

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano I - nº 1 | Fev/2020 | ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573

JUNTOS SOMOS MAIS FORTES

Vilma Maria da Silva

GRANDES NOMES DA EDUCAÇÃO

Francisco Ferrer Guardia foi um pensador anarquista catalão, pedagogo, criador da Escola Moderna (1901), um projeto prático de pedagogia libertária.



LANÇAMENTO

Retratos da educação atual
Coletânea de artigos e ensaios acadêmicos produzida por professores da rede pública municipal



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **EVOLUÇÃO**

Ano I - nº 1 | Fevereiro de 2020

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Isac dos Santos Pereira
Ivete Irene dos Santos
José Roberto Lemela
Thais Thomaz Bovo
Vilma Maria da Silva

Organização:

Thais Thomaz Bovo

Ana Lúcia Gonçalves da Silva
Andréa Maria de Jesus Viana
Carla Lima Almeida de Couto
Dulcilene dos Santos Lopes Siqueira
Gildo Ferreira Santos
Graziela de Carvalho Monteiro
Marta Cristina Rodrigues Silva
Mayara Santos Teixeira Costa
Priscila Inakake
Roberta dos Santos Toledo
Rosemeire Santos de Deus Lopes
Rosimeire Coutinho Alves da Silva Sousa
Rosimeire Nery de Queiroz Nogueira
Sidnéa dos Santos Quintino Amorim
Vilma Maria da Silva

Edições
Livro Alternativo

Ano I - Nº 1 - Fevereiro de 2020

ISSN: 2675-2573

Mensal

Editor Responsável:

Antônio R. P. Medrado

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Isac dos Santos Pereira

Ivete Irene dos Santos

José Roberto Lemela

Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Profa. Esp. Ana Paula de Lima

Profa. Dra. Denise Mak

Prof. Me. Isac dos Santos Pereira

Profa. Me. Ivete Irene dos Santos

Profa. Me. Jaqueline Oliveira

Profa. Dra. Patrícia Tanganelli

Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Organização de coletâneas:

Profa. Ana Paula de Lima

Prof. Isac dos Santos Pereira

Profa. Thaís Thomaz Bovo

Profa. Veneranda Carvalho

Profa. Vilma Maria da Silva

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio R. P. Medrado

José Roberto Lemela

Lee Anthony Medrado

Patrícia Martins da Silva Rede

Contatos

Tel. (11) 9081-7887

Whatsapp: (11) 99543-5703

primeiraevolucao@gmail.com

<https://primeiraevolucao.com.br>

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

Publicada por:

Edições
Livro Alternativo

A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) e autores(as) independentes a publicarem seus escritos de forma independente e livre de imposições. Propomos trazer a público textos e autores(as) que prezam pela autonomia e independência, que escrevam sobre educação e que reportem suas pesquisas, estudos e experiências nas salas de aula.

Queremos possibilitar a esses professores/autores (conhecidos ou anônimos), a chance de terem seus escritos publicados.

O corpo editorial da revista é formado por professores, mestres e doutores que atuam na rede pública de ensino, e de profissionais do livro e da tecnologia da informação.

PROPÓSITOS:

Rediscutir, repensar e refletir sobre os mais diversos aspectos educacionais com base nas experiências, pesquisas, estudos e vivências dos profissionais da educação; Proporcionar a publicação de livros, artigos e ensaios que contribuam para a evolução da educação e dos educadores(as);

Possibilitar a publicação de livros de autores(as) independentes;

Promover o acesso, informação, uso, estudo e compartilhamento de softwares livres.

PRINCÍPIOS:

O trabalho voltado (principalmente) para a educação, cultura e produções independentes; O uso exclusivo de softwares livres na produção dos livros, revistas, divulgação, palestras, apresentações etc desenvolvidas pelo grupo;

A ênfase na produção de obras cooperativadas e coletivas de profissionais da educação; Publicar e divulgar livros de professores(as) e autores(as) independentes e/ou produções marginais;

O respeito à liberdade e autonomia dos autores(as);

Incentivo a projetos de livros escritos por professores e autores independentes;

A EDUCAÇÃO EVOLUI QUANTO MAIS EVOLUEM SEUS PROFISSIONAIS

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 1 (fev. 2020). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2020.

134p. : il. color

Bibliografia

Mensal

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

ISSN 2675-2573 (on-line)

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 370

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

05 APRESENTAÇÃO
Profa. Dra. Thaís Thomás Bovo

09 HOMENAGEM
Profa. Vilma Maria da Silva

15
Grandes Nomes da Educação
Francisco Ferrer y Guárdia

17
**REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIAS**

ARTIGOS

19 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL (ANA LÚCIA GONÇALVES DA SILVA)

27 PLURARIDADE CULTURAL: INTERVENÇÕES E PRÁTICAS NO COTIDIANO ESCOLAR (ANDRÉA MARIA DE JESUS VIANA E ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA)

35 A OBESIDADE INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA REDUÇÃO DA OBESIDADE (CARLA LIMA ALMEIDA DE COUTO)

41 UM NOVO OLHAR SOBRE OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS SOBRE A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM (DULCILENE DOS SANTOS LOPES SIQUEIRA)

49 LEIS, NORMAS E DIRETRIZES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDOS SOBRE O ESTADO E O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (GILDO FERREIRA SANTOS)

59 RESPONSABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL (GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO)

71 O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL (MARTA CRISTINA RODRIGUES SILVA)



81 CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL (MAYARA SANTOS TEIXEIRA COSTA)

89 O ESTUDO DE POPULAÇÕES E AS TEORIAS DEMOGRÁFICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA (PRISCILA INAKAKE)

93 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (ROBERTA DOS SANTOS TOLEDO)

103 A ANSIEDADE NA ESCOLA, UM ASSUNTO A SER DEBATIDO (ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES)

109 A IMPORTÂNCIA DAS ATITUDES FACILITADORAS E DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL (ROSIMEIRE NERY DE QUEIROZ NOGUEIRA)

117 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LAZER E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA (SIDNEA DOS SANTOS QUINTINO AMORIM)

129 BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULISTANA (VILMA MARIA DA SILVA)

O título “A Escola e suas interfaces” traz um grande diferencial, uma vez que o termo interface, muito comum às áreas de tecnologia e computação, possibilita que pensemos acerca da relação, ou melhor, das incontáveis relações de comunicação entre a escola e sua multiplicidade, uma vez que interface significa comunicação e contato. Dessa forma, sua presença no título nos leva a pensar sobre a conexão, ou as conexões, entre elementos que, diretamente, não se conectariam, sendo que a finalidade de qualquer interface é facilitar a interação, ou seja, a comunicação entre áreas distintas.

A partir disso, é possível afirmar que o livro traz, no transcorrer de suas páginas, diferentes pontos de vista, formas de comunicação, de contato e entrelaçamentos relacionados à temática da educação, com foco na escola e em suas mais variadas derivações.

Antes de mais nada, é necessário que todos tenham suas mentes abertas para descobrir que cada escola é um grande universo e que os assuntos tratados aqui derivam de práticas díspares, propostas e reflexões, todas pertinentes ao vasto e rico espaço chamado escola.

Cada professor/professora, sendo autor/autora, registrou em seus artigos suas percepções e aproximações sobre determinado assunto, enfatizando e pormenorizando em suas pesquisas, seus temas de preferência, o que possibilita que tenhamos um grande e diferenciado repertório ao trilharmos a leitura dessa coletânea.

Iniciamos, então, com o artigo de Ana Lúcia G. da Silva, que explanou sobre a questão da formação educacional dos surdos no Brasil, no qual ela realizou uma análise

reflexiva sobre os inúmeros desafios que os surdos enfrentaram no transcorrer dos anos, até obterem acesso à educação. Mais adiante, duas autoras, Andréa Maria de J. Viana e Rosimeire Coutinho A. da S. Sousa, abordaram a pluralidade cultural no cotidiano escolar, demonstrando que para haver, de fato, a valorização da identidade cultural, faz-se necessário possibilitar que existam espaços que favoreçam a tomada de consciência sobre a nossa rica formação cultural. Além disso, assuntos como a trajetória dos movimentos negros no Brasil e a formação continuada de professores, sempre pautados pelo conhecimento e pela valorização das diferenças, são extremamente necessários.

A autora Carla Lima A. de Couto apresentou um assunto bastante pertinente e atual ao falar sobre a obesidade infantil, um grave e crescente problema de saúde pública em nosso país. Ela demonstrou a relevância dos profissionais de Educação Física nesse âmbito, que podem estimular a prática de atividades físicas dentro e fora da escola, transformando essa realidade.

Outro tema muito próprio do âmbito escolar se faz presente nessa coletânea. Trata-se do artigo de Dulcilene dos S. L. Siqueira, que desenvolveu aspectos sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, trazendo formas de como o professor deve se posicionar diante dos problemas encontrados em sala de aula, apontando para novas experiências de aprendizagem na vida dos educandos.

A discussão sobre a Educação Especial e sua legislação foi trazida por Gildo F. Santos, que pesquisou os aspectos legais do tema, tanto no âmbito municipal quanto no estadual, avaliando o processo histórico

da Educação Especial em São Paulo, que se adequou às políticas educacionais voltadas à inclusão e a equidade. Seguindo uma temática parecida, o artigo de Graziela de C. Monteiro refletiu sobre as dificuldades da inclusão social dos deficientes no mercado de trabalho, analisando os reflexos que a inserção deles poderia causar no clima organizacional.

A Educação Infantil se faz presente em três artigos da coletânea, vista de modos diferentes e complementares. A primeira autora que tratou do assunto é Marta Cristina R. Silva, ao destacar a inteligência visual, sendo o desenho uma das expressões dessa inteligência, podendo ser considerado também como um importante meio para trazer à tona as descobertas e as expressões dos sentimentos das crianças. Mais adiante, tem-se a partir das reflexões de Mayara S. T. Costa, um estudo teórico documental com base nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em outras pesquisas, com foco no estudo sobre a identidade dos profissionais da Educação Infantil numa perspectiva histórica, levando em conta a formação docente e a sua valorização.

Para fechar a tríade da Educação Infantil, chegamos ao artigo de Sidnéa dos S. Q. Amorim, no qual foi demonstrada a relevância do lazer e das brincadeiras no contexto da formação das crianças, auxiliando na ampliação de benefícios para o corpo e a mente, além de agregarem valores significativos à vida coletiva e individual.

Questões relacionadas ao ensino da Geografia foram abordadas por Priscila Inakake, que apontou para a preocupação de muitos cientistas no tocante aos fenômenos populacionais na atualidade e aproximou essa questão à educação, mostrando a necessidade de discutir com estudantes os

conceitos e as perspectivas sobre o crescimento ou da redução de uma dada população, visando à promoção de discussões e à ampliação do conhecimento.

A Gestão Democrática esteve presente no artigo de autoria de Roberta dos S. Toledo, que trouxe para o texto a perspectiva do Coordenador Pedagógico. Ela retratou a realidade da escola pública, salientando o papel do CP e o seu grande desafio, como articulador dos fazeres pedagógicos, na busca e na defesa da Gestão Democrática. Considerou em seu texto, inclusive, as concepções que permeiam o cotidiano da escola pública e que são essenciais, como a necessidade de colegiados consolidados e o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico efetivamente democrático.

Outro assunto bastante atual foi abordado por Rosemeire S. de D. Lopes: a ansiedade no âmbito escolar, algo cada vez mais frequente e que tem atingido inclusive crianças. A autora esclareceu que esse transtorno emocional precisa ser observado com atenção e cuidado, além de ser necessário um diagnóstico preciso, haja vista que caso isso não ocorra, poderá ocasionar grandes prejuízos ao desenvolvimento da criança, assim como o surgimento de outras comorbidades, ou seja, quando há ocorrência de duas ou mais doenças relacionadas no mesmo paciente e ao mesmo tempo, como se fossem derivadas de outra, como é o caso da depressão infantil.

Temos ainda uma importante contribuição com o artigo da autora Rosimeire Nery de Q. Nogueira, que fez uma abordagem bastante pertinente acerca das atitudes facilitadoras propostas pelo psicólogo Carl Rogers (1969), especialmente no ambiente de aprendizagem do Ensino

Fundamental, com ênfase para o componente curricular - Língua Inglesa. A reflexão presente em seu texto está amparada pela Base Nacional Comum Curricular, bem como pelas Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental e pelo Currículo da Cidade de São Paulo, evidenciando a atualidade dos estudos de Carl Rogers, que dialogam perfeitamente com os documentos supracitados, todos apontando para probabilidades efetivas de transformação, visando à promoção do relacionamento interpessoal, que culminarão na confiança plena dos estudantes e na efetivação de suas aprendizagens.

A partir dessa breve análise, é possível notar que há uma série de interfaces, ou seja, formas de contato e de comunicação entre a escola e os assuntos pertinentes a ela. Além do mais, esse livro é uma oportunidade valiosa de darmos voz aos professores, verdadeiros protagonistas, agentes de transformação e conhecedores

de uma gama infindável de interfaces envolvendo a educação e toda a complexidade do universo escolar.

Esperamos que todos apreciem a leitura e agradecemos imensamente pela contribuição e dedicação dos autores (a), todos intelectuais orgânicos, ou seja, verdadeiros porta-vozes de sua classe, e que continuam atuando como profissionais da educação, lutando incansavelmente pela melhoria da educação pública em nosso país.



Dra. Thaís Thomaz Bovo

Doutora e mestra em Estética e História da Arte pela Universidade de São Paulo. Historiadora, pedagoga e licenciada em Artes Visuais. Especialista em Gestão de Patrimônio e Cultura, Gestão de Educação Pública, Gestão Escolar, Arte-Educação e Conservação e Restauração de Arte Sacra. Atualmente cursa uma nova graduação, em Direito, e mais uma pós-graduação em Direito Educacional. É professora de Arte no Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo e professora de Ensino Superior na Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/6274130539752417>

E-mail: tha_bovo@yahoo.com.br



VILMA MARIA DA SILVA

HOMENAGEM

AUTORA

Eu não só acredito na educação, eu a vivo

Por Ivete Irene dos Santos

É comum, sob nossos critérios subjetivos, acreditar que quem merece reconhecimento não esteja tendo a devida homenagem. Por lei, mas muito mais por tradição, é comum que as homenagens topônimas, por exemplo, só ocorram pós-morte, como um epitáfio feito aos vivos.

O mais comum, relativo a profissionais de educação, é que se tornem patronos em escolas, comprovadamente visível na lista de nomes dos prédios de Ensino. Mesmo assim, ainda há pouca cultura de pesquisa biográfica para que a

contribuição da personalidade seja conhecida e valorizada, seja pelo seu feito como profissional e, por isso represente a coletividade, seja pelo seu feito pessoal que cumpra a justificativa social esperada para a referência no estabelecimento ou logradouro.

Entendendo que a valorização da Educação, dentre os aspectos materiais, deva contemplar a valorização dos profissionais como indivíduos, agentes de mudanças, mas sobretudo fonte de inspiração pelo trabalho que exercem, a comissão desse projeto, constatando essa lacuna existente, resolveu, a partir

dessa publicação coletiva, dedicar os livros a professores reais, próximos, que foram e são (por que a dedicatória e a homenagem será em vida) inspiração para o trabalho docente.

Demonstrando a nossa própria vivência, motivados por uma professora que idealizou o projeto de publicação de artigos em livros coletivos tornando acessível e possível que professores da rede municipal de ensino principalmente, pudessem construir seus relatos textuais que materializariam não só sua reflexão, mas a intersecção entre sua história e história no magistério e aplicando a teoria na prática, escolhemos como primeira homenageada, a quem a revista será dedicada é a professora Vilma Maria Silva, de quem você saberá um pouco mais agora...

Ela é a filha do meio de uma família grande. Eram 6 filhos de sangue e muitos mais de criação. A irmã mais velha: Vanuzia é deficiente intelectual e por essa razão tiveram que ter acesso a Educação Especial longe de casa fazendo com que as irmãs estudassem desde a educação infantil até a educação básica inicial no bairro do Tatuapé tão longe de ônibus da periferia de São Miguel Paulista, com muitos sacrifícios e dificuldades.

Como a minoria dos anos 80, cujo acesso à escolarização foi possível, sua experiência no magistério começou

"Sempre acreditei que poderia ser útil à sociedade, e a educação me permitiu isso."

como discente e, tendo o prazer de aprender, logo teve o desejo de ensinar, fosse aos colegas, familiares, e, depois, a catequizandos. Na igreja, além do ensino religioso, atuava como educadora em reforço escolar. Aos 15 anos se tornou catequista

e dedicava-se voluntariamente a uma turma com alunos com deficiência: 2 com deficiência intelectual 1 com paralisia cerebral grave e 1 com síndrome de down. Conseguiu apoio das famílias e da igreja e integrava e interagia com eles 2 vezes por semana. Aos 17 anos sentiu se chamada e foi morar numa Irmandade católica na periferia da Zona Leste de São Paulo conhecida como "As filhas da providência para crianças surdas" (Instituto Severino Fabriane para Surdos) onde estudou e trabalhou com as crianças por aproximadamente um ano. Depois desistiu da vida religiosa e seguiu seus estudos primeiro fazendo o Curso Técnico em Nutrição e Dietética e depois de anos o Magistério.

Foi neste milênio, após ter completado o Ensino Médio que começou a trabalhar formalmente na área da Educação. Primeiro ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). A escolha pela Educação também se materializou com o curso de Magistério e sua aprovação em concursos mesmo ainda não habilitada (Passou e foi chamada em 2 concursos públicos na Prefeitura

Municipal de São Paulo e também no do Estado de São Paulo que não pode assumir). Já com a conclusão do curso, ingressou, por meio de concurso, em várias prefeituras na grande São Paulo (Ferraz de Vasconcelos, Suzano, Guarulhos e novamente a PMSP), o que a possibilitou conhecer e contribuir nas várias realidades socioculturais que paradoxalmente tornam geograficamente São Paulo tão singular e plural, não só pelos aspectos geofísicos, mas geopolíticos.

E todo esse trânsito por lugares e entre pessoas tornou a Educação não só sua profissão, mas sua ocupação social, com a percepção da interferência que sociedade e escola tem na construção e na identidade do sujeito que na escola não é só aluno é um ser humano. Pode parecer uma obviedade descrever o aluno como ser, mas como professora na Educação Infantil, esteve como alvo de críticas e anseios da sociedade sobre o papel da escolarização na primeira infância, pois sua atuação, nessas duas décadas foi nas CEIs e nas Emeis

Em 2014 e em nova aprovação em concurso (só na PMSP passou e foi chamada em 5 concursos públicos), assumiu cargo de Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental

I na Prefeitura de São Paulo. Durante sua busca sobre as leis funcionais e orgânicas da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, criou um site intitulado "primeira evolução" para compartilhar informações sobre plano de carreira com atualização e formação de professores, incluindo atividades que poderiam ser utilizadas como pontuação e evolução funcional, convertida, além de conhecimento, em bônus salarial.

Já com mais de uma década no magistério, percebendo que sua experiência como docente, passada muitas vezes informalmente nas horas de trabalho conjunto de professores, ajudava não só aos alunos, mas aos professores, viu-se motivada a registrar algumas reflexões em escritos.

O mercado editorial e as publicações de quem não era efetivamente pesquisador inserido em grupos de pesquisa era difícil. Ainda há a dicotomia professor x pesquisador, sendo que há e deve haver intersecção.

Nessa inquietação, de conseguir um espaço, viu-se provocada a criar um espaço. As duas ambições eram audaciosas, mas a segunda meta parecia transformar a escrita como um lugar a se construir para a voz e a escuta (aprendizagem) de muitos.

"Evoluir é mais do que um direito, o profissional da educação se sente obrigado a continuar aprendendo, ensinando e compartilhando conhecimentos"

E foi assim, com o lema de "juntos podemos" e "juntos somos mais fortes" que surgiu o projeto do livro. E uma pesquisa editorial, com orçamentos dos custos financeiros e imateriais começaram, simultaneamente à busca por pessoas que compartilhassem da mesma vontade: contar em texto. E texto em livro.

Avançaremos umas páginas, digo, meses para já falar do livro. Em 2016 chegava às mãos dos autores cooperativos o livro "A Educação do Século XXI. E além da história da educação com H registrada no livro, registrava-se na Educação uma nova história editorial envolvendo professores atores, motivados a fazer e a escrever não só uma coletânea mas de fazerem comparativamente pela professora Vilma Maria Silva, que, na prática, no processo e junto já tinha rascunhando o caminho a se seguir com a certeza do conseguir.

A notícia da publicação da Coletânea de Artigos de 2016, organizada por ela, ocorria nas redes sociais e no "boca-a-boca" entre vários professores, além do site oficial da editora. Por isso, outros educadores a contataram inspirados na ideia e encorajamento de publicar.

Em junho de 2017, o livro estaria em mãos, e muitos que tinham trabalhado coletivamente a distância iriam, naquele encontro lançamento.

O encontro foi em um ponto estratégico, centro da cidade de São Paulo, para permitir o acesso dos autores oriundos das várias regiões paulistanas.

A tarde de autógrafos do segundo livro ocorreu num evento intitulado "Café com leite Literário" sugerindo a desconcentração e conversas prazerosas que leitura e escrita devem provocar.

E esse foi o primeiro de muitos outros eventos literopedagógicos, com acolhimento e apoio de outras instituições e pessoas para apresentação e divulgação das obras: bibliotecas, com intersecção cultura e educação; espaços coletivos de manifestações artísticas; venda de livros sem fins lucrativos por máquinas no metrô.

Em 2017 foram feitas 4, em 2018 foram 10 Coletâneas de Artigos. O sucesso e qualidade dos livros cada vez



mais conhecidos e reconhecidos pelos professores e autores.

Em 2019, os professores-autores chegaram à SME a tão famosa Secretaria da Municipal de Educação e à Biblioteca Pedagógica: Prof. Alaíde Bueno Rodrigues. Os livros chegaram antes, mas os autores chegaram sob abertura acolhimento de um lugar que nos parecia tão distante e inatingível por sua grandeza que não parecia ser nosso lugar. Por isso estar lá tinha uma simbologia grande a todos os professores-autores.

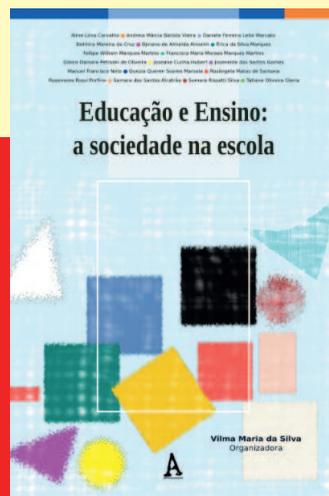
Há muito a escrever ainda, pontua a organizadora Vilma Maria Silva, contamos, neste ano, de 2020 com quase 30 livros e cerca de 300 professores que se integraram ao projeto iniciado pela professora que timidamente ousou. Agora vamos iniciar um novo ciclo, uma nova fase com as Revistas Primeira Evolução.

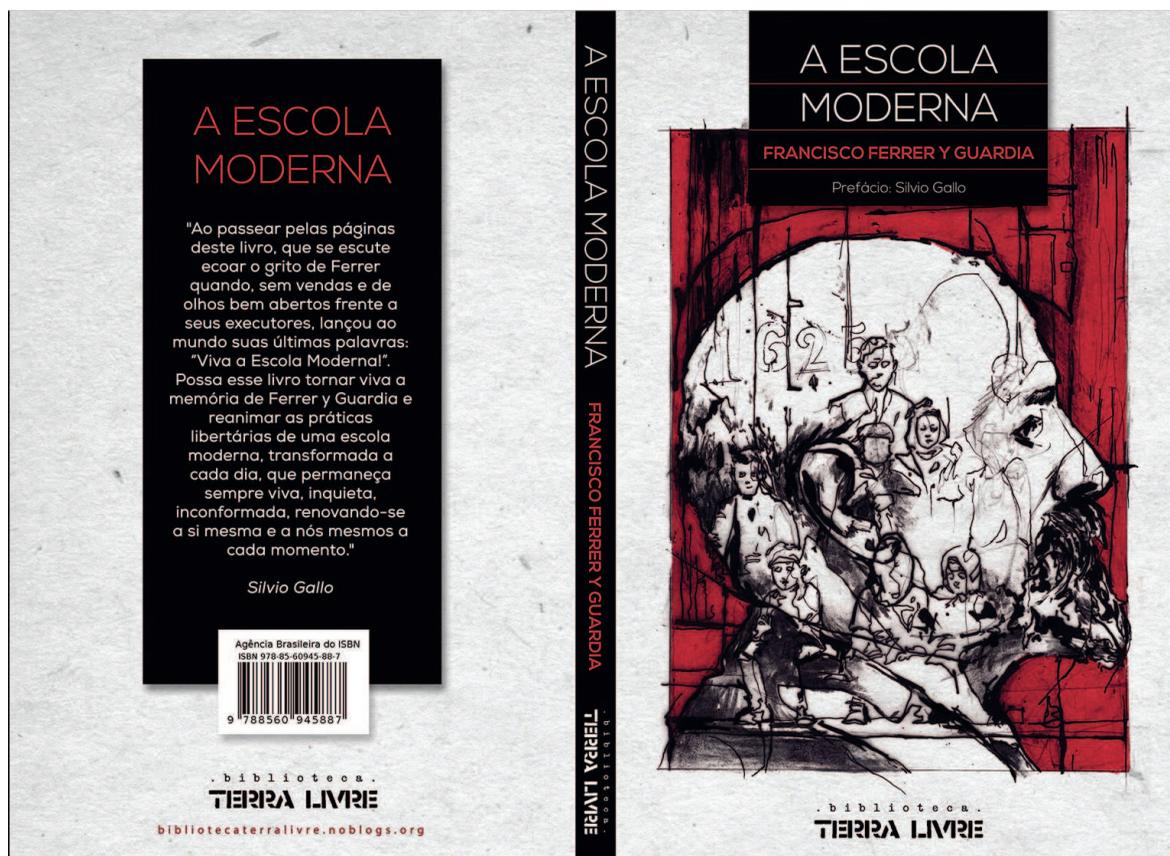
Nesse contexto a quantidade sim é meta para que mais conexões ocorram, pois ensino não deve suscitar só conhecimento, mas ações.

Ainda há muito a se fazer, mas a Educação, movimento e história sendo escrita e vivida, permite a presentificação do tal futuro almejado.

Há muito o que ser feito, mas a Vilma Maria Silva, é daquelas pessoas que espera fazendo.

E sob os lemas "evolução sempre" e "juntos somos forte" constatamos a prática, desde 2017, quando nós, Ivete Irene dos Santos e Ana Paula Lima integramos tertúlia e acompanhamos de perto a evolução do projeto e a evolução de nós pessoas que temos muito aprendido com a professora Vilma Maria Silva.





A Escola Moderna obteve sucesso porque Ferrer, além de educador, foi um grande articulador e propagandista de suas ideias, criando uma ampla rede de contatos e abrindo diferentes frentes de atuação. A verdadeira transformação no sistema de ensino dependia da difusão e da prática de uma nova educação. Para isso Ferrer desenvolveu uma estratégia invejável: fundou a sua escola na Calle Bailén em Barcelona; estabeleceu contatos com cientistas, pensadores, pedagogos e militantes de diferentes partes do mundo e conectados a múltiplas redes – anarquistas, republicanos, sindicalistas, maçons, etc; criou a editora

Publicaciones de la Escuela Moderna para fazer circular os novos materiais didáticos utilizados em sala de aula, tanto por estudantes como por professores; publicou periódicos sobre a pedagogia racionalista e o cotidiano da escola, ganhando assinantes e angariando apoio político e financeiro. O projeto da Escola Moderna ancorava-se sobre o tripé: escola, editora, periódicos (revista e boletim). Tudo isso sem perder a relação com os meios mais progressistas à sua época e o envolvimento com o sindicalismo revolucionário catalão.

Onde adquirir:

Biblioteca Terra Livre

<https://bibliotecaterralivre.noblogs.org/editora/a-escola-moderna/>

FRANCISCO FERRER Y GUÁRDIA

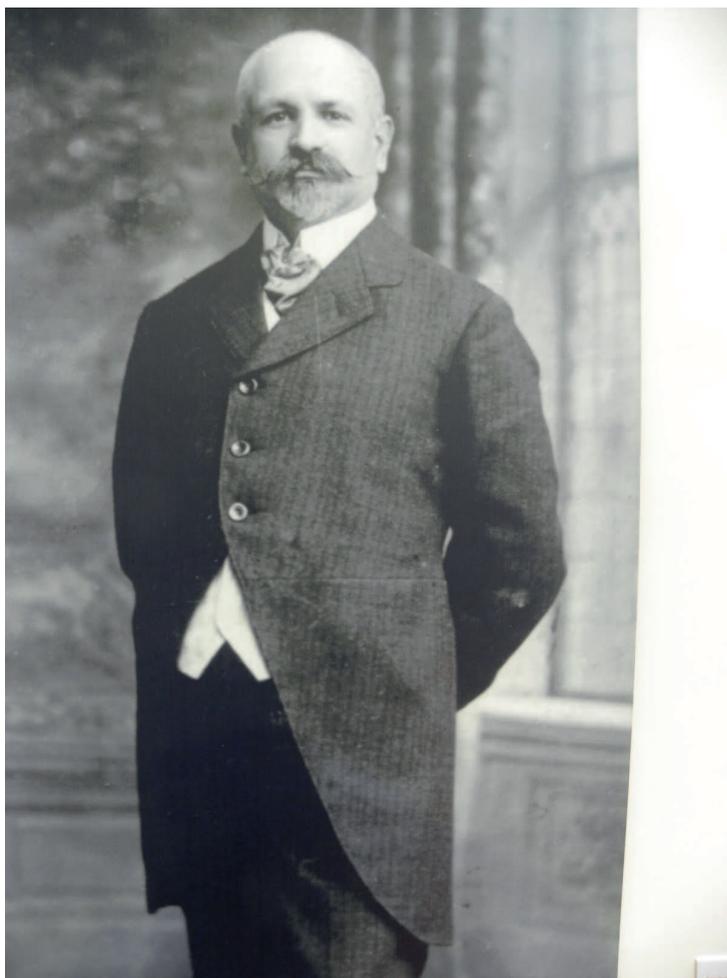
Francesc Ferrer i Guàrdia nasceu em Allela (uma pequena localidade perto de Barcelona) em 10 de janeiro de 1859, filho de pais católicos, cedo se tornou anticlerical e juntou-se à loja maçônica Verdade, de Barcelona. Apoiou o pronunciamento militar de 1886, que pretendia proclamar a República, mas diante do fracasso deste, Ferrer teve de exilar-se em Paris. Sobreviveu ensinando espanhol até 1901, e durante este período criou os conceitos educativos que aplicaria em sua Escola Moderna. Isso tudo foi possível com a ajuda da Dama Marcela Carolina.

A Escola Moderna transformou-se em um movimento de caráter internacional de apoio dos trabalhadores à educação antiestatal e anticapitalista.

