eletroeletrônicos, diminuindo assim a poluição gerada. A preocupação ambiental também surge a partir de ações de governos ao instituírem leis que obrigamas indústrias a se responsabilizarem pela destinação final adequada dos resíduos de seus produtos. Com essas medidas surgiram empreendimentos que enxergam os resíduos de equipamentos eletroeletrônicos como fonte de lucro.

Palavras-chave: Lixo eletrônico. Mobilização ambiental. Coleta Seletiva. Reciclagem.

ABSTRACT

The unrestrained consumption of products and eletroeletrônicos equipment and the popularization of the technology all provides to the increase of obsolete products and electronic garbage for the planet. The environmental mobilization of the society and thepromotion of action and projects of recycling of the most diverse equipment and eletroeletrônicos products is the subject of this work. The conscientization actions areimportant also that they aim at to the reduction of residues proceeding from these electro electronic equipment, thus diminishing the generated pollution. The environmental concern also appears from action of governments when instituting lawsthat compel industries to make responsible for appropriate the final destination of the residues of its products. With these measures enterprises had appeared that enxergam the electronic equipment residues electro as profit source.

[45] Formada em Pedagogia, Artes e História. Atua como Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), desempenhando a função de Assistente de Diretor (2020). E-mail: bruna.p.moraes@hotmail.com.

Key-Word: Electronic garbage. Environmental mobilization. It collects Selective.Recycling.

INTRODUÇÃO

As décadas pós 2a Guerra Mundial, tornaram-se uma espécie de idade de ouro para as sociedades modernas capitalistas da Europa Ocidental, os EUA e mais tardeoutros países abriam suas economias para os bens de consumo e assim desdobrando-se, o meio urbano, na chamada sociedade de consumo. No decorrer doséculo XX, as diversas fábricas e empresas ao redor do mundo obtiveram sucessos impressionantes, tanto no volume e na diversidade da produção, quanto no aperfeiçoamento tecnológico dos produtos que atingiu.

Os avanços tecnológicos, somados à "obsolescência programada", que no mundo tecnológico é algo tão comum quanto à própria tecnologia, mal lançam um produto e já estão fazendo o seu sucessor, criando uma sociedade de consumo. Em função do rápido desenvolvimento tecnológico e da obsolescência precoce de produtos eletroeletrônicos, no qual a indústria "programa" os produtos para ficarem obsoletos mais rapidamente.

A obsolescência precoce ou a troca mais frequente por versões atualizadas resulta em um elevado fluxo de descarte desses produtos em desuso ou dos que já se encontram no estágio final de seu ciclo de vida. O esgotamento da vida útil de um Equipamento Elétrico Eletrônico (EEE) pode ocorrer em virtude de vários fatores, taiscomo: obsolescência tecnológica, a necessidade de reparo aliada á inviabilidade econômica do mesmo, modismos ou substituição por outros com maiores funções.

Atualmente, no Brasil, a sociedade como um todo acaba sendo responsável pela destinação dos resíduos produzidos por qualquer tipo de bem durável usado e descartado. Sendo que, a destinação dos resíduos urbanos é de responsabilidade dos governos locais, sendo paga pelos cidadãos na forma de taxas e impostos igualmentedistribuídos.

As ações e projetos dos governos locais em relação aos resíduos dos equipamentos eletrônicos vêm progredindo, mas ainda não é o suficiente para instituirna maioria dos núcleos de ensino campanhas que instruam sobre esse tipo

de resíduo. O artigo tem como objetivo principal mostrar como é feita a mobilização da sociedade, em relação à questão dos problemas ambientais causados pelo descarteincorreto dos resíduos sólidos de Equipamentos Elétricos e Eletrônicos. E os objetivosespecíficos são dissertar sobre os poluentes mais agressivos; exemplificar o LixoEletrônico; classificar os Resíduos Perigosos; discorrer sobre os impactos ambientais; relacionar o lixo eletrônico e a legislação brasileira; verificar como ocorre a Coleta
Seletiva de Lixo Eletrônico e refletir sobre soluções ambientais.

Com a grande demanda de produtos e serviços prestados aos consumidores de aparelhos e serviços eletroeletrônicos o meio ambiente vem sendo gravemente agredido ocorrendo à redução significativa da quantidade existente de alguns recursosnaturais que são utilizados nas linhas de produções de equipamentos eletrônicos. E esse não é o único problema que os avanços tecnológicos causam, outro problema éque com facilidade de se produzir e vender tecnologia, muitos produtos são considerados fora de linha depois de um tempo muito curto de vida, o que acaba gerando muito aparelhos sem utilidade que são descartados. Além do problema da geração de REEE diretamente no meio, a produção dessas tecnologias e seus produtos finais são responsáveis pela extração desenfreada de muitas riquezasminerais esgotáveis e outros recursos naturais.

Esses aparelhos descartados estão gerando uma série de novos problemas ambientais: a falta de opções de descarte dos aparelhos eletrônicos que vem ocorrendo em vários países, à falta de investimentos dos governos aos locais de descarte e reciclagem do lixo eletrônico ocorrendo assim o descarte incorreto dessesaparelhos em aterros onde acabam contaminando o solo como também os lençóis freáticos e principalmente falta de informação da população em relação aos impactose da reciclagem destes materiais.

E a sociedade por muitas vezes se mostra desinteressada quando o assunto são as ações que minimizem as agressões ao meio ambiente. E por isso muitas das campanhas realizadas pelo mundo todo de conscientização ambiental tem a árdua tarefa de por meio de insistência introduzir uma nova cultura nas populações, a culturade sustentabilidade.

1. POLUENTES MAIS AGRESSIVOS

O Lixo Eletrônico é uma palavra que passou a ser utilizada e incorporada em artigos científicos e por muitos estudiosos desde a década de 90 quando deu inicio aera dos avanços tecnológicos que continua até os dias de hoje. O termo "Lixo eletrônico" usado para se designar os resíduos sólidos provenientes de aparelhoselétricos e eletrônicos, depois de deixarem de ter utilidade. Mas a grande edesenfreada produção de aparelhos eletroeletrônicos acelerou também a produção de lixo eletrônico, de certa forma a causar um enorme problema ambiental para o planeta. Na vida urbana o indivíduo é assolado por inúmeras substâncias tóxicas e os impactos desses agentes nocivos na saúde humana não devem ser consideradosisoladamente, posto que devemos considerar também a multiplicação de seus efeitos, quando em sinergia, o que conseqüentemente aumenta seu caráter nocivo (Robins, 2005).

Temperaturas mais altas e níveis mais altos de dióxido de carbono atmosférico favorecem o crescimento de pólen que estão associados com o aumento das taxas dedoenças respiratórias e prejudicam diretamente o futuro das crianças. Isso nos incita a tomar medidas para combater as mudanças climáticas, a fim de evitar efeitos deletérios à saúde das crianças que a degradação ambiental trará como consequência(Yeuda, 2015).

O aumento no índice de poluição está diretamente ligado ao número de internações e óbitos. Atualmente as tecnologias de emissões de poluentes em fontesfixas e fontes móveis melhoraram significativamente, mas o volume de indústrias e veículos também aumentaram, daí se tem uma relevância em controlar os limites de emissão de poluentes.

As soluções estratégicas na redução de contaminantes, basicamente, podem se resumir a três formas: eliminação ou redução de emissões, sendo o modelo mais efetivo e barato; controle na fonte local, quando a fonte de poluentes é conhecida e pode ser tratada pontualmente antes de se espalhar para o ambiente; e diluição através da ventilação geral, que se enquadra nos casos do ar externo ser a principal fonte da poluição.

2. DEFINIÇÃO DE SUSTENTABILIDADE

A etimologia da palavra "sustentável" é proveniente do latim *sustentare,* que significa sustentar; cuidar, defender; favorecer, conservar, segundo o Dicionário Aurélio, sustentabilidade é a qualidade que algo tem em se manter mais ou menos constante, ou estável, por um longo período.

Em 1987, o Relatório de Brundtland comenta sobre o uso sustentável dos recursos naturais que deve "suprir as necessidades da geração presente sem afetar apossibilidade das gerações futuras de suprir as suas".

Para alguns autores como Clovis Cavalcanti sustentabilidade “significa a possibilidade de se obterem continuamente condições iguais ou superiores de vida para um grupo de pessoas e seus sucessores em dado ecossistema” (CAVALCANTI,2003). Para o autor, as discussões atuais sobre o significado do termo “desenvolvimento sustentável” mostram que se está aceitando a ideia de colocar um limite para o progresso material e para o consumo, antes visto como ilimitado,criticando a ideia de crescimento constante sem preocupação com o futuro (CAVALCANTI, 2003).

O termo sustentabilidade remete ao vocábulo sustentar no qual a dimensão longa prazo se encontra incorporada. Há necessidade de encontrar mecanismos de interação nas sociedades humanas que ocorram em relação harmoniosa com a natureza. “Numa sociedade sustentável, o progresso é medido pela qualidade de vida(saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo) ao invés de puro consumo material” (FERREIRA, 2005). O termo deriva do comportamento prudente de um predador ao explorar sua presa, ouseja, moderação, por tempo indeterminado. Isto é, o ser humano necessitaria conhecer as particularidades do planeta para utilizá-lo por longo tempo assegurando a continuidade da própria espécie (SCHWEIGERT, 2007).

Para Elkington, a sustentabilidade é o equilíbrio entre os três pilares: ambiental, econômico e social. A expectativa de que as empresas devem contribuir de forma progressiva com a sustentabilidade surge do reconhecimento de que os negócios precisam de mercados estáveis, e que devem possuir habilidades tecnológicas, financeiras e de gerenciamento necessário para possibilitar a

transição rumo ao desenvolvimento sustentável (ELKINGTON, 2001).

Além disso, o papel do meio ambiente não se restringe somente a manter o fluxo de energia e matéria para os entes econômicos e antrópicos, mas também para a vida na natureza. Estas percepções ambientais estão embasadas em diversas âncoras teóricas, as quais servem de suporte para um melhor entendimento de como a vida de todas as espécies deve se mantiver em equilíbrio. Adicionalmente, observações científicas têm demonstrado que o ambiente natural assume para os países mega diversos – são os países que têm grande diversidade de fauna e flora, com destaque especial para o Brasil – papel fundamental de interesse estratégico paraas nações detentoras de uma natureza abundante.

De acordo com Agoglia (2014):

> Há no interior do debate descrito, diversas interpretações do que se entende por desenvolvimento sustentável, que revelam a crise de identidade conceitual que marca a luta pela definição e apropriação do conceito de sustentabilidade, usado tanto para identificar e promover alternativas à crise existente, como para justificar a tese neoliberal de crescimento ecologicamente tolerável. Neste sentido, a sustentabilidade é um conceito carregado de contradições, cuja aceitação deriva precisamente a partir dos muitos significados que pode ter e a forma como ele pode ser usado para apoiar uma variedade de agendas políticas e sociais. (AGOGLIA, 2014, p, 88,tradução nossa).

Uma das principais questões da sustentabilidade é como o desenvolvimento social e econômico podem ser alcançados globalmente sem colocar em perigo os ecossistemas do Planeta. O cerne do conceito também pode ser descrito como o de assegurar qualidade de vida e criar as condições necessárias para a felicidade e o bem-estar de todas as pessoas.

Sabemos que o desenvolvimento atual trouxe muitas melhorias, como a alta tecnologia, tanto na cidade quanto no campo, porém, trouxe muitas consequências, como o aquecimento global, a poluição ambiental, o desmatamento, entre outras. O desenvolvimento sustentável não deve ser visto como uma revolução, ou seja, uma medida brusca que exige rápida adaptação e sim uma medida evolutiva que progridade forma mais lenta a fim de integrar o progresso ao meio ambiente para que se consiga em parceria desenvolver sem degradar.

Para que isso ocorra, é necessário que a população se conscientize e trabalhe em conjunto, criando um sistema social eficiente que não permita o mau uso dos recursos naturais. Toda atividade que envolve e aglutina pessoas tem uma regra

clara: para ser sustentável, precisa ser economicamente viável, socialmente justa, culturalmente aceita e ecologicamente correta.

A sustentabilidade nada mais é do que uma conciliação entre a sociedade, crescimento econômico e preservação ambiental. Preservar é sinônimo de sustentabilidade. Atualmente esta palavra tem sido muito citada em todos os debatesque ocorrem pelo mundo. Muitas conferências, em nível internacional, vêm acontecendo, relacionando este tema.

3. RESÍDUOS DE EQUIPAMENTOS ELÉTRICOS E ELETRÔNICOS

Os Resíduos de Equipamentos Elétricos e Eletrônicos - REEE são gerados ao final da vida útil de produtos de diversas categorias, como equipamentos de informática, de vídeo e som, de telefonia e eletrodomésticos de pequeno e grande porte.

O fluxo dos Resíduos de Equipamentos de Elétricos e Eletrônicos (REEE) é um dos mais complexos, pelo fato deles cobrirem uma grande diversidade de produtos, desde um simples aparelho de barbear até sistemas altamente integrados como computadores e aparelhos celulares.

A geração dos REEE tem crescido exponencialmente devido à rápida obsolescência de equipamentos modernos, tanto tecnológica quanto planejada, uma vez que é flagrante o encurtamento de sua vida útil, como estratégia do setor produtivopara aumentar o volume de vendas.

2.1. Composição tóxica do REEE

Os componentes químicos utilizados na fabricação dos aparelhos eletrônicos são na sua maioria metais pesados, tais como mercúrio, chumbo, cádmio, cobre, entreoutros metais pesados. Sem nos esquecer dos plásticos que compõem as carcaças eestruturas sólidas dos aparelhos.

Esses elementos requerem tratamento especial não só na hora do manuseio, mas o que muitas pessoas ainda não sabem é que o descarte incorreto desses aparelhos que contém metais pesados pode trazer o mesmo ou até maiores riscos a saúde e ao meio ambiente.

Os equipamentos elétricos e eletrônicos em geral possuem vários módulos básicos. Os módulos básicos comuns a esses produtos geralmente constituem-se de conjuntos/placas de circuitos impressos, cabos, cordões e fios, plásticos antichama, comutadores e disjuntores de mercúrio, equipamentos de visualização, como telas detubos de raios catódicos e de cristal líquido, pilhas e baterias, meios de armazenamento de dados, dispositivos luminosos, condensadores, resistências, relês,sensores e conectores.

Os REEE podem conter mais de mil substâncias diferentes muitas das quais são altamentes tóxicas tais como chumbo, mercúrio, arsênio, cádmio, cromo hexavalente e os retardantes de chama bromados e halogenados, que geram dioxinase furandos quando incinerados. São utilizados também muitos metais preciosos eraros, como ouro, prata, platina, tálio e berílio gálio, índio, selênio, zinco, bário, berílio.As substâncias mais problemáticas são os metais pesados, os gases de efeito estufa, como os clorofluorcarbonetos (CFC) utilizados em aparelhos antigos de refrigeração, as substâncias halogenadas, bifenilas policloradas (PCB's), cloreto de polivinila (PVC), e os retardantes de chama bromados (PBB) e (PBBE) e o arsênio.

Por esse motivo, são considerados resíduos especiais, logo devem receber tratamento e não ser encaminhados para disposição em aterros de resíduos sólidos urbanos.

4. IMPACTOS AMBIENTAIS

Os principais impactos que o REEE causa no meio ambiente começa na fase de pré- produção, grande parte das matérias primas são extraídas da mineração, issoimplica na movimentação de grandes quantidades de recursos naturais de um local aoutro para a obtenção de uma pequena quantidade de materiais úteis para a produçãodo componente eletrônico com isso acaba se gerando uma grande quantidade de resíduos no consumo de energia e de combustíveis fosseis, com as intervenções físicas os ecossistemas são degradados e muitas vezes esses ecossistemas não sãorecuperados, as próprias empresas que extraem não tem projetos para as áreas degradadas e acabam se deslocando

para outros lugares atrás da mineração contínua. Além dos impactos existe outra questão que são os limites das principais reservas de materiais utilizados na fabricação dos aparelhos eletrônicos. Para Hilty (2005) o suprimento de certos materiais pode ser limitante para a produção futura dos eletrônicos, o autor cita o exemplo da escassez do tálio cuja extração é feita somentepor duas empresas no mundo, uma no Congo e a outra na Austrália.