Segundo Maria Aparecida Macedo Pascal, "Ferrer desenvolveu o método racional, enfatizando as ciências naturais com certa influência positivista, privilegiando a educação integral. Propõe uma metodologia baseada na cooperação e respeito mútuo. Sua escola deveria ser freqüentada por crianças de ambos os sexos para desfrutarem de uma relação de igualdade desde cedo. A concepção burguesa de castigos, repressão, submissão e obediência, deveria ser substituída pela teoria libertária, de formação do novo homem e da nova mulher. Ferrer considerava que o cientificismo não era um saber neutro.

Aqueles que tem o poder se esforçam por legitimá-lo através de teses científicas".

Devido à intolerância da igreja, em 1906, Ferrer foi preso sob suspeita de envolvimento no ataque de Mateu Morral, ex-colaborador de curta passagem, como tradutor e bibliotecário da Escola, que perpetrou um atentado frustrado contra o rei Afonso XIII de



Espanha, sendo absolvido um ano depois. Entretanto, durante sua estadia na prisão a Escola Moderna foi fechada. No ano seguinte, viajou pela França e Bélgica; neste último país, fundou a Liga Internacional para a Educação Racional da Infância.

Em 13 de outubro de 1909 foi executado na prisão de Montjuïc durante a lei marcial, acusado de ter sido o instigador da revolta conhecida como a Semana Trágica de Barcelona em 1909.

Pouco tempo depois de sua execução, numerosos partidários das ideias de Ferrer criaram Escolas Modernas em vários países associadas aos sindicatos, inclusive no Brasil vinculados a Confederação Operária Brasileira - COB. A primeira Escola Moderna do Brasil foi fundada em São Paulo em 1909, e funcionou na Av. Celso Garcia, 262. Em 1913 a Escola Moderna n.º 2 foi fundada, também em São Paulo, pelo anarquista e sindicalista Adelino Tavares de Pinho, e em 15 de junho de 1915, a Universidade Popular de Cultura Racionalista e Científica criada pelo sindicalista e anarquista Florentino de Carvalho. A primeira e mais notável

Escola Moderna dos Estados Unidos foi fundada em Nova Iorque, em 1911. Suas ideias libertárias influenciaram a filosofia educacional da Nova Escola de John Dewey e a pedagogia de Paulo Freire, no Brasil, entre outros.

Em 2011 a Câmara Municipal de Lisboa homenageou o pedagogo e político dando o seu nome a uma rua no Alto dos Moinhos

Logo em 1910, foi atribuído à antiga Rua Sinel de Cordes e actualmente Rua Afonso de Albuquerque, o nome de Rua Francisco Ferrer, na Freguesia de Venteira, Amadora.

Na década de 1910, em Porto Alegre os fundadores da Escola Moderna da Rua Ramiro Barcelos batizaram uma rua nas proximidades com o nome de Francisco Ferrer, como forma de homenagear o pedagogo após sua execução.

"Os oprimidos, os espoliados, os explorados devem ser rebeldes, porque devem reclamar seus direitos até conseguir sua completa e perfeita participação no patrimônio universal..."

Francisco Ferrer y Guàrdia

Fonte: Wikipedia

https://pt.wikipedia.org/wiki/Francesc_Ferrer

REFLETINDO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

por Ana Paula de Lima

Refletindo sobre as pessoas...

Nesta primeira edição da Revista Evolução, compartilho que sinto-me muito grata e honrada por este espaço de conversa e reflexão que me foi concedido. Considerando meus estudos e experiências na área da educação, irei oferecer, a cada edição, assuntos sobre a Educação Especial e Inclusiva que nos instigam e desafiam no dia a dia das práticas educativas, irei contemplar dúvidas, angústias, sucessos, inseguranças, alternativas e dicas que possam colaborar em vivências desde os ambientes escolares e para além dos muros da escola.

Sou professora da Rede Municipal de Educação na cidade de São Paulo, Especialista em Deficiências Múltiplas, Surdocegueira e Altas habilidades/Superdotação, trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais e com formação de professores na área da Educação Especial. Fico muito feliz por poder contribuir com esse assunto ainda tão polêmico nos dias atuais e já coloco-me à disposição caso necessitem conversar sobre questões mais específicas ou sugestões de temas que poderão ser abordados para as reflexões aqui neste espaço, meus contatos seguirão ao final. Acredito que a aprendizagem constante de todos é essencial para inovar e renovar o conhecimento de cada um.

Esquentando a nossa conversa ainda nesta edição, proponho uma reflexão inicial referindo-se ao título es-

colhido para esta coluna, o que trouxe-me a contraposição do porquê não ser apenas refletindo sobre as pessoas... Qual a distância entre uma pessoa com deficiência e uma sem deficiência? Porque dar essa ênfase? E a ideia é essa... Chamar a atenção sobre uma problemática atual identificada em ambientes escolares e sociais, apostar em uma mudança de paradigmas para finalmente poder mudar o título da nossa conversa, porém considerando de fato os novos olhares, direcionado para que todos possam ocupar os mesmos lugares na sociedade, enxergando as pessoas, simplesmente como pessoas. Não prometo trazer respostas para todas as perguntas ou dúvidas que surgirem durante as reflexões, mas com certeza a possibilidade de muitos caminhos serem mirados para o alcance de novos horizontes de respeito, consciência e justiça.

Até breve!

Aninha

Contato: e-mail: professora.aninha.lima@gmail.com

WhatsApp (11) 994707514





DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS SURDOS NO BRASIL

ANA LÚCIA GONÇALVES DA SILVA

Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Hospitalar pela Universidade Anhembi Morumbi (2012), pós-graduada em Educação Especial com ênfase em DI pela Universidade Candido Mendes (2018), graduação em Letras e suas respectivas Literaturas pelo Centro Universitário Paulistano (2009) e graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2015). Atualmente é professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Este artigo é uma reflexão sobre os desafios que os surdos enfrentaram ao longo da história de nosso país para obterem acesso à educação. Através dessa pesquisa foi possível traçar um perfil de como o surdo foi encarado pela sociedade, além de um panorama da educação de surdos no Brasil. O artigo aborda questões fundamentais para que o leitor entenda por exemplo o que é a surdez, como é formado nosso ouvido e quais as causas da surdez congênita e adquirida. E outros aspectos sociais como os direitos dos surdos, a educação bilíngue e a cultura surda. Concluindo, poderemos perceber como os surdos são vistos em nossa sociedade contemporânea e discutir se o impacto de nossas políticas de inclusão podem contribuir ou prejudicar a educação de surdos no Brasil.

Palavras-chave: Surdos. Libras. Educação para surdos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como tema a Educação dos surdos no Brasil. Para isso, é importante que se faça uma retrospectiva histórica em torno das filosofias educacionais dirigidas aos surdos. Nesta perspectiva, construiu-se

questões que nortearam este trabalho:

- O panorama educacional da educação dos surdos no Brasil;
- O que é a surdez? Como é formado nosso ouvido e quais as causas da surdez congênita e adquirida?
- Os direitos dos surdos, a educação bilíngue e a cultura surda.

A partir desses assuntos, faz-se necessária a investigação das seguintes questões para que se entenda quando os surdos no Brasil começaram a ter direitos e quando a situação se modificou em nosso país.

Através dos nossos autores, foi possível perceber o olhar aprofundado sobre a questão dos surdos e porque por tantos anos no Brasil os surdos não recebiam educação. Conforme Perlin, “As narrativas surdas constantes à luz do dia estão cheias de exclusão, de opressão, de estereótipos”. (2004, p.80)

Neste contexto, o objetivo primordial deste estudo é investigar como foi e como está sendo a educação de surdos no Brasil, como eles foram encarados pela sociedade e como se uniram para conquistar direitos e igualarem-se à população em direitos e conquistas. Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise individual de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônicos.

Ao longo de 359 anos, os surdos foram ignorados pela sociedade e não puderam receber educação. Justamente em 26 de setembro 1857, no Império, eles começaram a ter acesso à alfabetização em ambientes escolares, no governo de Dom Pedro II, que criou a primeira escola de educação de meninos surdos, na antiga capital do país localizada no Rio de Janeiro, porém apesar de alguns terem acesso à uma escola, a grande maioria era ignorada. Desde o começo da história educacional dos surdos, a realidade nem sempre foi favorável, pois os surdos tiveram uma grande luta pela afirmação da sua

comunidade, de sua língua, de sua cultura e identidade. Dessa forma, por um longo tempo os surdos passaram grandes dificuldades para serem aceitos pela sociedade, segundo Soares (1999) e Bueno (1993); durante muitos anos os surdos eram vistos como incapazes de aprender a ler e a escrever.

Somente a partir do século XVI é que surgem os primeiros educadores, angustiados em provar uma filosofia adequada e harmônica, que respeitasse a natureza plural da comunidade surda e em consonância com suas pretensões de liberdade de se comunicarem com sua língua materna e natural – a língua de sinais.

Em meados do século XIX, foi criado o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro, por iniciativa do surdo francês E. Huet. E ele oferecia cursos aos alunos surdos e capacitação a professores desde 1951. Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia além da instrução literária, o ensino profissionalizante, a qual estava atrelada a terminalidade dos estudos, assim condicionada à aprendizagem de um ofício. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica marcenaria e artes plásticas e havia as oficinas de bordado que eram oferecidas para as meninas que cursavam a instituição em regime de externato. Porém, uma grande questão assolava, após muitos anos, precisamente em 2002, por meio da sanção Lei 10.436, que tornou legal a Língua Brasileira de Sinais no país.

Art. 1o É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão

a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Através desta lei, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em nosso país e gerou muitas mudanças nas vidas dos surdos, entre os objetivos institucionais do INES estão a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação. Hoje o instituto consta com 115 anos e desde sua fundação passou por muitas mudanças de nome, dentre os quais:

1856/1857 – Colégio Nacional para Surdos-Mudos;

1857/1858 – Instituto Imperial para Surdos-Mudos;

1858/1865 – Imperial Instituto para Surdos-Mudos;

1865/1874 – Imperial Instituto dos Surdos-Mudos;

1874/1890 – Instituto dos Surdos-Mudos;

1890/1957 – Instituto Nacional de Surdos Mudos;

1957/atual – Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Por ser a única instituição em educação de surdos no Brasil e mesmo em países vizinhos, por longos anos recebeu alunos de todo o país e do exterior mostrando-se como uma instituição de grande referência para a educação e auxiliando também na socialização de surdos. Esse instituto, além de precursor, também luta há anos pela história e avanço dos surdos.

O QUE É A SURDEZ? COMO É FORMADO NOSSO OUVIDO? QUAIS AS CAUSAS DA SURDEZ CONGÊNITA E ADQUIRIDA?

Para entender os surdos, faz-se necessário primeiro entender a surdez. Sendo assim, nosso ouvido é formado por aproximadamente 15 mil células ciliadas e, contudo, apesar de muito numerosas, elas não se regeneram, segundo explica Honora e Frizanco (2008), a cada barulho que ouvimos, nosso ouvido vai perdendo sua capacidade total e nos aproximamos de uma possível surdez.

O ouvido é um órgão avançado e muito sensível do corpo humano. A função do ouvido é transmitir e traduzir sons para o cérebro através das seguintes partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. Sua principal tarefa é detectar, transmitir e traduzir sons. Outra função muito importante do ouvido é manter nosso senso de equilíbrio.

São consideradas pessoas com deficiência auditiva aquelas com perda

bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais. Ela pode ser causada por vários fatores, desde nascimento (congenita), ou por motivos ocasionados após o nascimento (adquirida).

Dentre as características e causas congênita temos:

- Medicamentos tomados pela gestante;
- Doenças adquiridas durante a gestação, como sífilis e toxoplasmose;
- Hereditariedade;
- A exposição da mãe às radiações e problemas no parto;
- O fato de a criança nascer antes ou depois do tempo;
- Infecções hospitalares;
- O uso de fórceps para retirar a criança ou a falta de oxigenação.

Dentre os motivos que podem ocasionar surdez após o nascimento, é possível citar algumas doenças que também deixam como sequela a surdez, e se uma gestante for contaminada por alguma dessas doenças, a sequela pode afetar o bebê. São elas: rubéola, toxoplasmose, sarampo, sífilis, herpes, diabetes, pressão alta e meningite. Outras doenças também podem causar surdez e a sífilis é um dos maiores motivos.

Além das doenças, a perda auditiva envolve várias questões, dentre elas a idade também é umas das grandes preocupações porque durante a vida todos nós temos uma perda auditiva por vários motivos, sendo uma consequência natural relacionada à idade e esse momento depende da vida do indivíduo e poderá acontecer em maior ou menor intensidade. Dentre as causas da surdez, podemos destacar que nossa capacidade auditiva piora a

partir dos 30 aos 40 anos e avança quando atingimos a faixa etária de 80 anos.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE A CULTURA SURDA E OS DIREITOS DOS SURDOS

Após o Congresso realizado em Milão, em 1880, surgiu uma grande polêmica indicando que a língua oral era a melhor forma de educação para os surdos, porém sofreu grande crítica por parte de professores e alunos. Como forma de educação, todos os envolvidos exigiram uma linguagem própria.

Segundo pesquisas, na década de 80 surge uma proposta de uma língua oficial para os surdos. Uma linha teórica passou a defender o aprendizado da língua sinalizada e propôs que devesse substituir a língua oral, pois esta já estava sendo utilizada com grande aceitação na comunidade surda. Esta proposta entende desde o começo que a língua sinalizada é reconhecida como L1 (sinais), ou primeira língua. Ela é identificada desta forma porque é a primeira língua utilizada pela grande maioria das comunidades, orais e auditivas, e são entendidas nesta proposta como segunda língua para o sujeito surdo, ou L2 (língua oral).

A proposta bilíngue para o surdo, acima de tudo, preza pela inclusão e a adaptação desse na sociedade. Na criança surda, ela preza pela convivência e a sua adaptação a uma língua que a maioria da sua comunidade domina, tornando assim a criança inserida a partir da compreensão do termo bilíngue, como sendo um sujeito conhecedor e eficiente em duas línguas que se propõem como forma de ensino para a aquisição da segunda língua, que para o

sujeito surdo é a Língua Portuguesa, ou seja, a forma escrita da língua oral ensinada a partir de sua língua materna.

O bilinguismo é de total importância na vida do surdo, pois a primeira língua L1(sinais) poderá ser utilizada dentro de sua comunidade e a L2 (língua oral), em sua forma escrita irá ser estudada na escola. No Brasil, a educação Bilíngue de surdos está amparada pela lei e está indicada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como uma proposta válida e eficaz para o ensino das duas línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva destes sujeitos.

O reconhecimento pela Lei brasileira nº 10.436/2002 da LIBRAS como Língua oficial, abriu o caminho para a educação bilíngue para os surdos e a aceitação da existência de uma "cultura surda".

Baseando-se na lei, podemos perceber que por mais que existam escolas especiais, a lei recomenda que os surdos estudem em escolas regulares, porém nestes meios existem professores com pouca qualificação, sendo assim a lição é diferente e o conteúdo regular é desinteressante, novo e fora da realidade deles e do que estão habituados. Para pensar no surdo, a educação regular não pode ser concebida como mera inserção, alocação e integração do aluno surdo no espaço escolar. Contudo, não devemos esquecer que a evasão escolar acontece em todos os níveis e com todo tipo de aluno, então será que o modelo de inclusão proposto realmente funciona? E para atender a demanda, qual seria a solução?

Pensando na maioria dos

surdos, eles desistem, pois lhes é imposto uma cultura e certos modelos da cultura ouvinte como o certo, e como é algo que não lhes pertence, então sentem-se desvalorizados e desistem de estudar. Apesar da estimulação quanto à inclusão de alunos com deficiência ao convívio com outros alunos, o índice de desistência ou mesmo sensação de fracasso é destoante quanto ao alunado surdo, não se sentem à vontade, pois o preparo dos professores é pequeno e o auxílio dos outros alunos acaba sendo vago, muito conteúdo não é reconhecido nem aproveitado pelos surdos (MELLO, 2008).

Os surdos possuem uma peculiaridade que é sua cultura. Ela é característica deles, além de serem indivíduos que possuem, por preceito são utilizadores de uma espaço-visual, como principal meio de conhecer o mundo em substituição à e à, ou seja, têm uma cultura característica e isto os faz especiais no quesito da língua. Na maioria, desde o nascimento, eles são instruídos a tornarem-se bilíngues e, com isso, percebe-se um grande progresso como cidadãos e cada vez mais eles têm formado grupos escolares, teatrais, danças e esportes e é este convívio que faz com que eles se sintam mais incluídos na sociedade.

Podemos perceber que a partir de suas culturas, os surdos constroem sua própria identidade particular e intrínseca a eles mesmos. Para os cidadãos surdos, a vivência desta particularidade contempla suas características culturais e sociais de produção e transmissão cultural, segundo Perlin, ele classifica as identidades dos surdos como:

- Identidade Flutuante: quando o surdo se espelha no ouvinte, vivendo de acordo com a realidade do ouvinte; Identidade inconformada: quando o surdo não consegue viver de acordo com a realidade do ouvinte e se sente como tendo uma identidade subalterna;

- Identidade de transição: quando o contato do surdo com a comunidade surda não acontece na infância, o que traz um conflito cultural interno;

- Identidade híbrida: quando o sujeito nasce ouvinte e sofre uma perda auditiva, e este se utiliza para comunicar a língua sinalizada e para pensar a língua oral;

- Identidade surda: quando o surdo pôde desenvolver-se em contato precoce com a língua sinalizada e a comunidade surda, aprendendo a perceber o mundo visualmente.

A partir das constatações do autor podemos perceber que o surdo é classificado por ele como um indivíduo com características específicas que o identifica dentro dos grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a bibliografia analisada, foi possível averiguar a fragilidade que a cultura surda enfrentou ao longo da história para estudar e ter direitos comuns básicos, muitos acreditavam que eles não possuíam capacidade para aprender a ler e escrever, sendo assim sofriam com a impossibilidade de terem uma cultura própria respeitada, receber educação, ter direitos comuns, sendo que até 26 de setembro 1857 eram ignorados no Brasil e foi necessário muita luta para alcançarem todas as oportunidades comuns aos outros cidadãos.

Após muitos anos, os surdos no

Brasil construíram uma comunidade, porém não somente de surdos, mas sim diversos sujeitos como família, interpretes e professores todos com o mesmo interesse em comum a inclusão, mas para que pudessem estudar, foi percorrido um longo caminho e o primeiro passo foi dado pelo surdo francês E. Huet que foi o responsável pela criação da primeira escola para surdos no Brasil o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro, sendo hoje um órgão do , precursor deste tipo de ensino no Brasil hoje uma instituição assaz respeitada e da qual tornou-se símbolo da educação de surdos no Brasil.

Mas como fica a inclusão nas escolas regulares, se segundo a pesquisa os professores são despreparados e que por conta disso desmotivam os alunos e grande parte para de estudar. Provavelmente esses professores devem receber preparo para trabalhar com os alunos surdos, para que o surdo não se sinta desmotivado, faz-se necessário uma integração entre os centros de apoio para que o aluno possa circular entre as duas esferas o ensino regular e os centros de apoio para que possa sentir-se realmente inserido.

Hoje, após convenções, discussões e lutas, os surdos podem frequentar escolas comuns, terem direitos equivalentes a toda população. Agora já possuem uma linguagem própria que pode ser utilizada em seus grupos e assim criarem sua cultura plural. As conquistas dos surdos foram baseadas em muita luta pelos próprios surdos, suas famílias e comunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda.** 1999. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MELLO, A. G. **Os surdos e o fracasso escolar.** Artigo apresentado pelo site: http://www.sitiodesordos.com.ar/guedes_port1.htm. Acesso em 22 de outubro de 2017.

PERLIN, Gladis. **Comunidade e Cultura Surda do Brasil** (2004), Florianópolis. Editora UFSC. 2008. (p.24)

PERLIN, Gladis. **As Diferentes Identidades Surdas.** Revista da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) Ano IV – número 14 – abril/junho de 2002.

SALLES, Heloisa; **Ensino De Língua Portuguesa Para Surdos, Caminhos para a prática Pedagógica,** Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos Vol.2 (2004 p 41)

STROBEL, K. L. **O Que vem a ser cultura surda?** Florianópolis, SC: 2007.

STROBEL, Karin Lilian. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** (2008) NOVAES 2016

VICTOR, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora UFSC. (p.24), (2016)



PLURARIDADE CULTURAL: Intervenções e Práticas no Cotidiano Escolar

ANDRÉA MARIA DE JESUS VIANA

ROSIMEIRE COUTINHO ALVES DA SILVA SOUSA

Andréa Maria de Jesus Viana, tem Licenciatura em Pedagogia pela Universidade de Santo Amaro em 2013, Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

Rosimeire Coutinho Alves da Silva Sousa, é graduada em Pedagogia pela FACON e em Artes Visuais pela UNIMES. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

O multiculturalismo busca favorecer o processo de comunicação e aprendizagem entre as culturas. Para esse fim, há a necessidade de valores como o respeito, pertencimento e igualdade. Diante das questões da atualidade, como podemos trabalhar a interculturalidade no cotidiano escolar, sanando as dificuldades que a escola sempre apresentou com essa temática? Nosso continente é constituído por uma diversidade cultural imensa de contribuição europeia, indígena e africana, porém a história é marcada pela exclusão do outro por sua diferença, negando-o e inferiorizando, não permitindo sua integração à cultura dita com hegemônica. A educação tem o dever político e social de intervir de forma positiva por meio de práticas e ações que contribuam com a interculturalidade e, para isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicado em 1997, incorporaram entre os temas transversais a pluralidade cultural. O objetivo desse estudo foi investigar como os movimentos negros contribuíram para que houvesse uma mudança de ver a cultura do outro e como vem sendo as práticas de professores que atuam nos anos iniciais da educação básica e para esse fim foi realizada pela investigação de alguns artigos já publicados sobre o tema, além do “III Congresso para as Relações Étnico-Raciais” realizado pela Secretária da Educação do Município de São Paulo, Curso de Interculturalidade, no qual foi exposto algumas práticas que vem sendo realizadas no cotidiano escolar das crianças da rede de ensino, com o objetivo de favorecer a interação das culturas presentes em nossa atualidade, para que elas se sintam pertencentes ao ambiente em que estão inseridas.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

Um primeiro passo a ser trabalhado é reconhecer nossa identidade cultural e faz-se necessário proporcionar espaços que favoreçam a tomada de consciência da nossa identidade cultural. Um espaço privilegiado para esse trabalho é a escola, onde poderão ser trabalhados conteúdos que favoreçam a interculturalidade. De acordo com o Caderno de Orientações Didáticas Etnicorracial:

Ao tornar obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos povos 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 á história do país, as duas leis estabelecem novos parâmetros para nossa educação que tem pautado, desde o surgimento do Ministério da Educação em 1934, pelo desconhecimento da importância da diversidade etnicorracial realmente existente no país (Caderno de Orientações Didáticas Etnicorracial, p. 10).

O professor desempenha um

papel muito importante nessa relação, o de mediador na construção de relações interculturais positivas, tendo que lidar com conflitos, mas o desafio está em promover situações de reconhecimento entre os diferentes. Nesse momento, não pode haver melhor ou pior e sim que um se coloque no lugar do outro, proporcionando a interação sem estereótipos, trabalhando sempre o diálogo interpessoal ao mediar os conflitos no cotidiano escolar. Do contrário impera o daltonismo cultural, expressão utilizada pelos autores Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999 p. 56), ambos definem o Daltonismo cultural com o não reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias, sem evidenciá-las no cotidiano escolar por diversas razões, como despreparo do professor, por achar melhor não falar do assunto, preferindo silenciar por não saber lidar com o tema.

A prática pedagógica deve sempre favorecer o processo de negociação cultural. De acordo com Candau e Moreira, os saberes escolares exigem desvelar o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos. Obrigamos a repensar nossas escolhas, nossos modos de construir o currículo escolar e nossas categorias de análise da produção dos nossos alunos (Candau, 2008).

Devido a essa demanda, os professores desempenham um papel crucial: o de buscar meios de promover experiências de produção cultural dentro do cotidiano escolar, utilizando os recursos disponíveis na escola e na comunidade.

A nossa identidade é construída pelo que somos e aprendemos em nosso cotidiano de vida. Aprendemos o que somos ao estabelecermos relações com as pessoas que estão perto de nós, tanto os iguais quanto os diferentes, por meio dos significados atribuídos por outras pessoas. Dessa forma, a identidade é um processo de criação de sentidos, exercido pelos grupos que estamos inseridos (STOER & MAGALHÃES, 2005).

A diversidade cultural presente em nossas escolas tornam mais difícil o trabalho do professor, pois demanda integrar e despertar o interesse de um maior número de alunos e, ao mesmo tempo, essas culturas tornam a sala de aula mais rica, plural, estimulante e desafiante, capaz de enriquecer e promover uma qualidade nas atividades (STOER & CORTESÃO, 1999).

É importante que o aluno consiga perceber com clareza os momentos vivenciados de preconceito e discriminação e como essa experiência pode estar afetando sua identidade cultural. O professor, com base em sua experiência, pode estar lançando mão de recursos como: contos, filmes, desenhos animados, músicas, documentos históricos, biografias, livros, dentre outras fontes com o intuito de que o aluno identifique vestígios de preconceitos culturais (Moreira & Candau, 2008), vindo assim a superar visões estereotipadas e preconceituosas, dando vozes às histórias silenciadas.

O contato com culturas diferentes, como conhecer as histórias dos nordestinos, dos indígenas, dos africanos e das mulheres brasileiras que, de alguma forma, tem se destacado e

também dos migrantes, vem a favorecer a valorização desses grupos discriminados, consolidando sua autoimagem. Por esse motivo, se faz necessário que os trabalhos realizados no espaço escolar garantam a inserção de todos, fornecendo informações para que o aluno possa se posicionar em situações de preconceito, através de práticas, ações e intervenções de diálogo, sem a necessidade de violência. Sendo assim o professor deve estar atento ao seu comportamento, seus pontos de vista, frente às emoções, para não estar favorecendo a nenhum grupo específico.

Os diversos grupos podem promover o diálogo, promovendo trocas, diferentes estratégias e participarem como produtores de cultura, tendo assim seus horizontes culturais ampliados. Dessa forma, a sala de aula nem sempre é um lugar seguro para que o aluno possa se afirmar ou eliminar barreiras. Não basta criar condições no ambiente escolar para o aluno se sentir à vontade, mas transformar o ambiente em um espaço acolhedor, onde ele consiga expor suas ideias sem o constrangimento e o medo imposto pelo preconceito.

Ao se trabalhar a cultura afro-indígena e como esses povos foram importantes na construção da nossa sociedade, estaremos auxiliando os educandos a superarem os mitos que discursam sobre esses povos e a desmitificar a visão de selvagens e incivilizados (Candau, 2008).

Toda essa discussão descentraliza os impactos do racismo e incluem outros grupos na construção de sua subjetividade, favorecendo assim a construção de valores não

preconceituosos, contribuindo com uma identidade plural e igualitária.

Ainda, segundo Bento:

[...] Mesmo em situações de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor de qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é que o problema se limita a classe social. Com certeza esse dado é importante, mas não é só isso (BENTO, 2002, p.27).

A formação de professores de forma geral, com algumas exceções, é composta por muita desinformação sobre a cultura africana, pois quando falamos em África nos reportamos ao processo de colonização, escravidão. A visão que essa geração adulta tem do negro em pinturas, filmes, novelas, são de pessoas sendo escravizadas, crianças brincando aos pés dos senhores ou debaixo das mesas, adultos servindo seus senhores ou sofrendo ao

serem transportados em navios negreiros, trabalhando exaustivamente nos engenhos, nas lavouras, e por aí vai (Candau, 2008). Não só na mídia, mas também na escola, fomos inundados com essas imagens, em nenhum momento foi nos apresentados ruínas de palácios africanos, nome de reis ou rainhas, e até mesmo na África moderna não se apresenta uma cidade construída, mesmo que seja pelo colonizador, apenas são mostrados por aspectos negativos, pelos atrasos sociais, guerras e doenças que afligem a população (Munanga & Gomes, 2006).

Com o fim da escravidão no Brasil, os afrodescendentes de modo geral, vieram a enfrentar muitas dificuldades, pois foram-lhes negados os direitos e acesso a emprego, moradia, educação, saúde pública, participação política, ou seja, o exercício da cidadania. Sendo assim, os homens e mulheres negros não podiam atuar no cenário político e urbano. Devido a toda essa dificuldade vivida por eles, veem a surgir os movimentos negros organizados durante a República, que favoreceram o início de uma luta muito importante, ampliando aos poucos a inclusão social deles e a superação do racismo na sociedade brasileira (DOMINGUES, 1994).

Na atualidade tivemos muitos avanços significativos com a LDB nº 9394/96, a Lei 10.639/2003 e a 11.645/2008, grandes conquistas para que haja a valorização e o reconhecimento dessas culturas, que possam superar o preconceito em todos os âmbitos de nossa sociedade, integrando o diferente como algo a ser valorizado pelas contribuições que esses povos representaram e continuam a

representar para a construção da nação (SOUZA, 2010).

O aluno que vive em uma sociedade igualitária será capaz de desenvolver suas aptidões e potencialidades. A escola deve ser um espaço de transformação e cultural e não será possível acontecer se os diferentes da cultura dita hegemônica forem valorizados, enquanto os demais forem inferiorizados.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada pela investigação de bibliográfica do curso de “Interculturalidade: Contribuições das Matrizes Africana, afro-brasileira e indígena”, publicado e homologado em 26/07/2018 pela Secretária de Educação do Município de São Paulo e pela participação do “III Congresso Municipal pelas Relações Etnorracial”, promovido pela Secretária de Educação do Município de São Paulo, realizado em 30 e 31 de outubro de 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não podemos deixar de salientar a importância dos Movimentos Negros organizados no Brasil e reconhecer como as etapas, atores, propostas e diversas estratégias de luta pela inclusão social do negro contribuíram para as conquistas vistas aqui. Desde 1897 já havia associações negras em São Paulo, associações de trabalhadores, jornais que pudessem publicar notícias que fossem relevantes aos negros. Não podemos esquecer que as mulheres negras, embora muitas

delas não tenham seus nomes destacados, sempre tomaram a frente desses movimentos. Porém, nessa época esses movimentos não tinham apoio político, somente a partir de 1930, com a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB), começou a terem mais apoio. A FNB atuou em diversos estados brasileiros, chegando a superar 20 mil membros, mas infelizmente com a vigência do Estado Novo e o início da Ditadura Militar, os movimentos foram sufocados. Sem apoio político, os movimentos perderam força, tanto que em 1970 era difícil conseguir reunir meia dúzia de militantes (Cunha, p.65).

Após o fim do regime autoritário, ressurgiram novamente os movimentos negros, ampliando suas ações em prol da população negra, buscando sua inserção na vida social. Com o avanço dos movimentos, passou a ser cobrado uma mudança nos currículos escolares com a revisão de conteúdos preconceituosos, busca-se a capacitação de professores para esse fim com o intuito de desenvolver uma pedagogia inclusiva (CRUZ, 1989).

A luta ganhou mudanças significativas como a mudança do 13 de maio, que era a comemoração da abolição da escravatura, para o 20 de novembro (possível morte de Zumbi), e a valorização da beleza e da culinária africana, avanço nos campos religiosos, onde os negros antes impostos ao cristianismo, agora passam a valorizarem sua ancestralidade religiosa (NASCIMENTO, 1978).

Enquanto nas primeiras fases dos Movimentos Negro, seus ativistas tivessem um discurso moderado, com estratégias assimilacionistas e integracionistas, hoje há um discurso

contundente, buscando o interacionismo, a igualdade das diferenças e a valorização da cultura afro-indígena. A juventude afrodescendente busca uma posição social por meio da música como o RIP-ROP, Frank e REP, resgatando sua autoestima, protestando, denunciando, tudo isso junto a outros pares da sociedade, também excluídos socialmente.

A Unesco afirma que a verdadeira liberdade entre povos depende de requisitos que vão além das condições políticas e marcos legais, mas de outros fatores econômicos, sociais e culturais, valorizando sempre a democracia e o diálogo (SOUZA, 2010).

Dessa forma salienta-se novamente o papel privilegiado que o espaço escolar desempenha, pois a educação tem o poder de representar esse debate. Nesse espaço, onde se prepara os indivíduos para a vida em sociedade, é possível o compartilhamento de ideias e diferentes experiências socioculturais.

Toda essa trajetória de luta vem a culminar com a alteração da LDB, em 2003, pela lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Africana nos currículos escolares. E em 2008, a LDB novamente foi alterada pela lei 11.645/08, obrigando o Ensino de História e Cultura Indígena Brasileira (SOUZA, 2010).

O Caderno de Orientações Didáticas Etnicorracial tem como objetivo auxiliar o professor e fornecer exemplos de projetos e sequências didáticas para que possam desenvolver esse trabalho nos diferentes níveis de ensino.

Na formação continuada de professores também são oferecidos cursos com o intuito de favorecer e

enriquecer a prática em sala de aula. O III Congresso Municipal de Educação para as Relações Etnicorracial, trouxe subsídios aos professores mostrando que é possível sim trabalhar essa temática em vários níveis da educação básica, atuando com projetos, onde sejam trabalhados o ano todo, e não só nas datas comemorativas, facilitando a inserção cultural do negro e do índio, no cotidiano escolar.

A sociedade ao longo do tempo vem buscando meios de compensar o tempo vivido pela opressão dos negros e índios com cotas em universidades, concursos públicos, tentando dessa forma diminuir o dano causado por seus antepassados.

CONCLUSÃO

Com essa pesquisa foi possível mostrar a trajetória do movimento negro no Brasil e como essa luta pode e continua a mudar a realidade de diversos povos através da educação. Com a formação continuada de professores, é possível enriquecer as práticas no cotidiano escolar que favoreçam o conhecimento e a valorização das diferentes culturas que compõem nossa sociedade, e que os negros e indígenas se sintam inseridos, vencendo o estigma e os estereótipos impostos e sofridos no decorrer da nossa história. Com essa temática é possível também trabalhar o papel do branco, de que são levantadas algumas questões, por exemplo: como a identidade racial do branco é trabalhada? Qual a culpa que carregamos pela escravidão? Será que refletimos sobre os benefícios simbólicos de ser branco? Ao se trabalhar todas essas questões, estaremos construindo a identidade,

subjetividade de brancos, negros e indígenas.

Precisamos continuar essa luta iniciada pelos Movimentos Negros, apoio político e muita força de vontade de pessoas imbuídas nessas causas, pois com a educação e a valorização dessas culturas, podemos desconstruir esses estigmas deixados por um passado vergonhosos, de opressão, ganancia, exclusão e construir a frente uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos possam alcançar seus sonhos e objetivos, por meio da educação, valorização pessoal e inserção no meio social, sem ter que romper as barreiras impostas por ser diferente ou por pertencer à uma cultura diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTO/I.CARONE, M. (2002). **BRANQUEAMENTO E BRANQUETUDE NO BRASIL**. PETRÓPOLIS,RJ: EDITORA VOZES.

CANDAU, A. F. (2008). **MULTICULTURALISMO**.

Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

CRUZ, M. D. (1989). **ALTERNATIVAS PARA COMBATER O RACISMO**. NUCLEO CULTURAL AFRO-BRASILEIRO.

DOMINGUES, P. (1994). **MOVIMENTO NEGRO: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS**. MOVIMENTO NEGRO E CRISE BRASILEIRA, p. 157.

JR.CUNHA, H. (s.d.). **O MOVIMENTO NEGRO NA ÚLTIMA**. p. 65.

MUNANGA, K. &. (2006). **O NEGRO NO BRASIL DE HOJE**. SÃO PAULO: GLOBAL.

NASCIMENTO, A. D. (1978). **O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO**.

SOUZA, E. F. (2010). **CADERNO DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL**. SÃO PAULO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

VERA LUCIA BENEDITO, M. D. (30/31 de OUTUBRO de 2018). **III CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS**. SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL: PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO.



A OBESIDADE INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA REDUÇÃO DA OBESIDADE

CARLA LIMA ALMEIDA DE COUTO

Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo em 2007. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

Ao longo do tempo, a urbanização trouxe grandes benefícios à população. Aumentou-se a expectativa de vida, a disponibilidade de alimentos e a melhora nos meios de transportes. Esses benefícios acarretaram mudanças no estilo de vida, como o consumo elevado de gorduras, menor grau de atividade física, estresse e tabagismo. Essas mudanças elevaram a prevalência da obesidade, trazendo doenças como diabetes, hipertensão, cardiovascular. A Obesidade Infantil é um problema de saúde pública que preocupa cada vez mais, devido ao crescimento rápido de sua prevalência em muitos países em todo o mundo. Um profissional de Educação Física pode contribuir para que a Obesidade Infantil seja diminuída, por meio de atividades físicas, das quais acabam se tornando uma diversão para as crianças.

Palavras-Chave: Obesidade Infantil. Educação Física. Urbanização

INTRODUÇÃO

A obesidade contribui para doença cardíaca precoce, síndrome metabólica, hiperlipedemia, diabetes, hipertensão, derrame (Berenson apud Tomkins, 2006). Além de todas estas doenças, a criança obesa está sujeita a graves problemas psicológicos, sentindo-se excluída nas brincadeiras,

estando propensas a apelidos que as deixam constrangidas, passando a ter uma autoimagem desfavorável.

A Pesquisa de Orçamento Familiares 2002 — 2003 do IBGE detectou um aumento nos indicadores antropométricos da população com menos de vinte anos em relação às medições anteriores do Estudo Nacional

de Despesa Familiar de 1974. Isso indica que a desnutrição infantil diminuiu nos últimos trinta anos, tendo mais crianças e adolescentes acima do peso. Mostrou que a desigualdade econômica no Brasil continua estampada no corpo de seus filhos: 22,18% dos garotos nascidos nas famílias com menor renda têm déficit de altura, enquanto 28,2% daqueles nascidos nas famílias com maior renda estão com excesso de peso.

De cada dez crianças do mundo todo, uma está obesa (Viuniski, 2005). No Brasil, pesquisas indicam que crianças e adolescentes passam boa parte do dia diante da televisão e, devido a isso, eles ficam expostos a comerciais que estimulam a ingestão de alimento de alto teor calórico, desta forma o nível de sedentarismo se eleva.

Foram avaliados 1395 anúncios de produtos alimentícios vinculados em três redes de televisão de canal aberto do Brasil e constatou-se que 57,8 % pertenciam ao grupo das gorduras, óleos, açúcar e doces. Estes dados confirmam o quanto a mídia influencia a obesidade infantil (Almeida apud Pegolo, 2002).

Castro apud Pegolo, em 2005, realizou um estudo em que a televisão ocupou o primeiro lugar como fonte de informação nutricional e a escola e professores representaram a segunda fonte. Além da família, a escola também tem papel muito importante na prevenção e conceito da obesidade, pois a criança passa ali boa parte do dia, fazendo pelo menos uma refeição, tendo uma ótima oportunidade de aprender sobre estilo de vida, além de ser um ambiente propício para o gasto energético através de brincadeiras direcionadas ou não.

American Dietetic Association, em 2004, afirmou que a escola representa o local ideal para informações e para a formação de hábitos alimentares adequados.

A falta de conhecimento e acesso à alimentação saudável e suas consequências permanecem como desafios fundamentais para a Saúde Pública no Brasil (Monteiro 2000).

SAÚDE NO ESPAÇO ESCOLAR

A saúde no espaço escolar é concebida como um ambiente de vida da comunidade em que está inserida a escola, cujo referencial para ação deve ser o desenvolvimento do educando, como expressão de saúde, com base em uma prática pedagógica participativa, tendo como abordagem metodológica a educação em saúde transformadora (Catrib et al., 2003, p.31)

Segundo Halpern (2003, p.13):

A obesidade infantil é um sério problema de saúde pública que vem aumentando em todas as camadas sociais da população brasileira. Preveni-la significa diminuir, de forma racional e barata, a incidência de doenças crônico-degenerativas, como o diabetes e as doenças cardiovasculares, e um grande palco para a realização deste trabalho é a escola, que pode possibilitar a educação nutricional, juntamente com a família.

Contudo, a alimentação saudável é hoje um conteúdo educativo e a incorporação desses hábitos pode dar-se na infância. É justamente por isso que pais e educadores vêm, ao longo de anos, concordando com a necessidade de a escola assumir um papel de protagonismo nesse trabalho.

Segundo Philippi et al (2003):

Nos primeiros anos de vida, é essencial para o crescimento e desenvolvimento da criança uma alimentação qualitativa e quantitativamente adequada, pois ela proporciona ao organismo a energia e os nutrientes necessários para o bom desempenho de suas funções e para a manutenção de um bom estado de saúde.

Para que se trabalhe com a alimentação saudável nas escolas, é necessário que os responsáveis pelas crianças dentro da instituição escolar trabalhem de forma prazerosa, na qual a criança sentirá vontade em comer certos tipos de alimentos que não apreciam e recusam.

De acordo com Jones (1996, p.114):

A história alimenta a emoção e a imaginação. Permite a auto identificação, ajuda a criança a aceitar situações desagradáveis e a resolver conflitos. Através do jogo do faz de conta, a criança

procura compreender como as coisas se dão de forma cognitiva e afetiva, além de se apropriar das vivências e as internalizar, tornando-as suas.

Portanto, faz-se necessário intervir por meio de histórias e contos de fadas, sobre a importância de uma alimentação saudável.

McGinnis & Degraw (1991) pontuam que o conhecimento, as atitudes, os comportamentos e as habilidades desenvolvidos em efetivos programas de saúde em escolas, voltados para a conscientização de que a adoção de hábitos saudáveis trará melhor qualidade de vida, capacita crianças e jovens para fazerem escolhas corretas sobre comportamentos. Reforçam que a adoção desses comportamentos promove a saúde do indivíduo, da família e da comunidade, por meio de um trabalho que deve se iniciar logo na primeira infância.

Segundo Rodrigues (2011, p. 23):

Além de promover a alimentação saudável, é preciso, também, promover a alimentação sustentável, que utiliza os produtos industrializados com moderação, valorizando os produtos regionais e a culinária tradicional. E, para complementar, alia-se à educação para a gestão ambiental, onde são levantados aspectos essenciais para a saúde como a consciência sobre

o uso e a qualidade da água, a produção e destino de resíduos, a reflexão sobre o uso de agrotóxicos na produção de alimentos, entre outros.

As diretrizes para a promoção de alimentação saudável nas escolas foram recentemente instituídas como um elemento a ser contemplado no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares.

AS CRIANÇAS E O RELACIONAMENTO COM OS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para crianças e adolescentes, a saúde ainda é um conceito bastante abstrato e por isso é importante que as famílias eduquem seus filhos, desenvolvendo hábitos alimentares saudáveis e a prática de atividade física.

Profissionais de Educação Física veem na mudança de estilo de vida a melhor forma de reverter essa situação, fazendo a interação nas atividades escolares e estimulando a prática esportiva por meio de atividades lúdicas. O exercício pode ser um estímulo, mas se deve tomar cuidado com um lado negativo: a superação de limites significa que não adianta uma criança obesa iniciar a prática de um esporte, onde o desempenho e bons resultados sejam exigidos, porque isso a desestimulará. Para essas, os melhores esportes seriam aqueles em que não há impacto, natação e bicicleta são exemplos de atividades aeróbicas onde não se carrega o peso do corpo. Dr.

Fisberg, 2005 ressalta que crianças precisam de pelo menos 30 minutos de qualquer tipo de atividade física. Isso mostra o grande papel que o profissional de Educação Física tem diante da sociedade, podendo interferir diretamente ou indiretamente na saúde de qualquer indivíduo.

A atividade física na escola deve ser ligada à saúde, promovendo o bem-estar dos alunos, com atividades lúdicas e que se preocupem com o condicionamento aeróbico, força, resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal.

O professor deve sempre relacionar os exercícios físicos à saúde, pois a prática bem orientada da atividade física traz grandes benefícios para a saúde, devendo falar para os alunos o benefício que cada exercício pode trazer para sua vida. Assim, a educação física escolar cria nos alunos o prazer e o gosto pelo exercício e pelo esporte, levando à adoção de um estilo de vida saudável e ativo. O professor pode utilizar esportes como: o basquete, vôlei, natação, como também jogos recreativos para trazer o benefício à saúde de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que o professor de Educação Física pode interferir na vida dessas crianças, incentivando-as à prática de atividade física dentro e fora da escola, ajudando seus alunos a levar uma vida ativa no presente, pois essa prática ajudará não só no presente, mas na vida adulta, trazendo mais saúde e menor risco de desenvolver obesidade, independente de classe

socioeconômica.

A alimentação saudável favorece no conhecimento do educando e possibilita a qualidade de vida. As ações pedagógicas, além de construir o conhecimento sobre a importância de se alimentar, influencia na promoção de hábitos alimentares saudáveis no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDI, F.; CICHELENO, C.; VITOLO M.R. **Comportamento de Restrição Alimentar e Obesidade.** Rev. Nutrição. Jan./Fev. 2005.
- FISBERG, M. **Sedentarismo e Hábitos Alimentares inadequados aumentam o risco de obesidade infantil em São Paulo.** Rev. Nutrição em Pauta. p.6. set./out.2005
- FISBERG, M.; et al. **Influência do treinamento aeróbico e anaeróbico na massa de gordura corporal de adolescentes obesos.** Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 10, n.03 Maio/junho. 2006.
- GUIMARÃES, L.V.; et al. **Fatores Associados ao Sobrepeso em escolares.** Rev Nutrição p 5-17. Jan./Fev.2006
- HALPERN, Z. **Fórum nacional sobre promoção da alimentação saudável e prevenção da obesidade na idade escolar.** 2003. Disponível em: <<http://www.abeso.org.br/revista/revista15/forum.htm>>. Acesso em: 02 de Jan de 2020.
- JONES, I. **La imaginación, punto de partida de las escuelas.** Rev. Org. Mundial Salud, v.49, n.4, p.111-39, 1996.
- MARCILIO, S.C.; et. al, A, **Síndrome Metabólica: Um Impacto da Mudança do Estilo de Vida.** Rev. Nutrição Profissional.n.5 .p.20-24. Jan./Fev.2006.
- MCARDLE, W. D.; et al., **Fisiologia do Exercício: energia, Nutrição e Desempenho Humano.** Rio de Janeiro, 1998.
- PEGOLO, E.G.; **Obesidade Infantil: Sinal de Alerta.** Revista Nutrição em Pauta. p.4-8. set/out. 2005.
- PHILIPPI, Sonia Tucunduva; CRUZ, Ana Teresa Rodriguez & COLUCCI, Ana Carolina Almada. 2003. **Pirâmide alimentar para crianças de 2 a 3 anos.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141552732003000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 02 de Jan de 2020.
- RODRIGUES, L. P. F.; ZANETI, I. C. B.; LARANJEIRA, N. P. **Sustentabilidade, segurança alimentar e gestão ambiental para a promoção da Saúde e qualidade de vida.** Revista Participação, n ° 19, p. 22-28. 2011.
- VIUNISKI, N. **Obesidade em Adultos, um desafio pediátrico?** Rev. Nutrição em Pauta. p. 9. Maio/jun.2005.



UM NOVO OLHAR SOBRE OS MÉTODOS DE APRENDIZAGEM: Perspectivas sobre a evolução do processo de construção do conhecimento no âmbito das dificuldades de aprendizagem

DULCILENE DOS SANTOS LOPES SIQUEIRA

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais; Pós-graduada em Libras. Trabalhou como professora interlocutora de Libras no Estado de São Paulo, na Diretoria de Suzano e ministra aulas de Libras em cursos de extensões na Uninove. Trabalha atualmente como PEIF na EMEF Maria Aparecida Magnanelli Fernandes, Diretoria de Guaianases.

RESUMO

Este artigo tem como proposta desenvolver aspectos relacionados com as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, a maneira como o professor deve se posicionar para solucionar os problemas encontrados em sala de aula, a importância de novas experiências de aprendizagem na vida do educando, de como atuar de maneira construtiva, transformando os estudantes em cidadãos críticos, ativos e participativos, desenvolvendo no mesmo enfoques positivos.

Palavras-Chave: Dificuldades de aprendizagem. Construção de conhecimentos. Habilidades.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como meta esclarecer alguns problemas relacionados com o tema dificuldade de aprendizagem. Esse termo começou a ser usado entre a década de 60 e ainda hoje pode ser confundido por pais e professores como sendo uma simples desatenção em sala de aula ou então, relacionados com a indisciplina das

crianças. É importante elucidar que a dificuldade de aprendizagem é normalmente causada por problemas emocionais ou cognitivos, que afetam o seu desempenho escolar.

A necessidade de estudar e aprofundar o tema em questão acontece por perceber que a ausência de alunos e seu baixo rendimento escolar normalmente são causados por essa dificuldade e quanto mais conhecermos o assunto, mais ferramentas teremos

para desempenhar uma ação assertiva na construção do conhecimento e da aprendizagem dos alunos.

De acordo com André (1984) “cada objeto de estudo deve ser examinado como único, uma representação singular da realidade, realidade esta, multidimensional e historicamente situada”, tendo base esses conceitos, desenvolvem atividades focadas em suas dificuldades, tentando assim, desenvolver suas habilidades.

O foco do estudo de caso é uma criança matriculada no 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Essa tem uma grande dificuldade na leitura e escrita e tem grande dificuldade para se concentrar.

Para realizar este trabalho, dividimos a metodologia em duas etapas: fundamentação teórica e atividades de sondagens elaboradas de acordo com as pesquisas feitas e com base na dificuldade apresentada pela criança. Durante a fundamentação teórica, foram utilizados livros e artigos acadêmicos relacionados com o assunto tratado, servindo como base para a nossa análise.

O objetivo do nosso estudo é que através das intervenções feitas, a aluna possa desenvolver sua escrita e sua leitura, aprimorando suas habilidades e que essa consiga, ao final das intervenções, evoluir no seu processo de aprendizagem.

Segundo Fernandes (2004), o sistema de escrita nasceu por uma necessidade em anotar dados sobre trocas comerciais, na Suméria, há cerca de 5.000 anos, esse sistema inicialmente era feito através de desenhos que representavam as coisas, chamado de

(pictografia). 3.000 a.C no Egito foi desenvolvido o hieróglifo, considerado uma obra de arte pela riqueza de detalhes nas imagens. Já o alfabeto só começou a ser utilizado a partir do sec. XVII, na Fenícia, ele tinha 22 letras que representavam o som, diferente do sistema egípcio e pictográfico, que eram representados por desenhos, este se tornou o alfabeto que usamos hoje. Ainda de acordo com a autora, foram feitos diversos estudos para compreender como se dá a construção do pensamento no processo da aprendizagem. Segundo Piaget (1967), o conhecimento se dá através da interação do sujeito com o objeto de aprendizagem.

Ferrero e Teberosky (1999), criadoras da Psicogênese da língua escrita, ou seja, criaram as hipóteses linguísticas das crianças, enfatizando que os estudos realizados ao longo dos anos apontam que a aprendizagem não se dá na realização de milhões de cópias, ou atividades sem contexto, ou na memorização das letras. A aprendizagem ocorre na compreensão de um todo, nas palavras, nas frases, nas situações de comunicação, no que faz sentido para o aluno.

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos”. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito

que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Vigotsky (1917) acreditava que a linguagem era fator essencial para o desenvolvimento intelectual do indivíduo, o que a criança consegue realizar sozinha e o que não consegue realizar, é capaz de aprender e fazer, com ajuda de uma pessoa mais experiente, a compreensão das funções mentais enquanto sistemas funcionais, variando ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento individual, suas teorias colaboraram para a compreensão da relação entre pensamento e linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.

Observamos então, através de pesquisas, que o educador, percebendo como se dá o processo de aprendizagem do aluno, pode interferir de forma construtiva nesse processo, por meio de práticas que garantam ao aluno sucesso no processo de aprendizagem, tornando-os cidadãos críticos e ativos. Segundo Vigotsky (1960) “Aquele que aprende e aquele que ensina estão em uma relação interligados”, colaborando para o desenvolvimento e evolução das

capacidades cognitivas essenciais, como a leitura e escrita, e o educando produzirá o seu conhecimento, assimilando as informações recebidas, pensando, interagindo, desafiado, questionado, auxiliado, e assim transformando as informações recebidas em conhecimento. Segundo Paulo Freire (1996) “O educando é sujeito ativo no processo de aprendizagem”. Portanto, o papel do professor é fundamental, pois é ele que permitirá que o aluno viva novas experiências sociais e da linguagem escrita, apresentando diferentes gêneros textuais.

O grande desafio da educação hoje é o de ensinar a aprender, a fazer, a ser e a conviver, desenvolvendo inteligências e habilidades. Ela tem a função de expor aquisições culturais de uma determinada civilização, tem função socializadora para que o educando se torne cidadão crítico, ativo e participativo, contribuindo positivamente com a sociedade, entretanto apesar de tantas inovações nas metodologias de ensino, ainda existem muitas crianças que não conseguem desenvolver tais habilidades.

Podemos entender que tais dificuldades podem ser de fatores biológicos, orgânicos, socioeconômicos, ambientais, cognitivos e neurológicos, e colaboram para dificultar esse processo, é necessário que se perceba o quanto antes se a criança apresenta alguma dificuldade para o sucesso no desenvolvimento do processo de construção do conhecimento, muitas crianças quando apresentam alguma dificuldade, por falta de conhecimento, dos pais e até mesmo dos professores, a mesma é rotulada como preguiçosa, desatenta, e até mesmo de burra, o que

provoca baixa autoestima na criança e um sentimento de tristeza e rejeição, o que pode prejudicar ainda mais o processo de aprendizagem (CORREIA 2001).

Para que uma criança seja capaz de adquirir e desenvolver habilidades de leitura e escrita é necessário que a mesma tenha algumas habilidades como, por exemplo, consciência fonológica, que seja capaz de relacionar os sons da fala com os códigos de escrita, identificando sílabas, intrassílabas e sons, para que essa consciência se desenvolva é necessário que a criança seja estimulada oralmente com sons, do contrário, se não for estimulada e observada no processo de desenvolvimento cognitivo, pode ficar comprometido o seu desenvolvimento nas séries iniciais, a criança também pode ter um comprometimento lexical, ou seja, não compreende o significado das sílabas nas palavras, não é capaz de compreender e produzir, e tão pouco organizar os elementos nas frases, se esse acesso não ocorre não, existirá a construção do conhecimento, ou se dará de forma mais lenta e com muitas dificuldades.

Ainda podemos acrescentar a memória como fator essencial para a aquisição do conhecimento, ela guarda o conhecimento adquirido, recuperando dados e informações essenciais na construção e aquisição das capacidades cognitivas básicas, como ler e escrever, segundo Vieira A Brandão (1992), pode-se nomear ainda alguns dos problemas que mais atingem crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, como a Dislexia que é a inversão das sílabas, omissão e troca de letras, a criança reproduz as letras de forma espelhada;

Disgrafia que é a falta de organização na produção de um texto e letras extremamente ilegíveis; Discalculia, como o próprio nome sugere, é a dificuldade em cálculos numéricos; Dislalia que é a dificuldades na fala; Disortografia que é a dificuldade em reproduzir a linguagem escrita, e o TDAH que é a Hiperatividade.

Para superar tais limitações é necessário de a criança aprenda a aprender, e para isso ocorrer todos devem estar envolvidos neste processo, é importante promover um ambiente alfabetizador, de acordo com a realidade do cotidiano do aluno, que colabore com o processo de construção do conhecimento, Fernandes (2010).

Ferrero e Teberosky (1999) em sua teoria mostram que além dos novos e antigos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, não se pode esquecer que existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento, considerando as teorias de Piaget, como teorias gerais dos processos de aquisição do conhecimento, investigaram os métodos tradicionais no ensino da leitura e da escrita, as características que um texto deveria conter para possibilitar o ato da leitura, e através da Psicogênese da Língua Escrita, já citado anteriormente, contribuíram para romper alguns impasses e mostrar que é possível explicar o processo de aprendizagem utilizando um modelo teórico construtivista, e com conceito de hipóteses da língua escrita.

ENTREVISTAS – FAMÍLIA E EDUCADORA

Em entrevista realizada com a educadora Raquel Cristina, formada em

Pedagogia há dois anos, procura utilizar métodos tradicional e construtivista, mesclando os dois, assim como a família, a educadora disse que a criança quando é contrariada, fica quieta, é obediente, as dificuldades apresentadas pela educadora está no desinteresse por parte do aluno, que de acordo com ela é reservado, e da família na vida escolar do mesmo, salienta que a criança é individualista e desinteressada, a respeito da leitura e escrita da criança ela cita “Péssima, não consegue ler nada, não desenvolve nada, só faz cópias, e ainda por cima com dificuldade e muitos erros, não apresenta raciocínio lógico não compreende as explicações” Apesar de realizar as atividades para casa e ser frequente.

Os pais da aluna são bem jovens e trabalham o dia inteiro, ela tem um irmão mais velho, com quem dorme e que a maltrata e bate, são cuidados pela avó, a família percebeu a dificuldade da criança a partir dos seis anos “Dificuldades em gravar e falar letras, palavras, números, etc.” A família é ausente da escola, e acha regular o ensino que é oferecido a sua filha, cita que a criança gosta da escola e de estudar, mas apesar de a ajudarem e incentivarem, a criança não evolui, a menina tem um bom relacionamento com os colegas, e tem acesso a brinquedos pedagógicos, e não frequentou creche, observamos que lamentavelmente, a mãe omitiu algumas informações durante a entrevista, fato percebido em conversas obtidas com a criança posteriormente.

CAMINHOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para elaborarmos as atividades adequadas à realização das intervenções, fizemos com a criança uma sondagem para identificarmos em que hipótese da língua escrita à mesma encontrava-se, então notamos que a criança apresentava a hipótese pré-silábica. Segundo Fernandes 2010, nesta hipótese a criança não corresponde ao que se fala, não reconhece o valor sonoro das palavras não entende a organização do sistema da língua escrita, pensa que só é possível escrever uma palavra se a mesma contiver muitas letras, ou seja, a criança não sabia ler e nem escrever, ela apresentava dificuldades na leitura e escrita, socialização e etc. A partir daí pensamos quais e que tipo de atividades seriam interessantes apresentar à criança.

Portanto pesquisamos quais atividades poderíamos oferecer a criança, que não se tornassem cansativas e nem a desmotivasse, caso não conseguisse realiza-la, nas primeiras atividades pensamos em atividades onde a criança pudesse relacionar nomes á figuras, foi então observado que a criança não conseguia relacionar as figuras e os nomes sozinha.

Então fizemos as intervenções usando sempre o método fônico, apresentando a criança o som do fonema, e assim a criança foi assimilando o som ao fonema de cada figura, para que a criança dessa forma pudesse refletir sobre o som e assimilar o mesmo com as letras do alfabeto, com

que letra determinado som se parecia, e assim com a sua respectiva letra. Segundo Fernandes existem outros aspectos da comunicação, que dão suporte e apoiam a língua oral.

Além da língua falada, a comunicação acontece por meio de gestos, sinais e da linguagem corporal que dão significado e apoiam a linguagem oral. Aprender a falar não é só memorizar sons e imagens. A aprendizagem se dá por meio de reflexão, pensamento, explicitação de atos, sentimentos, sensações e desejos (FERNANDES, 2010, p 22).

Percebemos que a partir dessa metodologia, as atividades seguintes foram feitas com um pouco menos de dificuldades.

Achamos interessante também utilizarmos o alfabeto móvel, em algumas atividades usamos musica, parlendas e contos, pedíamos a criança que reescrevesse as palavras que ela lembrava, ou que mais tinha gostado de cada texto, e com o alfabeto móvel ela ia escrevendo , e nós interferindo , trocando sílabas, tirando uma sílaba de cada palavra e formando uma outra palavra, desafiando a criança a ler e escrever entendemos que esse tipo de atividade foi muito produtiva, todas as vezes que a criança conseguia escrever corretamente e ler o que havia escrito ficava muito satisfeita.

Realizamos com a criança atividade de raciocínio lógico matemático, com agrupações de unidades e dezenas, notamos que a criança não conseguia assimilar o agrupamento dos itens, o que nos causou receio de como poderíamos intervir neste aspecto, para que a criança pudesse desenvolver o raciocínio,

portando realizamos algumas atividades de matemática percebemos uma boa evolução na criança, ao realizar atividades de soma e subtração, a sua maior dificuldade era encontradas nas atividades de situação problema. Focamos então ainda mais nas atividades de leitura e escrita.

Nas atividades de leitura buscávamos sempre oferecer a criança algo que lhe trouxesse algum sentido, ou que lhe fosse conhecido, desta forma, trabalhamos com listas, rótulos, parlendas e etc. Segundo Ferrero e Teberosky (1999, p.11) “Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular”.

Após realização das intervenções, percebemos uma melhora considerável no processo de ensino aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento cognitivo. Notamos evolução também no seu comportamento social, com a professora e as demais crianças na sala, a hipótese escrita da aluna mudou de pré-silábico para silábico com valor, e que no início das intervenções ela não reconhecia as letras do alfabeto, e no decorrer do processo de intervenções, a mesma foi apresentando melhoras significativas, fato este que nos estimulava a prosseguir e a desafiá-la, e que incentivava a própria a aluna , quando ela percebia que agora ela conseguia realizar atividades que antes não fazia, e que agora ela consegue ler, associando o som das palavras as letras correspondentes.

Enfim, após o término das intervenções a criança consegue ler, e está mais feliz e motivada, consegue

realizar as atividades que são oferecidas pela professora com menos dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a elaboração deste artigo, encontramos muitas dificuldades em relação ao posicionamento correto frente as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança, em especial nas questões de leitura e escrita. Após essa indagação, desenvolvemos pesquisas e leituras que enfatizavam que dificuldades de aprendizagem estariam ligadas a problemas emocionais, neurológicos ou cognitivos sofridos pelo indivíduo.

Então com base nos autores que utilizamos para a realização do nosso trabalho, foi possível realizarmos visitas a campo, e fazer as devidas intervenções de maneira totalmente construtiva e coerente, realizamos pesquisas, intervenções e atividades de sondagens, tudo para atender as necessidades da criança.