Outro material consumido em grande escala é o plástico que é derivado do petróleo, recurso cada vez mais escasso no planeta, o plástico é utilizado em praticamente todo tipo de aparelho eletrônico representando em média 15% na composição total do aparelho. Com o descarte dos materiais obsoletos começa um novo ciclo de vida do lixo eletrônico, gerando mais consumo, mais emissões e mais resíduos em todo o processo da matéria prima até o descarte novamente. Com a falta de legislação em vários países, a extração e o baixo custo de mão de obra são atrativos para grandes empresas de mineração, como a reciclagem custamuito mais ao produtor acaba compensando a retirada de materiais virgens causando grandes impactos. A exportação do lixo eletrônico dos países desenvolvidos para os países subdesenvolvidos também geram diversos tipos de problemas, com a falta deinformação e a necessidade de trabalho as pessoas vão trabalhar na desmontagem destes materiais ficando expostas a diversos tipos de contaminantes. As consequências disso vão de dores de cabeça, comprometimento do sistema nervosoe até cânceres. Hoje em dia o número de cânceres aumentou relativamente, não é comprovado que o aumento da doença vem da contaminação, porém existe uma grande possibilidade de isso estar acontecendo.

Com as mais variadas destinações finais dos resíduos tecnológicos existem limitações agregadas ao ser humano, somando riscos aos trabalhadores envolvidos na desmontagem dos aparelhos eletrônicos depositando os tóxicos no solo, podendochegar aos lençóis freáticos onde a contaminação da água comprometendo todos os seres vivos dos ecossistemas aquáticos. Nesse caso pode ocorrer a lixiviação do mercúrio quando os dispositivos eletrônicos já são destruídos nos aterros, além disso, ocorre à emissão do vapor do mercúrio representando cerca de nove toneladas de mercúrio somente na Europa, isso representa cerca de 10% nas emissões no mundocontribuindo significativamente

para a exposição do ser humano ao mercúrio.

Ocorre também à contaminação do chumbo a partir dos vidros dos cones depositados nos aterros, todos esses metais depositados no solo resultam em incêndios causando mais emissões de gases tóxicos

Os Impactos gerados a partir do consumo podem ser até mais grave que a poluição propriamente dita, pois não há um controle dos resíduos domiciliares, sendo a sociedade com um todo responsável pelos resíduos produzidos e descartados no meio ambiente. Os sistemas de coleta e destinação dos resíduos pertencem aresponsabilidades dos governantes, porém não existem campanhas de informação a população gerando a grande quantidade de resíduos nos aterros. Muitos usuários guardam seus aparelhos eletrônicos mesmo sem uso achando que um dia poderão reutilizá-los, com isso a perca de componentes dentro do processo de reciclagem aumenta, pois o material descartado corretamente vai gerar mais recursos para as fabricas que fazem o produto eletrônico deixando assim de retirar da natureza o que precisam para produzi-los. Isso acontece em larga escala principalmente porque os usuários não sabem onde destinar o seu produto e resistem em jogar fora um bem que custou um bom investimento há alguns anos atrás. Por isso todo o trabalho geradona fase de pré produção até a fase final do consumidor é importante que este seja conscientizado para que ocorra o descarte final ambientalmente correto.

5. COLETA SELETIVA DE LIXO ELETRÔNICO

Coleta seletiva é termo utilizado para o recolhimento dos materiais passíveis de serem reciclados. Conforme Zanin (2004, p.26)

> [...] a coleta seletiva prevê coletores para cada tipo de material, normalmenteassociados a cores específicas. A resolução 257, do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), estabelece um padrão de cores de fácil visualização, com validade nacional e conforme codificação já adotada internacionalmente, para identificar os recipientes e transportadores empregados em coleta seletiva [...]

A reciclagem dessa nova categoria de lixo ganhou força na década de 1990, no início o tema enfrentou resistência, mas com o despertar da conscientização ambiental, o panorama mudou e hoje o mercado se prepara para reciclar. A reciclagemde eletrônicos começou então pelas pilhas e baterias entregues por

empresas, lojas, serviços municipais de limpeza urbana e organizações não governamentais. Na reciclagem realizada por empresas especializadas, as pilhas passam por processo demoagem e separação dos componentes, além do metal, outros constituintes como mercúrio e zinco, são recuperados por métodos que envolvem aquecimento oureações químicas, das baterias de notebooks, calculadoras e câmeras digitais, são obtidos sais e óxidos metálicos para uso na fabricação de tintas, cerâmica, vidro e refratários

As pilhas e baterias ao serem descartadas podem estourar amassar e consequentemente vazar o conteúdo tóxico existente dentro delas, uma vez jogadas no ambiente representam grandes riscos ao meio ambiente e à saúde. Como boa parteda população não tem esclarecimento acabam jogando no lixo comum, de acordo comGomes e Melo (2006, p.12) “nos aterros, expostas ao sol e à chuva, as pilhas se oxidam e se rompem, criando uma série de inconvenientes, como o risco de contaminação do lençol freático”. Devido à falta de esclarecimento da população, ficamos expostos aos problemas oriundos do descarte realizado em locais inadequados.

A coleta seletiva e/ou a coleta via correspondência são meios considerados convenientes para o consumidor, porém o transporte dos mesmos geralmente apresenta custos elevados. De modo geral, sistemas de coleta de lixo eletrônico, quepermitem ao consumidor devolver seu equipamento obsoleto a qualquer momento, necessitam de investimentos relacionados à logística para o transporte desses resíduos (quando acumulados em quantidade suficiente para serem retirados). Da mesma forma, apesar da existência de alguns locais com pontos de coleta considerados convenientes, como em locais de varejo ou de grande circulação da população, tais pontos acabam exigindo espaço extra e supervisão por parte dos responsáveis pela reciclagem dos REE. O custo operacional e a conveniência nem sempre irão andar de mãos dadas no momento de organização de um determinado ponto de coleta. (TANSKANEN, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No entanto, o trabalho de conscientização é de suma importância e pode ser

efetuado através da educação formal e não formal no sentido da redução da produção do lixo, visando economia e redução da utilização dos recursos naturais. É importanteque empresas como as citadas no artigo e os próprios consumidores sejam mais fiscalizados por órgãos competentes para que a lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos seja cumprida de forma integra para que tanto o planeta como a própria população não sofram mais com o que vem acontecendo cada ano mais com essa poluição desenfreada e as doenças causadas por elas.

Em síntese, espera-se que haja iniciativa própria da população não somente ao descarte desse lixo, mas também referente à cobrança para com autoridades locais. Com isso, prefeitos e vereadores sintam-se incentivados e principalmente cobrados para que elaborem projetos a fim de arrecadar recursos para a criação de oficinas decoleta e reciclagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOGLIA, **O. Investigação en educación ambiental. Problematizando La temática ambiental en La sociedad contemporânea.** Pesquisa em Educação Ambiental. V. 9, n. 1, p. 80-94. 2014.

BOWERSOX, Donald J; CLOSS, David J. **Logística Empresarial: O Processo deIntegração da Cadeia de suprimento.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.** Lei n° 12.305,de dois de Agosto de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/H2305.htm>. Acesso em 01 jul. 2022.

BRASIL. **Consumo, comunicação e cidadania.** Disponível em <http://www.uff.br/mestcii/renata2.htm>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. **Legislação Brasileira Comparada de Lixo Eletrônico e Resíduos Sólidos**. Disponível em <http://www.lixoeletronico.org/blog/legislacao-brasileira-comparada-de-lixo-eletronico-e-residuos-solidos#attachments>. Acesso em 02 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Resíduos Sólidos une proteção ambiental à inclusão social.** Disponível em <http://blog.planalto.gov.br/politica-nacionalderesiduos- solidos-une-protecao-ambiental-e-inclusao-social/>. Acesso em 03 jul. 2022

CAVALCANTI, Clóvis. (org.). **Desenvolvimento e Natureza: estudos para umasociedade sustentável.** São Paulo: Cortez, 2003.

ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Marrom Books, 2001.

FERREIRA, L C. **Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade.**In: BRASIL. Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (ES) Ambientais e Coletivos Educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FLEISCHMANN ET al. **The impact of product recovery on Logistics Network Design.** INSEAD- R & D. França, n 33, p - 1- 28 2000.

GOMES, Ana C. L., MELO, Silvana R de. **Pilhas e Efeitos Nocivos.** Arq Mudi. Departamento de Ciências Morfofisiológicas da Universidade Estadual de Maringá, 2006.

L M Hilty, E Seifert, R Treibert **Information Systems for Sustainable Development.**Hershey (PA): Idea Group Publishing, ISBN: 1-59140-342-1 (hardcover) / ISBN: 159140-344-8 (e-book). (2005)

PORTILHO, Fátima. **Consumo verde, consumo sustentável e a ambientalizaçãodos consumidores.** Unicamp/IFHC, 2003. Disponível em:<WWW.uff.br/lacta/publicacoes/artigoFatimaPortilho.doc> Acesso em três jul 2022

RIBEIRO, Wagner Costa. **A ordem ambiental internacional.** São Paulo: Contexto, 2001, 176p.

ROBINS, Contran. **Bases patológicas das doenças.** Rio de Janeiro: Elsevier;

2005.SCHWEIGERT, L. R. **Plano diretor e sustentabilidade ambiental**

da cidade.
Dissertação de mestrado. Arquitetura e Urbanismo. Universidade Presbiteriana
Mackenzie, 2007.

TANSKANEN, P. **Management and recycling of electronic waste**. Acta

Materialia,Finland, v.61, p.1001-1011, 2013.

YEHUDA, B. **As infecções respiratórias agudas na infância como problema de saúde pública.** Boletim de Pneumologia Sanitária, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 13-22,jun. 2015.

ZANIN, MARIA; MANCINI, SANDRO Donnini. **Resíduos Plásticos e reciclagem.** SãoPaulo: Edusfscar, 2004

USO DE APLICATIVOS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS

Rosângela Lourenco Papa Tort

Resumo

O avanço das tecnologias digitais tem impactado significativamente a educação, oferecendo novas oportunidades para o ensino e a internalização de valores morais e sociais. Ferramentas como aplicativos educativos, jogos interativos e simulações virtuais têm se mostrado eficazes na promoção de comportamentos pró-sociais e na compreensão de normas sociais, ao criar ambientes de aprendizagem imersivos e personalizados. Essas tecnologias permitem que os alunos explorem e reflitam sobre dilemas éticos e comportamentos sociais de forma prática e envolvente. A integração bem-sucedida dessas ferramentas no currículo educativo requer a capacitação dos educadores e a adaptação das práticas pedagógicas para maximizar o impacto positivo no desenvolvimento moral e social dos alunos.
Palavras-chave: tecnologias digitais, valores morais, comportamentos pró-sociais, simulações virtuais, capacitação de educadores.

Abstract

The advancement of digital technologies has significantly impacted education, offering new opportunities for the teaching and internalization of moral and social values. Tools such as educational apps, interactive games, and virtual simulations have proven effective in promoting prosocial behaviors and understanding social norms by creating immersive and personalized learning environments. These technologies allow students to explore and reflect on ethical dilemmas and social behaviors in a practical and engaging manner. The successful integration of these tools into the educational curriculum requires the training of educators and the adaptation of pedagogical practices to maximize their positive impact on students' moral and social development.

Keywords: digital technologies, moral values, prosocial behaviors, virtual simulations, educator training.

Introdução

O papel da educação na formação moral e social das crianças é amplamente reconhecido como um fator determinante para o desenvolvimento de comportamentos e atitudes apropriadas. Tradicionalmente, a transmissão de valores éticos e normas sociais se deu por meio de métodos pedagógicos convencionais, como o ensino direto e a modelagem de comportamentos pelos educadores e pais. Contudo, o avanço das tecnologias digitais trouxe novas possibilidades e desafios para o campo da educação, especialmente no que tange ao ensino e à internalização de valores morais e sociais. A incorporação de ferramentas tecnológicas no ambiente educacional tem sido uma área de crescente interesse, pois essas tecnologias oferecem métodos inovadores para abordar e reforçar conceitos éticos e comportamentos sociais apropriados. Com o advento de aplicativos educativos, jogos interativos e plataformas de simulação, surge a oportunidade de criar experiências de aprendizagem que são não apenas mais envolventes, mas também mais adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Essas ferramentas digitais permitem que os educadores criem ambientes de aprendizado que simulam situações reais e dilemáticas, proporcionando aos alunos a oportunidade de experimentar e refletir sobre escolhas morais e sociais de maneira interativa e prática. Ao contrário dos métodos tradicionais que muitas vezes dependem da transmissão passiva de conhecimento, as tecnologias digitais incentivam um aprendizado mais ativo e reflexivo, ao permitir que os alunos participem de simulações e desafios que representam dilemas morais reais.

A evolução das tecnologias digitais também tem facilitado o desenvolvimento de recursos que promovem o comportamento pró-social e a compreensão de normas e regras sociais. Aplicativos que incentivam a cooperação, a empatia e o altruísmo têm se mostrado eficazes em fomentar habilidades interpessoais e em criar um ambiente de aprendizagem onde os alunos podem praticar e internalizar comportamentos sociais positivos. Além disso, a personalização oferecida por essas ferramentas permite que o conteúdo

e as atividades sejam ajustados de acordo com o nível de desenvolvimento e as necessidades individuais de cada aluno, promovendo uma abordagem mais individualizada e eficaz para o ensino de valores morais e normas sociais.
A introdução de tecnologias como a realidade aumentada e a realidade virtual no campo educacional representa uma inovação significativa, oferecendo experiências imersivas que permitem aos alunos explorar e entender normas sociais e valores morais em contextos simulados e tridimensionais. Essas tecnologias não apenas enriquecem o processo de aprendizagem, mas também possibilitam uma melhor compreensão e aplicação de comportamentos sociais adequados, através da interação direta com cenários virtuais que replicam situações complexas da vida real.
Além das vantagens oferecidas pelas tecnologias digitais, é crucial reconhecer o papel dos educadores na integração dessas ferramentas no currículo educativo. A eficácia das tecnologias no ensino de valores e normas sociais depende em grande parte da capacidade dos educadores de utilizá-las de maneira eficaz e de integrá-las adequadamente às práticas pedagógicas existentes. Portanto, a formação contínua dos professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras são aspectos fundamentais para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira a maximizar seu impacto positivo no desenvolvimento moral e social dos alunos.
A introdução das tecnologias digitais na educação moral e social não apenas representa um avanço significativo em termos de métodos pedagógicos, mas também levanta questões importantes sobre a adequação e a eficácia desses recursos. A consideração crítica das práticas e da implementação dessas tecnologias é essencial para assegurar que elas atendam às necessidades dos alunos e contribuam efetivamente para a internalização de valores e normas sociais. Este contexto oferece um terreno fértil para a exploração e análise do potencial das ferramentas tecnológicas na promoção de um desenvolvimento moral e social mais robusto e eficaz.

Ferramentas tecnológicas para o ensino de valores morais e éticos

O uso de ferramentas tecnológicas para o ensino de valores morais e éticos em crianças tem emergido como um campo relevante na pesquisa

educacional, especialmente considerando o potencial dessas ferramentas para transformar a maneira como os valores são abordados e vivenciados no ambiente escolar. As tecnologias digitais, que englobam desde aplicativos educacionais até plataformas interativas, oferecem novas oportunidades para a promoção e internalização de conceitos éticos e morais. Estes recursos, quando bem aplicados, têm a capacidade de engajar os alunos em situações simuladas que refletem dilemas morais reais, permitindo uma aprendizagem mais profunda e reflexiva.