Ao decorrer do processo mais precisamente durante as análises em sala de aula, notamos a dificuldade que a criança apresentava. Mas a cada dia que era realizado uma nova atividade, era notório o progresso da criança, fato que se remeteu a ações positivas. Ao término das intervenções foi apresentada uma grande evolução em vários aspectos, tanto social como cognitivo, um grande desenvolvimento na vida da criança, em relação a construção e desenvolvimento de habilidades e raciocínio lógico. Conseqüentemente ao término do nosso trabalho conseguimos atingir o resultado esperado que nos surpreendeu bastante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso: Seu potencial na educação**. Rio de Janeiro: PUC, 1984.

FERNANDES, Maria, **Os segredos da alfabetização**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. POA, Artmed, 1986.

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

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

VIGOTSKY, Liev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 1987.

----- **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



, NORMAS E DIRETRIZES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ESTUDOS SOBRE O ESTADO E O MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

GILDO FERREIRA SANTOS

Historiador, graduado pela Universidade Guarulhos. Pedagogo pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialização em História pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo. Professor de História e Ensino Religioso dos Ensinos Fundamental e Médio e Professor Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Professor de Ensino Fundamental II e Médio de História no Município de São Paulo. Empresário e Diretor Administrativo na empresa Gildo Santos Treinamentos.

RESUMO

O presente artigo visa discutir o cenário educacional brasileiro, em especial o Estado e o Município de São Paulo, a respeito da implementação da Educação Especial e Inclusiva, baseada na legislação. A Declaração de Salamanca no ano de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram ações governamentais que contribuíram de forma significativa para que o estudante com deficiência tivesse seus direitos educacionais garantidos. A legislação contribuiu entre outras coisas, para promover a inclusão desses estudantes em classe regular de ensino, havendo a necessidade dos docentes buscarem capacitação e aperfeiçoamento para trabalhar a inclusão. Diante disso, a presente pesquisa visa discutir a trajetória da educação especial no país e no referido município, oferecendo contribuição para a difusão das políticas de educação especial, a partir de levantamento bibliográfico. Os resultados indicam que apesar de intensa legislação a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, não só tem no papel como também as aplica diferentemente da Rede Estadual de Ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Legislação. Inclusão. Estudantes com Deficiências.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é algo recente na História da Educação brasileira quando comparada aos demais países. Até então a preocupação era em atender as deficiências, não se preocupando com a escolarização.

Antigamente, as escolas de ensino regular, atendiam apenas a um grupo seleto de estudantes, excluindo as pessoas com deficiência. Com o passar do tempo, a democratização chegou às escolas, introduzindo o acesso destes estudantes às classes regulares, integrando inicialmente apenas. Apesar disso, as mudanças começaram a ser significativas, trazendo grandes mudanças para o cenário educacional (BRASIL, 2007).

Dois movimentos fizeram a diferença: a criação da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) em 1954; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca em 1994.

Assim, hoje em dia este cenário mudou, pois a Educação Especial e a inclusão estão cada vez mais presentes nas discussões governamentais, uma vez que agora todos reconhecem entre outros direitos o acesso e a permanência na escola respeitando e atendendo a suas especificidades e necessidades.

Apesar da legislação pertinente ao tema ainda temos nos dias atuais desafios a serem superados. Muitas vezes o que está descrito na lei não aparece no físico da escola, desrespeitando assim não só a legislação, mas também o estudante.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo registrar a trajetória da

Educação Especial no Brasil e em particular no Estado e no Município de São Paulo, contribuindo para a discussão referente à legislação, analisando o processo de implementação e a oferta de serviços nas duas redes para os estudantes com deficiência, matriculados na Educação Básica dos dois sistemas de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em 1854, após movimentações políticas no mundo inteiro relativas a pessoas com deficiências, o Brasil começou a se preocupar com as suas necessidades. Inicialmente, foram criados institutos especializados, que cuidavam de determinados tipos de deficiência, incluindo a área da educação, já que não podiam ser matriculados em escolas regulares comuns.

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, primeiro instituto criado no ano de 1854 realizava não só o atendimento especializado como também possibilitava a instrução primária (BRASIL, 1854).

Em 1857, foi criado então o Instituto dos Surdos Mudos que também ofertava ensino, porém, neste caso específico para deficientes auditivos. Inicialmente o atendimento ficava restrito a elite, porém, após alguns anos a instituição começou a atender pessoas de baixa renda (BRASIL, 1877).

Em seguida, foi criado o Instituto Pestalozzi, em 1926, trabalhando para atender deficientes mentais. Sua atuação foi marcada pelo assistencialismo social, bem como pela institucionalização de serviços voltados aos portadores de deficiência.

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) trouxe também um trabalho diferenciado no atendimento a pessoas com deficiência. No ano de 1957, o poder público assumiu a educação especial começando com a criação de campanhas destinadas especificamente para atender os inúmeros tipos de deficiências. No mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), havendo na sequência a criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro.

Porém, a referência legal voltada para a educação especial veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4024/61, trazendo em seus artigos: "Art. 88 - A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade"; Art. 89 - "Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961).

O Plano Setorial de Educação e Cultura no ano de 1972 incorporou por intermédio do projeto prioritário n.º 35, a educação especial como uma das principais prioridades da educação brasileira. No ano seguinte, o projeto deu origem ao Centro Nacional de Educação

Especial (CENESP), primeiro órgão federal ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Até então, a educação especial era respaldada apenas por ações desenvolvidas pelo Ministério.

A educação especial passa então, a apresentar cunho educacional, apesar de manter ainda características assistencialistas.

Sendo assim, de acordo com Mantoan (2003) a história da Educação Especial no país é dividida entre três grandes momentos:

- De 1854 a 1956 - período marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 - período marcado por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993 até os dias atuais - caracterizado pelos movimentos relacionados à inclusão escolar.

Após a abertura de diferentes instituições, a preocupação a nível internacional se intensificou e assim, a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais de Salamanca, aconteceu no ano de 1994, trazendo a tona discussões a respeito da inclusão do portador de deficiência. O documento trouxe pela primeira vez a orientação quanto à inclusão dessas pessoas em classe regular de ensino. Ainda podemos destacar a classificação de que qualquer pessoa que possua alguma dificuldade de aprendizagem pode ser considerada como portador de necessidades educativas especiais, além da necessidade da escola de se adaptar as especificidades dos estudantes e não o contrário.

Segundo Mantoan (2003) no ano de 2001, foi colocado em discussão na Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação documento

referente às Diretrizes Curriculares da Educação Especial.

Assim, de lá para cá várias foram as medidas realizadas pelo governo a fim de garantir o direito dos estudantes com deficiência.

Em nível nacional ainda, podemos citar a Portaria Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, onde governo pretende garantir o processo de inclusão através da disponibilização de equipamentos e materiais para as escolas da rede pública (BRASIL, 2007).

2.2 SÃO PAULO E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.2.1 Legislação e Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, junto a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) foi uma das pioneiras na oferta de atendimento a Educação Especial tendo avançado muito no atendimento qualificado desde o ano de 1951, com a criação da primeira escola municipal para pessoas com deficiência auditiva, além da promulgação de diversas leis e decretos, projetos, formação continuada aos professores, instalação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) dentre outras ações que auxiliam a promover a inclusão dos estudantes com deficiências.

Um dos acontecimentos mais importantes no município foi a promulgação do, que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de

Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. Tal Decreto criou, entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNES) paralelas às classes regulares comuns. Até o ano de 2004, já haviam sido instaladas 99 salas, demonstrando o movimento da SME em relação a esse atendimento pedagógico em especial.

No ano de 2004, o Decreto nº 45.415, de 18 de Outubro, estabeleceu diretrizes e normas para a Política de Atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. O Artigo 2º assegura a matrícula de todo e qualquer estudante nas classes regulares comuns, sendo vedada qualquer forma de discriminação.

Ainda o Decreto considera que os serviços de Educação Especial devem ser prestados em conjunto ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), e pelas seis Escolas Municipais de Educação Especial já existentes.

Por fim, o Artigo 4º discute que os estudantes com deficiências, limitações e/ou disfunções no processo de desenvolvimento serão encaminhados aos serviços de Educação Especial quando, realizada avaliação educacional e diagnosticada a real necessidade.

A partir desse Decreto ocorreram avanços significativos entre os anos de 2005 a 2008 no que se refere à consolidação e a ampliação dos

serviços, bem como no aumento do atendimento educacional especializado.

Assim, em 2010 surgiu o Programa Incluir, publicado a partir do , instituindo a Política de Atendimento de Educação Especial, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Esse programa estava relacionado a diferentes projetos cuja finalidade era construir uma rede interligada de apoio entre o estudante, a escola e a família, por meio de acompanhamento da trajetória escolar e do processo de ensino e aprendizagem:

1. Projeto Identificar: qualificar na Rede Municipal de Ensino, os dados de estudantes com quadros de deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação apontados no Sistema Escola On Line (EOL);

2. Projeto Apoiar: ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial;

3. Projeto Formar: formação específica aos professores para atuação nos serviços de educação especial, bem como formação continuada aos demais profissionais de educação;

4. Projeto Acessibilidade: eliminar possíveis barreiras que impedem os estudantes com deficiência e TGD participarem, em condição de equidade, de todas as atividades educacionais;

5. Projeto Rede: oferecer aos estudantes da Rede Municipal apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares;

6. Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue;

7. E Projeto Avaliar: analisar os impactos da implementação do Programa Incluir com relação aos estudantes, bem como avaliar e acompanhar os processos de

aprendizagem do público-alvo da educação especial.

Por fim, temos a Portaria nº 8.764/2016 que regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 instituindo na Rede Municipal a Política Paulistana de Educação Especial, extinguindo o Programa Incluir. O artigo 2º discute sobre o acesso e a permanência do educando em sala de ensino regular; o 3º trata da matrícula em classes regulares, garantindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em período contra turno acompanhado de professor especialista.

O artigo 5º discute as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME) relacionada às intervenções das Diretorias Regionais de Educação (DRE's) nas escolas; e o artigo 6º trata do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), que supervisiona as escolas, orientando-as através de diferentes ações.

O documento ainda trás a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede. O artigo 9º e 10 tratam das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) que seriam equipadas a partir do ato oficial do Secretário Municipal de Educação, de acordo com o Artigo 9º do mesmo Decreto.

2.2.2 A Rede Estadual de Ensino de São Paulo e a Educação Inclusiva

A Rede Estadual de Ensino de São Paulo também apresenta Legislação e Diretrizes pertinentes ao tema em questão. Assim, trazemos as principais

leis, diretrizes e normas para ampliar a discussão.

A Deliberação CEE nº 68, do Conselho Estadual de Educação estabelece normas e procedimentos considerados essenciais na implementação de uma Educação Inclusiva na rede estadual:

A educação, direito fundamental, público e subjetivo da pessoa, na modalidade especial, é um processo definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar e suplementar o ensino regular, com o objetivo de garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (CEE, 2007).

No ano seguinte, em 2008, criou-se a Resolução SE nº11, de 31 de janeiro, discutindo sobre a educação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais indicando que o atendimento escolar desses alunos deveria ser feito preferencialmente em salas regulares comuns, com apoio de serviços especializados organizados na própria escola ou em outra unidade escolar.

Em seu artigo 3º a Secretaria discute que o atendimento também deveria ser orientado por avaliação

pedagógica realizada pela equipe escolar, formada pela Gestão e o docente da sala comum, podendo contar com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais, com professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde, caso haja a necessidade. Ainda no mesmo ano, a Resolução SE nº 11 foi alterada pela Resolução SE nº 31, definindo quem são os estudantes alvo da Educação Especial e o apoio para o atendimento às demandas específicas (SE, 2008).

A Resolução nº 11 tratava também da avaliação desses estudantes em seu parágrafo 2º: “Aplicam-se aos alunos da modalidade de educação especial, as mesmas regras previstas no regimento da escola para fins de classificação em qualquer série ou etapa, independente de escolarização anterior, mediante avaliação realizada pela escola”.

Porém, a Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, do ano de 2009 trouxe questões relacionadas à Terminalidade Escolar, regulamentando o seguinte processo:

Art. 1º - Entenda-se por Terminalidade Escolar Específica, a certificação de estudos correspondente à conclusão de ciclo ou de determinada série do ensino fundamental, expedida pela unidade escolar, a alunos com necessidades educacionais especiais, que apresentem comprovada defasagem de idade/série e grave deficiência mental ou

deficiência múltipla, incluída a mental, que não puderam, comprovada mente, atingir os parâmetros curriculares estabelecidos pela Pasta para o ensino fundamental (SÃO PAULO, 2009).

Na sequência a Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01 de 14 de fevereiro de 2013 discute o Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual em diferentes aspectos, sendo a Secretaria de Estado da Educação (SEE) responsável por:

a) Incidir para que os Centros de Educação Infantil (CEI's) e Escolas de Educação Infantil (EMEI's) possam contar com profissionais capacitados a fim de detectar sinais de atraso no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças matriculadas, realizando assim intervenção precoce;

b) Garantir estímulo adequado ao desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual matriculadas na rede;

c) Fortalecer a formação dos professores da rede regular comum com vistas a garantir uma educação inclusiva efetiva;

d) Implantar Política de Avaliação de Desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, matriculados na rede regular de ensino (Educação Inclusiva) e nas Escolas Especializadas.

Em 2015, a Resolução SE nº 29, de 23-6-2015, deu uma nova formatação ao texto do artigo 10 da Resolução SE nº 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. O

artigo 10 da Resolução SE nº 61, passou a vigorar da seguinte forma: "Artigo 10 - Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer tipo de atendimento escolar, a escola poderá contar com os seguintes profissionais:

a) Professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da sala regular e o aluno surdo/com deficiência auditiva;

b) Professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e guia-intérprete do aluno surdo e cego;

c) E cuidador, de acordo com o Termo de Ajustamento de Conduta, firmado entre o Ministério Público, o Governo de São Paulo e as Secretarias da Educação e Saúde, para atuar como prestador de serviços, nas seguintes situações quando requerido e autorizado pela família; e para os alunos com deficiência, cuja limitação lhes acarrete dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, não conseguindo apresentar autonomia e independência.

Na sequência a última Resolução SE nº 68 em 2017 instituída, dispõe sobre a implementação da sala de recursos multifuncional em turmas distintas compostas por estudantes de acordo com suas necessidades; agrupamento organizado por uma única área de deficiência ou de Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/ Superdotação; Educação Especial exclusiva quando o processo de ensino e aprendizagem se dá em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos na escola necessários à transposição de barreiras em relação à

inclusão do estudante em classe regular comum; entre outras questões.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos o histórico da Educação Especial em São Paulo, ficou evidente que a sua organização demonstra a tentativa por parte da Gestão em adequar-se às atuais políticas educacionais, fundamentadas no processo de inclusão, diante das constantes reestruturações realizadas, em ambas as redes.

Porém, a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura da Cidade de São Paulo se destaca não só por apresentar leis, portarias, normas e diretrizes, mas também por assegurar ao máximo os direitos dos estudantes com deficiências, cumprindo o que a Lei determina, ofertando um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade, incluindo a formação de professores.

Já a Rede Estadual de Ensino de São Paulo, apresenta atitudes menos concretas principalmente no que se refere à estrutura das escolas. Falta de recursos, de materiais, de professores especializados, de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de especialização e formação continuada para professores, entre outras situações, são alguns dos problemas enfrentados pelas escolas estaduais.

Por isso, a necessidade de discutir sobre o processo de inclusão e Educação Especial a fim de que esses desafios sejam superados, garantindo ao estudante com deficiência que seus direitos sejam respeitados, independentemente da rede na qual ele esteja matriculado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 1.428**, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

BRASIL. **Decreto nº 6.760**, de 1º de dezembro de 1877. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938-9, 1877.

BRASIL. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 12 dez. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO [CEE]. **Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, no sistema estadual de ensino**. Deliberação CEE n. 68, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 dez. 2019.

MANTOAN, M.T.E. **Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 1 ed., 2003 - (Coleção cotidiano escolar).

SÃO PAULO. Dispõe sobre a **Terminalidade Escolar Específica de alunos com necessidades educacionais especiais na área da deficiência mental, das escolas da rede estadual de ensino** e dá providências correlatas. Portaria Conjunta CENP/COGSP/CEI, de 6 de julho de 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/SPGW32>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

SÃO PAULO. Resolução Conjunta da SEDPcD, SES, SEE, SEDS, SEERT, SEELJ, SEC, SEJDC, SEDECT nº 01, de

14-2-2013. **Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJ%20SEDPCD,%20SES,%20SEE,%20SEDS,%20SEERT,%20SEELJ,%20SEC,%20SEJDC,%20SEDECT_01_13.HTM?Time=28/12/2019%2016:08:21. Acesso em: 23 dez. 2019.

SÃO PAULO. Resolução SE 29, de 23-6-2015. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a **Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/29_15.HTM?Time=28/12/2019%2017:31:01. Acesso em: 26 dez. 2019.

SÃO PAULO. Resolução SE 68, de 12-12-2017. Dispõe sobre o **atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino.** Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=28/12/2019%2017:22:15. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Histórico da Educação Especial no Município.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-especial/historico-da-educacao-especial-no-municipio/>. Acesso em: 28 dez. 2018.

_____. **Legislação sobre Educação Inclusiva na cidade de São Paulo.** Decreto nº 45.415, de 18 de Outubro de 2004. Disponível em: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/deficiencia_mobilidade_reduzida/cmpd/legislacao/0001. Acesso em: 27 dez. 2019.

_____. Portaria nº. 8.764 de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº. 57.379/2016 – Institui no **Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em: 13 dez. 2019.

_____. **Resolução SE 11**, de 31-1-2008.

Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_08.htm. Acesso em 14 dez. 2019.



RESPONSABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO SOCIAL

GRAZIELA DE CARVALHO MONTEIRO

Pedagoga pela Universidade de Santo Amaro 2002. MBA em recursos humanos pela Universidade Nove de Julho em 2010. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Polis das Artes 2014. Professora de fundamental I e Educação Infantil pela Prefeitura de São Paulo. Na PMSP estou há três anos e tenho 2 cargos de PEI e PEIF, mas também trabalhei sete anos na prefeitura de Embu das Artes. E-mail: monteirograzi@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscará refletir sobre algumas questões que tratam das dificuldades de inclusão social da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho, a partir do exame de alguns mecanismos de exclusão compartilhados pelo social. Procurando mostrar os reflexos que a inserção das pessoas portadoras de deficiência pode causar no clima organizacional, investigando as reações das empresas ao convívio com os portadores de Necessidade Especiais. O cumprimento das cotas determinadas por lei e as adaptações necessárias para o recebimento desse profissional.

Palavras-chave: inclusão social, portador de necessidades especiais, mercado de trabalho.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa os reflexos que a inserção de pessoas portadoras de deficiência, pode causar no clima organizacional.

O tema escolhido foi devido a sua relevância social, acreditando que pode esclarecer um pouco mais, à sociedade e às empresas, que as pessoas portadoras de deficiência têm um grande

potencial para ingressarem no mercado de trabalho. O potencial dessas pessoas está muito além do percebido pela sociedade, contudo a pessoa deixa de ser deficiente quando a sociedade lhe proporciona condições adequadas.

A responsabilidade social é o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico

agindo pro ativamente e coerentemente no que tange o seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela.

A organização, nesse sentido assume obrigações de caráter de moral, além das estabelecidas por lei, mesmo que não diretamente vinculados a suas atividades, mais que pensão contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Assim, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir que possa contribuir para a melhoria de qualidade de vida a sociedade.

A responsabilidade social é um dos temas mais frequentemente abordados no meio empresarial. As organizações buscam incluí-la em sua agenda por vários motivos, como instrumento de marketing, de melhoria de sua imagem institucional, de busca de espaço na mídia ou por encará-la como um bem em si. A empresa ou entidade devem estar presentes de forma transparente e buscando sempre contribuir para o desenvolvimento, praticando a cidadania, respeitando a diversidade e promovendo a redução da desigualdade social.

“essa nova concepção da responsabilidade social já não pergunta quais são as limitações da empresa, ou que ela deveria estar fazendo em favor daqueles que se encontram sob sua autoridade imediata. Ela exige que as empresas assumam responsabilidade em relação aos problemas sociais, às questões sociais e às

metas políticas e sociais, bem como passem a ser guardiãs da consciência social e as solucionadoras dos problemas sociais (DRUCKER, 2003, p.324)”.

Frederick (1994) e Wood (1991) apud Black e Härtel (2003, p. 126) definem que a responsabilidade social tem sido descrita como a capacidade para uma organização responder à pressão social, usando processos tais como avaliações ambientais, gerenciamento de partes interessadas e gerenciamento de questões. Ashley (2002, p. 6) corroborando com Frederick (1994) e Wood (1991) apud Black e Härtel (2003) afirma que responsabilidade social pode ser definida como o compromisso que uma organização deve ter com a sociedade agindo proativamente e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei (ASHLEY, 2002, p. 6).

Um dos principais desafios das organizações é lidar com a diversidade, ou seja, adaptar-se às diferenças entre as pessoas, seja em termos de raça, etnia, sexo e demais pessoas que fujam da norma convencional, como as pessoas portadoras de necessidades especiais, segundo Carvalho-Freitas et. al. (2005).

1.1 O QUE É DEFICIÊNCIA?

Deficiência é o nome dado a toda perda parcial ou permanente ou anormalidade de uma estrutura ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas. Sendo assim Portador de necessidades especiais é aquele que apresenta em caráter temporário ou permanente, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrente de fatores inatos ou adquiridos, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio social, necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver seu potencial e superar ou minimizar suas dificuldades. Distinta abordagem e bem mais interessante do ponto de vista das relações sociais é apresentada por Araújo (1997):

“O que define a pessoa portadora de deficiência não é falta de um membro nem a visão ou audição reduzidas. O que caracteriza a pessoa portadora de deficiência é a dificuldade de se relacionar, de se integrar na sociedade, o grau de dificuldade para a integração social é que definirá quem é ou não portador de deficiência”.

2. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DOS PNES.

Muito se fala a respeito dos direitos e necessidades das pessoas com necessidades especiais. Porém, percebe-se que a pessoa portadora de deficiência tem encontrado grandes

obstáculos para a sua aceitação e participação na sociedade. As barreiras arquitetônicas, falta de formação e informação, acima de tudo, o preconceito, ainda têm delegado a estes seres humanos papéis e posições muito aquém de suas potencialidades verificando-se que sua trajetória acompanha a evolução histórica da conquista dos direitos humanos. Nas discussões a esse respeito e que duram séculos, os “deficientes” sempre foram percebidos como seres distintos e à margem dos grupos sociais.

As Pessoas com Necessidades Especiais sofrem com a discriminação desde os tempos remotos. Pela importância dos fatos históricos relacionados ao tema, e da sua evolução em períodos históricos distintos, faz-se necessário um apanhado geral da Antiguidade até os dias atuais. Para tanto, expõe-se a seguir baseado em Fonseca (1997), algumas interações sociais marcantes das em suas respectivas sociedades.

Na Antiguidade remota e entre os povos primitivos, o tratamento para com os deficientes, assumiu dois aspectos: alguns os matavam, porque os considerava um grande empecilho para a sobrevivência de um grupo e, outros cuidavam e sustentavam para que conseguissem obter a simpatia dos deuses, ou como gratidão pelos esforços dos que se mutilaram na guerra.

Os povos avessos dos deficientes são os Sirionos (antigos habitantes das Selvas da Bolívia), que por suas características de povo seminômade, não podiam se dar ao luxo de transportar doentes e deficientes, abandonando-os à própria sorte; os Balis (nativos da Indonésia), que eram

impedidos de manter contatos amorosos com pessoas muito diferentes do normal.

Os astecas também segregavam, em campos semelhantes a jardins zoológicos, os deficientes por ordem de Montesuma, para que fossem ridicularizados.

Os hebreus viam na deficiência física ou sensorial uma espécie de punição de Deus e impediam que estas pessoas prestassem qualquer tipo de serviço religioso.

A Lei das XII Tábuas, na Roma antiga, autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos, o mesmo ocorrendo em Esparta, onde os recém-nascidos, frágeis ou deficientes, eram lançados do alto do Taigeto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude, próximo de Esparta).

Há exemplos opostos, de povos que sempre cuidaram de seus deficientes, ou outros que evoluíram e socialmente mudaram de conduta.

Os povos hindus, ao contrário dos povos hebreus, sempre consideraram os cegos, com uma maior sensibilidade interior, isto justamente pela falta de visão. Sendo assim, este povo incentivava estas pessoas a ingressarem nas atividades religiosas.

Os atenienses, por influência de Aristóteles, protegiam os doentes e deficientes, sustentando-os por meio de um sistema semelhante à Previdência Social, onde todos contribuía para manter os heróis das guerras e suas famílias. O povo romano, do tempo do império quicá por influência ateniense, também agia desta forma. Esses povos discutiam para analisar qual a conduta apropriada, seria a assistencial, ou a readaptação destes deficientes para o

trabalho que lhes fosse apropriado.

No entanto, com a perda da influência do feudalismo, surgiu a ideia de que os deficientes deveriam ser engajados no sistema de produção, ou assistidos pela sociedade, que contribuía compulsoriamente.

No ano de 1547, iniciou na França, com Henrique II, a assistência social obrigatória para dar amparo aos deficientes, por meio de coleta de taxas.

Em 1723, na Inglaterra, foi fundada a Work House, a qual tinha por objetivo proporcionar trabalho aos deficientes. Só que esta casa foi ocupada por pobres que se livraram dos primeiros, beneficiando-se deste programa.

Com o Renascimento, a visão assistencialista deu lugar à postura profissional e integrativa das pessoas com deficiência. O modo científico de pensar a realidade da época acabou com o piegas estigma social, o qual influenciava no tratamento para com as pessoas portadoras de deficiência e a busca racional de sua integração fez-se por várias leis, as quais passaram a ser promulgadas.

Foi a partir de 1789, na Idade Moderna, vários eventos se forjaram com a intenção de propiciar meios de trabalho e locomoção às pessoas com deficiência, dentre eles, a cadeira de rodas, as muletas, bengalas, bastões, macas, coletes, próteses, veículos adaptados, camas móveis, entre outros.

Com base nestes dados, constata-se que ao passar dos anos, das décadas, as pessoas com necessidades especiais foram ganhando um pouco mais de espaço na sociedade, sem ter conotações místicas, religiosas e ideológicas em obter a simpatia dos

deuses. Embora muitos tenham sido sacrificados por estas questões, a partir do Renascimento, os mesmos começaram a ganhar espaço na sociedade, pois as concepções modificaram diante deste movimento.

Mas, à medida que a dignidade do homem, seu direito à igualdade de oportunidades e participação na sociedade passaram a preocupar inúmeros pensadores, a história começou a mudar. Hoje, buscam-se espaços organizados a partir dos movimentos governamentais.

2.1 DIFICULDADE DE INCLUSÃO DO PNES

Para Silva (1993), analisando a luta para que pessoas portadoras de necessidades especiais sejam inseridas no mercado competitivo de trabalho, nota-se que na realidade trabalhista, existe a falta quase que absoluta de alternativas de trabalho para pessoas que não se enquadram nos padrões estabelecidos de produtividade. A grande parte das pessoas com deficiência apresenta limitações superáveis mediante pequenas acomodações no local de trabalho, na arquitetura, nos meios de transporte, mesmo assim, a maioria continua com menos chance de trabalhar; quando trabalham, ganham menos e apresentam uma enorme insegurança no emprego (Stoddard et al, 1998) citado por Pastore (2000). O mercado de trabalho, em todos os países, é mais restrito às pessoas com deficiência e suas causas são múltiplas. De um lado, a falta de qualificação; de outro lado, a falta de esclarecimento; e acima de tudo, a falta de estímulos que facilitam a sua contratação.

Amaral (1994) analisa que não se pode separar a realidade da pessoa portadora de deficiência da realidade mais global sócio-político-econômica.

METODOLOGIA

O presente trabalho, trata-se de uma pesquisa exploratória, que segundo Sellitz et al (1967) Apud Gil (2002, p. 42) “estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, assim iniciou-se com um amplo levantamento bibliográfico, por meio de fontes como: livros, artigos científicos, dissertações, teses, internet e revistas, buscando conceituar, contextualizar e evidenciar a responsabilidade social e a inclusão de portador necessidade especial.

Em um primeiro momento, a inclusão dos deficientes físicos no mercado de trabalho, tratava-se de uma questão de inclusão social, sendo que através de programas específicos, as empresas recebiam benefícios para contratar deficientes físicos.

Nessa mesma perspectiva de discussão, Nova (2004,p.114-116) afirma que todo sistema social compreende necessariamente um sistema de símbolos, valores e normas que dá sentido e orienta as ações dos indivíduos na satisfação de suas necessidades. Alguns princípios de obrigatoriedade são formulados através de normas explícitas, isto é, verbalmente expressas; já outros correspondem a normas implícitas, não formuladas através da palavra. O poder

de coerção das normas não depende, no entanto, da sua explicitação verbal.

Quem mais influencia as empresas na contratação de pessoas com deficiência física, as normas explícitas ou as implícitas, as morais ou as legais? Se o poder de coerção das normas não depende da sua explicitação verbal, o que levaria as empresas a contratarem ou agirem de acordo com as normas estabelecidas?

Porém, a questão, hoje, deixou de ser social para ser legal. Em 1.989, foi promulgada a lei 7.853, também houve mudanças na legislação, especificamente, no artigo 93 da lei 8.213/91, e ainda, entraram em vigor os Decretos 3.298 de 1.999 e 5.296 de 2.004, todos tratando da questão da inclusão de deficientes físicos.

A legislação brasileira determinou que as empresas obedeçam às exigências legais a fim de preencher a cota de deficientes de 2% a 5% dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências nas empresas com 100 ou mais empregados, nas seguintes proporções: até 200 empregados, 2%; de 201 a 500, 3%; de 501 a 1.000, 4%; e de 1.001 em diante, 5%.

A preocupação com a inclusão social do deficiente físico é pauta constante da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que protege os deficientes por meio das Recomendações 99, 111, 150 e 168 e das Convenções 111 e 159, ambas ratificadas pelo Brasil.

As disposições legais foram necessárias, na medida em que as empresas, em sua grande maioria, até de forma discriminatória, se negaram a enxergar que muitas funções dentro de

suas corporações não necessitam de habilidades físicas específicas para serem desempenhadas, marginalizando profissionais hábeis por serem deficientes físicos.

O descumprimento da Lei de Cotas tem sido foco de intensa fiscalização da Delegacia Regional do Trabalho. Em 2009, 2.694 empresas sediadas no Estado de São Paulo estavam sob a fiscalização ativa da DRT por esta irregularidade. O valor da multa é de R\$ 1.101,75 por pessoa não contratada.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO TRABALHISTA

O portador de deficiência física, no uso de suas aptidões, que não dependam das suas limitações, é tão quanto mais produtivo que qualquer outra pessoa. Disponibilizar trabalho a essas pessoas não é caridade, mas sim respeitar o princípio básico da igualdade perante a sociedade.

A família é a unidade básica de todo o agrupamento, ela é fundamental para o desenvolvimento da personalidade humana. O ambiente familiar, é o primeiro e fundamental meio, onde o indivíduo deve encontrar as condições para se desenvolver e educar-se, aprendendo a adaptar-se à sociedade em que vive.

A família que reconhece na pessoa portadora de deficiência física sua integridade, dignidade e direitos como ser humano qualquer que possui suas limitações passa a lutar para melhorar sua qualidade de vida e assim lutar para ser um indivíduo capacitado e preparado para o mercado de trabalho, não significa apenas participar de um

programa de profissionalização.

De acordo com TELFORD (1978 p. 55) “todas as atividades que visam o desenvolvimento global do individuo vão refletir direta ou indiretamente na sua capacitação para uma vida independente, produtiva e integrada socialmente.”

O portador de deficiência física que este totalmente agregado em seu meio familiar terá total possibilidade de concorrer no mercado de trabalho a nível produtivo, mesmo com suas limitações.

2.3 RELAÇÃO ENTRE O PORTADOR DE NECESSIDADE ESPECIAL E A EMPRESA

Stainback e Stainback (1999, p.23) apresentam um levantamento dos ganhos com a inclusão de pessoas com deficiência. Afirmam que todos se beneficiam do processo de inclusão, pois desenvolvem atitudes positivas mutuamente, que são ganhos em habilidades sociais de preparação para a vida em comunidade. Os benefícios da inclusão também são levantados pelo esses autor, ressaltando a necessidade e a possibilidade das habilidades, o que serve como um impulso ao desenvolvimento de uma atmosfera de coleguismo, colaboração e apoio entre os profissionais a fim de promoverem, com a participação de todos o aperfeiçoamento necessário.

Além de infraestruturas simples como rampas, corrimãos, portas mais largas, elevadores, banheiros adaptados, autorização para andar/ entrar com cães guias em qualquer local, computadores com mídia para mudos e deficientes auditivos, objetos e estruturas com inscrições em braile,

profissionais capacitados na comunicação em libras, entre outros, são essenciais para a construção do espírito de cidadania destas pessoas, os acessos às diferentes atividades do cotidiano, à informação, aos espaços, a interação com as pessoas, a autonomia, a liberdade e a individualidade (Pinto & Szües, 2006).

Quanto às técnicas de engenharia e arquitetura, as condições para assegurar a acessibilidade encontram-se descritas em diversas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), tais como:

NBR 9050 – Acessibilidade a Edificações Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos;

NBR 13994 – Elevadores de Passageiros – Elevadores para Transportes de Pessoa Portadora de Deficiência;

NBR 14020 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência – Trem de Longo Percurso; Nunes et al. Inclusão social de portadores de necessidades especiais (PNEs)...

NBR 14021 – Transporte – Acessibilidade no sistema de trem urbano ou metropolitano;

NBR 14022 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência em Ônibus e Tróibus para Atendimento Urbano e Intermunicipal;

NBR 14273 – Acessibilidade a Pessoa Portadora de Deficiência no Transporte Aéreo Comercial; e

NBR 15250 - Acessibilidade em caixa de auto - atendimento bancário.

A inclusão no mercado de trabalho faz com que estas pessoas sintam-se realizadas interiormente, pelo fato de sentirem-se realizadas profissionalmente, estarem sendo reconhecidas socialmente, terem mais responsabilidades, interesses, gosto pelo trabalho e adequação das funções

às próprias possibilidades, sendo que estes fatores contribuem para uma maior satisfação, assim como um salário, um ambiente físico diferente, relacionamento com novos colegas e com as chefias.

Citados esses aspectos podemos analisar a importância da participação das empresas no processo de inclusão.

Incentivar a diversidade, combater o preconceito e trabalhar para eliminar as diferenças são exemplos éticos que toda empresa deve buscar. Com isso as chances e oportunidades de trabalho se igualam e os diferentes se tornam iguais, fazendo com que possam desenvolver suas aptidões e talentos, podendo permanecer na empresa dentro de critérios de desempenho.

A produtividade dos empregados da organização está diretamente ligado ao clima organizacional, a motivação intrínseca do grupo. Ao inserir o portador de necessidades especiais no mercado de trabalho a organização está desempenhando seu papel social, diminuindo o preconceito, investindo numa classe menos favorecida, porém tão capaz quanto as demais.

Os benefícios advindos dessa postura não são somente para as pessoas portadoras de deficiência mas, para toda a empresa a começar pela própria imagem dela. Basta citar uma pesquisa do Instituto Ethos, jornal Valor Econômico e Instituto Indicator sobre a percepção dos consumidores brasileiros quanto à responsabilidade social das empresas, quando foi perguntado sobre “Qual atitude de uma empresa o estimularia a comprar mais os seus produtos e recomendar aos amigos?”,

46% dos entrevistados responderam: “A empresa que contrata deficientes físicos.” (Guia Ethos “Como as empresas podem e devem valorizar a diversidade”).

“O homem não é um indivíduo isolado, ele é componente da força de trabalho que a empresa utiliza, ao mesmo tempo é membro da comunidade onde vive, cidadão, um consumidor em potencial e eventualmente um acionista. O julgamento que o indivíduo faz sobre a empresa e o tipo de contribuição social que ele espera, resultarão da síntese desses papéis em que ele atua.”
(Kwasnicha, 1995, p.261)

No ambiente de trabalho o sentido de equipe é fortalecido incentivando o trabalho coletivo e as adaptações físicas do ambiente tendem a diminuir as deficiências e fazer o ambiente mais agradável para todos.

Para atingir a esses propósitos a empresa tem que promover uma mudança de postura, de valores, ou seja, de filosofia que venham a facilitar a inclusão de pessoas portadoras de deficiência. Para tanto ela precisa além de outro:

Adaptar seus espaços físicos (locais de trabalho)

Treinar seus funcionários a respeito de assuntos de deficiência através de cursos, palestras etc. oferecidos para multiplicadores

Publicar documentos e outros materiais informativos sobre seus

programas e serviços em formatos alternativos (braile, letras grandes com figuras nítidas, fitas de áudio, disquetes etc.)

Disponer de todos os serviços, transporte e instalações de lazer e recreação (incluindo piscinas com rampas e/ou escadas acessíveis, vestiários, chuveiros e sanitários, parques, bibliotecas, anfiteatros, arenas ou ginásios etc.) acessíveis para pessoas com todos os tipos de deficiência

Disponer de um sistema de recrutamento e seleção de pessoal preparado para também atender as pessoas portadoras de deficiência.

Além de infraestruturas simples como rampas, corrimãos, portas mais largas, elevadores, banheiros adaptados, autorização para andar/entrar com cães guias em qualquer local, computadores com mídia para mudos e deficientes auditivos, objetos e estruturas com inscrições em braile, profissionais capacitados na comunicação em libras, entre outros, são essenciais para a construção do espírito de cidadania destas pessoas, os acessos às diferentes atividades do cotidiano, à informação, aos espaços, a interação com as pessoas, a autonomia, a liberdade e a individualidade (Pinto & Szües, 2006).

3. RESPONSABILIDADE SOCIAL E INCLUSÃO DOS PNES NO MERCADO DE TRABALHO

O grande entrave da inserção e manutenção do portador de deficiência no mercado de trabalho está: na carência de qualidade profissional; na carência dos sistemas de habitação e reabilitação; na falta de estímulos

econômicos que facilitam a sua contratação pelas empresas.

Na adoção de medidas que visem integrar as pessoas com deficiência física, pode-se identificar dois grupos, uns que entendem que o tratamento jurídico é suficiente para sanar o problema e outros que defendem o tratamento econômico.

Segundo ROMITA (1991,p.6.) "... a verdade parece estar na combinação dos dois argumentos. As pessoas com deficiência não necessitam de medidas preferenciais, mas sim de remoção das barreiras que impedem a sua inserção no mercado de trabalho, mas por não haver uma integração eficiente desses três pontos (qualificação profissional, habitação e reabilitação, estímulos financeiros)".

No Brasil, uma grande parte das pessoas com deficiência são pedintes de ruas e trabalham na economia informal, como: camelôs distribuidores de propaganda nos semáforos etc., estando, via de regra, fora do mercado formal de trabalho e sem a proteção do sistema de seguridade social..."

As estimativas existentes são bastante desconstruídas. Mas, se formos considerar como trabalho atividade que é exercida de forma legal, com registro em carteira de trabalho ou de forma autônoma, mas com as devidas proteções da seguridade social, é bem provável que essa proporção fique em

torno de 2,5% do total de pessoas com deficiência em idade de trabalhar no Brasil – 180 mil pessoas.

A partir da contratação de que as pessoas com deficiência encontram-se marginalizadas no processo de reconhecimento de sua cidadania, faz-se necessário recusar a exclusão, a segregação e os preconceitos que se cercam, providenciando praticas de equiparação de direitos. O direito ao reconhecimento, através da educação,

Os dados referentes à inserção dos deficientes no mercado de trabalho são dramáticos.

Como discurso protecionista não ajuda, é preciso atuar de forma a abrir espaço para que o deficiente encontre sua realização profissional e inclusão social.

Assim, observa-se que pequena participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e na geração de riquezas para o país não decorre da falta de um sistema legal protético, mas sim da carência de ações, estímulos e instituições que viabilizem, de forma concreta, a formação, habilitação, reabilitação e inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

“As nações bem-sucedidas nesse campo, baseiam o apoio a essas pessoas em um intrincado tripé, o saber, educação, reabilitação e compensação às empresas por meio de estímulos e benefícios” (PASTORE, 2000 p.59).

CONCLUSÃO

O processo de exclusão historicamente imposta às pessoas com deficiência deve ser superado por intermédio da implantação de leis constitucionais e pela conscientização da sociedade sobre as potencialidades desses indivíduos.

O mundo das empresas, primeiramente, deve analisar a integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, sob a ótica das suas qualificações, e não sob a ótica das suas restrições para o trabalho.

Seria uma ação ética para Moreira, para quem “toda empresa tem o dever ético de cumprir a lei”(1999, p. 39). A ética empresarial reflete sobre as normas e valores efetivamente dominante em uma empresa, interroga-se pelos fatores qualitativos que fazem com que determinado agir seja um agir ‘bom’.

Todas empresas e todos os indivíduos têm o dever ético de cumprir a lei. Isto é, também quando as empresas cumprem as suas obrigações legais, constroem uma imagem positiva perante a sociedade, passando a ser recompensada pelo reconhecimento e credibilidade por estarem agindo eticamente.

Ações humanizadas serão vistas como fonte de diferenciação em um ambiente de negócios, o qual não dá nenhuma indicação de que deixará de ser competitivo.

Apesar das empresas verem contratação das pessoas com deficiência de maneira socialmente responsável, ficou visível que a principal causa, motivos que as levam a contratar as pessoas com deficiência física são as influências legais, pois elas têm consciência de que as punições são ou

podem ser graves. Por fim, também podemos afirmar que essas empresas não estão visando apenas o benefício próprio, pois praticar a lei também é moral, também é ético e necessário à vida. Há vários fatores solucionadores do problema da inserção do deficiente físico na importância da tecnologia, a habilitação e reabilitação do portador de deficiência física e sua capacitação para o mercado de trabalho, a educação como elo principal, adequação ao meio ambiente, para tentarmos entender e conhecer um pouco mais sobre as dificuldades encontradas pelos deficientes físicos de entrar no mercado de trabalho.

De modo geral, conclui-se que muito além do cumprimento da lei, a inclusão de pessoas com deficiência ao mercado de trabalho cumpre sua missão mais importante: aquela de agente de transformação social.

REFERÊNCIAS

BARRET, Richard. **Libertando a alma da empresa: como transformar a organização numa entidade viva**. São Paulo: Cultrix, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo, cap. III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Saraiva, 2000.

CÂNDIDO, A. Posfácio - O portador. In.: **NIETZSCHE, F. W. Obras completas**. São Paulo, Abril Cultural, 1983.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. Rio Comissão Pastoral de Direitos Humanos – Regional-Leste II/BH. Manual de Direitos de Janeiro: Vozes, 1998.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas
DUARTE, Gleuso Damasceno.

Responsabilidade social: a empresa hoje. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

EIZIRIK, M. F. **Educação e escola: a aventura institucional**. Porto Alegre, AGE, 2001.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault: um pensador do presente**. Ijuí, Ed. Unijuí, 2002.

Especiais. Brasília: Corde, 1994.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O trabalho protegido do portador de deficiência (histórico)**. Advocacia pública e sociedade. São Paulo, v.1, n.1, Max Limonad, 1997.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

GALVÃO, Antonio Mesquita. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 1997.

Humanos e Cidadania. Belo Horizonte: Paulus, 1997.

KWASNICKA, Eunice Lacava. **Introdução a administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LEI Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

LEI Nº 8.213 de 24 de julho de 1991.

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

LEI Nº 10.216 de 06 de abril de 2001.

PERRONE, C. **Um olhar capturado pela intensidade. O corpo e Walter Benjamin**. UFRGS, 2002.

Publicação Oficial do Instituto Brasileiro de Advocacia Pública, p.135-139.

SEIXAS, J. A. **Percorso de memórias em terras de história: problemáticas atuais. Universidade Federal de AQUINO**, Cléber Pinheiro de. Administração de recursos humanos. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1979.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



O DESENHO E O DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARTA CRISTINA RODRIGUES SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Segunda Graduação em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana e pós-graduação em Profissão Docente pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Paulistana. Atua como professora de Ensino fundamental 1 e Educação Infantil, na rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A Educação Infantil deve desenvolver o ser humano de forma integral. A integralidade deve estar aliada a teorias que mostrem quais aspectos dos seres humanos são passíveis de desenvolvimento mediante a educação. Uma das teorias que lida com a integralidade do ser humano é a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. O artigo destacou a inteligência visual, a qual permite a percepção de detalhes visuais da realidade e a produção de obras visuais. O desenho é uma das formas de expressão da inteligência visual. O docente deve estar atento aos estágios de desenvolvimento do desenho infantil, segundo Luquet (1969), preparando os alunos e respeitando a principal característica da criança: a ludicidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inteligências Múltiplas. Desenho. Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Desde que a Lei de Diretrizes Básicas da Educação estabeleceu, no artigo, 29, a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, garantindo o desenvolvimento integral da

criança até os cinco anos de idade, seja nos aspectos físico, psicológico, intelectual e artístico, abriu-se uma janela de oportunidade para que a educação e seus métodos fossem repensados. Qual corpo teórico e quais métodos são os mais adequados quando a meta é o desenvolvimento integral?

Como respeitar as características intrínsecas dessa fase do desenvolvimento humano? Essas indagações movimentaram todo um corpo de ideias e teorias a fim de descrever como a criança pensa, sente e se movimenta, estabelecendo as bases para um planejamento educacional que ajude a criança a se desenvolver sem alienar essa criança das suas características próprias.

A educação infantil, além de estabelecer a criança e seu modo de ser como ponto de partida, também leva em consideração que a criança já possui algum conhecimento, advindo do seio familiar. A criança constrói o seu conhecimento a partir da interação com o ambiente, sendo o familiar o primeiro que ela tem contato. Desse modo, a educação infantil pode ser pensada como complementar à educação familiar que a criança recebe em casa. A escola deve ser qualificada para que haja o desenvolvimento e a realização do ser humano, tanto nos seus aspectos intelectuais como psicológicos, estéticos, físicos e emocionais. Por isso, o ambiente escolar deve estar preparado para o modo como a criança, sente, pensa e age, estimulando o desenvolvimento dos aspectos mencionados e proporcionando que a criança aja com liberdade, criatividade e iniciativa. Surge então a demanda de compreender como a criança pensa e se apropria do conhecimento e como o professor pode intervir nesse processo em vista do objetivo maior da educação infantil, desenvolvimento integral do ser humano.

Também as redes de educação devem estimular e criar condições para que os professores possam conhecer

teorias diversas e aplicar, nos espaços escolares, os conhecimentos advindos de formações. Uma das teorias que pretendem abranger o ser humano na sua integralidade, como o das inteligências múltiplas de Howard Gardner, pode funcionar como uma baliza para que o professor planeje as suas atividades e veja o ser humano de forma integral. Segundo Gardner, há nove tipos de inteligência: intrapessoal, espacial, naturalista, musical, lógico-matemática, existencial, interpessoal, corporal-cinestésica e linguística. A teoria das inteligências múltiplas inspira o professor a olhar os seus alunos como seres com diversas dimensões, desde a linguística até a corporal. Além de uma visão integral do ser humano em geral, como a proposta por Gardner, é preciso que o professor conheça as especificidades de cada fase de desenvolvimento do ser humano.

Diversos autores já apontaram a infância como a fase das brincadeiras, na qual emerge o fator lúdico com muita clareza. É pela brincadeira que a criança une o seu mundo de fantasia ao mundo real, indo de um ponto a outro, ajudando-a no desenvolvimento e na aprendizagem. Portanto, é preciso que o professor não só tenha uma visão integral do ser humano, desde os seus aspectos físicos até artísticos, mas que tenha uma visão do que é próprio à etapa infantil do desenvolvimento humano, ou seja, reconhecer e explorar o elemento lúdico típico da infância. Na brincadeira, estão envolvidas diversas inteligências, como a corporal-cinestésica, de movimentação da criança no espaço que a brincadeira está se realizando, a emocional, no envolvimento das crianças com as outras pessoas que participam

da brincadeira, a linguística, na articulação de regras e interação verbal entre os participantes, entre outras. O presente trabalho pretende aproveitar as contribuições de uma visão integral do ser humano e o aspecto lúdico característico da infância a fim de refletir e propor atividades que desenvolvam a inteligência espacial, base para o desenvolvimento da técnica do desenho.

O desenho é uma das mais importantes formas de expressão da criança, principalmente quando ainda não domina a linguagem escrita. Além da própria ludicidade da atividade, de experimentação da imaginação, o desenho permite à criança criar concepções de mundo, desenvolver o seu aspecto motor, afetivo e cognitivo. O que veremos durante o presente artigo é que as inteligências múltiplas não são isoladas: ao desenvolver uma dessas inteligências, como a espacial, objeto do artigo, as outras inteligências são desenvolvidas também.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida é a de revisão bibliográfica da literatura sobre o desenvolvimento da inteligência artística da criança pelo desenvolvimento do desenho. Por ser um tema amplo, foi feito alguns recortes temáticos; o primeiro recorte é o objetivo da Educação Infantil, conforme o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A partir do estabelecido nos documentos oficiais, a defesa de um desenvolvimento integral da criança, será abordada uma teoria que promove a visão do ser humano de forma integral,

o conceito de Inteligências Múltiplas de Howard Gardner. Após a breve descrição dos tipos de inteligência, será abordada com mais profundidade a inteligência artística.

Será abordada a inteligência espacial mediante o desenvolvimento do desenho. Autores como Louis Porche (1982) mostram a importância de desenvolver a expressão do desenho nas crianças. A partir dessas discussões, o artigo mostrará atividades que contribuem no desenvolvimento do desenho, ajudando a melhorar a inteligência espacial.

A revisão bibliográfica desses recortes temáticos permitirá que o docente se aproprie de conceitos, técnicas e atividades que promovam o desenvolvimento integral da criança.

RESULTADOS

Educação Infantil: desenvolvimento integral do ser humano

Em 1996, o governo brasileiro publicou a Lei de Diretrizes Básicas (BRASIL, 1996), documento que passou a organizar as instituições de ensino, sejam públicas ou particulares. Nesse documento, encontra-se o artigo 29, que estabelece o que é a Educação Infantil:

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

tando a ação da família e da comunidade.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

Pela leitura do artigo, observa-se que houve uma modificação: a Educação Infantil abrangia até os seis anos de idade e, hoje, abrange até os cinco anos, antecipando o processo de alfabetização da criança na Educação Básica. Um dos pontos mais importantes para compreender o artigo é o que estabelece o desenvolvimento integral da criança, citando aspectos físicos, psicológicos, entre outros.

Como será explorado mais adiante, é preciso que o professor saiba que o ser humano é composto por diversas dimensões: física, intelectual, artística, linguística, sentimental, social e ambiental. Ou seja, a criança está inserida em um meio concreto que exige dela o domínio de diversas habilidades, como as necessárias à interação social ou à compreensão de si e do outro. Como estabelece uma das diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil, é preciso compreender que a criança possui demandas que são específicas à sua fase, como o cuidado. O cuidado pode ser expresso de várias maneiras, como o atendimento às necessidades

físicas, fisiológicas ou afetivas, além do próprio planejamento do professor. Para que haja o cuidado, o profissional da educação deve estar comprometido com a criança e a sua singularidade, compreender as suas necessidades, confiar nas capacidades da criança, criando um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), o desenvolvimento integral da criança depende de alguns fatores:

as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999, p. 1)

Considerando que a criança aprende a partir da interação com o meio ambiente, observa-se a importância da Educação Infantil enquanto complementar aos aprendizados

desenvolvidos na família e na comunidade, pois, caso não haja estímulos adequados nesses dois espaços de convivência, família e comunidade, a escola poderá “assumir um lugar onde a criança se desenvolva, proporcionando apoio e estímulos indispensáveis a cada fase da vida” (SÓ PEDAGOGIA, 2008). Com o estabelecimento da Educação Infantil, a criança poderá encontrar, sempre, um espaço de desenvolvimento, seja na comunidade, família ou escola. Isso implica que

a educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para a emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não podendo deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio (BUJES, 2001, p. 21).

Observando o que o professor deve desenvolver na sua prática educacional, emerge a pergunta: quais são as características das crianças? O que há de singular nessa etapa do processo de desenvolvimento humano?

O ASPECTO LÚDICO DA INFÂNCIA

Considerando que a visão sobre a infância não corresponde a uma mesma visão em todos os tempos e

lugares, é preciso considerar essa fase da vida humana como uma construção histórica, cultural e social. Por muito tempo, vigorou nas sociedades uma visão na qual o adulto era o centro: a criança e seus modos singulares não eram valorizados, ou seja, a criança era entendida somente como um “vir a ser”. Porém, teorizações mais modernas buscam compreender o que são esses modos singulares das crianças, não como uma mera preparação para a vida adulta, mas como uma maneira própria de ser. Um desses pilares de um modo único de ser das crianças é o aspecto lúdico:

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças trazem de mais sério. (SARMENTO 2004, p. 15)

Ou seja, a criança, na sua especificidade, não só possui o aspecto lúdico comum a qualquer ser humano em qualquer etapa de sua vida, como utiliza o lúdico para compreender a realidade e inserir-se nela. O próprio Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998) afirma que “o momento de brincar pode ser visto como um laboratório, um

espaço de experimentação, no qual a criança pode ensaiar, errar, sem a pressão do mundo adulto” (BRASIL, 1998, p. 10-11). O espaço da Educação Infantil deve propiciar que essa experimentação ocorra, que a criança possa, pelos processos simbólicos e imaginativos, experimentar e compreender a realidade à sua volta. Nesses momentos de brincadeira, a criança pode desenvolver as suas diversas inteligências.

AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

O conceito de inteligências múltiplas, desenvolvido por Howard Gardner, surgiu da tentativa do autor de distanciar-se do paradigma de inteligência única, aquela medida pelos testes de quociente de inteligência (QI). A inteligência será definida pelo autor como a capacidade de solucionar problemas ou criar coisas importantes, o que possibilita que a inteligência seja observada em outras dimensões para além da inteligência lógica.

Ao modificar o modo de conceituar a inteligência (GARDNER, 1995), do paradigma lógico-matemático para o modelo de resolução de problemas e criação de bens culturais, o autor chegou a descrever nove tipos de inteligência:

Desse modo, observamos que, para o desenvolvimento integral do ser humano, como preconiza o artigo 29 da LDB, é preciso que o professor esteja atento ao desenvolvimento das múltiplas inteligências citadas. Sendo a resolução de problemas o motor da inteligência, diversos autores propuseram que a educação se aproximasse do lúdico, dos jogos e brincadeiras, a fim de

desenvolver as inteligências múltiplas dos alunos. O uso do conceito de inteligências múltiplas permitirá a aproximação com o universo próprio das crianças, a ludicidade, pois os jogos e brincadeiras propõem desafios que podem mobilizar as diversas inteligências dos alunos. Em um problema simples, por exemplo, como o jogo dos sete erros, há o estímulo ao desenvolvimento da inteligência espacial do aluno. Ou mesmo em brincadeiras de reprodução de ritmos há o elemento da inteligência musical presente.

INTELIGÊNCIA ESPACIAL E DESENHO

A inteligência espacial é responsável tanto pela capacidade de perceber com precisão o mundo visual e espacial como pela capacidade de transformar essas percepções. Por exemplo, um navegador utiliza a inteligência espacial para guiar o barco, enquanto um artista transforma a percepção visual em um quadro. Desse modo, o sujeito que possui essa inteligência mostra uma grande sensibilidade à cor, linha, forma e a configuração do espaço.

O desenho é uma das formas de expressão dessa inteligência espacial:

o desenho é o conjunto das atividades humanas que desembocam na criação e fabricação concreta, em diversos materiais de um mundo figurativo. Estas figuras podem ser feitas de formas carregadas de emotividade e afetividade de formas codificadas, signos de uma

linguagem elaborada. Elas exigem, para a sua fabricação, da colaboração das mãos dos olhos, de instrumentos, de técnicas e de materiais (PORCHE, 1982, p. 102).

Dessa maneira, uma das formas de abordar a inteligência espacial é pelo desenvolvimento do desenho. Como dissemos, o desenvolvimento de uma inteligência não ocorre de forma isolada, mas acaba envolvendo outras inteligências, como a corporal-cinestésica e a interpessoal:

O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca, intercambiar, comunicar. A criança projeta no seu desenho o seu esquema corporal, deseja ver a sua própria imagem refletida no espelho do papel (DERDYK, 1994, p. 51).

Considerando o impacto do desenho em diversas inteligências, principalmente a visual, a Educação Infantil deve desenvolver essa habilidade junto às crianças.

DISCUSSÃO

O desenho como atividade na Educação Infantil

A criança de até cinco anos, quando desenha, normalmente dá nome ao que desenhcou. Mesmo que não seja

parecido com a realidade, o aspecto mais importante é a representação e criação, mostrando o desenvolvimento das concepções das crianças em relação ao mundo.

Trabalhar o olhar sensível, aguçar a escuta, saber admirar-se e estranhar o familiar, procurar entender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas; criar. É a partir dessa inesgotável transformação e reapropriação da realidade que entendo o desenho infantil (LEITE, 1998, p. 135).

O docente pode contribuir, com atividades, no desenvolvimento do domínio do desenho. Segundo George-Henri Luquet (1969), o desenho, para a criança, é um jogo lúdico, no qual a criança pode exercer sozinha, manter ou abandonar. O desenho, segundo o autor, teria algumas etapas de desenvolvimento:

Realismo Fortuito: início do desenho infantil, no qual a criança projeta o prazer mimético de imitar os adultos. Ao criar os seus primeiros rabiscos, a criança percebe que aquilo que ela cria pode sugerir uma simbologia. Ao descobrir isso, a criança passa para o grafismo, momento no qual há a intencionalidade de produzir algo e não só o prazer de fazer e repetir uma ação. Nesse momento, a criança começa a nomear o que desenhcou;

Realismo Fracassado: a criança passa a querer representar aspectos visuais da realidade, mas encontra dois obstáculos: falta de desenvolvimento motor e falta de desenvolvimento psíquico para manter a atenção ou conseguir fazer a síntese visual do que

quer desenhar. Essa fase ocorre entre os três e quatro anos e é caracterizada por um traço que quer expressar algo, mas ainda não consegue dar essa representação por si mesmo;

Realismo Intelectual: a criança consegue desenhar sem ver o objeto, utilizando a representação mental internalizada. Nessa fase, a criança se apega ao que sabe desenhar e não ao que está vendo. Algumas características surgem, como a transparência, quando a criança desenha o bebê dentro da barriga da mãe, por exemplo;

Realismo Visual: último estágio do desenvolvimento do desenho infantil, quando há o domínio de perspectivas típicas da cultura na qual a criança está inserida.

Considerando que as crianças passam por esses estágios de desenvolvimento, cabe ao docente desenvolver, com jogos lúdicos, a passagem de um estágio a outro. Por meio de desafios, as crianças passam a refletir sobre o que produziram e preparam o caminho para o desenvolvimento do próximo estágio.

CONCLUSÃO

A Educação Infantil deve desenvolver o ser humano de forma integral. Considerando os diversos aspectos humanos, essa integralidade deve estar aliada a teorias que mostrem quais aspectos dos seres humanos são passíveis de desenvolvimento mediante a educação. Aspectos como viver em sociedade, possuir um mundo interior, estar inserido em uma cultura e em um mundo natural, marcam a existência de qualquer pessoa e, por isso, devem ser objetos de atenção e melhora nas escolas.

Uma das teorias que lida com a integralidade do ser humano e foi

escolhida, no presente artigo, como lastro para o trabalho escolar, é a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. O autor considera que o motor da inteligência é a solução de desafios e a criação de bens materiais e culturais. Retomando alguns dos aspectos citados no parágrafo anterior, viver em sociedade depende de uma inteligência interpessoal, a qual permite ao sujeito compreender os sentimentos dos outros e as expectativas sociais dos diversos papéis exercidos pelas pessoas. A inteligência intrapessoal é a que permite o acesso do sujeito aos seus próprios sentimentos, compreendendo o que sente e como isso se relaciona com a realidade que o cerca. Já a inteligência natural ajuda o sujeito a compreender a natureza, a realidade da qual ele faz parte.

O artigo destacou a inteligência visual, a qual permite a percepção de detalhes visuais da realidade e a produção de obras visuais. O desenho é uma das formas de expressão da inteligência visual e pode ser considerado também como importante no desenvolvimento motor, inteligência corporal-cinestésica, e no desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, ao permitir a descoberta e a expressão dos próprios sentimentos.

O docente, na Educação Infantil, deve estar atento aos estágios de desenvolvimento do desenho infantil, a saber: realismo fortuito, realismo fracassado, realismo intelectual e realismo visual. Conhecer essas etapas de desenvolvimento do desenho permite ao docente realizar um trabalho de preparação da criança para cada fase do desenvolvimento.

As atividades devem não só preparar os alunos, mas respeitar a principal característica da criança: a ludicidade.

<http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenvolvimentodacrianca/index.php?pagina=3..> Acesso em: 01/12/2019.

REFERÊNCIAS

- Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do desporto. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: introdução**. Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**, 1999.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1994.
- GARDNER, Howard. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- _____. **Estruturas da Mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.
- _____. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAZOLA, A. **Inteligências múltiplas, a teoria de Howard Gardner**. 2019. Disponível em: <https://www.lendo.org/teoria-inteligencias-multiplas-gardner/>. Acesso em: 01/12/2019.
- LEITE, M. I. F. P. **Infância e produção cultural: Desenho infantil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- LUQUET, G.-H.. **O desenho infantil**. Barcelona, Porto Civilização, 1969.
- PORCHE, L. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.
- SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.
- SÓ PEDAGOGIA. **A Importância da Educação Infantil para o Amplo Desenvolvimento da Criança**, site Só Pedagogia. 2018. Disponível na Internet em



CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAYARA SANTOS TEIXEIRA COSTA

Graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário Salesiano, 2015. Pós Graduação em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac, 2018. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo.