A literatura aponta que os aplicativos educativos podem atuar como mediadores no desenvolvimento de valores morais ao proporcionar contextos simulados onde as crianças podem explorar e refletir sobre questões éticas (SANTOS, 2021). Através de jogos e simulações interativas, essas ferramentas promovem um ambiente de aprendizagem onde as decisões morais são discutidas e analisadas, o que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da consciência moral dos alunos (CARVALHO, 2020). A interatividade proporcionada por essas tecnologias facilita o envolvimento ativo dos alunos, encorajando-os a enfrentar e resolver dilemas éticos, o que é fundamental para a internalização de valores morais (OLIVEIRA, 2022). Além disso, a personalização das experiências de aprendizagem, possível através de plataformas digitais, permite que os aplicativos se ajustem às necessidades individuais dos alunos, oferecendo desafios e reflexões que são apropriados para seu nível de desenvolvimento moral (FERREIRA, 2023). Essa abordagem personalizada ajuda a garantir que os conceitos morais e éticos sejam apresentados de maneira relevante e acessível para cada aluno, promovendo uma compreensão mais profunda dos valores abordados (SILVA, 2021). A capacidade das tecnologias de adaptação e personalização, combinada com a interatividade, cria um ambiente onde os valores podem ser vivenciados de maneira prática e significativa.

Os aplicativos de realidade aumentada e virtual também têm mostrado potencial no ensino de valores morais, oferecendo cenários imersivos que permitem aos alunos explorarem e refletir sobre dilemas éticos em um contexto mais vívido e envolvente (PEREIRA, 2022). Esses aplicativos proporcionam uma simulação de experiências reais, o que pode ser particularmente eficaz para a compreensão de situações complexas e a tomada de decisões morais

(ALMEIDA, 2021). A experiência imersiva ajuda a criar uma conexão mais forte com os conceitos morais, facilitando a internalização e aplicação desses valores em contextos reais.

O papel dos educadores na integração dessas ferramentas tecnológicas no currículo de ensino de valores morais é crucial. É essencial que os professores sejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, garantindo que sejam incorporadas de forma a apoiar e reforçar o desenvolvimento moral dos alunos (GOMES, 2020). A formação contínua dos educadores, juntamente com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que integrem de forma adequada as tecnologias digitais, é fundamental para o sucesso da utilização dessas ferramentas no ensino de valores (SOUZA, 2023). Em suma, as ferramentas tecnológicas oferecem um potencial significativo para a promoção do desenvolvimento moral em crianças. Através da interatividade, personalização e imersão proporcionadas por essas tecnologias, é possível criar experiências de aprendizagem que facilitam a exploração e a internalização de valores éticos e morais. No entanto, a eficácia desses recursos depende da forma como são integrados ao currículo e da preparação dos educadores para utilizar essas ferramentas de maneira adequada. As evidências na literatura destacam a importância de uma abordagem cuidadosa e bem planejada para garantir que as tecnologias digitais contribuam de maneira positiva para o desenvolvimento moral dos alunos.

Aplicativos que incentivam o comportamento pró-social

Os aplicativos que incentivam o comportamento pró-social emergem como uma ferramenta significativa na promoção de interações sociais positivas e na construção de competências interpessoais entre crianças e jovens. Estes recursos digitais têm demonstrado um potencial crescente para fomentar o desenvolvimento de habilidades sociais e empáticas, utilizando abordagens interativas que capturam o engajamento dos usuários e promovem a prática de comportamentos altruístas e cooperativos. A literatura aponta que a integração de princípios de design voltados para a promoção de comportamentos pró-sociais pode ser uma estratégia eficaz para influenciar as atitudes e ações dos usuários de maneira positiva (NASCIMENTO, 2021). Através de jogos,

simulações e atividades interativas, esses aplicativos não apenas ensinam conceitos de colaboração e empatia, mas também incentivam a prática desses comportamentos em contextos reais.

A utilização de aplicativos como ferramentas para promover comportamentos pró-sociais é sustentada pela teoria da aprendizagem social, que sugere que as pessoas aprendem e adotam comportamentos observando e imitando os outros (CARVALHO, 2020). Aplicativos educacionais frequentemente incorporam cenários e desafios que simulam situações sociais nas quais os usuários precisam tomar decisões que impactam outros, o que pode reforçar o valor do comportamento pró-social ao permitir que os usuários experimentem as consequências de suas ações em um ambiente controlado (SILVA, 2022). Esta abordagem permite a internalização de comportamentos desejados e a reflexão sobre a importância de atitudes cooperativas e empáticas na vida cotidiana.

Os aplicativos que incorporam elementos de gamificação têm se mostrado particularmente eficazes na promoção de comportamentos pró-sociais. A gamificação utiliza mecanismos de jogos, como recompensas e desafios, para engajar os usuários e incentivá-los a alcançar objetivos específicos (SANTOS, 2021). Em contextos de aprendizagem social, esses elementos podem ser utilizados para recompensar a cooperação, a solidariedade e o altruísmo, criando um ambiente onde comportamentos pró-sociais são não apenas ensinados, mas também incentivados através de feedback positivo e reconhecimento (OLIVEIRA, 2022). A combinação de desafios e recompensas ajuda a motivar os usuários a adotarem comportamentos desejados, reforçando a importância dessas atitudes em um formato envolvente e atraente.

Além disso, aplicativos que promovem a interação entre usuários, como plataformas de redes sociais voltadas para a educação, têm um papel crucial na construção e reforço de comportamentos pró-sociais. Estes aplicativos permitem que os usuários colaborem em projetos conjuntos, compartilhem recursos e se ajudem mutuamente, criando um espaço onde a colaboração e o apoio mútuo são práticas comuns (ALMEIDA, 2021). Ao facilitar a comunicação e a interação entre os usuários, essas plataformas ajudam a promover uma cultura de cooperação e empatia, além de fornecer oportunidades para que os usuários pratiquem e reforcem comportamentos pró-sociais em um ambiente virtual.

A personalização dos aplicativos, que permite ajustar o conteúdo e as atividades

de acordo com as necessidades e preferências dos usuários, também desempenha um papel importante na promoção de comportamentos pró-sociais. Aplicativos que utilizam dados de usuário para oferecer experiências personalizadas podem adaptar os desafios e feedbacks para melhor atender às necessidades individuais, facilitando uma abordagem mais eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos pró-sociais (FERREIRA, 2023). Essa personalização não só torna a experiência mais relevante e envolvente para cada usuário, mas também ajuda a garantir que as práticas e valores promovidos sejam internalizados de maneira mais profunda e duradoura.

Por fim, a integração de aplicativos que incentivam comportamentos pró-sociais no currículo educacional pode oferecer uma abordagem inovadora e eficaz para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Estes aplicativos oferecem uma gama de recursos e metodologias que podem complementar as práticas pedagógicas tradicionais, proporcionando oportunidades adicionais para o desenvolvimento de competências sociais e empáticas (GOMES, 2020). A combinação de técnicas interativas, gamificação e personalização torna esses aplicativos uma ferramenta valiosa para promover comportamentos pró-sociais e apoiar o crescimento pessoal e social dos usuários.

Tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais

As tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais têm se tornado ferramentas fundamentais na educação e no desenvolvimento de habilidades sociais entre crianças e jovens. O avanço das tecnologias digitais tem possibilitado a criação de recursos educacionais que facilitam a aprendizagem de comportamentos e práticas sociais adequadas, contribuindo para a internalização e aplicação de normas e regras em diversos contextos. Aplicativos e plataformas digitais têm sido projetados com o objetivo de ensinar e reforçar normas sociais através de experiências interativas e envolventes, aproveitando o potencial dos ambientes virtuais para criar simulações realistas de situações sociais (NASCIMENTO, 2021). Estes recursos oferecem oportunidades para que os usuários explorem e pratiquem comportamentos

sociais apropriados em um contexto seguro e controlado, promovendo a compreensão e a aplicação de normas sociais.

A utilização de jogos digitais e simulações como ferramentas educacionais para ensinar normas sociais é uma abordagem cada vez mais comum. Estes jogos muitas vezes apresentam cenários que replicam situações sociais reais nas quais os usuários devem tomar decisões que afetam a interação com outros personagens (CARVALHO, 2020). Através de tais simulações, os jogadores podem experimentar as consequências de diferentes comportamentos, facilitando a compreensão das regras sociais e a importância de seguir normas estabelecidas. A natureza interativa desses jogos permite que os usuários pratiquem habilidades sociais, como a resolução de conflitos e a comunicação eficaz, em um ambiente virtual que pode ser ajustado para refletir uma ampla gama de contextos sociais (SILVA, 2022).

Além dos jogos, os aplicativos educacionais que utilizam tecnologias de realidade aumentada e virtual oferecem experiências imersivas que podem ser particularmente eficazes para ensinar normas sociais. A realidade aumentada e virtual permite a criação de cenários tridimensionais nos quais os usuários podem interagir com elementos e personagens virtuais, vivenciando situações sociais complexas e aprendendo a aplicar regras e normas em contextos simulados (OLIVEIRA, 2022). Essas tecnologias proporcionam uma forma dinâmica e envolvente de ensino, facilitando a prática e a internalização de comportamentos sociais apropriados através da imersão e da interação direta.

A personalização das experiências de aprendizagem também desempenha um papel crucial na eficácia dessas tecnologias. Aplicativos que se adaptam ao nível de desenvolvimento e às necessidades individuais dos usuários permitem que os conteúdos sejam ajustados para melhor atender às habilidades e ao progresso de cada pessoa (FERREIRA, 2023). A personalização pode ajudar a garantir que os usuários recebam feedback específico e relevante sobre seus comportamentos, promovendo uma compreensão mais profunda das normas sociais e incentivando a aplicação dessas regras de forma mais eficaz. A capacidade de personalizar a experiência de aprendizagem torna os recursos tecnológicos uma ferramenta poderosa para a educação social, oferecendo um suporte adaptado às necessidades individuais de cada usuário.

O papel dos educadores e profissionais de psicologia no uso dessas tecnologias

também é fundamental. A integração bem-sucedida de tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais no currículo educativo requer uma abordagem cuidadosa e bem planejada (GOMES, 2020). Os educadores devem estar preparados para utilizar essas ferramentas de forma eficaz, garantindo que sejam incorporadas de maneira a complementar e reforçar o ensino de normas sociais. A formação e o suporte contínuo dos profissionais são essenciais para assegurar que as tecnologias sejam utilizadas de maneira a maximizar seu impacto positivo no desenvolvimento social dos alunos.

Além disso, a literatura destaca a importância de uma abordagem crítica na implementação dessas tecnologias. Embora os recursos digitais ofereçam oportunidades valiosas para o ensino de normas sociais, é necessário considerar questões relacionadas à acessibilidade, à privacidade e à eficácia dos métodos utilizados (SANTOS, 2021). A avaliação contínua e a adaptação dos recursos tecnológicos são necessárias para garantir que eles atendam de forma adequada às necessidades dos usuários e contribuam efetivamente para a compreensão e a aplicação das normas sociais.

Em resumo, as tecnologias para promover a compreensão de normas e regras sociais representam uma inovação significativa no campo da educação social. Através de jogos, simulações e experiências imersivas, esses recursos oferecem maneiras envolventes e eficazes para ensinar e reforçar comportamentos sociais apropriados. A personalização das experiências de aprendizagem e o papel dos educadores na integração dessas tecnologias são aspectos cruciais para garantir seu sucesso. A combinação dessas abordagens pode contribuir para um desenvolvimento mais eficaz das habilidades sociais e para a aplicação prática das normas sociais em diversos contextos.

Considerações finais

O uso de tecnologias digitais no ensino de valores morais e sociais representa uma inovação significativa na educação contemporânea, oferecendo novas abordagens e oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças. A integração de ferramentas tecnológicas, como aplicativos educacionais, jogos interativos e simulações virtuais, tem demonstrado um

potencial substancial para transformar a maneira como conceitos éticos e normas sociais são ensinados e vivenciados no ambiente escolar. Estas ferramentas, ao proporcionar experiências imersivas e interativas, permitem que os alunos enfrentem e reflitam sobre dilemas morais e sociais de maneira prática e engajante, facilitando a internalização de valores essenciais.
Os aplicativos que incentivam o comportamento pró-social e as tecnologias voltadas para a compreensão de normas e regras sociais se destacam como recursos valiosos na formação moral e social dos alunos. Eles proporcionam contextos simulados e experiências adaptativas que podem ser ajustadas para atender às necessidades individuais dos usuários, promovendo a prática de comportamentos cooperativos e empáticos. A capacidade dessas tecnologias de personalizar o aprendizado e criar ambientes virtuais ricos em interatividade é crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais e para a aplicação efetiva de normas sociais em contextos reais.
O impacto positivo dessas ferramentas digitais é amplificado pela incorporação de princípios educacionais baseados na teoria da aprendizagem social, que enfatiza a importância da observação e imitação de comportamentos. Jogos e simulações que simulam situações sociais permitem que os alunos experimentem as consequências de suas ações e tomem decisões que afetam outros, facilitando uma compreensão mais profunda e prática das regras e normas sociais. Essa abordagem não só ensina conceitos teóricos, mas também proporciona oportunidades para a prática real e a reflexão sobre o impacto das ações individuais na dinâmica social.

Além disso, a aplicação de tecnologias como realidade aumentada e virtual oferece uma experiência imersiva que enriquece o processo de aprendizagem. A capacidade dessas tecnologias de criar cenários tridimensionais e interativos permite que os alunos vivenciem situações complexas e desafiadoras, proporcionando um entendimento mais vívido e contextualizado das normas sociais. A imersão proporcionada por essas ferramentas pode ser particularmente eficaz para ensinar conceitos que são difíceis de representar de maneira abstrata ou textual.

No entanto, a eficácia das ferramentas tecnológicas no ensino de valores morais e sociais depende da forma como são integradas ao currículo e do preparo dos educadores para utilizá-las de maneira eficaz. A formação contínua

dos professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproveitem o potencial dessas tecnologias são fundamentais para garantir que elas sejam utilizadas de forma a apoiar e reforçar o desenvolvimento moral e social dos alunos. A integração bem-sucedida dessas ferramentas requer uma abordagem planejada e consciente, que considere as necessidades dos alunos e o contexto educativo em que são aplicadas.

A personalização das experiências de aprendizagem, a utilização de princípios de gamificação e a promoção de comportamentos pró-sociais são aspectos que contribuem para a eficácia das tecnologias educacionais. No entanto, é essencial que a implementação dessas ferramentas seja acompanhada de uma avaliação crítica e contínua, considerando aspectos como acessibilidade, privacidade e adequação pedagógica. A capacidade de adaptar os recursos tecnológicos às necessidades dos alunos e garantir que sejam utilizados de maneira ética e eficaz é crucial para maximizar seu impacto positivo.

Em suma, as tecnologias digitais têm o potencial de enriquecer significativamente o ensino de valores morais e sociais, oferecendo novas formas de engajar os alunos e promover a compreensão e aplicação de normas e regras sociais. A combinação de interatividade, personalização e imersão proporcionada por essas ferramentas cria oportunidades valiosas para o desenvolvimento de competências sociais e a internalização de valores éticos. Contudo, o sucesso dessa abordagem depende de uma integração cuidadosa e bem planejada, acompanhada de um suporte adequado para educadores e uma avaliação crítica contínua das práticas adotadas. O caminho para uma educação moral e social eficaz está na utilização consciente e inovadora dessas tecnologias, que pode contribuir para o desenvolvimento integral e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Referências

ALMEIDA, J. Redes sociais e colaboração: Impactos na formação de competências sociais. Editora ABC, 2021.

CARVALHO, L. Educação moral e tecnologias digitais: Desafios e oportunidades. Editora XYZ, 2020.

CARVALHO, L. Jogos digitais e normas sociais: Uma abordagem educacional. Editora XYZ, 2020.

FERREIRA, M. Personalização e moralidade: O papel dos aplicativos na formação ética. Editora DEF, 2023.

FERREIRA, M. Personalização e aprendizagem social: Aplicativos e sua eficácia. Editora DEF, 2023.

GOMES, R. Formação de professores e uso de tecnologias no ensino de valores. Editora GHI, 2020.

GOMES, R. Tecnologias educacionais e o ensino de normas sociais: Práticas e desafios. Editora GHI, 2020.

NASCIMENTO, P. Aplicativos educativos e formação ética: Uma perspectiva crítica. Editora PQR, 2021.

NASCIMENTO, P. Simulações interativas e a compreensão de normas sociais: Uma revisão. Editora JKL, 2021.

OLIVEIRA, A. Gamificação e desenvolvimento de competências sociais: Estudo de casos. Editora MNO, 2022.

OLIVEIRA, A. Realidade aumentada e virtual na educação social: Potencial e aplicações. Editora MNO, 2022.

PEREIRA, C. Realidade aumentada e ensino de valores morais: Uma revisão crítica. Editora MNO, 2022.

SANTOS, P. Aplicativos educativos e formação ética: Uma perspectiva crítica. Editora PQR, 2021.

SANTOS, P. O impacto da gamificação em comportamentos altruístas: Evidências e práticas. Editora PQR, 2021.

SILVA, T. Aplicativos interativos e aprendizagem social: Uma abordagem prática. Editora STU, 2022.

SILVA, T. Tecnologias digitais e a promoção de valores morais na educação infantil. Editora STU, 2021.

SOUZA, F. Tecnologia e prática pedagógica: Integração no ensino de valores. Editora VWX, 2023.

ENSINAR ARTE CONTEMPORÂNEA

Elaine Silva Martins

RESUMO

Abordaremos mediante alguns acontecimentos históricos, a arte contemporânea que trouxe consigo novas concepções, partindo de novos hábitos industriais que exerceram grande influência nos movimentos artísticos.

O artista contemporâneo utiliza várias linguagens, técnicas e materiais com total liberdade criadora e possibilita infinitos caminhos, pois ele não trabalha apenas com objetos, mas com atitudes e conceitos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Linguagens; Aprendizagem; Criatividade.

1. ARTE CONTEMPORÂNEA: CONTEXTOS HISTÓRICOS

FIGURA 1- O que é arte conceitual
Fonte: http://cultura.culturamix.com/arte/o-que-e-arte-conceitualhttp://cultura.culturamix.com/arte/o-que-e-arte-conceitual/ 2019.

A arte contemporânea foi um período na história da arte que resultou numa forma diferente de expressão artística. O conjunto de uma série de diferentes movimentos, técnicas, estilos, valores deu espaço na então conhecida e diferenciada arte contemporânea. A visão contemporânea possui diversas formas significativas de compreendê-la, considerando que por haver diferentes contextos, podemos ter diferentes interpretações. É uma tendência artística que surgiu na segunda metade do século XX, mais precisamente após a Segunda Guerra Mundial, por isso é denominada de arte do pós-guerra. A Arte Contemporânea se prolonga até aos dias atuais, período esse denominado de pós-modernismo, propondo expressões artísticas originais a partir de técnicas inovadoras.

Do latim, o vocábulo "*contemporanĕu*" corresponde a união dos termos "*com*" (junto) e "*tempus*" (tempo), ou seja, significa que ou quem do mesmo tempo ou época. Utilizamos essa palavra como adjetivo para indicar o tempo presente, atual.

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o novo panorama é caracterizado pelo avanço da globalização, cultura de massa e o desenvolvimento das novas tecnologias e mídias. Nesse panorama, a arte oferece novas experiências pautadas principalmente, nos processos artísticos em detrimento do objeto, ou seja, na ideia em detrimento da imagem.

Nesse sentido, a arte contemporânea prioriza principalmente, a ideia, o conceito, a atitude, acima do objeto artístico final. O objetivo aqui é produzir arte, ao mesmo tempo que reflete sobre ela.

Foi dessa maneira que a Arte Contemporânea rompeu com alguns aspectos da Arte Moderna. Ela abandonou diversos paradigmas e trouxe valores para a constituição de uma nova mentalidade.

A Arte Contemporânea se destacou na década de 1960. A partir de então, não passou a ser vista como algo novo, mas como algo diferente, pela liberdade de expressão e atuação do artista, que pode realizar seus trabalhos sem a preocupação de imprimir cunho religioso ou político.

Outro ponto fascinante para os artistas da era contemporânea, foi a utilização da tecnologia integrada às suas obras, métodos mais mecânicos no instante da reprodução da arte.

Podemos citar alguns exemplos, como a fotografia, a impressão tipográfica que ganharam força nessa época.

Há quem diga que o objetivo da arte contemporânea foi fazer uma ponte entre o criador e a cultura popular, por assim compartilhar características semelhantes, mas por outro lado se pensarmos que a arte contemporânea tem uma vasta complexidade e estilos variados para se encaixar unicamente numa fase da nossa cultura, podemos entender que ela está além desse pensamento, já que a mesma pode ser instaurada no passado ou expressar acontecimentos futuros.

Artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica foram fundamentais para o desenvolvimento da arte contemporânea no Brasil. Suas ideias apontavam caminhos na qual a arte devia seguir. Clark lutou para abolir o uso de moldura, algumas de suas obras como a obra Casulo (1959) e Bichos (1960) mudaram a forma de como o espectador interage com a obra, numa participação mais ativa. Suas obras tornaram-se públicas, expostas em ruas, universidades entre outros lugares. Oiticica conservou-se tradicional até 1959, em Bólides (1963) adota o relevo em sua obra, em Éden (1969), proporciona ao espectador interação com a obra.

Segundo Paulo Freire:

> A Arte conceitual, de modo geral, opera na contramão dos princípios que norteiam o que seja uma obra de arte e por isso representa um momento tão significativo na história da arte contemporânea. Em vez da permanência, a transitoriedade; a unicidade se esvai frente à reprodutibilidade; a autoria se esfacela frente às poéticas da apropriação; a função intelectual é determinante na recepção. (FREIRE, 2006. p. 8)

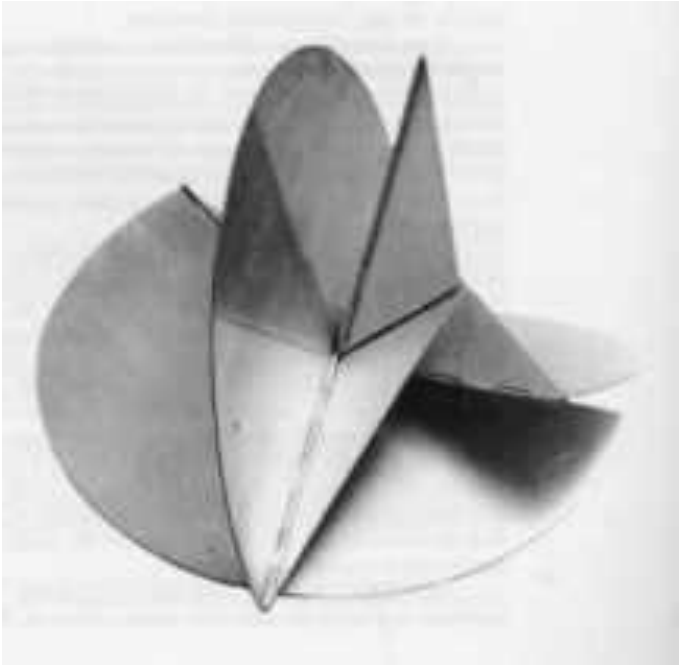


Figura 2- Os *"Bichos"* de Lygia Clark

Fonte: https://saladeartesvirtual.wordpress.com/2013/09/17/lygia-clark-e-helio-oiticica/ / 2019.

Figura 3- Os *Parangolés* de Hélio Oiticica

Fonte: https://saladeartesvirtual.wordpress.com/2013/09/17/lygia-clark-e-helio-oiticica/ 2019.

1.1 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL[46]

[46] **O ensino de Artes nos anos iniciais do Ensino Fundamental** - Disponível em: file:///C:/Users/Familia/Desktop/ARTIGO%20CIENTIFICO/ARTE/mariane___monografia_artes__.pdf - Acesso em 01.Março.2019.

O ensino de Arte surgiu no Brasil com a chegada dos jesuítas, com o objetivo de ensinar a religião católica e educar os indígenas, considerando este o primeiro sistema de ensino formal do país.

Em 1826, o ensino de Arte tornou-se oficial no Brasil, com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, vinda da França com a proposta de preparar as pessoas para o trabalho.

Desde os tempos do descobrimento, o Brasil segue as tendências artísticas internacionais – seja nas artes plásticas, música, literatura e tecnologia. Quanto mais o tempo passa, no entanto, menor é a diferença temporal entre as vanguardas americanas e europeias e as suas execuções com o gosto brasileiro.

Com o passar dos anos, as propostas para esse ensino foram se tornando cada vez mais significativas a partir de reflexões sobre a sua importância para a educação até este se tornar obrigatório.

Constatam-se grandes mudanças nessa trajetória até o alcance do início do século XX. Nesse período, a grande preocupação com o ensino de Arte se resumia ao ensino de desenho, onde era valorizada apenas a cópia. Nesse período a educação ainda era vista como um ensino autoritário, somente o professor era dono do saber. No que diz respeito ao ensino de Arte tinha como proposta a cópia fiel de desenhos, ensinando o mesmo para toda a turma.

Nos anos de 1930, o ensino de Arte começa a ganhar espaço no Brasil, surgindo escolas para crianças e adolescentes. Porém, com o período de ditadura do presidente vigente Getúlio Vargas (1882-1954), a educação em geral se viu descuidada e com ela o ensino de Arte foi posto à margem das demais disciplinas.

Na década de 1940 foram criadas as “Escolinhas de Arte” projeto educacional concebido pelos artistas Augusto Rodrigues e Margarete Spence, além da professora Lúcia Valentim, tendo ainda como integrante muito atuante durante 20 anos (1961 a 1981) a importante pesquisadora e professora pernambucana Noêmia Varela, que criou a “Escolinha de Arte” no Recife e coordenou o “Curso Intensivo de Arte na Educação”, com foco na formação criativa do professor.

A principal proposta das “Escolinhas de Arte” era o ensino baseado na livre expressão, considerando premissas da psicologia e usando materiais como:

lápis, pincel, tinta, argila entre outros, de forma que cada um tinha a liberdade para expressar a sua arte como pretendesse.

Barbosa (1984), sobre as Escolinhas de Arte, afirma que:

> As práticas das escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais criadas no Brasil 13 depois de 1958. Convênios foram estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, chegando mesmo as Escolinhas a serem uma espécie de consultores de arte-educação para o sistema escolar público. Até1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar a arte- educador. (BARBOSA, 1984, p.15)

Foi a partir da lei nº4024/1961- LDB que as discussões e os estudos sobre currículo se desenvolveram com maior eficiência.

Já na década de1970, foi criada a lei 5692/71, finalmente o ensino de Arte foi inserido no currículo do Ensino Fundamental, com a nomenclatura de "Educação Artística". Neste período, ainda era considerada apenas uma "atividade educativa" e não uma disciplina.

De acordo com esta lei, o professor deveria ser polivalente, ou seja, abordar neste ensino os conteúdos de Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas, nos cursos de 1º e 2º graus (atualmente ensino fundamental e ensino médio). A proposta de trabalho designada para este professor, nesta época, é que ele deveria dominar todas essas expressões artísticas e de forma competente.

Ressalta-se que, apesar do ensino de Arte ser obrigatório, geralmente os poucos professores que ministravam esse ensino não tinham uma formação que contemplasse essas várias vertentes artísticas. Como também eram restritas as possibilidades para um curso de especialização, buscavam formação docente para esta disciplina nas "Escolinhas de Arte". Noêmia Varela relata a principal característica do curso de capacitação de professores, denominado CIAE:

> Em minha opinião, o que mais caracterizou o CIAE em seu discurso, foi estar centralizado no vigor do ato da criação, mobilizando o impulso exploratório de seus alunos, levando cada participante a explorar potencialidades emotivas e expressivas das linguagens artísticas, fazendo-o pensar e repensar em arte e educação, no contexto cultural. (VARELA, 1986, p. 20).

Não se pode desconsiderar que, com a implantação da Educação Artística foi possível abrir um novo espaço para o ensino de Arte, no entanto, percebeu-se que o sistema educacional vinha enfrentando dificuldades em relação a uma melhor compreensão da utilização de metodologias que abordassem teoria e a prática no ensino e aprendizagem dessa nova área de conhecimento.

Diante disso, os professores tinham como base os “Guias Curriculares”, que objetivava orientar o trabalho em sala de aula, mas sem uma abordagem mais sistemática em relação a metodologias que poderiam auxiliar e melhor orientar a atuação dos professores de Arte nas escolas.

Em 20 de dezembro de 1996, entretanto, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9394, surge uma nova concepção de educação, incluindo o ensino de Arte no contexto escolar. Com a criação da nova LDB, a então “Educação Artística”, passa a ser considerada “disciplina”, o que lhe conferiu certamente maior legitimidade, além da obrigatoriedade. Esta nova lei propõe que esta disciplina atenda todos os níveis de Educação Básica, também como intuito de desenvolver e promover a cultura.

Surge a partir daí uma nova concepção do processo educacional, sendo confirmada na LDBN:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na conivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da Sociedade civil e nas manifestações culturais. (Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996/Lei nº 9394/96).

Dessa forma, a partir de então, também o ensino de Arte passa a se tornar uma disciplina, como as demais do currículo escolar e reconhecida como área do conhecimento.

Diante dessas grandes mudanças e modificações da trajetória do ensino de Arte no Brasil, é criada no final da década de 1980, pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, uma proposta de ensino de Arte, denominada “Abordagem Triangular”. Esta abordagem instituiu três pilares de conhecimentos em Arte: contextualização, apreciação e produção artística. A proposta ainda mantém

seus propósitos na atualidade, sendo, desde então, importante referencial metodológico para a atuação do professor de Arte na escola.

Em 1998, o Ensino de Arte avança mais um passo, com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), referencial de ensino o qual reconhece a importância da Arte para a formação e desenvolvimento de crianças e jovens, pautando essa proposta claramente na Abordagem Triangular da pesquisadora e educadora Ana Mae Barbosa, sendo incluída como um componente obrigatório para a educação.

O referencial curricular nacional, PCN de Arte condensa esta proposta quando admite que:

> Aprender arte [...] 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, MEC/SEF, 1997, p. 15)

Essa proposta foi amplamente divulgada e utilizada desde o final dos anos 1980 até o início da década de1990.

Com a proposta “Abordagem Triangular”, idealizada por Ana Mae Barbosa, o ensino da Arte passa a tomar novos rumos, tornando este ensino melhor consolidado na escola. Sua proposta objetiva um desenvolvimento além das cópias, da “livre-expressão”, do ato de “deixar-fazer”. Barbosa propôs algo além, já que considerava que apreciar, contextualizar e produzir arte, são elementos essenciais para o desenvolvimento das crianças e adolescentes em termos de formação artística e nível educacional.