RESUMO

No presente artigo, buscou-se realizar uma breve reflexão sobre a identidade dos profissionais da Educação Infantil numa perspectiva histórica, à respeito da formação docente e sua valorização ao mesmo tempo em que procura assegurar os direitos das crianças através de um trabalho docente de qualidade, utilizando de práticas como: organização de espaço e tempo, desenvolvimento do letramento e alfabetização. O objetivo deste artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através de uma dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana deste profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Legislação; Prática pedagógica; Desenvolvimento; Letramento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de descrever as bases legais da educação e a capacitação docente que o profissional de Educação Infantil deve ter para uma atuação mais efetiva. Para isso, o trabalho contextualiza a Educação Infantil em uma perspectiva histórica junto aos documentos oficiais e a formação docente. Para isso,

abordaremos algumas versões publicadas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A escolha do tema surgiu através da indagação e curiosidade quanto à formação do profissional da Educação Infantil, já que observei em estágios supervisionados o despreparo dos mesmos. Em conversas informais muitos deles relatam que ao chegar em sala de aula se sentem incapacitados, pois as teorias adquiridas na sua formação inicial não são suficientes para as situações

corriqueiras de uma sala de aula, por desconhecerem tais teorias, acabam por reproduzir um “assistencialismo” ou uma postura mais rígida com os educandos.

Após essa observação parti para uma pesquisa teórica documental de análise qualitativa, buscando assim subsídios em referências bibliográficas.

O objetivo do presente artigo é subsidiar os profissionais que se encontram ou irão ingressar no exercício da docência nessa modalidade de ensino, através da dimensão histórica e legal acerca da Educação Infantil e ainda do ponto de vista da prática pedagógica cotidiana desse profissional.

Na primeira seção o presente artigo apresenta a Introdução, na segunda seção irá versar sobre a Educação Infantil e as Leis de Diretrizes e Bases Nacional, na terceira sobre a organização do espaço e tempo na Educação Infantil, o seu desenvolvimento integral e na quarta traz os desafios e perspectivas para a formação do professor.

EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE UNIVERSO É ESSE?

A Educação Infantil tem sido alvo de muitas discussões entre a academia, tanto no que se refere a conceitos, finalidades e definições como por suas práticas e formação de professores.

Saviani (1997) afirma que as diretrizes das ações políticas nacionais da educação do Brasil determinam garantias para a qualidade do ensino e o desenvolvimento do país. Tais diretrizes são norteadas por diversas normas, leis, decretos, resoluções e pareceres.

Em 20 de dezembro de 1961, o Presidente da República, João Goulart, sanciona a primeira Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024, em todos os níveis de ensino, a fim de “definir, estruturar, regularizar e organizar o sistema de educação brasileiro”, tendo como propósito tornar mais igualitária a educação aos cidadãos do país. Em relação ao ensino infantil, esta foi a primeira vez que foi citado em uma lei, porém sem qualquer obrigatoriedade.

No final do século XIX, instituições filantrópicas já haviam criado as primeiras creches brasileiras com a intenção de proteger a infância e minimizar o elevado índice de mortalidade infantil. Essas entidades não recebiam nenhuma contribuição do poder público e somente a partir da década de 1970 que foram criadas as instituições públicas de atendimento infantil.

O Artigo 2º da LDB 4.024 assegura que, “[...] a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Instituído-se que tanto o poder público quanto a iniciativa privada podem ministrar o ensino, no entanto, a obrigação da oferta será do Estado (BRASIL, 1961). Segundo o Artigo 23 “[...] a educação pré-primária é destinada aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardim de infância”, por profissionais que possuam o ensino normal e tenham adquirido conhecimentos técnicos relativos à infância, conforme Artigo 52 (BRASIL, 1961). Nota-se aqui que em relação à formação de professores, essa lei aponta para conhecimentos técnicos relacionados aos cuidados com infância, assistência e amparo. Pode-se observar

que apesar desta ser a primeira Lei de Diretrizes e Base a falar da Educação Infantil, essa é tratada como assistencialista, a qual as crianças são tratadas e cuidadas, e não como uma escola para a formação integral das mesmas.

Em 05 de outubro do ano de 1988, foi decretada no Governo de José Sarney a Constituição da República Federativa do Brasil. Esta vem apontando relevantes alterações para a história da educação brasileira. Apresentou um capítulo exclusivo sobre a educação, o Artigo 205, o qual relata os direitos, deveres e objetivos referentes à educação brasileira em todos os níveis de ensino. Ela teve grande relevância para a educação, em principal para a Educação Infantil. Saviani (1997, p. 189) afirma que, “[...] fixar as diretrizes e bases da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país”. Com isto, a Educação Infantil foi privilegiada com garantias às quais distanciava as esferas exclusivamente assistencialistas, as quais foram reafirmadas pela LDB nº 9.394 de 1996.

As discussões a respeito da nova legislação situavam-se em um contexto histórico e político nacional inovador. Em 20 de dezembro de 1996, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é sancionada a Lei nº 9.394. A Educação Infantil foi incluída como primeira etapa da Educação Básica, trazendo grande avanço à educação brasileira. Os dois primeiros Artigos que disciplina a educação no país trazem em seu conteúdo referência aos Princípios e Fins da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Quanto à formação profissional, o Artigo 62 foi pioneiro ao estabelecer a necessidade de que os profissionais que irão atender desde a Educação Infantil aos 5 primeiros anos do ensino fundamental deverão ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996). Percebe-se aqui uma valorização do papel do professor em sua formação, uma vez que a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica.

Em 4 de Abril de 2013, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, é sancionada a emenda da LDB nº 9.394, a lei 12.796. Essa reorganiza a Educação e torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos 4 anos de idade, pois a Lei anterior aponta a Educação Infantil como

primeira etapa da Educação Básica, porém não fala sobre a obrigatoriedade da entrada da criança na escola nessa faixa etária. As ofertas do desenvolvimento desta etapa serão de responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, porém a responsabilidade de matricular as crianças a partir de 4 anos na Educação Básica é dos pais ou responsáveis, segundo o Artigo 6 (BRASIL, 2013).

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 2013)

Quanto à formação profissional para os docentes essa emenda reafirma a formação em Ensino Superior para os profissionais desta modalidade de ensino, fazendo com que esta seja valorizada e necessária para atuação com a educação infantil.

ORGANIZAÇÃO ESPAÇO E TEMPO

Ao dialogar sobre organização do Espaço e tempo, tomou-se como referencial teórico, Barbosa e Horn (2001), as quais apontam que o cotidiano das crianças da Educação Infantil é organizado de forma que as atividades tenham seu início a partir das

necessidades deles. Por isso, esse educador precisa observar e se atentar do que as crianças brincam o que gostam de fazer, os lugares preferidos e o que chama atenção.

Segundo Barbosa e Horn (2001) A organização do trabalho deve contar com o envolvimento das crianças em sua construção. Com as crianças pequenas observar a linguagem através de gestos, choro, olhares e expressão facial. As maiores podem dialogar e desta maneira, as atividades planejadas devem contar com a participação ativa delas. A rotina de uma escola infantil deve contemplar momentos diversificados, que não serão da mesma forma para crianças maiores e menores. Muitas atividades são envolvidas nessa jornada diária desde o horário da chegada, atividades, brincadeiras, higiene, jogos, brincadeiras de faz de conta, entre outros. Esses momentos devem propiciar experiências, criatividade, imaginação, desenvolvimento das linguagens e a interação com outras pessoas. Em relação ao tempo, as atividades devem ser organizadas pensando nas necessidades biológicas das crianças inserindo assim o tempo de repouso, higiene, alimentação e necessidades psicológicas, levando sempre em consideração que cada indivíduo tem um tempo e um ritmo próprio para realizar a atividade proposta. O professor deve estar atento a estas necessidades, pois além de individuais, também são sociais e históricas. Deve-se, portanto, respeitar as diferentes culturas e costumes. Barbosa e Horn (2001) afirmam que alguns questionamentos deverão servir de base para a construção da rotina. Esses questionamentos se referem aos

tipos de atividades propostas e em quais momentos e locais são melhor realizadas.

Alguns pontos servirão de norte e apoio para esta organização: Que tipo de atividades poderemos propor. Em que momentos são mais adequadas. Em que local serão melhor realizadas. (BARBOSA, HORN, 2001, p.68)

Atividades diversificadas para livre escolha: as crianças escolhem o que desejam fazer, desde o ambiente até os materiais e espaços. Esse momento é excelente para interações e observações de um adulto e é importante que as crianças tenham tempo para executá-las.

Atividades opcionais: são atividades propostas de acordo com o interesse das crianças a um determinado assunto ou fato. São feitas coletivamente e em lugares diferentes, dentro ou fora da instituição escola.

Atividades coordenadas pelo adulto: organizadas pelo adulto e que será proposta para todos os alunos. Esse momento é importante para trabalhar a concentração e atenção e as atividades são realizadas em espaços internos e externos.

Atividades realizadas coletivamente pelas crianças: essas atividades são feitas diariamente, não sendo só cuidados físicos, pois como já foi citado anteriormente o ato de cuidar e educar estão intimamente ligados e esses cuidados devem também propiciar a autonomia e a independência das crianças.

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL E ÁREAS DO CONHECIMENTO

Uma vez revisitada a questão legal que envolve a Educação Infantil, se faz necessário, um trabalho com seus aspectos pedagógicos no que diz respeito sobre a finalidade da Educação Infantil e algumas práticas a serem abordadas. Para tratar do desenvolvimento integral e das áreas do conhecimento, cabe mencionar que são embasadas pelos volumes 2 do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI (1998) Foi criado um grupo de estudiosos para que elaborassem Parâmetros e Referenciais para a Educação que estava prevista na Lei. O volume 2 em especial traz reflexões e orientações sobre a formação pessoal e social.

A identidade e a autonomia vão sendo construídas por meio de interações. A criança vai se descobrindo e entre diferenças e semelhanças com o outro vai adquirindo sua própria identidade, começando por seu nome e suas características sejam elas físicas formas de agir e de pensar e a partir da sua história, assim se diferenciam do outro criando a sua identidade. A construção da identidade se dá com as pessoas que as crianças convivem desde o início de sua vida, nesse caso a família. Elas também interagem em outros meios sociais como igrejas e festas, que trazem também valores e conhecimentos. Quando a criança se insere na escola ela acrescenta a esse universo mais conhecimentos por conviver com outras crianças e outros adultos com hábitos diferenciados. A autonomia é determinada pela sua

capacidade de mostrar a direção e escolher e tomar decisões próprias considerando os valores e regras. O vínculo é muito importante para esse desenvolvimento visto que desde pequena ela tem habilidades afetivas e cognitivas. O brincar é importante para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois é na brincadeira que a criança se expressa. Na brincadeira de faz de conta aprimoram a sua identidade podendo experimentar e imitar várias situações e personagens, desenvolvendo a sua imaginação e dando soluções a determinadas situações.

O professor da Educação Infantil deve criar situações em que a criança desenvolva sua autoconfiança, possibilitando que confie e acredite nela, promovendo sua autoestima. O desenvolvimento integral diz respeito não só a formação cognitiva, mas sim a social, afetiva, emocional e física entendendo assim que a criança precisa se desenvolver em todas essas dimensões para se constituir como cidadão e um ser social.

O PROFESSOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EM SUA FORMAÇÃO

A identidade do profissional de Educação Infantil sofreu inúmeras modificações em relação a sua formação ao longo do tempo. Na LDB nº 4024/61, os profissionais que atuavam diretamente com a Educação Infantil eram nomeados de crecheiras, pajem, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros. Com o passar do tempo, pode-se notar que estes profissionais passaram por um processo de formação, denominado como formação em serviço,

a qual se dá na interação com o mundo, com a apropriação dos conhecimentos acumulados historicamente e com a socialização de ideias e pontos de vista, e passam a ressignificar o sentido de suas práticas, o que culmina com a LDB nº 9.394/96 com a obrigatoriedade da formação em Ensino Superior para os professores inclusive o da Educação Infantil (Art. 62). O trabalho com a Educação Infantil vai se constituindo como um trabalho educativo, de caráter intencional, o qual tem como objetivos centrais no desenvolvimento infantil e nas relações educativas.

O Curso de Pedagogia destinar-se-á a formação de profissionais em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. (LIBÂNEO, PIMENTA 2002, p.15)

Com bases teóricas a serem desenvolvidas em sua atuação seja ela em espaços formais ou informais, orientando suas práticas e conceitos sejam eles de convívio, interação com o campo educativo ou a total integralidade com o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O profissional não sai do curso de pedagogia totalmente capacitado para docência necessitando para o seu

desenvolvimento uma formação continuada, buscando uma especialização para o seu fazer docente, garantindo sua formação continuada proporcionando uma reflexão constante de seu trabalho. Na interação com o outro que esse profissional vai desenvolvendo suas habilidades e construindo novas experimentações, sua experiência será construída pouco a pouco, pois sempre haverá novos meios e possibilidades de aprendizagens. Nesses momentos percebe-se que a prática não caminha sem a teoria, e a teoria não se enobrece sem as experiências da prática.

Exercer a função de professor na educação infantil não é tarefa fácil, conforme apontamentos teóricos utilizados ao longo deste trabalho. No processo de construção de identidade se faz necessário que este profissional possa ressignificar suas práticas a partir de suas experiências, vivências com o meio e com outros profissionais é preciso haja ação-reflexão-ação, para que assim este possa evoluir e melhorar sua atuação em sala, e superar a visão assistencialista construída historicamente, construindo habilidades para o seu autodesenvolvimento profissional. Sua formação precisa ser muito consistente e significativa para que assim esse profissional consiga desempenhar um bom trabalho e fundamentalmente conheça o percurso histórico pelo qual sua formação acadêmica passou para que à luz da teoria ele possa construir e reconstruir sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN,

Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAÍDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.p.67-80.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 02 Fev 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 05 Fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 08 Fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: 10 Fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 2v.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 336 p.



O ESTUDO DE POPULAÇÕES E AS TEORIAS DEMOGRÁFICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

PRISCILA INAKAKE

Professora do Ensino Fundamental II e Médio, atuando há 10 anos na rede estadual de educação, Diretoria de Ensino Região Leste 1 e há um ano e meio na rede municipal de educação, Diretoria Regional de São Miguel. Graduada em História pela Universidade Camilo Castelo Branco, em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos e pós-graduada em Ensino de Geografia e História pela Universidade de Braz Cubas.

RESUMO

Nos dias atuais, questões relacionadas à Geografia da população e à demografia tem se apresentado mundialmente. Sabe-se que o aumento significativo das populações nas últimas décadas tem trazido inúmeros reflexos na economia, no emprego, no meio ambiente, na alimentação, na educação, entre tantas outras áreas. A primeira teoria demográfica foi descrita por Thomas Robert Malthus, que no ano de 1798, publicou a obra conhecida como “Ensaio sobre o princípio da população”. Nela, discussões a respeito sobre os problemas sociais relacionados ao excesso da população e o seu rápido crescimento em detrimento da população está presente no ensaio. Por isso, cientistas, pesquisadores e governantes têm se preocupado demasiadamente com os fenômenos populacionais.

Palavras-chave: População. Geografia. Teorias demográficas.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, é possível observar um crescimento desordenado das populações, principalmente em países subdesenvolvidos como é o caso do Brasil, indicada pelas altas taxas de natalidade.

Uma das principais teorias, a Malthusiana, explica o crescimento populacional através de progressão geométrica, enquanto a produção de bens de consumo e alimentos cresce por progressão aritmética, ou seja, de forma mais lenta. Para tentar “evitar” uma possível tragédia social, Malthus

defendeu na época um “controle” moral. A ideia a princípio discutia o controle de natalidade, onde só os casais que tivessem condições financeiras poderiam ter filhos. Obviamente essa ideia não deu certo, uma vez que principalmente nos países subdesenvolvidos, boa parte da população senão a maioria, possuía baixa renda.

Trazendo essa questão para a Educação, é importante discutir junto aos estudantes, os conceitos, as medidas cabíveis, possíveis soluções, entre outras questões para que eles compreendam a relevância do tema e como diferentes fatores externos influenciam no crescimento ou na redução de uma dada população, a fim de promover discussões e conhecimento.

A TEORIA DE THOMAS ROBERT MALTHUS

De acordo com Lucci et al. (2005) durante a Revolução Industrial, esse processo provocou um crescimento populacional desordenado. Vários foram os países europeus que também sofreram com essa situação. Os estudiosos da época começaram a se preocupar com o que vinha ocorrendo e passaram a levantar o que estava por detrás disso, contribuindo assim para a primeira teoria sobre o crescimento populacional:

[...] em 1798, o pastor protestante Thomas Robert Malthus escreveu a mais famosa obra sobre questões demográficas:

Ensaio sobre o princípio da população. Ele acreditava que a população tinha potencial de crescimento ilimitado, e a natureza, inversamente, recursos limitados para alimentá-la (LUCCI et al., 2005, p. 316).

Quanto a Revolução Industrial, Malthus percebeu um crescimento significativo da população, e concluiu que ocorrências significativas como guerras, epidemias, catástrofes, desastres naturais, entre outras situações, de certa forma contribuíram para reduzir a população que na época tendia a duplicar a cada 25 anos, o que foi representado por progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos ocorreria em progressão aritmética, ou seja, um crescimento bem mais lento, levando a algumas comunidades a passarem fome (FONTANA et al., 2015).

Além disso, Malthus percebeu que o mundo enfrentaria a curto e longo prazo outros problemas relacionados à fome, pois, grandes áreas seriam desmatadas com a introdução da agropecuária. Trazendo para os dias de hoje Malthus de certa forma acertou em seus estudos uma vez que muitas pessoas vivem em situação de miséria, passam fome, sede e frio, desestruturando a vida social como um todo. Traduzindo: o aumento da população seria a causa, e a miséria a consequência.

Com o passar dos anos, os estudiosos perceberam limitações em relação a teoria de Malthus, por exemplo, com relação a forma como foram

coletados os dados, já que as conclusões dessa teoria foram montadas em cima da observação do comportamento demográfico de uma determinada região, generalizando suas conclusões em relação ao restante do mundo todo.

Ainda, enquanto o problema da fome estava associado a incapacidade da atividade agrícola de acompanhar o crescimento populacional, para outros estudiosos como Boserup, por exemplo, o crescimento populacional funcionava ao contrário, servindo de estímulo para o desenvolvimento tecnológico nessa área (BORESUP, 2008).

ESTUDO DA POPULAÇÃO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA

Segundo as Diretrizes Curriculares de Geografia a disciplina tem por função: “desenvolver o raciocínio geográfico e despertar uma consciência espacial” (PARANÁ, 2008, p.68). Para isso, os estudantes devem se apropriar dos conceitos fundamentais da disciplina e compreender o processo de formação e transformação do espaço geográfico.

O estudo das populações contribui para trabalhar diferentes questões com os estudantes ampliando o conhecimento e a participação na sociedade que a cerca. No caso do estudo das teorias demográficas:

O crescimento populacional, especialmente a partir da década de 50, nos países de Terceiro Mundo, no entender da teoria neomalthusiana, determi-

naria a existência de uma população excedente às possibilidades do desenvolvimento econômico desses países. E assim, explicaria seu subdesenvolvimento. Dois terços da Humanidade estariam localizados na Ásia, África e América Latina. Isso constituiria um obstáculo ao desenvolvimento, na medida em que essa população expandia, cuja estrutura etária privilegiaria os mais jovens e as crianças, requisitaria investimentos não produtivos [...] Provocaria, inclusive, ao aumentar os efetivos da força de trabalho, um desequilíbrio cada vez maior entre a oferta e a procura de emprego, reduzindo salários e marginalizando amplas camadas de população no mercado de trabalho (DAMIANI, 1991, p.23).

Por isso, segundo Paraná (2008), é necessário que os professores procurem desenvolver práticas pedagógicas que estimulem os estudantes a pensar e argumentar sobre o conteúdo das teorias demográficas aplicando os conceitos assim apreendidos. Ainda, o uso de tecnologias durante as aulas proporciona relações entre o que está sendo estudado e os conhecimentos prévios dos estudantes.

O tema sobre população pode ser trabalhado desde o 6º ano do Ensino

Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio (SCARLATO, 1996).

Ainda, o professor deve se lembrar de que: “A desvalorização da experiência do aluno, em relação ao espaço, na verdade, representa o afastamento de algo capaz de subverter o trabalho da geografia e da escola” (PEREIRA, 2009, p.33). Por isso, o trabalho com populações e teorias se faz tão necessário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento bibliográfico realizado no presente artigo foi possível perceber que na disciplina de Geografia o estudo das populações não pode ser superficial trazendo apenas dados numéricos, mas devemos considerar também as classes sociais que as compõem, bem como suas relações, conflitos, necessidades, além do seu caráter histórico.

Por isso, levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes e trazer novos elementos de discussão, possibilitam ao trabalho do professor de Geografia contextualizar e aprofundar dentro do estudo das populações o estudo das Teorias Demográficas. O estudante começará a perceber que assim como o estudo de populações traz um leque de discussões, as disciplinas também conversam umas com as outras, não precisando necessariamente realizar a discussão sobre populações somente na disciplina de Geografia.

REFERÊNCIAS

- DAMIANI, A.L. **População e geografia**. São Paulo: Contexto, 1991.
- BOSERUP, E. **The Conditions of Agricultural Growth: The Economics of Agrarian Change under Population Pressure**. 3 ed. New Brunswick: Transaction Publishers, 2008. 124 p.
- FONTANA, R.L.M.; COSTA, S.S.; SILVA, J.A.B.; RODRIGUES, A.J. **Teorias Demográficas e o Crescimento Populacional no Mundo**. Ciências Humanas e Sociais Unit, Aracaju, v. 2, n.3, p. 113-124. 2015. Disponível em: periodicos.set.edu.br. Acesso em: 21 fev. 2020.
- LUCCI, E.A. et al. **Território e sociedade: Geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2005.
- PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE Artigos**. Versão Online Cadernos PDE. 2014.
- PEREIRA, R.M.F.A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia Moderna**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- SCARLATO, F.C. **População e urbanização brasileira**. In: ROSS, Jurandyr. (Org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1986.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

ROBERTA DOS SANTOS TOLEDO

Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo; Pedagogia pela Universidade Bandeirantes; especialista em Psicopedagogia pela Universidade da Cidade e Coordenação Pedagógica pela Universidade de São Carlos (UFSCAR). Atua como Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino. E-mail: robertatoledo@ymail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo retratar a realidade da escola pública, em seus aspectos globais, pontuando os fatores positivos e negativos que fazem parte do cotidiano escolar. O foco na garantia de uma escola de qualidade por meio da construção, significação e efetivação do Projeto Político Pedagógico de forma participativa, investindo, dessa forma, na atuação do Conselho de Escola como colegiado estratégico no fortalecimento da Gestão Democrática. A ideia desse artigo é contemplar ainda, o papel do Coordenador Pedagógico frente ao desafio da efetivação da Gestão Democrática nas escolas, considerando as concepções que permeiam o cotidiano da escola pública.

Palavras – chave: Projeto Político Pedagógico. Conselho de Escola. Gestão Democrática. Coordenador Pedagógico.

INTRODUÇÃO

A Unidade Escolar para obter o sucesso desejado, tem que ter autonomia suficiente para buscar soluções, opções e alternativas coerentes, desenvolvendo ao longo do

percurso uma educação de qualidade, atuando com todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, garantindo uma gestão democrática.

O primeiro aspecto a ser retratado nesse Artigo, refere-se à realidade da maioria das escolas públicas, o chão da escola, onde as

ideias acontecem. A maioria das escolas públicas, estão inseridas em comunidades onde a renda familiar é instável e insuficiente, habitações precárias, desemprego, famílias desestruturadas e com baixa escolaridade dos pais além de relatos de violência doméstica e dependência química, sendo carente de oportunidades de emprego, cursos profissionalizantes, áreas de lazer, esporte entre outros; muitas vezes a Escola passa a ser o único mediador cultural.

Uma das alternativas para lidar com essa realidade é construir um Projeto Político Pedagógico democrático que leve a Unidade ao desenvolvimento com participação, envolvimento e avaliação de pontos fracos e fortes.

A nova LDB, ao propor que as escolas elaborassem o seu próprio Projeto Político Pedagógico, em consonância com a realidade na qual estão inseridas, possibilitou o avanço em relação à questão da autonomia das escolas.

A construção do Projeto Político Pedagógico deve ocorrer de forma participativa, por todos os segmentos da Unidade Escolar, garantindo, dessa forma, a visão do todo, onde todos os segmentos planejam e executam, tornando-se assim participantes da prática educativa e evitando uma ação fragmentada. Após a construção, o segundo aspecto abordado, retratará se o Projeto Político Pedagógico está atingindo seus objetivos e respeitando a coletividade.

E o terceiro aspecto explanado, verifica quais foram os critérios de avaliação adotados na elaboração do projeto e se está sendo seguido,

avaliado, reformulado, discutido e, principalmente, buscando possíveis soluções para obter o sucesso desejado pelo coletivo no Projeto Político Pedagógico e o papel do Coordenador frente a essas demandas.

Para finalizar, o artigo abordará a ideia de uma escola democrática, sendo aquela que assume a preocupação, e mais, a ocupação de educar, formar o cidadão brasileiro do futuro e de agora, oportunizando a sua participação ativa, levando a Unidade Escolar a refletir sobre a sua identidade, realidade, potencialidades e desafios a serem ultrapassados. Refletindo de forma crítica sobre a elaboração de seu Projeto Político Pedagógico e a Gestão democrática, com objetivo de qualificar o processo educativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Riscal (2014), aborda a ideia que quando falamos em direito humano estamos nos referindo a direitos que são concebidos como universais, isto é, válidos para todos os homens. De acordo com a classificação dos direitos humanos, a Educação é um direito social, ou seja, aquele direito que vem sendo socialmente conquistado e cada vez mais adquire contornos mais específicos, de acordo com o amadurecimento e refinamento da percepção de relação de desigualdades sociais, étnicas, econômicas e culturais.

O direito a educação, ainda segundo Riscal (2014), ocupa lugar central nos direitos do homem não apenas por ser considerado um direito humano fundamental, mas porque sua realização é essencial e indispensável

para o exercício de todos os outros direitos humanos.

Jamil Cury (2002) aborda a função social da educação vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. A igualdade torna-se o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

Atuando de forma democrática, podemos citar o Conselho Escolar como órgão central da gestão democrática, colegiado que deverá conhecer a realidade e traçar caminhos para melhorar essa realidade, atuando de forma Política à medida que aponta transformações na prática educativa e pedagógica quando indica mecanismos necessários para que essa transformação realmente ocorra, tornando a educação democrática comprometida com a qualidade social e, assim, portanto, a construção de uma educação democrática e emancipadora (Conselho de Escolar e a Aprendizagem na Escola, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares/ SEB/MEC, 2004)

O papel do coordenador pedagógico tem contribuição importante, segundo Riscal(2014) , está baseada no estabelecimento de uma relação de parceria e confiança do coordenador com seus pares e na percepção que nessa relação não há imposições e sim o diálogo, onde todos tem voz e definem coletivamente a melhor ação a ser desenvolvida, o coordenador consegue realizar o seu papel de forma adequada enquanto parceiro do processo de

ensino-aprendizagem, se tornando o grande articulador das ações pedagógicas e do Projeto Político Pedagógico. “O trabalho do coordenador seria prioritariamente a gestão pedagógica” (RISCAL, 2014, p.05).

Segundo Elba Siqueira (2005, p. 02) as inúmeras definições de currículo e as variações das mesmas no tempo e espaço. “Em sua origem etimológica, a palavra currículo quer dizer caminho a ser percorrido, um percurso”. A organização do currículo garante a identidade da escola, baseado em uma construção coletiva do Projeto Político Pedagógico. Nessa perspectiva, precisamos reconstruir a nós mesmos, como pessoas e como educadores, descolonizar o currículo e trabalhar com a concepção de um currículo emancipatório. “Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas ainda abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar” (CORAZZA, 2008, p. 03).

Aquino (2011), aborda que a identidade é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido e também pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura que determinam a individualidade de cada um. O espaço escolar quando não problematiza a questão do diferente, pauta suas relações interpessoais nos conflitos, confrontos e violência.

METODOLOGIA

Com o intuito de apresentar contribuições em torno do objeto pesquisado, foi realizada uma revisão

bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Para tanto, foram utilizados livros e artigos que estabelecem relação com o assunto abordado, além da legislação específica sobre o tema.

Os artigos foram pesquisados entre trabalhos publicados, no Google Acadêmico, Periódicos CAPES E SCIELO (Scientific Electronic Library Online), no período de 2010 a 2014, com resumos disponíveis nos bancos de dados informatizados e texto acessível na íntegra.

Foram definidos os seguintes descritores: o papel do coordenador pedagógico na escola pública, gestão democrática, autonomia, participação e a importância da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e da participação no Conselho de Escola como instrumentos na prática da gestão democrática.

Os principais autores pesquisados foram: Júlio Groppa Aquino, Elba Siqueira de Sá Barreto, Sandra Mara Corazza, Carlos Roberto Jamil Cury, Sandra Aparecida Riscal, Sérgio Brasil Fernandes, Ângelo Ricardo de Souza, Elenise Pinto de Arruda, uma vez que tomam como objeto de seus estudos temas que estabeleceram relação próxima à pesquisa.

O objetivo foi a investigação das causas, emoções e valores que envolvem o processo e a efetivação da Gestão Democrática na Escola Pública. Com isso explicar certos fenômenos e comportamentos, melhorando o conhecimento sobre o tema desenvolvido e proporcionando uma nova perspectiva sobre a realidade observada.

Ao término da leitura crítica do material selecionado foi possível verificar

que os livros e artigos selecionados se tornaram um rico instrumento de fundamentação teórica.

ANÁLISE E RESULTADOS

Com o presente estudo, tendo como base o resgate teórico aqui definido, a pesquisa pretende, em especial, resgatar o significado e importância dos Colegiados Escolares, e a função e construção do Projeto Político Pedagógico, como instrumentos de consolidação do processo de gestão democrática nas escolas públicas, bem como analisar e ressignificar o papel do Coordenador Pedagógico, como articulador e facilitador desse processo.

A ideia é analisar e promover a reflexão sobre a identidade, realidade, potencialidades e desafios da Escola Pública, visando o trabalho em conjunto com a comunidade escolar, por meio dos Conselhos de Escola e o real papel do coordenador pedagógico frente ao estabelecimento efetivo da Gestão Democrática nas Unidades Educacionais, por meio do Projeto Político Pedagógico.

O DIREITO A EDUCAÇÃO E A REALIDADE ESCOLAR

Segundo Riscal, (2014), quando falamos em direito humano estamos nos referindo a direitos que são concebidos como universais, isto é, válidos para todos os homens. De acordo com a classificação dos direitos humanos a Educação é um direito social, ou seja, aquele direito que vem sendo socialmente conquistado e cada vez

mais adquirem contornos mais específicos, de acordo com o amadurecimento e refinamento da percepção de relação de desigualdades sociais, étnicas, econômicas e culturais.

Ainda Riscal (2014), a partir do surgimento da ONU e da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, começa a ganhar corpo uma esfera de direitos humanos internacionais. O homem acaba por torna-se sujeito e a base a qual se funda o direito internacional. Todos os direitos humanos são universais e devem ser tratados de forma global, justa e equitativamente. Isto significa que, a dignidade humana é indivisível e universal e toda forma de violação dessa dignidade deve ser considerada crime.