Percebe-se que ao longo da história o ensino de Arte teve um percurso que incluiu sem dúvida muitos obstáculos e dificuldades, até se consolidar como uma disciplina que deve ser pautada na herança cultural de cada aluno, junto ao conteúdo programático, ou seja, o ensino aprendizagem não está desvinculado da condição da Arte como manifestação humana. Hoje, esse ensino obrigatório nas escolas da educação básica, deve ser ancorado em referenciais nacionais, como os PCNs, que objetiva uma orientação mais global para as escolas brasileiras, como aponta este documento:

> A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo (BRASIL, MEC/SEF, 1998, p. 15).

O referencial tem como intuito proporcionar aos professores uma orientação mais sistematizada, possibilitando aos mesmos uma melhor ação didática para as suas aulas e viabilizando, sem dúvida, um trabalho mais efetivo dentro das propostas e objetivos exigidos para todo o currículo.

O PCN - Arte se divide em duas partes: a primeira propõe o conhecimento histórico da arte no âmbito educacional e suas correlações com a produção cultural". (BERNARDES e OLIVÉRIO, 2011, p. 25 - 36), e a segunda parte preconiza que a aprendizagem em Arte deve contemplar as expressões artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, mas não como caráter da polivalência, e sim com professores com formação específica nestas áreas.

Além dessa divisão, os PCNs também se preocupam em esclarecer de forma 16 objetiva a proposta de cada conteúdo, critérios de avaliação, de acordo com os ciclos de formação escolar.

Apesar do ensino de Arte ter se estabelecido atualmente com a denominação de Arte/Educação e ter se tornado um campo obrigatório de conhecimento, ainda assim se faz necessário ampliar esse conhecimento de forma a disseminar a sua importância perante a sociedade e as outras disciplinas escolares.

Dessa forma, conclui-se que muito ainda há de se fazer para fortalecer o espaço ocupado pelo ensino de Arte nas escolas. Os professores de Arte, apesar de não podermos generalizar, necessitam ainda saber o que e de que forma ensinar, para que garanta aos alunos o acesso aos conhecimentos fundamentais de Arte e sejam adultos mais sensíveis e mais críticos. Também é de suma importância favorecer a formação continuada dos professores, "uma vez que a atualização do professor deve ser permanente", como afirma Lavelberg (2003), pois o professor também é um produtor de conhecimento. Nesse propósito, deve-se estar atento para que tal formação garanta uma maior e melhor articulação entre a teoria e a prática, supondo que este profissional esteja envolvido com estas duas instâncias, uma vez que já se encontra inserido no contexto escolar, ou seja, atuando na prática.

Além disso, é imprescindível que este profissional esteja inserido no campo da Arte, para atuar com a proposta de orientações curriculares nacionais, como afirma a autora acima citada:

> Para trabalhar de acordo com a orientação dos PCNs, o professor de Arte precisa de vivências de criação pessoal em arte que lhe propiciem a assimilação de conhecimentos técnicos para realizar a transposição didática nas situações de aprendizagem que envolvem o fazer, a apreciação e a reflexão sobre arte como produto cultural e histórico". (IAVELBERG, 2003, p.52).

Assim, o crescimento profissional de um docente inclui sem dúvida, uma formação contínua em sua área de atuação, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade junto aos discentes e à escola ao qual está inserido.

1.2 ARTE CONCEITUAL NO BRASIL

O pontapé inicial para os primeiros passos da Arte Conceitual no Brasil acontece a partir de 1967, com a exposição "Nova Objetividade" no Museu da Arte Moderna do Rio de Janeiro. Um ponto forte para esse novo conceito de arte é que ela estava preocupada em ser crítica a um país tomado pela ditadura militar, instituído pelo Golpe Militar de 1964.

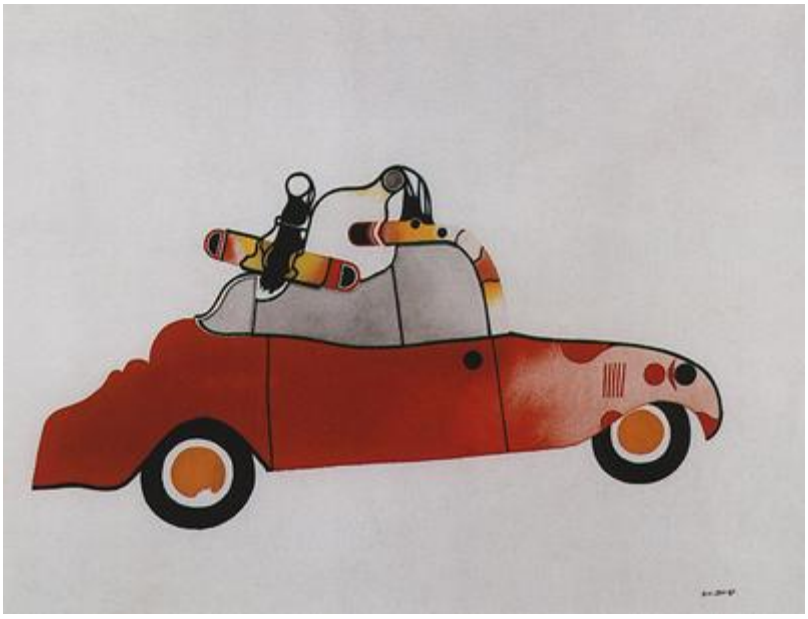


Figura 4- Carro Vermelho, 1967, Roberto Magalhães - Reprodução fotográfica Paulo Scheuenstuhl
Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento81894/nova-objetividade-brasileira-1967-rio-de-janeiro-rj / 2019.

Nos primeiros cinco anos da década de 1980 a pintura teve uma retomada e passou a ser tendência, impulso inicial de Luiz Áquila e professores da Escola de Artes Visuais do Parque Lage, Rio de Janeiro. Em São Paulo, outros artistas como Leda Catunda, Mônica Nador, Ana Maria Tavares,

Leonilson e Sérgio Romangnolo formaram-se na Fundação Armando Álvares Penteado, alunos de Regina Silveira, Júlio Plaza e Nelson Leiner, receberam uma excelente carga conceitual, exprimidas em suas obras.

> A amostra Da mancha à figura (MAM-RJ, 1982), reuniu trabalhos de Luiz Áquila, Dudi Maia Rosa, Jorge Guinle, Ivald Granato e Charles Watson. Em 1984, foi realizada no Parque Lage a coletiva. Como vai você, geração 80? com 123 artistas, entre eles, Leda Catunda, Leonilson e Daniel Senise. A exposição, organizada por Márcio Doctors, tornou-se um marco desse movimento, uma ocasião em que foram lançados muitos novos artistas. (COSTA, 2006. p. 34).

Após esses inúmeros fatos históricos a arte contemporânea brasileira também sofreu mudanças tanto em recursos quanto em linguagens. O artista contemporâneo não precisa se denominar como pintor, escultor, poeta, ele é simplesmente um artista, podendo utilizar diversos materiais, técnicas ou linguagens para se expressar.

Os fatos que ocorreram nas últimas décadas afetaram diretamente o campo da educação. Alguns estudos tentam explicar tais mudanças de cunho cultural, social e econômico, visto que, estamos em meio a uma transformação de paradigma. O conceito de paradigma, segundo Thomas Kuhn (2006, p. 48), diz respeito “a investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento” que revela a recorrência de um conjunto de ilustrações quase padronizadas de diferentes teorias, caracterizando uma forma de ver o mundo.

Para a história da educação brasileira a obrigatoriedade do ensino de artes nas escolas entrou em vigor em 1996, no governo de Fernando Henrique Cardoso. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina:

> Art. 26. § 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Se a arte foi capaz de sobreviver a tantos fatos históricos e sua trajetória foi tão importante quanto transgressora em alguns momentos, sua prática e recursos de linguagens, para se expressar, se comunicar com o mundo a torna uma ferramenta produtiva para novas descobertas, discussões e interpretações.

Segundo Wilson:

> Os professores de arte no mundo inteiro terão que se deparar com a tarefa de construir uma nova visão de ensino da arte nas escolas. Esta nova visão provavelmente abrigará as características mais interessantes do modernismo e acrescentará práticas derivadas das ideologias pós-modernas emergentes. (WILSON, 2008, p.93)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso de querer ser exatamente, aquilo que a gente é, ainda vai nos levar além.

Paulo Leminsk

Essa pesquisa foi um encontro com a arte, com o mundo infantil e sua maneira de expressão, tão cheia de significados e valores. Em várias décadas de trabalho educacional, deu para observar que a forma como a criança era vista se modificou por completo, hoje ela é vista como um ser social, que tem voz, precisa ser ouvido, tem vontades, sentimentos, direitos e necessita de cuidados e respeito.

A arte é uma maneira particular que uma pessoa desenvolve para expressar suas emoções e seus sentimentos. Por isso, uma mesma emoção pode ser manifestada de várias maneiras, por pessoas diferentes. Além disso, cada uma delas pode ser um talento específico e distinto para se expressar.

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. 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; Artemed, 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**. 11° 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.

LÍNGUA INGLESA E O CONCEITO DE LÍNGUA GLOBAL: ORIGEM TRAJETÓRIA E REPERCUSSÃO AO REDOR DO MUNDO

Vanessa Zanelato dos Santos [47]

RESUMO

Este estudo tem como corpus a língua inglesa e seu status de língua global. A escolha do corpus deu-se pela relevância deste idioma no cenário mundial, que traz implicações em diversas áreas como a comunicação, a economia, a educação, dentre outros. Falaremos sobre a origem do conceito de língua global e a trajetória pela qual a língua inglesa percorreu ao longo do tempo para se tornar a potência mundial que conhecemos. Além disso, apontaremos também o impacto desta língua para os países que têm o inglês como língua materna e para aqueles países que embora não tenham o inglês como língua-mãe, reconhecem a importância do idioma nos cenários econômico, comunicacional, educacional, dentre outras áreas.

Palavras-chave: língua global; língua materna; falantes nativos; língua inglesa.

[47] Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (**2017**); Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (**2019**).

INTRODUÇÃO

O conceito da língua inglesa como língua global, já é algo consolidado nos dias atuais e esta concepção avançou ao longo do tempo, por meio de uma longa trajetória que vai da ascensão do imperialismo britânico até o auge da supremacia econômica norte-americana.

Dentre alguns dos objetivos principais deste estudo, podemos elencar: mostrar as possibilidades que o inglês oferece, assim como esclarecer o conceito de língua inglesa como língua global, detalhando esse processo e demonstrando seu impacto em falantes nativos e não nativos.

Primeiramente, para que possamos compreender o conceito de inglês como língua global, traremos por um breve panorama sobre o contexto histórico que foi responsável por fundamentar e difundir a língua inglesa ao redor do mundo.

INGLÊS COMO LÍNGUA GLOBAL – ORIGEM E TRAJETÓRIA

No início do século XIX, a Grã Bretanha que havia se tornado a nação líder mundial no segmento industrial e do comércio, era o país com o maior desenvolvimento econômico da época.

Neste momento, o imperialismo político britânico já espalhava a presença do inglês no mundo, fato que se estendeu inclusive no século

seguinte, com a manutenção e promoção da língua através da supremacia econômica da superpotência americana. (CRYSTAL, 2003).

No final do século XIX, a população dos Estados Unidos (que na época girava em torno de 100 milhões de pessoas), era maior do que qualquer outro país da Europa Ocidental e sua economia era a mais produtiva, e a que possuía o crescimento mais rápido do mundo.

A língua inglesa foi introduzida de modo indireto em muitos países, durante o período do Império Britânico assim como foram distribuídos inúmeros recursos para garantir o sucesso daquele que representaria o novo papel da língua.

De acordo com David Crystal, o principal motivo que levou a língua inglesa a se estabelecer como global em detrimento de outras línguas baseia–se em duas vertentes:

VERTENTE GEOGRÁFICA / HISTÓRICA

- Traça o movimento do inglês ao redor do mundo, que começa com as viagens pioneiras para as Américas e a Ásia.

- Demonstra também como o inglês alcançou uma posição de superioridade.

-

VERTENTE SÓCIO-CULTURAL

- Destaca a maneira com que pessoas ao redor do mundo, com diferentes experiências, acabam dependendo do inglês para obter seu bem estar social

e econômico.

- Explica o motivo que fez com o que o inglês tenha alcançado essa posição e permaneça nela até hoje.

O SURGIMENTO DA NECESSIDADE DE UMA LÍNGUA GLOBAL

Essa ideia emergiu fortemente apenas no século XX, especificamente a partir da década de 1950. A necessidade de uma língua global é especialmente apreciada pelas comunidades acadêmicas e empresariais internacionais, onde a adoção de uma língua franca está mais em evidência.

Nunca houve uma necessidade tão urgente por uma língua global como a que se vive hoje, considerando que nunca houve um tempo em que tantas nações precisaram se comunicar tanto entre si e também nunca as pessoas desejaram viajar para tantos lugares, como acontece hoje.

Para que uma língua alcance o status de língua global, são necessários alguns fatores que elucidaremos a seguir.

Para que uma língua detenha este status, é preciso que ela seja aceita por outros países ao redor do mundo e são estes países que devem decidir dar à língua um lugar especial dentro de suas comunidades, ainda que eles possuam poucos ou mesmo nenhum falante de língua materna dessa língua em questão. “Uma língua alcança um status genuinamente global quando ela desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países”.

(CRYSTAL 2003, p.3)

Além disso, o uso da língua como meio de comunicação na esfera governamental, midiática, nos tribunais e no sistema educacional (através de um domínio dessa língua nos estágios educacionais mais iniciais), também contribuem para a consolidação do status global.

Uma determinada língua pode se tornar prioridade no ensino de língua estrangeira de um país, mesmo quando essa língua não tem um status oficial naquele país que a está ensinando, como é o caso da língua inglesa no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo fizemos um breve levantamento sobre o contexto histórico no qual a língua inglesa se permeou e posteriormente se consolidou como língua global. O imperialismo britânico que despontou ao redor do mundo no século XIX, com a chegada da Revolução Industrial, promovendo o avanço do segmento industrial, o que gerou para a Grã-Bretanha, um grande desenvolvimento econômico para a época.

Vimos também que neste período de ascensão do império britânico, o inglês foi introduzido indiretamente em muitos outros países e desde então se mantém até hoje como a língua utilizada em negociações empresariais entre países e até mesmo em conferências de âmbito mundial, como a ONU por exemplo.

Podemos por fim constatar que além das áreas mencionadas neste

estudo, hoje a abrangência da língua inglesa no mundo é ainda maior, pois ocorre em vários outros segmentos, a exemplo da área acadêmica e da pesquisa científica, que são responsáveis por um desenvolvimento significativo nos âmbitos tecnológicos e da medicina. Tudo isso legitima o inglês como uma língua que atravessa fronteiras, contribuindo para grandes avanços em diferentes âmbitos, o que fundamenta seu status de língua global.

REFERÊNCIAS

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.

MCCRUM, R**. Globish. How the English Language became the World´s Language.** New York: W.W. Norton & Co.Inc. 2010.

STEGER, M. **Globalization: a very short introduction.** 3 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA COMO POTENCIADORA DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO EM PSICOPEDAGOGIA

Suellen Kimie Yamagishi [48]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da família no desenvolvimento psicológico, emocional e cognitivo da criança, a partir de um estudo de caso em psicopedagogia. A pesquisa fundamenta-se em levantamento bibliográfico e análise qualitativa de uma criança de 11 anos com dificuldades de aprendizagem, associadas à ausência de estímulos familiares adequados. Discute-se o papel da família, da escola, da psicopedagogia e da sociedade como agentes mediadores do desenvolvimento humano. Os resultados evidenciam que a ausência de uma família potenciadora compromete a aprendizagem e a autonomia da criança, enquanto a intervenção psicopedagógica, aliada à participação familiar, promove avanços significativos no desempenho cognitivo e socioemocional. Conclui-se que a atuação integrada entre família, escola e profissionais especializados é essencial para o desenvolvimento integral da criança.

[48] Graduação em Letras pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2007**); Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (**2012**); Professor(a) de Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa na EMEF Doutor Fábio da Silva Prado.

Palavras-chave: Família; Desenvolvimento infantil; Psicopedagogia; Aprendizagem; Intervenção.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil está diretamente relacionado às interações estabelecidas no ambiente familiar, escolar e social. A família constitui o primeiro espaço de socialização da criança, sendo responsável pela mediação de valores, afetividade e estímulos necessários ao seu crescimento integral.

De acordo com a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), toda criança tem direito à convivência familiar e comunitária em ambiente saudável. Contudo, as transformações nas configurações familiares contemporâneas exigem novas reflexões sobre o papel da família no desenvolvimento infantil.

Diante disso, este estudo busca responder: por que a família deve estimular o desenvolvimento da criança e a quem pode recorrer nesse processo? A pesquisa tem como objetivo geral conscientizar as famílias sobre sua importância no desenvolvimento escolar e emocional da criança, bem como analisar a atuação da psicopedagogia nesse processo.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A família é considerada a matriz da aprendizagem humana e exerce papel fundamental na formação da personalidade e das habilidades cognitivas da criança.

Segundo Donald Winnicott, o desenvolvimento saudável depende de um ambiente suficientemente bom, capaz de oferecer segurança emocional e suporte afetivo. A ausência desse ambiente pode comprometer a formação do self e dificultar a adaptação social.

Na perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, o desenvolvimento ocorre por meio da interação social, sendo a família o primeiro mediador da aprendizagem. A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que a criança aprende com o auxílio de outros mais experientes, especialmente no contexto familiar.

Assim, a família é responsável por:

- promover a afetividade;
- desenvolver a autoestima;
- transmitir valores sociais;
- estimular a aprendizagem.

ESCOLA, PSICOPEDAGOGIA E SOCIEDADE COMO AGENTES INTERVENTORES

A escola, a psicopedagogia e a sociedade atuam como mediadores complementares do desenvolvimento infantil.

PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia atua na investigação, diagnóstico e intervenção das dificuldades de aprendizagem, fundamentando-se nas teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky. O psicopedagogo promove estratégias de intervenção que favorecem a autonomia, a autoestima e a superação de dificuldades.

ESCOLA E SOCIEDADE

A escola possui função social de promover conhecimento, socialização e desenvolvimento pessoal. O professor é mediador da aprendizagem e deve considerar as diferenças individuais dos alunos.

A sociedade, por sua vez, contribui para a formação social da criança, influenciando diretamente seus valores, comportamentos e perspectivas de futuro.

ESTUDO DE CASO

O estudo analisou uma criança de 11 anos com dificuldades de aprendizagem relacionadas à insegurança emocional e à ausência de estímulos familiares.

Foram aplicados instrumentos psicopedagógicos, como provas piagetianas, avaliação de leitura, memória e matemática, além de entrevistas familiares.

Os resultados indicaram:

- baixo estímulo familiar;
- ausência de rotina;
- insegurança emocional;
- dificuldades em matemática e interpretação.

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção ocorreu durante seis semanas, com foco em:

- desenvolvimento da leitura;
- organização da rotina;
- estímulo à autoestima;
- atividades lúdicas matemáticas;
- acompanhamento familiar.

Após a intervenção, observou-se melhora significativa na confiança, na compreensão textual e no envolvimento com as atividades escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidencia que a família é elemento central no desenvolvimento infantil. Quando atua como ambiente estimulador, contribui para a autonomia e para o sucesso escolar da criança.

A psicopedagogia, aliada à escola e à sociedade, constitui suporte essencial para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Conclui-se que o desenvolvimento infantil depende de uma rede de apoio integrada, sendo a família o principal agente potenciador desse processo.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, M. M. M. A psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade. Curitiba: Ibpex, 2007.

BEATÓN, G. A. Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo desde el enfoque histórico-cultural. São Paulo: Laura Marisa C. Calejón, 2001.

GRASSI, Tânia Mara. Psicopedagogia: um olhar, uma escuta. Curitiba: Ibpex, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1985.

RACY, Paula M. P. B. Psicologia da educação. Curitiba: Ibpex, 2010.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

WINNICOTT, Donald W. A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. Constituição Federal e Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069/1990.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA APRENDIZAGEM

Adriano Robson de Faria[49]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir o uso das tecnologias digitais na educação, destacando suas possibilidades e desafios no processo de ensino e aprendizagem. As tecnologias fazem parte da vida cotidiana dos estudantes e também estão cada vez mais presentes nas escolas. No entanto, o uso de computadores, celulares, plataformas digitais e recursos audiovisuais precisa estar relacionado a objetivos pedagógicos claros. A tecnologia, por si só, não garante a aprendizagem, mas pode ampliar o acesso à informação, favorecendo a participação dos alunos e tornar as aulas mais dinâmicas. Por meio de uma revisão bibliográfica, este estudo apresenta reflexões sobre o papel do professor, a importância da formação docente e as dificuldades enfrentadas pelas escolas. Conclui-se que as tecnologias digitais devem ser utilizadas como ferramentas de apoio, sempre acompanhadas de planejamento, mediação pedagógica e compromisso com uma educação de qualidade.

Palavras-chave: tecnologias digitais; educação; aprendizagem; prática pedagógica; ensino.

INTRODUÇÃO

As tecnologias digitais estão presentes em grande parte das atividades do cotidiano. Celulares, computadores, internet, redes sociais, vídeos, aplicativos e plataformas digitais fazem parte da vida de muitos estudantes. Diante dessa realidade, a escola não pode ignorar as transformações provocadas pela tecnologia.

No entanto, é importante compreender que utilizar tecnologia na educação não significa apenas trocar o quadro e o livro por uma tela. A tecnologia deve ser usada como recurso pedagógico, com planejamento e intencionalidade. Caso contrário, pode se tornar apenas uma distração ou uma reprodução de práticas tradicionais em formato digital.

[49] Graduado em História pela UNINOVE em 22/11/2011. Mestre em Educação pela UNINOVE em 27/12/2019. Pós-graduação em Educação Especial pelas Faculdades Metropolitanas de São Paulo, com conclusão em 02/12/2026. Professor de História na Escola Estadual Oswaldo Catalano.

A educação atual exige que os alunos desenvolvam habilidades relacionadas à pesquisa, comunicação, análise crítica das informações e uso responsável dos recursos digitais. A Base Nacional Comum Curricular confirma a importância da cultura digital e aponta a necessidade de formar estudantes capazes de utilizar tecnologias de maneira crítica, ética e criativa (Brasil, 2018).

Nesse contexto, o professor continua tendo papel fundamental. Mesmo com tantos recursos tecnológicos disponíveis, é o educador que orienta, seleciona materiais, organiza atividades e ajuda os alunos a transformarem informação em conhecimento.

AS TECNOLOGIAS DIGITAI NO COTIDIANO ESCOLA

As tecnologias digitais podem contribuir de diferentes maneiras para o ensino. Eles permitem o acesso a vídeos, imagens, mapas, documentos, jogos educativos, ambientes virtuais e bibliotecas digitais. Esses recursos podem tornar as aulas mais atrativas e facilitar a compreensão de determinados conteúdos.

No ensino de História, por exemplo, é possível utilizar mapas interativos, documentários, fotografias antigas, visitas virtuais a museus e linhas do tempo digitais. Em outras áreas, também existem possibilidades diversas, como simuladores, vídeos explicativos, podcasts, questionários online e atividades colaborativas.

Segundo Moran (2015), as tecnologias podem favorecer metodologias mais participativas, nas quais o aluno deixa de ser apenas receptor de informações e passa a participar mais ativamente do processo de aprendizagem. Isso significa que a tecnologia pode ajudar a tornar o estudante mais protagonista, desde que seja bem utilizada.

Entretanto, é necessário cuidado para não acreditar que todo uso da tecnologia é positivo. Uma aula com tecnologia pode continuar sendo um pouco significativa se o aluno apenas copiar respostas ou assistir a vídeos sem reflexão. O diferencial está na forma como o professor conduz a atividade.

O PAPEL DO PROFESSOR NO USO DAS TECNOLOGIAS

O professor é mediador do processo de aprendizagem. Isso quer dizer que ele ajuda o aluno a interpretar informações, comparar fontes, organizar ideias e construir conhecimento. Com a internet, os estudantes têm acesso a muitas informações, mas nem sempre sabem avaliar se elas são confiáveis.

Por isso, uma das funções da escola é ensinar o uso crítico da tecnologia. Os alunos precisam aprender a pesquisar em fontes seguras, identificar notícias

falsas, respeitar direitos autorais e utilizar os ambientes digitais com responsabilidade.

Kenski (2012) afirma que as tecnologias modificam as formas de ensinar e aprender, mas não substituem a presença e a ação do professor. A mediação docente continua sendo essencial para que os recursos digitais tenham sentido pedagógico.

Além disso, o professor precisa receber formação adequada. Muitos educadores não tiveram, em sua formação inicial, contato suficiente com metodologias digitais. Assim, a formação continuada é importante para que possamos planejar aulas mais dinâmicas e utilizar os recursos disponíveis com segurança.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM COM RECURSOS DIGITAIS

As tecnologias digitais podem contribuir para tornar a aprendizagem mais flexível e diversificada. Um mesmo conteúdo pode ser apresentado por meio de texto, imagem, vídeo, áudio e atividades interativas. Isso favorece diferentes estilos de aprendizagem e pode ajudar os alunos com dificuldades.

Outra possibilidade é o uso de metodologias ativas, como sala de aula invertida, projetos, pesquisas orientadas e produção de conteúdo pelos próprios estudantes. Em uma atividade de sala de aula invertida, por exemplo, o aluno pode assistir a um vídeo em casa e, na escola, participar de debates e atividades práticas.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que o ensino híbrido combina momentos presenciais e digitais, permitindo maior personalização do processo educativo. Essa proposta pode ser interessante quando bem adaptada e quando a escola possui condições de acesso.

As tecnologias também podem favorecer a inclusão. Recursos como leitores de tela, legendas, vídeos com Libras, ampliadores de texto e aplicativos de comunicação podem auxiliar estudantes com deficiência. Assim, a tecnologia pode ser uma aliada da educação inclusiva.

DESAFIOS PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

Apesar das possibilidades, o uso das tecnologias digitais na educação enfrenta muitos desafios. Um dos principais é a desigualdade de acesso. Nem todos os alunos possuem computador, celular adequado ou internet de qualidade em casa. Essa realidade ficou ainda mais evidente durante o período de ensino remoto.

Outro desafio é a infraestrutura das escolas. Algumas unidades escolares não possuem laboratórios funcionando, internet estável ou equipamentos suficientes. Nesses casos, o professor precisa adaptar suas propostas à realidade disponível.

Também existe o desafio da formação docente. Não basta entregar equipamentos aos professores se eles não tiverem tempo, apoio e formação para utilizá-los de forma pedagógica. A tecnologia exige planejamento e conhecimento sobre suas possibilidades e limitações.

Além disso, é necessário discutir o uso excessivo das telas. A escola deve orientar os alunos sobre equilíbrio, concentração, segurança digital e respeito nas interações online. O uso da tecnologia precisa ser um serviço de aprendizagem, e não substituir todas as formas de convivência, leitura, escrita e diálogo presencial.

CULTURA DIGITAL E COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO XXI

A sociedade contemporânea exige o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias digitais e ao tratamento das informações. Os estudantes precisam aprender não apenas a utilizar equipamentos tecnológicos, mas também a interpretar dados, selecionar fontes confiáveis e produzir conhecimento de maneira colaborativa.

A chamada cultura digital envolve novas formas de comunicação, interação e participação social. Nesse cenário, a escola possui papel fundamental na preparação dos alunos para os desafios do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Entre as competências mais valorizadas atualmente estão o pensamento crítico, a criatividade, a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração. As tecnologias digitais podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas habilidades quando utilizadas de forma planejada e intencional.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA E COMBATE A DESINFORMAÇÃO

Um dos desafios da atualidade é o grande volume de informações disponíveis na internet. Nem todas essas informações possuem qualidade ou confiabilidade, o que torna necessária a formação de estudantes capazes de avaliar criticamente os conteúdos consumidos e compartilhados.

A educação midiática busca justamente desenvolver essa capacidade de análise crítica das mídias e das informações. Os alunos precisam aprender a verificar fontes, identificar manipulações e reconhecer conteúdos falsos ou enganosos.

Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial no combate à desinformação e na promoção do uso responsável das tecnologias digitais. O desenvolvimento dessas competências fortalece a cidadania digital e contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos.

TECNOLOGIA, PERSONALIZAÇÃO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM

As tecnologias digitais também possibilitam maior personalização do ensino. Plataformas educacionais, ambientes virtuais e recursos adaptativos permitem que os estudantes avancem em ritmos diferentes e recebam atividades compatíveis com suas necessidades e interesses.

Essa flexibilidade pode favorecer a autonomia dos alunos, estimulando a organização dos estudos e a responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Entretanto, a autonomia não surge de forma automática e precisa ser desenvolvida gradualmente com a orientação dos professores.

A personalização do ensino não significa substituir o trabalho docente, mas ampliar as possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica. O professor continua sendo responsável pela mediação, pelo planejamento e pela construção de experiências significativas de aprendizagem.

SEGURANÇA DIGITAL E ÉTICA NO AMBIENTE VIRTUAL

Outro tema que merece destaque é a segurança digital. O aumento do uso das tecnologias trouxe novos desafios relacionados à privacidade, ao compartilhamento de dados e às relações estabelecidas nos ambientes virtuais.

A escola deve orientar os estudantes sobre a importância da proteção das informações pessoais, do respeito às diferenças e da utilização ética das redes sociais e demais plataformas digitais. Questões como cyberbullying, exposição indevida de imagens e discursos de ódio precisam ser discutidas no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação digital ultrapassa o ensino técnico sobre ferramentas e passa a envolver aspectos éticos, sociais e culturais relacionados ao uso das tecnologias na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais fazem parte da realidade social e escolar. Elas oferecem muitas possibilidades para ampliar o acesso à informação, diversificar estratégias de ensino e tornar as aulas mais participativas. Porém, seu uso precisa ser planejado e acompanhado por objetivos pedagógicos claros.

A tecnologia não substitui o professor. Pelo contrário, exige ainda mais a presença de um educador preparado para orientar os alunos, selecionar recursos, propor atividades e desenvolver o pensamento crítico. A escola deve ensinar não apenas a usar ferramentas digitais, mas também uma reflexão sobre elas.

Conclui-se que as tecnologias digitais podem contribuir muito para a aprendizagem, desde que sejam utilizadas com responsabilidade, planejamento e compromisso com a inclusão. Para isso, é necessário investir em infraestrutura, formação docente e políticas públicas que reduzam as desigualdades de acesso.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

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

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alexis Caio Modesto Alves[50]

RESUMO

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da educação pública brasileira e representa uma importante dimensão para a construção de uma escola participativa, inclusiva e comprometida com a formação cidadã. Mais do que uma forma de organização administrativa, a gestão democrática pressupõe a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos de planejamento, tomada de decisões, acompanhamento e avaliação das ações educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos da gestão democrática na Educação Básica da rede pública, destacando sua importância para a participação da comunidade escolar, para a autonomia da instituição e para a efetivação do Projeto Político-Pedagógico. A discussão fundamenta-se em documentos legais e em autores que abordam a educação democrática, a participação social e a organização da escola pública. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecem a gestão democrática como princípio da educação pública, enquanto as políticas educacionais posteriores reforçam a importância dos espaços coletivos de participação. Conclui-se que a efetivação da gestão democrática depende não apenas da existência formal de mecanismos participativos, mas da criação de uma cultura institucional baseada no diálogo, na transparência, na corresponsabilidade e no respeito à diversidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão democrática. Educação Básica. Escola pública. Participação. Comunidade escolar.