No Brasil, a Constituição Brasileira de 1988, rompendo com a organização política autoritária do regime militar, instaurou a democracia no país e institucionalizou os direitos humanos acatando princípios consagrados internacionalmente relativos à proteção dos direitos humanos. Já no primeiro artigo, estabelece dentre os princípios fundamentais a dignidade humana, sendo esse princípio o norteador de todo o ordenamento jurídico, isto significa, que a dignidade deve ser sempre considerada inerente a toda e qualquer pessoa, sendo vedada qualquer discriminação.

Na constituição de 1988 a educação é definida como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade. É garantida, ainda a igualdade de condições a todos para o acesso e permanência na escola, a liberdade de

ensino e aprendizagem e o pluralismo de ideias.

O direito à educação; ocupa lugar central nos direitos do homem não apenas por ser considerado um direito humano fundamental, mas porque sua realização é essencial e indispensável para o exercício de todos os outros direitos humanos. (RISCAL, 2014).

Segundo Jamil Cury (2002), parte do reconhecimento de que o saber sistemático torna o cidadão capaz de apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação, sendo o pressuposto deste direito ao conhecimento e a “Igualdade de condições” que devem nortear os conteúdos curriculares.

Pode ser vista no sentido de um instrumento de diminuição das discriminações. A igualdade torna-se o pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. (CURY, 2002).

Junto com a igualdade agrega-se a pluralidade e valorização da diversidade, sem perder o caráter qualitativo, sendo princípio do ensino o padrão de qualidade. A qualidade do ensino envolve: a incorporação de conhecimentos que se tornam patrimônio comum da humanidade, a busca de um melhor padrão científico e fundamentado dos conteúdos acumulativos e transmitidos, a formação básica sólida dos profissionais da educação, um corpo de conhecimentos fundamentais sistematizados, um

enfrentamento de processo de mudança que vai do processo de produção às mais elaboradas formas de estética. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico ganhará em riquezas e diversidade pela consideração e pelo envolvimento da subjetividade dos profissionais no processo consciente de propiciar o melhor para todos.

Orientar e acompanhar a efetivação do direito de aprender, garantido por meio do diálogo, a efetivação da igualdade, pluralidade e respeito às diferenças, construindo de forma democrática um projeto pedagógico de qualidade, são funções primordiais do Coordenador Pedagógico

COLEGIADOS ESCOLARES E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP): FORMAS DE VIABILIZAR A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS.

Segundo Aquino (2011), a identidade da escola é construída nas circunstâncias históricas, culturais e sociais nas quais o indivíduo está inserido e também pelas experiências particulares que ele vivencia no interior dessa cultura que determinam a individualidade de cada um. O espaço escolar quando não problematiza a questão do diferente pauta as relações interpessoais nos conflitos, confrontos e violências.

Para um trabalho coletivo de sucesso e construção da identidade, a escola tem como função garantir os princípios do acesso e permanência de todos os alunos, bem como, o ensino de qualidade e a formação de cidadãos críticos e conscientes, nessa perspectiva os colegiados são de fundamental

importância na gestão escolar e contribuirão para o processo de gestão democrática na escola e na sociedade.

Para garantir uma gestão democrática, como mostra o vídeo “O papel dos Colegiados na gestão escolar”¹, o mesmo deve ser composto pelos diversos segmentos da Unidade, todos precisam ser ouvidos e participar da tomada de decisões, deve ser um órgão estimulador da democracia, além de abordar questões de cunho administrativas e pedagógicas que estão atreladas ao PPP da Unidade. O conselho deve ter voz, todos os segmentos devem participar de forma ativa, expondo suas ideias e angústias, a administração da escola deve ser compartilhada.

Aborda ainda a questão da importância e atuação do Grêmio Estudantil, como colegiado que atende as expectativas e necessidades dos alunos, um Grêmio atuante dentro da escola gera um sentimento de pertencimento dos alunos, o aluno deixa de ser um mero frequentador da escola e passa a ser um indivíduo pensante que participa ativamente na construção do conhecimento.

Outro aspecto fundamental, que só ocorre quando existe o envolvimento de toda a Comunidade Escolar, são os Projetos Interdisciplinares, onde os conteúdos passam a ser trabalhados de forma significativa, todos os segmentos da escola estão envolvidos no desenvolvimento de competências e habilidades, desenvolvendo um trabalho em parceria, onde o sucesso da escola depende do sucesso do aluno.

Além do Projeto Interdisciplinar a escola deve desenvolver ações que rompam barreiras físicas e que

proporcione a participação de toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, tendo como base a educação para todos, gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico, a Unidade Escolar garantirá a visão do todo, onde todos os segmentos planejam e todos executam, tornando participantes da prática educativa e evitando uma ação fragmentada, onde o processo de ensino-aprendizagem será o eixo do trabalho na escola e o foco do trabalho do Conselho de Escola.

O Conselho de escola deve atuar dentro das escolas, como uma gestão colegiada, composta pelos vários segmentos da Unidade e comunidade local, promovendo a escuta atenta dos diversos representantes, abrindo espaço para debates de opiniões e ideias, atuando de forma consultiva, deliberativa e mobilizadora, tendo como foco a prática educativa e o processo de ensino e aprendizagem, participando da elaboração do Projeto Político Pedagógico, acompanhando sua implementação e avaliando suas ações.

No processo de avaliação são necessários estabelecimentos de critérios, para saber exatamente o que se deve avaliar e nessa concepção, cabe ao Conselho identificar os aspectos a serem avaliados, levando-se em conta os resultados das avaliações externas e internas e sua própria avaliação, analisando todas as dimensões do processo educativo, verificando o desempenho da escola em cada um desses aspectos e propondo ações para sua melhoria, os resultados devem ser divulgados a toda a comunidade escolar.

Atuando de forma democrática, o Conselho Escolar deverá conhecer a

realidade e traçar caminhos para melhorar a realidade atual, agindo de forma Política, à medida que aponta transformações na prática educativa e Pedagógica, quando indica mecanismos necessários para que essa transformação realmente ocorra, garantindo, dessa forma, a educação democrática e emancipadora, comprometida com a qualidade social. (Conselho de Escolar e a Aprendizagem na Escola, do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos escolares, 2004).

Uma escola democrática e emancipadora é aquela que se preocupa com a formação dos estudantes e desempenho do seu papel enquanto cidadão, objetivando a transformação da realidade.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O papel coordenador pedagógico frente à gestão democrática tem início, com o conhecer do grupo de professores e a percepção de qual é a necessidade real desse grupo e da escola. Trazer esse grupo para o diálogo coletivo, fazendo com que os mesmos se sintam parte da escola e que tenha voz na tomada de decisões, plena autonomia para desenvolver suas atividades e que se sinta apoiado pela gestão da Unidade Escolar.

O desenvolvimento de uma educação de qualidade, requer uma contribuição importante do coordenador pedagógico. E essa importância, segundo Riscal (2014a), está baseada no estabelecimento de uma relação de

parceria e confiança dos membros da comunidade escolar com o coordenador pedagógico, que nessa relação não há imposições, todos tem voz e definem coletivamente a melhor ação a ser desenvolvida. Com isso o coordenador consegue realizar o seu papel de forma adequada enquanto parceiro do processo de ensino-aprendizagem, se tornando o grande articulador das ações pedagógicas dentro de uma Unidade Escolar.

Para a autora, os horários coletivos, deveriam servir para discussão dos problemas da escola, avaliação do PPP e sua articulação com os Projetos de Ensino e Aula, promovendo reflexões sobre teoria e prática, sempre avaliando os resultados e garantindo a participação de todos. “O trabalho do coordenador seria prioritariamente a gestão pedagógica” (RISCAL, 2014, p.05).

Riscal (2014a), aborda a questão que dentro do Projeto Político Pedagógico, existe o Projeto Pedagógico, que se reporta às questões de caráter pedagógico estabelecidas no PPP, sendo essas questões a base para a elaboração dos Planos de Ensino e Planos de Aula. Em termos dos aspectos pedagógicos o PPP, PP, PE e o PA, devem estar articulados e em consonância.

Em uma escola onde a gestão democrática é realmente efetiva, os professores têm autonomia para desenvolver suas atividades. Existe união entre os membros que compõem a escola, estabelecendo dessa forma a troca de experiências entre os pares, ou seja, nenhum envolvido no processo de ensino-aprendizagem trabalha de forma isolada, garantindo assim uma educação de qualidade.

Com maior autonomia, os professores serão capazes de estabelecer parcerias entre eles e automaticamente entre os conteúdos, surgindo dessa forma atividades interdisciplinares. O coordenador pedagógico, como parceiro dos professores, articulará e mediará essas parcerias beneficiando todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o professor deve levar em consideração a necessidade real do grupo de educandos e despertar o interesse para o conteúdo, sempre partir do que o educando já sabe sobre o conteúdo abordado, pois o mesmo não é um ser desprovido de conhecimento. “[...] Tudo se passa como o aluno entrasse na escola sem qualquer experiência de vida ou se como essas experiências de nada valessem do valor social daquelas que virá a aprender” (RISCAL, 2014, p.3).

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Analisar o princípio da Gestão Democrática nos remete a uma imagem de escola como uma instituição aberta. Essa imagem tende a se ampliar se refletirmos o sentido da aprendizagem como o conjunto, o construir participativo de todo o processo. Estaremos à frente de um desafio, que tem como fundamento principal a igualdade e o respeito mútuo entre a comunidade escolar.

Neste desafio que retrata as insatisfações, as alegrias e os desejos, a avaliação deve ser contínua, uma espécie de mapeamento, onde se identifica as conquistas, os problemas e apontamento da direção desejada.

Frente a esse cenário, a escola precisa criar as condições necessárias para se reorganizar, de dentro para fora, trabalhar em conjunto com seus professores e funcionários, mostrar quais são seus objetivos, o que se deseja alcançar e quais os alunos que se deseja formar. Fazer uma reflexão do seu cotidiano, da sua comunidade e do seu entorno em todos os sentidos.

Portanto, podemos considerar que a escola ao contribuir na criação de condições práticas e objetivas de forma coletiva, visa uma Escola Cidadã, por meio de colegiados consolidados e um Projeto Político Pedagógico democrático.

A figura do Coordenador Pedagógico, nessa perspectiva, é fundamental para garantir a articulação e construção de todo o fazer pedagógico, de forma coletiva e com resultados positivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. **Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente.** Cad. Pesqui. [online]. 2011, vol.41, n.143, pp.456-484. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000200007&script=sci_abstract&tIng=es. Acesso em: 08 abr. 2019.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação Pedagógica: Contradições e Possibilidades para a Construção da Gestão Democrática na Escola.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 66, p. 330-330, dez2015 – ISSN: 1676-2584

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Tendências recentes do currículo na escola básica.** Encontro de Professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Junho de 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Currículo na contemporaneidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um campo de atuação do gestor educacional na escola.** Campinas- SP, v 23, n 80, setembro 2002.

FAZENDO ESCOLA. **O papel dos colegiados na Gestão Escolar.** (55m.10s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bvtHqI82Zb4>> Acesso em: 14 maio. 2019.

FERNANDES, Sérgio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. **Projeto Político-Pedagógico: Ação Estratégica para a Gestão Democrática.** Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, SP, Brasil, v. 9, n. 4, 2014.

RISCAL, Sandra A. **O direito a educação.** São Carlos: UFSCAR, 2014

------. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.** São Carlos: UFSCAR, 2014a.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. **Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática.** Perspectiva, Florianópolis, v. 27, n. 1, 273-294, jan./jun. 2009.



A ANSIEDADE NA ESCOLA, UM ASSUNTO A SER DEBATIDO

ROSEMEIRE SANTOS DE DEUS LOPES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes em 2009. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum São Paulo em 2017. Pós-Graduada em Arte e Educação pela Faculdade Alvorada Plus em 2016. Professora de Educação Infantil.

RESUMO

O presente artigo vem trazer reflexões sobre uma problemática presente nas escolas de Educação Infantil, e ainda pouco discutida pela família e escola - a ansiedade infantil. Trata-se de um transtorno emocional que muitas vezes é confundido como birra ou manha da criança em fase escolar, e que caso não seja devidamente observado e diagnosticado, pode ocasionar grandes prejuízos no desenvolvimento desta criança, assim como o surgimento de outras comorbidades como a depressão infantil.

Palavras-chave: Ansiedade, Transtorno Emocional, Educação Infantil

INTRODUÇÃO

A fase da infância é justamente o período ao qual guardamos as memórias mais gostosas de nossas vidas, momentos de liberdade, sem restrições ou crenças limitantes. Momentos de não ter medo de me expor, de sorrir, de explorar o mundo e viver.

Percebe-se que o medo do início das aulas, da separação dos pais no portão da escola, ou mesmo da troca de uma professora diante da falta da sua

professora titular de sala são situações rotineiras numa Educação Infantil. Mas determinados “medos” sem explicações coerentes perante as situações escolares não.

A observação e a conversa são ferramentas importantes para o professor conseguir perceber o problema, e planejar novas práticas pedagógicas. Crianças que sentem medo sem uma razão coerente, que por muitos meses sofrem ao se separarem de seus pais, não conseguindo confiar em outro adulto, dores de cabeça ou abdominais sempre ao chegar na escola,

momentos de desespero, entre outros, são sintomas e devem ser observados, pois demonstram um sofrimento psíquico desta criança, chegando a um desgaste que o impossibilita de se relacionar, viver, aprender e logo se desenvolver de forma integral.

A CRIANÇA E A ANSIEDADE

À medida que a criança cresce e se desenvolve cognitivamente, seus medos e preocupações passam do concreto para preocupações abstratas.

Segundo FERREIRA (1986, p. 33) a palavra ansiedade pode ser definida como:

Grande mal-estar físico e psíquico; aflição; agonia; 2 desejo veemente e impaciente; 3 falta de tranquilidade; receio; 4 estado afetivo penoso, caracterizado pela expectativa de algum perigo que se revela indeterminado e impreciso, e diante do qual o indivíduo se julga indefeso.

A ansiedade na psicologia é uma emoção normal e adaptativa, que pode nos ajudar a lidar com as dificuldades, e situações mais desafiantes. Porém, a ansiedade torna-se problemática quando ela começa a interferir no cotidiano da criança, impossibilitando de desfrutar do prazer natural dessa fase tão importante da vida. Podendo afetar assim, suas relações com a família, amigos, escola.

De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p.31):

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

Quando a ansiedade domina a criança, essa perde o seu controle emocional e logo comportamental, trazendo sérios prejuízos a longo prazo, tanto diante das relações com a família e colegas, como no seu desenvolvimento. Visto, que as aprendizagens se dão por meio das relações, e quando estas tornam-se prejudicadas, temos então um grande agravante em sua trajetória e formação pessoal.

As perturbações ansiosas nas crianças, nos dias atuais vem sendo algo muito comum, e de certa forma desconhecido no âmbito familiar e escolar, no que tange os meios de ajudar essa criança, tanto da parte dos pais, como da própria escola diante dos novos desafios.

Essas perturbações quando ignoradas na infância, podem persistir na vida adulta, aumentando a possibilidade de se desenvolverem outros tipos de patologias. A depressão é uma comorbidade muito comum a ansiedade, além do maior risco de virem a

desenvolver comportamentos face ao álcool na adolescência.

Quando os medos não desaparecem com o tempo, as crianças persistem incomodadas por essa situação, deixando de ir à rua, de se divertirem ou de se socializarem.

Existem múltiplos fatores que parecem estar na origem das perturbações de ansiedade nas crianças, envolvendo uma complexa relação entre fatores biológicos, ambientais e individuais.

Os fatores genéticos e o temperamento são fatores de predisposição que aumentam a vulnerabilidade.

Já os fatores ambientais assentam nos fatores familiares, nas experiências de vida e aprendizagens, bem como em fatores cognitivos. A criança pode aprender reações emocionais por observações e imitação dos comportamentos verbais e não verbais dos parentes ansiosos. Além disso, estes podem reforçar os medos das crianças involuntariamente, da forma como lhes reagem.

A ANSIEDADE NA ESCOLA

Sabemos que a inserção na Educação Infantil é difícil muitas vezes não só para as crianças, mas também para as famílias. São muitas expectativas, medos e novos desafios para ambos. É o desapegar, o lançar o filho para o Mundo.

Algumas crianças podem ser ansiosas tanto por características da sua personalidade, como por consequência de eventos fortes em sua vida.

Uma ansiedade considerada

saudável, seria aquela a espera de uma festa de aniversário, ou da chegada de uma pessoa querida por exemplo. Mas quando essa ansiedade tem sintomas de choro sem explicação, acordar ao meio da noite, mudanças nos hábitos alimentares, medos sem sentidos, apego exagerado aos pais e outros eventos, devemos prestar atenção aos sinais e buscar ajuda médica.

O início ou aparecimento da ansiedade na escola e em casa está sempre associada a certas situações, como: o ingresso na escola, a mudança de sala ou de casa, a gravidez da mãe, o nascimento de um irmão, uma doença da criança, a hospitalização, a perda de um amigo ou parente, uma crise familiar, o divórcio ou uma doença dos pais.

A criança ansiosa se estressa com a própria vida, e não consegue sentir-se livre. Desenvolve uma atitude de antecipar fracassos, e experimentar sintomas desagradáveis diante de tarefas simples, como por exemplo, fazer uma prova. Todas essas atitudes levam a uma baixa autoestima da criança.

A ansiedade infantil também pode surgir no espaço escolar diante de uma inquietação que pode ser causada muitas vezes pela vontade de ser aceito no grupo, vontade de fazer as coisas bem feitas, de não errar, vontade de não perder a hora do brincar, etc. Tudo isso pode causar uma inquietação, que em níveis mais elevados passa a ser chamado de preocupação, medo ou pânico, de acordo com o caso.

O primeiro passo é o professor por meio da observação individual e em grupo, nos momentos do parque, da roda de conversa, das atividades dirigidas ou não, e em outros momentos na escola, identificar situações em que seu aluno

demonstre comportamentos de inquietação, que gerem uma ansiedade constante. A observação do professor diante desses episódios em meio as relações dentro da escola, podem ajudar a reconhecer e ajudar essa criança.

A conversa é uma das ações mais importantes para ajudar a criança, perante atividades que possibilite a verbalização de seus sentimentos e emoções. Conversar sobre os medos também são formas importantes da criança conseguir compreender e racionalizar sua ansiedade diante das situações. Lembrando, que tais temas podem ser abordados diariamente e de uma forma mágica e gostosa por meio do lúdico, da contação de histórias e de situações ocorridas da escola, que possam contar com a colaboração de todas as crianças.

Algumas situações são rotineiras na escola, e podem ser trabalhadas pelos profissionais da educação, no sentido de contribuir com a prevenção e superação das diversas formas de inquietação que poderão levar a ansiedade.

Sabemos que o transtorno de ansiedade afeta tanto os alunos com baixo rendimento, como os com alto rendimento escolar. As cobranças dos pais, podem ser cruciais para o agravamento do transtorno, além de prejudicarem seu desenvolvimento no momento das avaliações, dificultando a capacidade de recordar a matéria, e raciocinar.

Essa dificuldade ocorre porque dividem sua atenção entre as exigências da tarefa e sentimentos de cobrança,

diminuindo o seu nível de concentração e o desempenho em situações estressantes de avaliação escolar.

Os professores nesses momentos podem ajudar fazendo com que o aluno relaxe, e se acalme diante daquela situação, demonstrando que seu nervosismo está sendo exagerado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças constantes para as crianças têm sido marcadas por dificuldades de integração às novas exigências, nem sempre explícitas pela escola, que muitas vezes acabam interferindo no seu desempenho escolar, gerando a ansiedade infantil.

As reflexões indicam que é preciso romper com práticas educativas inflexíveis, que utilizam os mesmos recursos pedagógicos para trabalhar com os alunos independentes de suas características, tratando-os de forma homogênea.

É necessário, considerar os distintos aspectos: psicológicos, pedagógicos, sociais, culturais etc. que concorrem para a formação do aluno, compreendendo que as mudanças de um ciclo escolar para o outro devem ser consideradas e trabalhadas de forma que a ansiedade infantil seja averiguada para que não se torne um problema futuro.

Deve-se perceber o aluno como sujeito em desenvolvimento, produto das interações sociais, respeitar sua diversidade, o que implica uma postura pedagógica de comprometimento, por

todos os envolvidos no processo educativo.

A ansiedade infantil muitas vezes é despercebida pela família e pela escola, portanto é fundamental se ter um olhar mais atento à criança e às dificuldades que a mesma apresenta na vida escolar.

Para que a ansiedade infantil seja percebida a tempo de haver um tratamento adequado para a criança, é necessário que a escola e a família estejam em constante parceria.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. 36. reimp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15ª ed. São Paulo, Cortez, 2004.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOFFMAN, Jussara. **Pontos & Contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. Ed. Mediação. São Paulo. 2002

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.



A IMPORTÂNCIA DAS ATITUDES FACILITADORAS E DA AFETIVIDADE NAS AULAS DE INGLÊS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROSIMEIRE NERY DE QUEIROZ NOGUEIRA

Graduada em Letras - Português e Inglês (Universidade do Grande ABC) e Pedagogia (2016). Especialista em Ensino de Inglês em escola pública pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho (2019). Atualmente é professora de Inglês e Português nas escolas públicas do Município de São Paulo e Estado de São Paulo.

RESUMO

Este artigo pretende abordar a importância da aplicação de atitudes facilitadoras propostas pelo psicólogo Carl Rogers (1969) nos Conceitos da Abordagem Centrada na Pessoa, especialmente no ambiente de aprendizagem do Ensino Fundamental e no que tangem às relações entre professor e alunos nesse contexto. Entende-se, portanto, a necessidade de discutir que um novo fazer, com a implementação das referidas atitudes, podem representar possibilidades concretas de transformação que promovem o relacionamento interpessoal, estimulam a confiança e conseqüentemente a aprendizagem. O estudo também discute a aplicação desse novo fazer em consonância à Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2017), Orientações Curriculares e Proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental (São Paulo, 2007) e Currículo da Cidade de São Paulo (2017).

Palavras-chave: Atitudes facilitadoras. Afetividade. Professor facilitador. Alunos. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende discutir a importância do componente afetivo nas relações entre professor e aluno, especialmente nas aulas de inglês do Ensino Fundamental II.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar que as atitudes de facilitação, utilizadas pelo professor, podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem de crianças, bem como contribuir para a promoção de um ambiente emocional menos árido dentro da sala de aula.

Trata-se da compreensão das crianças de maneira individual como “atores sociais com identidade e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas” (São Paulo, 2017, p. 41).

Ao refletir sobre minhas ações em sala de aula, sobre as reações dos meus alunos e os desafios dessa relação, passei a interessar-me pelos estudos da área da Psicologia. A importância desse tema reside justamente no fato de tentar compreender meus alunos como pessoas, contribuindo para maior participação e interesse deles, especialmente aqueles que possuam dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, indisposição e/ou desinteresse durante as aulas.

De acordo com as propostas de Carl Rogers (1969), as relações entre professor-aluno podem ser determinantes para uma aprendizagem significativa, e para que o professor atue como um facilitador, três atitudes são essenciais: a autenticidade, a aceitação e empatia.

Esta abordagem enfatiza a visão global do aluno como centro das atenções e ações levando em conta as emoções e os sentimentos. Em consonância à Matriz de Saberes propostas pelo Currículo da Cidade de São Paulo (2017, p. 33), a teoria Rogeriana alinha-se especialmente aos princípios de autoconhecimento e autocuidado, traduzindo a ideia de conhecimento e cuidado com seu próprio corpo, mente, emoções. Também, autonomia e determinação estes que contribuem para o desenvolvimento da

autonomia, responsabilidades e escolhas que resultem na promoção da confiança. Por fim, empatia e colaboração que podem ser traduzidas por meio da atuação do professor.

Segundo Rogers (1969), é fundamental que o professor estabeleça um vínculo com seus alunos de maneira genuinamente verdadeira, aceitando-os e compreendendo-os profundamente.

No que diz respeito a aprendizagem significativa, sua teoria pauta-se em dez princípios, (Rogers, 1969, p 114) aqui resumidos assim:

1. Todo aluno possui condições naturais para aprender.

2. A aprendizagem verdadeira consiste nas escolhas feitas pelo aluno, e quando estas são pertinentes aos seus objetivos a aprendizagem acontece mais rapidamente porque ele será estimulado a agir de maneira autônoma.

3. Uma aprendizagem significativa pode representar uma ameaça para o aluno e é normal que ele tente resistir a ela. Tal resistência é ainda mais consistente quando se trata da aprendizagem uma nova língua, que embora esteja presente em seu contexto o aluno não a domina.

4. Se a resistência do aluno for amenizada a aprendizagem será mais facilmente assimilada.

5. Se o aprendiz se sente pouco ameaçado, o processo de aprendizagem pode se efetivar.

6. A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da ação.

7. A aprendizagem só pode ser facilitada quando o aluno participa do processo.

8. A aprendizagem verdadeira envolve a personalidade do aluno como um todo, sentimentos - intelecto e é esta a mais significativa e duradoura.

9. Para desenvolver independência, criatividade e autonomia são necessárias práticas que privilegiem

a autocrítica e autoavaliação.

10. A aprendizagem mais importante do ponto de vista social é aquela que permite ao sujeito experimentar e a assimilar o processo de mudança, ser parte dele.

Rogers (1969) defende que a facilitação deve ser o foco principal da educação e isso somente é possível quando há uma boa qualidade de relação pessoal entre o facilitador (professor) e aquele que aprende (aluno). Segundo o autor, a facilitação da aprendizagem deve ser um objetivo da educação e neste processo o facilitador também pode aprender com o desenvolvimento dos alunos.

Na mesma medida de importância das interações cognitivas, os documentos oficiais também priorizam os aspectos emocionais e afetivos, considerando a importante fase vivenciada no período que tange o Ensino Fundamental. É o que se torna evidente nos excertos a seguir:

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros (Brasil, 2017, p. 57).

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e compor

tamental e busca fomentar competências-chave para a atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI (São Paulo, 2017, p. 37).

A seguir apresento o embasamento teórico que norteia este artigo, discutindo em três partes cada uma das atitudes de facilitação propostas por Rogers (1969) no contexto do Ensino Fundamental e conjuntamente abordo a relevância do tema afetividade em documentos oficiais Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2017).

Tendo apresentado o embasamento teórico, trato de minhas percepções como professora facilitadora e finalmente apresento as considerações finais.

AUTENTICIDADE

A primeira das três atitudes e também a que Rogers (1969) considera talvez a mais importante é realness, que aqui trato como: autenticidade, ou seja, o caráter verdadeiro do professor. O autor afirma que o professor facilitador deve ser real, ser o que é, e deve demonstrar essa verdade ao aluno, sem máscaras.

Nesse sentido, entende-se que o professor deve ter atitude real diante de seus alunos, podendo por vezes demonstrar entusiasmo ou cansaço, nervosismo ou mostrar-se compreensivo. Assim, deve expressar o que sente, ser autêntico, falar aquilo que corresponde aos seus próprios sentimentos, pois, como defende esta abordagem, o professor congruente

estimula a verdade de seus alunos e, assim, facilita o processo de ensino aprendizagem.

Em muitas situações o professor se distancia do aluno justamente quando procura esconder aquilo que sente e, sobretudo, quem ele é. Na tentativa de manter a disciplina e o domínio da situação muitas vezes o professor acredita ser necessário manter o distanciamento e procura esconder o que sente.

De fato, ser real, autêntico, pode gerar insegurança e, também, como enfatiza Rogers (1969), pode parecer extremamente difícil para o professor, por isso, essa atitude pode ser adquirida de maneira progressiva e por meio de ações de negociação e discussão de regras ou limites entre professor-facilitador e alunos. Nesse caso, a autoridade continua sendo exercida pelo professor, no entanto, de uma maneira compartilhada ou negociada e isso possibilita o maior comprometimento do aluno, que se sente parte responsável pelo processo de mudança.

Outra ação mencionada por Rogers (1969) e de fundamental importância é o discurso em 1ª pessoa, pois nesse caso o facilitador torna-se também um sujeito da situação ao manifestar seus pensamentos e seu ponto de vista acerca de algum fato ocorrido em sala de aula.

Em sua teoria trata de um exemplo da ação de uma professora que frente a desordem da sala, expressa seus sentimentos sem disfarce, dizendo que o barulho a deixa louca: “Sou organizada e gosto das coisas bem arrumadas; o que eu vejo me deixa fora de mim!” Ao invés de dizer que os alunos são desorganizados ou infernais, a

professora age de maneira autêntica e sincera compartilhando seus sentimentos. (Zimring, 2010, p. 19)

Entretanto, ser verdadeiro implica conhecer-se e expressar os sentimentos, por isso ser real com os alunos pode não ser tarefa fácil e apesar das possíveis dificuldades, Rogers (1969) defende que uma conduta de transparência de sentimentos, pautada na negociação de regras e limites, pode viabilizar a mudança de atitude do aluno e, conseqüentemente, estimular ações também autênticas por parte dele.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a importância da comunicação nas relações que regem o contexto escolar: “O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.” (Brasil, 2017, p. 58)

É importante ressaltar que embora haja diversas habilidades a serem desenvolvidas na escola, o documento não descreve atitudes esperadas do professor, assim como não há qualquer menção e opções por abordagens ou metodologias. Assegura-se, portanto, que: “essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado, devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus

alunos”. (Brasil, 2017, p. 30)

ACEITAÇÃO, VALORIZAÇÃO E CONFIANÇA

Outra atitude defendida por Rogers é aquela que consiste em aceitar o outro de maneira genuína, assim propunha definir esta atitude em mais de uma palavra:

Trata-se, penso eu, de valorizar aquele que aprende, os seus sentimentos, as suas opiniões, sua pessoa. Trata-se de lhe demonstrar uma atenção afável sem que seja possessiva. Trata-se de aceitar o outro como uma pessoa distinta, dotada de qualidades próprias. Trata-se de uma verdadeira confiança, da convicção íntima de que esta outra pessoa é digna de confiança. Seja qual for o nome que se dê a esta atitude – valorização, aceitação ou confiança, por exemplo – ela se manifesta de formas muito diversas. (Rogers, 1969, p. 109)

Tal atitude consiste em acreditar, considerar e ter uma visão positiva do outro, com todas as suas diferenças e qualidades próprias, estabelecendo um elo pautado na confiança e no respeito. Segundo Rogers (1969, p. 109) o professor facilitador aceita o aprendiz como um ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e potencialidades,

ou seja, a confiança no organismo humano é essencial nesta atitude.

Esse método, gerado na psicologia, também pode ser empregado em relações entre professor e aluno. Entretanto, essa atitude não deve ser confundida com condescendência ou paternalismo. Nesta ação recai a necessidade de substituir o clima autoritário, por outro de confiança e segurança que é muito menos ameaçador, e embora não haja um clima autoritário cabe lembrar que a autoridade do professor não deixará de existir, até porque o contexto terapêutico é muito diferente do contexto escolar.

As Orientações Curriculares do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, reforçam que: “Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer.” (São Paulo, 2007, p. 23).