1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira possui como um de seus principais desafios a construção de uma escola capaz de garantir não apenas o acesso e a permanência dos estudantes, mas também uma formação pautada na cidadania, na participação social, na autonomia e no respeito à diversidade. Nesse contexto, a gestão democrática assume papel fundamental, uma vez que propõe uma concepção de escola na qual as decisões não estejam concentradas exclusivamente nas mãos de seus gestores, mas sejam construídas coletivamente com a participação dos diferentes sujeitos que integram a comunidade escolar.

[50] PROFESSOR CONCURSADO DA PREFEITURA E DO ESTADO DE SÃO PAULO, Formado em educação física em 2002 - Unip pedagogia em 2025 - FAEV

A gestão democrática está diretamente relacionada ao processo de democratização da sociedade brasileira e à compreensão da educação como direito social. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, a gestão democrática do ensino público como um dos princípios que devem orientar a educação nacional. Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmou esse princípio e definiu mecanismos para sua implementação nos sistemas públicos de ensino.

A LDB determina que a gestão democrática do ensino público deve considerar as características dos diferentes sistemas de ensino e assegurar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, bem como a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e fóruns equivalentes (BRASIL, 1996). Dessa forma, a participação deixa de ser compreendida apenas como uma possibilidade e passa a constituir elemento essencial da organização da escola pública.

A atualização da LDB promovida pela Lei nº 14.644/2023 ampliou e detalhou as disposições relacionadas aos Conselhos Escolares, fortalecendo a institucionalização dos espaços de participação. Atualmente, a legislação prevê a existência dos Conselhos Escolares como órgãos deliberativos, compostos por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, uma gestão efetivamente democrática. É necessário que a participação seja incorporada ao cotidiano da instituição, possibilitando que professores, estudantes, famílias, funcionários e demais integrantes da comunidade escolar tenham condições concretas de expressar opiniões, apresentar propostas, acompanhar decisões e contribuir para a construção dos objetivos educacionais.

Nesse sentido, Paro (2016) destaca que a democratização da escola pública está relacionada à possibilidade de participação dos sujeitos nos processos de decisão. A escola, enquanto instituição social, não pode ser compreendida apenas como espaço destinado à transmissão de conhecimentos, mas também como ambiente de formação política, social e cultural.

A gestão democrática, portanto, ultrapassa a dimensão administrativa. Ela envolve relações de poder, diálogo, responsabilidade coletiva e compromisso com a qualidade social da educação. Quando a comunidade escolar participa efetivamente das decisões, cria-se a possibilidade de construir uma escola mais próxima das necessidades de seus estudantes e do território em que está inserida.

O Ministério da Educação também destaca que a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico deve considerar as características sociais, culturais e econômicas da comunidade, bem como a realidade do território e os diferentes

sujeitos que compõem a escola. A participação coletiva contribui para fortalecer a identidade institucional e favorecer o compromisso com objetivos comuns.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a importância da gestão democrática na Educação Básica da rede pública, discutindo seus fundamentos legais, sua relação com a participação da comunidade escolar e os principais desafios encontrados para sua efetivação no cotidiano das instituições de ensino.

2 FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A compreensão da gestão democrática exige inicialmente reconhecer que a escola pública está inserida em uma sociedade marcada por diferentes interesses, culturas, experiências e concepções de mundo. Por essa razão, administrar uma instituição educacional não significa apenas organizar recursos, horários, documentos e atividades burocráticas. Significa também estabelecer relações humanas e pedagógicas que influenciam diretamente a qualidade do processo educativo.

A gestão democrática parte do princípio de que os sujeitos da comunidade escolar possuem conhecimentos, experiências e responsabilidades que devem ser considerados na construção das decisões institucionais. Nesse sentido, o gestor escolar deixa de ocupar exclusivamente a posição de autoridade responsável por determinar as ações da escola e passa a exercer uma função articuladora, mediadora e pedagógica.

Para Libâneo (2018), a organização e a gestão da escola estão diretamente relacionadas às condições necessárias para a realização do trabalho pedagógico. A participação coletiva, nesse contexto, contribui para a construção de objetivos compartilhados e para o fortalecimento da responsabilidade de todos em relação à aprendizagem dos estudantes.

A democracia na escola não significa ausência de liderança ou de responsabilidades. Ao contrário, pressupõe uma liderança capaz de promover o diálogo, organizar os processos coletivos e assegurar que os diferentes segmentos tenham oportunidades de participação. O gestor democrático precisa desenvolver capacidade de escuta, mediação de conflitos, planejamento e articulação entre as necessidades institucionais e as demandas da comunidade.

A própria legislação educacional atribui responsabilidades aos diferentes sujeitos. A LDB estabelece, por exemplo, que os docentes devem participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e colaborar com a articulação entre a instituição, as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Essa determinação evidencia que a gestão democrática não é responsabilidade exclusiva da direção escolar. Ela envolve uma rede de relações na qual cada segmento possui atribuições específicas e, simultaneamente, participa da construção coletiva do projeto educacional.

Outro elemento fundamental é a autonomia da escola. O artigo 15 da LDB determina que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais aplicáveis (BRASIL, 1996).

A autonomia, entretanto, não deve ser compreendida como independência absoluta da escola em relação aos sistemas de ensino. Trata-se de uma autonomia responsável, construída dentro dos limites legais e articulada às políticas públicas educacionais. A instituição possui espaço para interpretar sua realidade, estabelecer prioridades, organizar ações e desenvolver estratégias adequadas às necessidades de seus estudantes.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui um dos principais instrumentos de concretização da gestão democrática. Ele deve expressar a identidade da escola, seus objetivos, princípios, concepções pedagógicas e estratégias para enfrentar os desafios identificados pela comunidade.

Um PPP construído de maneira exclusivamente burocrática perde sua função transformadora. Por outro lado, quando elaborado de forma participativa, pode se tornar instrumento de planejamento coletivo e de acompanhamento das ações educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam a importância da gestão democrática, compartilhada e participativa, incluindo a atuação de órgãos colegiados e formas de representação estudantil. Também ressaltam que o regimento escolar deve ser discutido e conhecido pela comunidade, articulando-se ao Projeto Político-Pedagógico.

Dessa maneira, a gestão democrática deve estar presente em diferentes dimensões da vida escolar: planejamento pedagógico, avaliação, organização administrativa, utilização dos recursos, definição de prioridades, elaboração de projetos, acompanhamento da aprendizagem e construção das relações entre escola, família e comunidade.

3 A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A participação constitui o elemento central da gestão democrática. Não existe gestão verdadeiramente democrática quando as decisões são tomadas de maneira unilateral e apenas comunicadas posteriormente aos demais integrantes da escola.

Participar significa ter oportunidade de contribuir, discutir, propor, questionar, acompanhar e avaliar. Portanto, a participação precisa ultrapassar a presença física em reuniões ou eventos escolares. Ela deve envolver efetivo exercício de voz e responsabilidade nos processos institucionais.

A comunidade escolar é constituída por diferentes sujeitos, entre eles professores, gestores, estudantes, funcionários, famílias e representantes da

comunidade local. Cada grupo possui experiências distintas e pode contribuir para a compreensão da realidade escolar.

Os estudantes, por exemplo, podem participar de grêmios estudantis, assembleias, projetos coletivos e outros espaços de representação. As famílias podem integrar reuniões, Conselhos Escolares e processos de discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico. Os professores participam da construção do planejamento e das decisões pedagógicas. Os funcionários também possuem conhecimentos importantes sobre o funcionamento cotidiano da instituição.

A participação desses sujeitos amplia as possibilidades de identificação dos problemas e de construção coletiva das soluções. Dessa forma, a escola deixa de ser compreendida como uma instituição isolada e passa a estabelecer uma relação mais próxima com o território e com a comunidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao orientar a formação integral dos estudantes, relaciona a educação à construção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva. A própria concepção de formação integral pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam aos estudantes participar de maneira responsável da sociedade.

Portanto, ensinar democracia exige também criar experiências democráticas no cotidiano escolar. Não é suficiente trabalhar conceitos de cidadania em determinados componentes curriculares se, na prática, os estudantes não possuem oportunidades de participação, diálogo e tomada de decisões.

A escola democrática educa pela prática. Ao participar de uma assembleia, de um conselho, de uma eleição estudantil ou da elaboração de um projeto coletivo, o estudante aprende a argumentar, ouvir opiniões diferentes, negociar, respeitar regras e compreender que as decisões coletivas envolvem direitos e responsabilidades.

Nesse processo, a gestão escolar possui papel decisivo. Cabe à equipe gestora criar condições para que os espaços de participação sejam efetivos e não apenas formais. Isso envolve garantir acesso às informações, estabelecer canais de comunicação, organizar reuniões produtivas, incentivar a participação dos segmentos e acompanhar as decisões tomadas coletivamente.

Assim, a gestão democrática representa uma possibilidade concreta de transformar a escola pública em um espaço de exercício da cidadania e de construção coletiva do conhecimento.

4 MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

A efetivação da gestão democrática depende da existência de mecanismos institucionais que possibilitem a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Esses mecanismos são fundamentais para transformar a participação em uma prática permanente e não apenas em uma ação pontual realizada em momentos específicos do calendário escolar.

Entre os principais espaços de participação encontram-se o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, as reuniões pedagógicas, as assembleias escolares, as reuniões com as famílias, os fóruns de discussão e os processos coletivos de elaboração e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Cada um desses espaços possui características próprias, mas todos podem contribuir para fortalecer a democracia no interior da instituição.

A Lei nº 14.644/2023 representa um importante avanço nesse sentido ao estabelecer a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. A legislação define o Conselho Escolar como órgão deliberativo e prevê a representação de professores, demais servidores, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local (BRASIL, 2023).

Essa composição demonstra que a gestão democrática deve considerar a pluralidade dos sujeitos que fazem parte da escola. Não se trata apenas de consultar determinados grupos, mas de criar condições para que diferentes perspectivas possam participar da construção das decisões.

O Conselho Escolar possui especial importância porque permite institucionalizar a participação. Por meio dele, diferentes segmentos podem discutir questões pedagógicas, administrativas e relacionadas à organização da escola, contribuindo para que as decisões estejam articuladas às necessidades da comunidade.

Entretanto, para que o Conselho Escolar cumpra efetivamente sua função, é necessário que seus integrantes conheçam suas atribuições e tenham acesso às informações necessárias para participar das discussões. Um conselho que apenas registra atas de reuniões ou ratifica decisões previamente tomadas não concretiza o princípio democrático.

Paro (2016) ressalta que a participação da comunidade na gestão escolar precisa estar vinculada à possibilidade real de interferência nos processos decisórios. A democracia exige mais do que presença: exige poder de participação.

Outro importante espaço é o Grêmio Estudantil. A participação dos estudantes nas decisões da escola contribui para sua formação cidadã, pois possibilita o exercício da autonomia, da responsabilidade e da representação coletiva. Ao participar da organização de atividades, debates e projetos, os estudantes desenvolvem competências relacionadas ao diálogo, à argumentação e à convivência democrática.

As reuniões com as famílias também podem desempenhar importante função. Tradicionalmente, muitas reuniões escolares são utilizadas para comunicar notas, frequência, comportamento ou informações administrativas. Embora esses assuntos sejam necessários, a relação entre escola e família pode ser muito mais ampla.

A família deve ser compreendida como parceira no processo educativo. Sua participação pode contribuir para a compreensão da realidade dos estudantes, para a identificação de dificuldades e para a elaboração de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a permanência escolar.

A LDB determina, inclusive, que os docentes devem colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, a participação não pode ser atribuída exclusivamente à equipe gestora. Ela deve fazer parte da cultura institucional e envolver todos aqueles que atuam direta ou indiretamente no processo educativo.

5 O PAPEL DA EQUIPE GESTORA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A equipe gestora possui papel estratégico na implementação da gestão democrática. Diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais que exercem funções de liderança precisam criar condições para que a participação seja efetiva.

Uma gestão democrática não significa ausência de liderança. Pelo contrário, exige uma liderança capaz de articular diferentes sujeitos, mediar conflitos, organizar processos coletivos e garantir que as decisões sejam tomadas de maneira responsável.

Libâneo (2018) compreende a organização escolar como um processo que envolve relações entre pessoas, objetivos educacionais, planejamento e condições concretas de funcionamento da instituição. Nesse contexto, a gestão precisa estar diretamente relacionada à dimensão pedagógica da escola.

O diretor escolar, portanto, não deve limitar sua atuação às questões administrativas. Embora a organização dos recursos, documentos, espaços e profissionais seja indispensável, sua atuação também precisa estar voltada para a aprendizagem dos estudantes e para a construção de condições adequadas ao trabalho pedagógico.

Uma liderança democrática caracteriza-se pela capacidade de ouvir diferentes opiniões, reconhecer conflitos, promover o diálogo e estimular a participação dos profissionais. O gestor não precisa concordar com todas as opiniões apresentadas, mas deve garantir que elas possam ser expressas e analisadas dentro de princípios éticos e institucionais.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância do diálogo como elemento fundamental da prática educativa. Para o autor, ensinar e aprender estão relacionados à abertura para o outro, ao respeito e à construção coletiva do conhecimento.

Aplicada à gestão escolar, essa perspectiva permite compreender que o diálogo não deve ocorrer somente na relação professor-aluno. Ele precisa estar presente

também entre gestores, professores, funcionários, estudantes, famílias e comunidade.

Uma gestão baseada no diálogo também favorece a resolução de conflitos. A escola é constituída por sujeitos diferentes, com experiências, expectativas e valores diversos. Consequentemente, conflitos fazem parte da dinâmica institucional.

O problema não está necessariamente na existência do conflito, mas na forma como ele é tratado. Uma gestão autoritária tende a buscar a eliminação ou silenciamento das divergências. Uma gestão democrática, por outro lado, procura compreender as causas dos conflitos e construir caminhos de negociação.

Isso não significa aceitar comportamentos que prejudiquem a comunidade escolar. Significa compreender que as decisões precisam estar fundamentadas em princípios, normas, direitos e responsabilidades.

A liderança democrática também pressupõe transparência. A comunidade escolar precisa ter acesso às informações que dizem respeito ao funcionamento da instituição, às decisões administrativas, aos projetos desenvolvidos e às prioridades estabelecidas.

A própria legislação educacional brasileira vem reforçando a importância da transparência e do acesso à informação como princípios da gestão das redes de ensino.

Assim, a transparência contribui para fortalecer a confiança entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Quando as informações são compartilhadas de maneira clara, amplia-se a possibilidade de participação consciente.

6 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O Projeto Político-Pedagógico constitui um dos principais instrumentos de organização da escola e possui relação direta com a gestão democrática.

O termo “político” indica que o projeto está relacionado às escolhas e aos compromissos que a escola assume diante da sociedade. Já a dimensão “pedagógica” refere-se às concepções de educação, ensino, aprendizagem, avaliação e formação humana que orientam o trabalho institucional.

Por essa razão, o Projeto Político-Pedagógico não deve ser compreendido como um documento meramente burocrático elaborado para atender a uma exigência administrativa.

Quando construído coletivamente, o PPP possibilita que a comunidade escolar reflita sobre questões fundamentais: Quem são nossos estudantes? Quais são suas necessidades? Quais dificuldades enfrentamos? Que escola queremos

construir? Quais princípios devem orientar nossas práticas? Quais ações são necessárias para melhorar a aprendizagem?

Essas perguntas ajudam a transformar o PPP em instrumento de planejamento e de intervenção sobre a realidade.

Veiga (2013) compreende o Projeto Político-Pedagógico como uma construção coletiva que expressa a identidade da instituição e orienta suas ações. Nessa perspectiva, sua elaboração precisa envolver os diferentes sujeitos que participam da vida escolar.