Aceitar, valorizar e confiar significa olhar para o aprendiz como pessoa inteira, compreendendo e deixando evidente que ele é de fato, digno de confiança. No ambiente escolar, tal atitude certamente facilita a aprendizagem porque torna o clima propício, uma vez que o aluno poderá sentir-se tranquilo e mais seguro, especialmente em momentos em que cometa erros, expresse sentimentos de desgosto ou desconforto, ou mesmo sinta-se fragilizado diante de um novo aprendizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também valida a importância da aceitação e acolhimento, pois a participação individual de um aluno, em muitos casos varia

dependendo do grupo em que está e de seu sentimento de pertença a ele: “promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (Brasil, 2017 , p. 353)

EMPATIA

“Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez, aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa.” (Zimring, 2010, p. 50)

Uma atitude que propicia um clima favorável à aprendizagem significativa é a compreensão empática, o que significa procurar entender profundamente o aprendiz.

A empatia recomendada por Rogers (1969) é aquela em que o professor tenta se colocar no lugar do aluno no empenho de enxergar e compreender seu contexto familiar e pessoal, e, dessa forma, talvez, perceber e entender suas reações e comportamento.

O autor também enfatiza que quase não há espaço para a empatia na sala de aula, porém considera que quando esta ocorre seu efeito é

extraordinário. Nesse sentido, uma ferramenta indispensável é a habilidade de ouvir.

Por outro lado, não é tarefa fácil assumir uma postura plenamente empática no contexto de sala de aula, pois a rotina, a corrida para alcançar objetivos de ensino, muitas vezes impede que o professor se aproxime do aluno para escutá-lo de maneira atenta e procure compreendê-lo intimamente.

Ademais, a oportunidade de conhecer a realidade das crianças por meio da escuta atenta ou diálogo, pode contribuir efetivamente para que um tipo de vínculo seja estabelecido entre professor e aluno, pois conhecer pode resultar em compreender , “com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.” (Brasil, 2017, p. 431)

Rogers (1969) sustenta que um professor facilitador é capaz de entender e aceitar a apatia ocasional de um aluno, pois o conhece e, por isso valoriza e crê em seu potencial. Além disso, tais sentimentos quando demonstrados aguçam a confiança dos alunos, e isto é fundamental, especialmente quando estão nesta fase de aprendizagem.

“Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.” (São Paulo, 2017, p. 35)

PERCEPÇÕES SOBRE AS ATITUDES DE FACILITAÇÃO EM MINHA ATUAÇÃO NA SALA DE AULA

Em minha atuação como professora, posso afirmar que a

aproximação com os alunos, advinda das atitudes de facilitação, tornou aparente contextos de vida que por vezes me perturbam. Em meio a nossas conversas tomo conhecimento de problemas sérios vivenciados por eles, com os quais muitas vezes não estou preparada para lidar.

Diferente do que muitas vezes imagino, a tristeza e o desânimo não significam somente uma resistência à aprendizagem, mas retratam algo muito maior, pois em muitos casos meus alunos possuem problemas grandiosos e principalmente incompatíveis com o universo infantil.

Anteriormente à minha ação como facilitadora, ao me deparar com a recusa e indisposição alguns alunos, fazia julgamentos particulares ou deduzia que a razão para tal comportamento atribuía-se à resistência, ou talvez repulsa a mim ou à aprendizagem.

No entanto, quando pergunto, ouço com atenção os meus alunos, tento por vezes me colocar no lugar deles percebo que o motivo para tais comportamentos estão intimamente relacionados a fatores externos, isso porque em muitas respostas dos alunos as causas para a apatia e o desânimo não estão relacionadas a dilemas que julgo comuns às crianças dessa idade, tais como: a perda de um brinquedo favorito, um castigo sem games, ou pesadelos com monstros horripilantes. Trata-se, em muitos casos de situação de risco social, pois eles vivenciam pesadelos, e convivem em meio a sérios problemas familiares e isto não pode ser ignorado em sala de aula.

Contudo, conhecê-los, demonstrar minha preocupação e aceitá-

los não impede que teça com eles acordos que favoreçam avanços na aprendizagem. É justamente este o caminho que procuro trilhar. Busco nesta relação possibilidades concretas de estabelecer combinados, que promovam a atuação e aprendizagem durante as aulas de inglês, deixando evidente para eles que o conhecimento tem poder transformador.

Atualmente, interesse-me profundamente em conhecer meus alunos e refletindo sobre as relações construídas e pensando em cada realidade, imagino como poderiam sentir-se caso fossem ignorados por mim: “Você não me conhece, não se importa comigo e eu não te conheço, não me importo e não quero aprender nada com você.”

Portanto, demonstrar preocupação, perguntar e, ouvir atentamente o que eles têm a dizer é fundamental em minha atuação, pois dessa maneira posso conhecê-los e a partir daí, intervir, tornando o ambiente propício à aprendizagem.

Os primeiros contatos, nem sempre são bem-sucedidos, isso porque por vezes se esquivam e, aparentemente, se incomodam com a minha presença. Porém, com o passar do tempo um elo vai se estabelecendo entre mim e elas, e essa relação favorece não somente as relações interpessoais, como também possibilitam maior participação e compromisso deles com a aprendizagem, tornando também uma oportunidade de amenizar os desafios de minha prática em sala de aula.

Dessa maneira, aprendi que não posso ficar indiferente aos meus alunos e ao que se passa com eles, pois trazem

consigo sua vida, rotina, problemas, incertezas e dificuldades. Por esse motivo, hoje “atribuo um enorme valor ao fato de poder me permitir compreender uma outra pessoa” (Rogers 2012, p. 21).

Assim, percebo que se eu não for sincera ou se não aceitar, demonstrando compreensão e sensibilidade, não posso agregar sentido ou valor ao que estou ensinando e desse modo a aprendizagem não pode ser facilitada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir a viabilidade de aplicação das atitudes facilitadoras de Rogers (1969) no contexto de sala de aula.

Rogers (2012, p. 43) revela que as atitudes de autenticidade e aceitação afetuosa, bem como a capacidade de ver o mundo aos olhos de outra pessoa trazem alguns efeitos e, conseqüentemente, nessa relação o outro indivíduo sente-se autoconfiante, integrado e também mais compreensivo e com relação aos outros. O autor reitera que essas atitudes, por parte dos professores conduzem ao crescimento pessoal do aluno, que se torna mais aberto à experiência e ao desenvolvimento como um todo.

O autor aponta como essencial que alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e interagir. Desse modo torna-se essencial que o professor propicie caminhos diversos de interação, aceitação, rejeição e que tenha sensibilidade às diferenças, construindo um caminho não linear onde as relações cognitivas e afetivas são estabelecidas por todos os

participantes.

Contudo, não é tarefa fácil dedicar um tempo de aula tão limitado priorizando as relações interpessoais. Entretanto uma mudança de postura faz-se necessária, pois as broncas e os encaminhamentos à direção podem dar lugar ao diálogo e questionamentos entre professor e alunos.

Portanto, é crucial refletir constantemente e tentar agir de maneira coerente com as atitudes de facilitação propostas por Rogers (1969) porque isto pode tornar menos duro o ambiente da sala de aula, ao mesmo tempo em que colabora com o trabalho do professor e promove a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em . Acesso em 20 de dezembro de 2017.
- MAHONEY, A. A. **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1976.
- ROGERS, C. R. **Freedom to Learn**. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira e Alvamar Lamparelli. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2012.
- SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Ciclo II**. Língua Inglesa. São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica, 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Tradução e organização de Marcos A. Lorieri. Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO LAZER E DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

SIDNEA DOS SANTOS QUINTINO AMORIM

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, atuando na Escola Municipal de Educação Infantil Najla Curi Izar, com 22 anos dedicados à área de Educação Infantil, trabalhando em entidades conveniadas com a Prefeitura de São Paulo. É graduada em Pedagogia pela UNICID, Letras pela UNICESP, e está cursando atualmente pós-graduação em Docência do Ensino Superior.

RESUMO

O presente artigo possui característica educativa, em que a formação da criança na Educação Infantil é importante para o prosseguimento na vida adulta, em conjunto com o entendimento acerca das brincadeiras e do lazer, nas quais as escolhas vivenciadas na vida escolar e fora dela, unem-se a conhecimentos prévios, nos quais se cria um leque de possibilidades, esse que forma o caráter de uma pessoa. Pode-se dizer que as consequências dessas escolhas estimulam ou desencantam o aprendiz, para que o lazer trabalhe na transformação cultural do educando, o professor precisa ampliar os conteúdos das brincadeiras e do lazer, fazendo com que o educando vivencie todas as formas e possibilidades do mesmo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Criança.

INTRODUÇÃO

A brincadeira, se praticada com seriedade e compromisso, pode agregar a formação da criança conceitos, virtudes e valores, o que auxiliará no desenvolvimento de direitos sociais, oportunizados com a vivência esportiva

a capacidade de transformações e mudanças de atitudes.

Dissertar sobre lazer é complicado, no senso comum lazer está associado à diversão, descontração, realizado em tempo livre, de forma prazerosa. Por outro lado, visto como desvalorização do tempo livre, por ser usado apenas quando se está com vago, sem obrigações ou ocupação,

paradoxalmente, um uso lícito do tempo ocioso.

Dumazedier (1979, p. 37) divide os lazeres em:

Lazer físicos - aqueles que implicam esforço e exercício de tipo corporal; lazeres práticos - são os que exigem uma habilidade manual e especial; lazeres intelectuais - que têm que ver com o cultivo do intelecto e da cultura; lazeres artísticos - que têm a ver com a prática específica de uma arte; lazeres sociais - são os relacionados com aquelas atividades de diversão, descanso e desenvolvimento, praticadas de uma forma coletiva. (...) Ao se analisar o sentido etimológico do lazer, detecta-se três tendências: para a primeira, o que caracteriza o lazer é a ideia de permissão para atuar - o lazer seria um conjunto de atividades nas quais predomina a ausência de restrições, de censuras, de proibições, de repressão; para a segunda, derivada do sentido etimológico do lazer, seria a ausência de impedimentos de ordem temporal - o lazer seria, antes de tudo, um tempo livre, sem restrições, sem ataduras, sem compro

missos; já para a terceira tendência, seu sentido etimológico radicaria em uma qualidade de ordem subjetiva - o lazer seria constituído por uma série de atividades livremente escolhidas, atividades autônomas e agradáveis, benéficas física e psicologicamente. Para quem busca o sentido de lazer em sua evolução, esse autor as agrupa em duas fundamentadas posições histórico-evolutivas: a noção de lazer se origina na noção grega de "scholé", tempo ocupado por atividades ideais e nobres para o ser, por atividades livres como a contemplação teórica, a especulação filosófica e o ócio; para a segunda posição, o sentido atual de lazer provém da noção romana de "otium".

O lazer hoje, não seria outra coisa que a transferência corrigida no tempo do "otium" romano, isto é, um fenômeno elitista, carente já de sentido filosófico, diferenciador de classes e ostentatório (JIMENEZ GUZMAN, 1986, p. 53).

O lazer é interpretado de maneiras diferentes por historiadores e sociólogos, que compararam o lazer à organização na vida do trabalhador dentro da sociedade.

Assim como o lazer e as brincadeiras estiveram vinculados a

diferentes formas de se divertir, ao longo da história, aparecendo de diferentes jeitos, nos momentos de descontração das famílias, que se divertiam, colocando em evidência a importância dessa desvinculação com o mundo do trabalho, tornando presente no trabalho, na religião, na família, na comunidade, entre outros espaços.

UM BREVE HISTÓRICO A RESPEITO DO LAZER

As discussões são atreladas a diferentes entendimentos ao longo da história. Na Grécia antiga se preservava a cultura interligada ao cultivo de valores nobres. Nesta época considerava o trabalho como obrigação que faziam parte da rotina do cidadão, mas, o em meio, do trabalho se valorizava o tempo livre como descanso mental e físico, apreciado de forma a contemplar o seu cultivo

Nesta época, valorização do tempo livre, como o cultivo do momento de vago, proporcionava o surgimento de outras oportunidades da vida (estética, espiritualidade, entre outras). Vale ressaltar que existia uma importante diferenciação entre o lazer nas diferentes classes sociais. A “elite” podia pensar sobre alguma coisa de maneira prazerosa os escravos trabalhavam em seus lugares. Diziam que somente o “homem que possui tempo livre é livre, já que, para ser livre, um homem deve possuir tempo livre”. (MELO E ALVES JUNIOR, 2003, p.03).

Na sociedade da Roma antiga, o tempo livre não era tinha uma conotação negativa ao contrário, passou a ser compreendido como relaxamento do corpo e espírito, necessário para um bom

rendimento posterior do homem, assim, o trabalho não tinha uma conotação negativa.

Dessa forma, a diversão passou a ser apreciada por todas, indiferente de sua classe social, já na Grécia as classes sociais eram divididas entre os Atenenses providos de atividades diversas com o uso de ambientes preparados para suas reflexões, enquanto os menos abastados, eram forçados a lutar divertindo os nobres e governantes.

Na Idade Média após o trabalho a população menos favorecida usava o tempo livre para descansar dos serviços desgastantes, como tempo para celebrar, onde eram realizadas festas e comemorações. A nobreza usava seu tempo para expor suas riquezas e luxo, onde ostentavam seus ouros, pratas, dinheiro, exibindo uns para os outros.

Para as camadas populares, não havia uma rígida divisão social do tempo, já que não havia uma separação categórica do tempo de trabalho e de não-trabalho. Ou se trabalhava seguindo os desígnios e desejos dos nobres (casos servos), ou se seguia a dinâmica do tempo da natureza (caso dos que trabalhavam no plantio) ou se desfrutava de certa flexibilidade (casos dos artesãos e pequenos comerciantes). (MELO; ALVES JUNIOR, 2003, p.05)

O modo de produção feudal começa a sofrer mudanças entrando por um período de decadência, ao mesmo tempo que as relações capitalistas começam a ser construídas. As transformações produziram diferentes desdobramentos entre trabalho e lazer. A separação nítida entre tempo, espaço de trabalho e lazer ocorre com a industrialização.

Com essa nova organização de forma de trabalho, a população passou a ter seu tempo cronometrado, mais curto, o que parecia ser divertido já não “sobrava tempo”, começou a ser um tormento, parecia não haver mais tempo para as atividades de diversão, festas, visto como perda de tempo produtivo, a lógica da produtividade e da eficiência tão bem propagadas contemporaneamente, destroem o tempo de lazer.

Destarte, confirma-se então a consolidação do modelo de produção econômica denominada capitalista, bem como a lógica de seus modelos de produção. Tal transformação afeta abruptamente a sociedade Moderna, produzindo uma excessiva exaltação ao trabalho, e uma profunda desvalorização ao não-trabalho. Por conseguinte, ocorre a diminuição dos espaços e formas de divertimentos populares (MELO e ALVES JUNIOR, 2003).

Podemos afirmar, que o conceito de lazer de alguma forma é determinado pelas relações de trabalho, bem como é perpassado por diferentes entendimentos dentro de uma organização social.

Munné (1980) apresenta quatro tipos fundamentais de tempo social: o primeiro é o tempo psicobiológico, que é ocupado e conduzido pelas necessidades psíquicas e biológicas elementares, o que engloba o tempo de sono, nutrição, atividade sexual, etc. Esse tempo se condiciona endogenamente e é um tempo individual.

A segunda tipologia seria o tempo socioeconômico, que diz respeito ao tempo empregado para suprir as necessidades econômicas fundamentais, constituídas pelas

atividades laborais, atividades domésticas, pelos estudos, enfim, pelas demandas pessoais e coletivas, sendo que esse tipo de tempo está quase que inteiramente condicionado, somente sendo autocondicionado nas circunstâncias que visam à realização pessoal.

A terceira tipologia seria o tempo sociocultural, sendo aquele dedicado à sociabilidade dos indivíduos, referindo-se aos compromissos resultantes dos sistemas de valores e pautas estabelecidos pela sociedade. Essa categoria de tempo pode ser tanto condicionado, por elaborar-se de forma exterior ao sujeito, como autocondicionado, quando se elabora de forma mais intrínseca à sua vontade e autonomia, podendo existir um equilíbrio entre os dois pólos. A quarta categoria de tempo social que é o tempo livre, que se refere às ações humanas realizadas de forma mais autônoma. Nesta tipologia de tempo, o sujeito atua, ou deveria atuar, com percepção de fazer uso do tempo com total liberdade e de maneira criativa.

O tempo livre é entendido por Munné (1980) como o tempo social livre de obrigações de qualquer ordem, com um máximo de autocondicionamento do tempo e mínimo de condicionamento. Deveria ser aquele tempo social, em que o homem conduz com maior grau de autonomia a sua vida pessoal e social.

Assim, o lazer foi ganhando espaço na vida das pessoas, se configurado como elemento de grande importância, que considerava as novas formas de trabalho inauguradas na Idade Moderna, e com grandes desdobramentos na contemporaneidade.

De acordo com Camargo (1992) a industrialização começou no Brasil no final do século XIX, uma grande conquista a redução da jornada de trabalho, fruto de muita luta da classe operária.

Depois de muita luta a classe operária conquistou a redução de sua jornada, considerada exaustiva, o que causou um grande desconforto na classe dominante, qual as atividades desenvolvidas convertiam-se em movimentos reacionários, nocivo para produtividade, a classe dominante começou a se preocupar com a relação trabalho, lazer, onde a população poderia deixar o trabalho em segundo plano, o que poderia prejudicar a eficiência da produtividade, e, por consequência a produção de riqueza da classe dominante.

Historicamente a relação entre tempo livre e trabalho foi constituída, bem como sua complexidade, em uma reflexão indispensável, uma vez que as diferentes concepções históricas que perpassaram um fenômeno, repercutem substancialmente para sua compreensão atual.

AS BRINCADEIRAS E OS JOGOS COMO CONTRIBUINTES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

Não devemos enxergar os jogos apenas como uma forma de competição, mas sim ter um olhar sobre uma forma de aprender brincando. Segundo MATTOS (2011p.386): “O jogo é uma atividade que se desenvolve com regras que permitem indicar um vencedor”.

Para Kishimoto (2010 p.01):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

Segundo Vygotsky (1989 p.113.), “a criança faz o que ela mais gosta de fazer, porque o brincar está unido ao prazer”. As brincadeiras e jogos infantis são elementos indispensáveis para a formação da criança. “É por meio do lúdico que ela vai incorporando certos valores à sua personalidade e ampliando o seu conhecimento de mundo”. (SOLER, 2006)

Piaget (1978), diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.

Dentro do brincar, os jogos têm a função de socializar, dar um enfoque nas regras e desenvolver habilidades, pois todo o jogo implica em um ato de brincar. E na sua execução o professor pode explorar aspectos e atividades de forma a criar um ambiente de aprendizagem rico e espontâneo.

O brincar é considerado ação que induz ao prazer, e para SANTINI (1996), brincar a cima de tudo é exercer o poder criativo do imaginário humano

construindo um universo, do qual o criador ocupa o lugar central, através de simbologias originais inspiradas no universo de quem brinca e, é nesta ação que a criança desenvolve-se como ser criativo, pois a relação onírica com as situações do mundo em sua volta permitem-na criar sua cultura ao mesmo tempo que identifica-se com a sociedade em que faz parte. A criança tem, ao fazer o que gosta (brincar) despertando um desejo de desvendar o desconhecido, são sujeitos ativos que quando interagem com o outro, com o meio, com o objeto ou consigo mesma adquirem de certa forma conhecimentos.

Na brincadeira, a criança está sempre se comportando acima de sua idade, acima de seu comportamento usual do dia a dia; na brincadeira ela está, por assim dizer, um pouco adiante dela mesma. O brinquedo conta uma forma concentrada como no foco de uma lupa, todas as tendências de desenvolvimento; é como se a criança tentasse pular acima de seu nível usual.

Ao brincar, a criança tem consciência de que está imaginando uma suposta situação, cuja característica fundamental é sua relação com a realidade. Ao abordar o tema, Leontiev (1991) deixa explícito que, nas premissas psicológicas do jogo, não há elementos fantásticos. Para ele há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, tende a agir com um objeto qualquer como representante de um objeto real, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Sendo assim, o autor acentua a importância da compreensão que a ação tem no

brinquedo. Portanto, a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela. Rego (1995) coloca que a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado, de um lado, pela necessidade de ação da criança e, de outro, por sua impossibilidade de executar as operações exigidas por essas ações.

A medida que a criança entra no que há demais emocionante no ato de brincar com o outro, ou consigo mesma, toma consciência de sua auto-imagem e conhece um outro ser que não seja ela própria. Isto foi percebido na experiência realizada, quando os alunos sentavam ao lado dos colegas e começavam a falar sobre o que havia acontecido ontem, de que brincou, e da mesma forma o outro também conversava, isso ocorre nas atividades onde as crianças percebam que o amigo também tinha braços, pernas, ou seja, possuíam algo semelhante ao seu próprio corpo. Segundo HEINKEL (2000): “a troca de saberes entre as crianças participantes da ação lúdica, ativa o pensamento cognitivo e afetivo”.

Brincando a criança cria, recria e inventa novas manifestações adequando-se a sua realidade, ela é capaz de entrar num estado de sonhos e fantasias, onde encontra espaço para representar o mundo de sua forma, descobrindo ao mesmo tempo soluções para os obstáculos surgidos no seu fazer de conta e que servirá para sua vivência ao longo do seu desenvolvimento.

Brincando é possível trabalhar diversas formas de aprendizagem com a criança, pois é natural dela o ato de brincar. Pode-se trabalhar a motricidade, o cognitivo, o lado emocional e social de cada uma, e o papel do educador é fundamental para que haja êxito neste processo.

Os jogos e brincadeiras nas sociedades antigas tinham o propósito de estreitar os laços coletivos e de união de uma sociedade, uma vez que nesta época o trabalho não ocupava muito tempo das pessoas (ARIÉS, 1981). Historicamente, os jogos e as brincadeiras foram alvos de diversas pesquisas, e podemos observar que sua valorização deu-se a partir de teorias propostas por filósofos e pedagogos com estudos feitos no campo da educação ao longo de vários anos, comprovando cientificamente a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças pequenas.

A valorização do brincar nem sempre foi bem vista na história das crianças pequenas. Segundo Wajskop (1995), somente com a ruptura do pensamento romântico que a brincadeira ganha seu espaço na educação.

Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceber o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. "Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo. A criança

pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única".

Entendo ainda que o primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. "Do que brincavam, como brincavam, lembrarem-se de uma figura especial.

BRINCADEIRA, LAZER E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES

O brincar faz parte da essência de cada um, contribui no desenvolvimento social, cultural das pessoas, favorece aprendizado, tornando apto a viver na sociedade sem agressão a sua existência, por meio, do simbolismo realiza ações e intervenções no mundo, desenvolvimento a imaginação, a confiança, o controle, a criatividade, a cidadania, suas frustrações, a cooperação e o relacionamento interpessoal, a brincadeira é a porta de entrada para um outro mundo, possibilita a exploração e reflexão da realidade e da cultura que se está inserido, sem perceber a interferência nas regras sociais acontecem de forma prazerosa.

A brincadeira estimula o intelecto, confronta o emocional, desestabiliza a convivência individual, oportunizando um desenvolvimento do cérebro, social e cultural, assim, expõe seus conhecimentos e expectativas do mundo, uma maneira satisfatória de envolver as exigências sociais a vida cotidiana de cada um, para que elabore sua autonomia de ação de forma a

organizar emoções, consolidando valores e virtudes, pois ajuda a controlar a impulsividade, promove a reflexão, estimulando o planejamento de estratégias, o que desenvolve conexões cerebrais, atuando diretamente nas emoções da pessoa, para brincar é preciso companhia, estar com o outro nos espaços coletivos, dividir objetos, se colocar no lugar do outro, ensinar e aprender o que é proposto, essa interação traz benefícios sociais.

A possibilidade de brincar de forma intencional, livre e exploratória proporciona à criança uma aprendizagem ativa por meio da qual as muitas ser capaz de compreender e resolver problemas serão encontradas, tais como (MOYLES, 2002, p.76):

- A oportunidade de identificar, compreender, reconhecer e entender as propriedades dos materiais;

- Descobrir e distinguir elementos e características semelhantes e diferentes, e combinar, separar e classificar;

- Discutir com o grupo de pares e as suas explorações e aprender com e a partir de outras crianças e adultos; - Usar e descrever as coisas de diferentes maneiras;

- Representar as coisas em diferentes forma e estruturas e observar e antecipar transformações e mudanças;

- Arranjar e rearranjar materiais dentro de um espaço dado e experienciar ordem e sequência;

- Aprender sobre as próprias capacidades, preferências e desgostos;

- Aprender a lidar com a frustração e aprender relações simples de causa e efeito;

- Aprender que é necessário tempo para realizar e completar uma tarefa ou chegar a um resultado

desejado

Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.”

Segundo Almeida (1998, p.35), as atividades lúdicas explicitam “[...] as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural, psicológico, enfatizam a libertação das relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras”. Estudos apontam a ludicidade como uma necessidade humana que não pode ser vista apenas como uma diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para a saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p.12)

De acordo com Prado (1991, p. 78, apud SCHAEFFER, 2006) lúdico é a forma de adjetivar uma atividade socialmente construída e diferenciada em cada cultura, é “[...] um conjunto complexo de elementos especificamente humanos que cria espaço de jogo entre o real e o imaginário, sendo que sua natureza se transforma conforme a cultura, a história e as condições objetivas em que o indivíduo e o grupo se inserem”. O autor (apud SCHAEFFER, 2006) define ainda alguns elementos do lúdico: o desejo (enquanto motivação intrínseca do sujeito); a afetividade; a situação imaginária e a interação criativa (reciprocidade não passiva e criadora). Para o autor, a atividade é aquela na qual

a motivação está na própria ação do sujeito e não em seus efeitos ou resultados externos. Sua finalidade real encontra-se nas vivências de diversos aspectos da realidade, que são significativos para o sujeito que age ludicamente.

Desta forma, o brincar, o lúdico está intrínseco na vida das pessoas que precisam dessas experiências prazerosas, a fim de unir o brincar, com o lazer, ambos se denominam atividades de horas livres, momentos esperados para relaxamento, físico e mental, sobre o lazer, pontua-se no PCN, (1998, p.117):

O lazer é de suma importância na estruturação das identidades, individuais e coletivas, portanto, já que o lúdico é parte do lazer, logo auxilia também nessa construção. No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o lazer aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser menos disciplinado que a família, a escola e o trabalho, o lazer propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O lazer permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspirações e projetem

outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o lazer se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Partindo do pressuposto de que o lazer é parte fundamental na construção da identidade na fase juvenil, decidimos usá-lo como fator positivo no auxílio ao aprendizado, pois assim como é fundamental nesse processo, porém invisível aos olhos do jovem ou adolescente, é também no processo da educação, ou seja, o indivíduo aprende de forma prazerosa, pois o lúdico lhe proporciona esse prazer.

O aprendizado vem por consequência e o aluno não se dá conta de que está aprendendo Português, mas aprende porque a matéria foi relacionada a uma atividade prazerosa.

O lazer também é considerado como desenvolvimento da personalidade, portanto, é de grande importância na vida social, econômica, política e cultural de toda sociedade (FERRARI, 2002).

Como já mencionados, o lazer é um dos caminhos que proporcionam benefícios para as pessoas. Dentre esses espaços, Werneck, (2000 apud PINTO; BURGOS 2002) mostra que a recreação é um espaço para vivenciar o lúdico, ou seja, diz respeito às práticas culturais, estabelecidas em um tempo livre constituindo em atividades recreativas.

Oliveira (2005, p.15) relata a partir de diversos autores que:

O esporte, o lazer e a recreação estão diretamente relacionados à qualidade de vida e à redução da violência e que tão importante como gastar menos tempo com transporte, sentir-se seguro nas ruas, ter acesso à educação e saúde públicas ou viver em locais não poluídos, é também o usufruto do tempo livre de forma saudável, lúdica, prazerosa e construtiva.

O lazer aproxima-se do lúdico; o jogo, por exemplo, incorpora o seu próprio conceito, o lúdico. Ele é uma atividade livre, uma diversão (sem caráter de obrigatoriedade); delimitada (num espaço e tempo previamente estabelecidos); incerta (sem precisão de resultados); improdutiva (não mantém vínculos com a sociedade-consumo); regulamentada (submissa a regras) e fundamentada (num contexto de irrealidade perante a vida) (BRUHNS, 1997).

Portanto, a junção entregar-se ao lazer em meio a brincadeira, é desfrutar da internalização de virtudes e valores com satisfação, sem cobrança e obrigatoriedade, é poder alcançar níveis elevados de aprendizado interno, que realizada em tempo livre promove, autoconfiança, autonomia, satisfação, alegria, além do desenvolvimento social.

Guedes(1994) em seu capítulo nas "Orientações Básicas sobre Atividades Físicas e Saúde para

Profissionais das Áreas de Educação e Saúde", definindo-a como "um estado dinâmico de energia e vitalidade que permite a cada um não apenas a realização das tarefas do cotidiano, as ocupações ativas das horas de lazer e enfrentar emergências imprevistas sem fadiga excessiva, mas, também, evitar o aparecimento das funções hipocinéticas, enquanto funcionando no pico da capacidade intelectual e sentindo uma alegria de viver". Propõe também que a aptidão física seria a capacidade de realizar esforços físicos sem fadiga excessiva, garantindo a sobrevivência de pessoas em boas condições orgânicas no meio ambiente em que vivem.

Os componentes da aptidão física englobam diferentes dimensões, podendo voltar-se para a saúde e abrangendo um maior número de pessoas, valorizando as variáveis fisiológicas como potência aeróbica máxima, força, flexibilidade e componentes da composição corporal, podendo voltar-se para as habilidades desportivas em que as variáveis, tais como agilidade, equilíbrio, coordenação motora, potência e velocidade, são mais valorizadas, objetivando o desempenho desportivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que as brincadeiras e o lazer sempre estiveram presentes na vida do ser humano como forma de alegria e prazer, mas nem sempre foram considerados como um fator fundamental no processo ensino aprendizagem.

Os novos paradigmas consideram que as crianças devem ser

preparadas para conviver numa sociedade com constantes mudanças, dessa forma, o professor deve atuar como mediador no processo ensino aprendizagem.

A Educação Infantil deve se voltar para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, resolvendo problemas, tomando decisões, fazendo inferências, criando, aperfeiçoando conhecimentos e valores de uma forma cooperativa.

De mãos dadas ao lazer e saúde, está também a brincadeira que auxilia na ampliação de benefícios, corpo e mente, prazerosamente envolve os participantes, proporcionados trocas de valores, inconscientemente, despertando no brincante que aprende e leva alguns aprendizados para a vida, repassando e passando a aqueles valores significativos a vida coletiva e individual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Estúdio Nobel. SESC, 1994.

_____. **Lazer e cultura popular** – 3 a ed. – São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina, Maringá, nº 10, p. 36-39, fev./abr. 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

OLIVEIRA, P. **Lazer e Inclusão**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso

(Bacharelado em Educação Física) – Faculdades Integradas Fafibe, Bebedouro-SP.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ZANLUCHI, F.B. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

BREVE ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PAULISTANA

VILMA MARIA DA SILVA

Pedagoga (Universidade