A participação na elaboração do PPP também contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento. Quando professores, funcionários, estudantes e famílias percebem que suas experiências e opiniões foram consideradas, aumenta a possibilidade de compromisso com as ações definidas coletivamente.

A legislação educacional brasileira reconhece a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola como um dos princípios da gestão democrática.

Por isso, o PPP precisa ser revisitado periodicamente. A realidade escolar é dinâmica e pode sofrer mudanças decorrentes de transformações sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Uma escola que enfrenta novos desafios precisa avaliar suas práticas e, quando necessário, redefinir seus objetivos e estratégias.

O PPP também deve estar articulado ao currículo, ao planejamento pedagógico e aos processos de avaliação. Não faz sentido construir um projeto institucional que não dialogue com as práticas desenvolvidas diariamente pelos professores.

A coerência entre aquilo que a escola declara em seu projeto e aquilo que realiza em seu cotidiano é fundamental para a construção de uma identidade institucional democrática.

7 DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Apesar dos avanços legais e conceituais, a implementação da gestão democrática enfrenta diversos desafios nas escolas públicas brasileiras.

Um dos principais problemas está relacionado à permanência de práticas centralizadoras. Em algumas instituições, decisões importantes continuam concentradas na equipe gestora, enquanto os demais segmentos são chamados apenas para receber informações.

Essa situação produz uma participação limitada e, muitas vezes, meramente formal.

Outro desafio está relacionado à falta de tempo. Professores e demais profissionais da educação enfrentam jornadas intensas, demandas burocráticas

e múltiplas responsabilidades. Nesse contexto, organizar espaços de participação exige planejamento e disponibilidade institucional.

A participação das famílias também pode ser dificultada por questões relacionadas ao trabalho, à distância, aos horários das reuniões e às próprias experiências anteriores de relacionamento com a escola.

Por essa razão, a escola precisa buscar estratégias diversificadas de comunicação e participação. Reuniões presenciais, encontros coletivos, canais digitais, formulários, assembleias e outros instrumentos podem ser utilizados de maneira complementar.

Entretanto, é importante destacar que utilizar ferramentas digitais não significa automaticamente democratizar a gestão. O essencial é garantir que os canais existentes possibilitem diálogo, acesso à informação e participação efetiva.

Outro desafio é a formação dos próprios profissionais para a gestão democrática. Participar de processos coletivos exige conhecimentos relacionados à legislação, planejamento, mediação de conflitos, comunicação e organização institucional.

A formação continuada dos gestores e professores pode contribuir para desenvolver essas competências e fortalecer práticas democráticas.

Também é necessário enfrentar a desigualdade de participação. Alguns sujeitos possuem maior facilidade para falar, argumentar e defender suas opiniões, enquanto outros podem permanecer silenciosos.

Cabe à equipe gestora criar condições para que diferentes vozes sejam ouvidas, especialmente aquelas que historicamente possuem menor espaço nos processos decisórios.

A gestão democrática precisa, portanto, estar associada à inclusão. Uma escola democrática é aquela que reconhece as diferenças e cria condições para que todos possam participar.

A Lei nº 14.644/2023 reforça justamente a ideia de participação de diferentes segmentos, incluindo estudantes, famílias, profissionais da educação, servidores administrativos e membros da comunidade local.

Portanto, o desafio contemporâneo não é apenas criar espaços de participação, mas garantir que esses espaços funcionem de maneira efetiva, representativa e comprometida com a qualidade social da educação.

8 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A gestão democrática também possui relação direta com a qualidade da educação. Essa qualidade não pode ser reduzida aos resultados obtidos em avaliações externas ou aos índices de desempenho escolar.

Uma educação de qualidade precisa considerar a aprendizagem, a inclusão, a permanência, a equidade, a participação, o respeito à diversidade e a formação integral dos estudantes.

A própria legislação que regulamentou os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares estabelece entre seus princípios a democratização da gestão, a democratização do acesso e permanência e a qualidade social da educação (BRASIL, 2023).

Essa relação é significativa porque demonstra que a democracia escolar não constitui uma dimensão separada da qualidade educacional. Ao contrário, a participação pode contribuir para identificar problemas, discutir prioridades e construir respostas mais adequadas à realidade da comunidade.

Quando a comunidade participa da análise dos problemas da escola, diferentes perspectivas podem contribuir para a elaboração de soluções. Professores possuem conhecimentos pedagógicos; estudantes conhecem experiências relacionadas ao cotidiano escolar; famílias conhecem aspectos da realidade social dos alunos; funcionários conhecem diferentes dimensões do funcionamento institucional.

A integração desses conhecimentos pode fortalecer o planejamento escolar.

Nesse sentido, a gestão democrática deve ser entendida como um processo permanente. Não se trata de atingir um estado definitivo em que todos os problemas desaparecem. Trata-se de construir continuamente relações institucionais baseadas na participação, no diálogo, na transparência e na corresponsabilidade.

9 CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A efetivação da gestão democrática na Educação Básica exige a superação da compreensão de que democratizar a escola significa apenas criar espaços formais de participação. Embora Conselhos Escolares, reuniões, assembleias, grêmios estudantis e outros mecanismos sejam importantes, eles precisam estar associados a uma cultura institucional que reconheça a participação como princípio permanente da organização escolar.

Nesse sentido, um primeiro caminho consiste no fortalecimento dos Conselhos Escolares. É necessário que esses órgãos sejam compreendidos como espaços efetivos de discussão, deliberação e acompanhamento das ações da escola. Para isso, seus integrantes precisam conhecer suas atribuições, ter acesso às informações institucionais e participar de processos formativos que favoreçam uma atuação consciente.

A Lei nº 14.644/2023 atribui aos Conselhos Escolares caráter deliberativo e estabelece sua composição com representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local. Essa determinação reforça a necessidade de que

os conselhos tenham funcionamento efetivo e não sejam reduzidos a instâncias meramente burocráticas (BRASIL, 2023).

Um segundo caminho consiste na valorização da participação estudantil. Os estudantes precisam ser reconhecidos como sujeitos do processo educativo e não apenas como destinatários das decisões tomadas pelos adultos. Criar espaços para que expressem suas opiniões, apresentem propostas e participem de projetos coletivos contribui para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

O Grêmio Estudantil constitui uma importante ferramenta nesse processo. Por meio dele, os estudantes podem organizar ações culturais, esportivas, sociais e educativas, além de desenvolver experiências de representação e responsabilidade coletiva.

A participação estudantil, entretanto, deve ocorrer para além do grêmio. Assembleias de turma, rodas de conversa, consultas aos estudantes e projetos de protagonismo juvenil podem ampliar as possibilidades de participação.

Um terceiro caminho está relacionado à aproximação entre escola, família e comunidade. A escola pública não pode ignorar as características do território onde está inserida. Conhecer as condições sociais, culturais e econômicas da comunidade é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes.

Freire (1996) defende uma educação baseada no diálogo e no reconhecimento dos sujeitos como participantes do processo educativo. Essa concepção contribui para compreender que a escola precisa estabelecer relações horizontais de respeito, sem abandonar as responsabilidades específicas de cada profissional.

A aproximação com as famílias também precisa superar uma visão restrita à convocação dos responsáveis quando existem problemas de comportamento ou baixo rendimento escolar. A família deve ser chamada para participar também dos momentos de planejamento, construção de projetos, avaliação das ações e celebração das conquistas dos estudantes.

Outro caminho importante é a valorização da formação continuada dos profissionais da educação. A gestão democrática exige conhecimentos e habilidades que nem sempre são desenvolvidos de maneira suficiente na formação inicial.

Gestores, professores e demais profissionais precisam compreender aspectos relacionados à legislação educacional, planejamento participativo, mediação de conflitos, comunicação, inclusão e avaliação institucional.

A formação continuada pode contribuir para transformar concepções e práticas, fortalecendo uma cultura de colaboração dentro da escola.

Também é necessário criar mecanismos de avaliação da própria gestão. A escola pode estabelecer momentos periódicos para analisar se os canais de participação estão funcionando, quem está participando, quais grupos permanecem afastados das decisões e quais mudanças podem ser realizadas.

Essa avaliação precisa ser compreendida como instrumento de melhoria e não como mecanismo de punição.

A gestão democrática também exige transparência na utilização dos recursos públicos. A comunidade escolar precisa compreender quais recursos estão disponíveis, quais são suas finalidades e quais prioridades foram estabelecidas.

Quando a comunidade participa da definição das prioridades, fortalece-se a corresponsabilidade e amplia-se a confiança na instituição.

10 GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A democracia na escola também precisa estar relacionada à inclusão e ao reconhecimento da diversidade. Uma instituição verdadeiramente democrática não pode permitir que determinados sujeitos tenham sua participação limitada por condições sociais, culturais, econômicas, físicas, cognitivas ou comunicacionais.

A diversidade presente nas escolas brasileiras exige práticas de gestão capazes de reconhecer diferentes trajetórias e necessidades. Isso significa construir políticas institucionais que promovam equidade e garantam condições de participação para todos.

Nesse contexto, a gestão democrática pode contribuir para fortalecer práticas inclusivas porque permite que as necessidades dos diferentes sujeitos sejam discutidas coletivamente.

A participação das famílias de estudantes público-alvo da educação especial, por exemplo, pode contribuir para a construção de estratégias pedagógicas e institucionais mais adequadas. Da mesma forma, a participação dos próprios estudantes permite compreender suas experiências e necessidades.

A inclusão, portanto, não deve ser responsabilidade exclusiva do professor que acompanha determinado estudante. Ela precisa ser assumida como compromisso institucional.

O mesmo princípio se aplica às questões relacionadas à diversidade cultural, social e às diferentes formas de organização das famílias. A escola precisa evitar práticas discriminatórias e construir um ambiente baseado no respeito.

A gestão democrática, quando orientada por princípios de equidade, contribui para que as diferenças não sejam utilizadas como justificativa para exclusão, mas reconhecidas como parte da realidade social.

A BNCC estabelece a formação integral como referência para a Educação Básica e destaca competências relacionadas à responsabilidade, cidadania, empatia, cooperação e respeito à diversidade (BRASIL, 2018).

Assim, formar estudantes para a cidadania democrática exige que a própria escola seja um espaço no qual esses valores possam ser vivenciados.

Não é coerente ensinar aos estudantes que devem respeitar opiniões diferentes se os adultos da escola não conseguem dialogar com opiniões divergentes. Da mesma forma, não é possível defender a cidadania se os estudantes não encontram espaços para exercer sua participação.

A democracia precisa ser experimentada no cotidiano.

11 A CULTURA DEMOCRÁTICA COMO PRÁTICA COTIDIANA

A construção de uma cultura democrática na escola não acontece de maneira imediata. Ela exige continuidade, planejamento e disposição para rever práticas tradicionalmente estabelecidas.

Uma escola pode possuir Conselho Escolar, Grêmio Estudantil e Projeto Político-Pedagógico e, ainda assim, apresentar práticas autoritárias. Isso ocorre quando os mecanismos de participação existem apenas formalmente.

Por isso, a democratização da gestão precisa alcançar as relações cotidianas.

A maneira como uma reunião é conduzida, a possibilidade de um professor apresentar uma proposta, a forma como um conflito entre estudantes é resolvido, o modo como as famílias são recebidas e a abertura para que os estudantes expressem suas opiniões são exemplos de situações nas quais a democracia pode ser vivenciada.

Paro (2016) ressalta que a democratização da escola pública está relacionada à participação efetiva da comunidade nos processos de decisão. Essa participação precisa ultrapassar a aparência de envolvimento e alcançar as relações concretas de poder existentes na instituição.

Dessa maneira, uma gestão democrática exige que o poder seja utilizado de maneira responsável e compartilhada.

Isso não significa que todas as decisões devam ser tomadas por votação. Existem situações em que o gestor precisa tomar decisões administrativas ou pedagógicas dentro de suas atribuições legais. O caráter democrático está também na transparência dessas decisões, na abertura para o diálogo e na responsabilidade diante da comunidade.

A liderança democrática, portanto, combina autoridade e participação. O gestor mantém suas responsabilidades institucionais, mas exerce sua autoridade de maneira ética, transparente e comprometida com os objetivos coletivos.

Essa concepção contribui para substituir uma cultura baseada no controle por outra baseada na cooperação.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática constitui um dos pilares da educação pública brasileira e representa uma importante possibilidade de construção de escolas mais participativas, inclusivas e comprometidas com a formação cidadã.

Ao longo deste artigo, foi possível observar que a gestão democrática possui respaldo na legislação educacional brasileira e está diretamente relacionada ao direito à educação e à participação social. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a gestão democrática do ensino público como princípio educacional, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou aspectos relacionados à participação dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade.

As alterações promovidas pela Lei nº 14.644/2023 reforçaram a importância dos Conselhos Escolares e dos espaços de participação da comunidade. Esse avanço legislativo demonstra que a democracia na escola não deve ser tratada como uma ação opcional, mas como princípio orientador da organização da educação pública.

Entretanto, a existência de leis não é suficiente para garantir a efetivação da gestão democrática. É necessário transformar os princípios legais em práticas concretas.

Nesse processo, a equipe gestora possui papel fundamental. Diretores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais responsáveis pela organização da escola precisam atuar como articuladores dos diferentes segmentos, estimulando o diálogo, a participação e a construção coletiva.

O Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil, o Projeto Político-Pedagógico, as reuniões com as famílias e os diferentes espaços de discussão constituem instrumentos importantes, mas sua existência só produz resultados quando há participação efetiva.

A gestão democrática também está diretamente relacionada à autonomia da escola. Uma instituição que conhece sua realidade e consegue discutir coletivamente suas necessidades possui melhores condições para construir estratégias adequadas ao contexto em que está inserida.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico deve assumir papel central. Mais do que um documento administrativo, ele precisa representar os compromissos e objetivos construídos pela comunidade escolar.

Outro aspecto fundamental refere-se à relação entre democracia e qualidade da educação. A qualidade social não pode ser reduzida aos resultados de avaliações externas. Uma educação de qualidade também precisa promover

inclusão, equidade, participação, respeito à diversidade, permanência e formação integral.

A gestão democrática contribui para esse processo porque possibilita que diferentes sujeitos participem da identificação dos problemas e da construção das soluções.

É importante reconhecer, contudo, que existem obstáculos significativos. Práticas centralizadoras, falta de tempo, dificuldades de comunicação, baixa participação das famílias, ausência de formação específica e desigualdade na distribuição das oportunidades de fala são desafios que precisam ser enfrentados.

Superar essas dificuldades exige compromisso institucional e políticas públicas que valorizem a participação e ofereçam condições adequadas para o trabalho dos profissionais da educação.

Conclui-se, portanto, que a gestão democrática não deve ser compreendida como um modelo pronto ou como uma tarefa exclusiva da direção escolar. Ela é um processo contínuo de construção coletiva que envolve relações, responsabilidades, conflitos, negociações e aprendizagens.

Uma escola democrática é aquela que reconhece que todos os sujeitos possuem algo a contribuir. É uma escola que escuta, dialoga, planeja, avalia e reorganiza suas práticas de acordo com as necessidades de sua comunidade.

Mais do que ensinar democracia, a escola precisa vivenciá-la.

Nesse sentido, fortalecer a gestão democrática significa fortalecer a própria educação pública e seu compromisso com a formação de cidadãos capazes de participar criticamente da sociedade. A democratização da escola contribui para construir relações mais transparentes, responsáveis e participativas e, consequentemente, para consolidar uma educação comprometida com os princípios de justiça social, cidadania e dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer a gestão democrática do ensino público e regulamentar a participação da comunidade escolar em Conselhos Escolares e

em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

WWW.SLEDITORA.COM
WHATSAPP (11)978414455
SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM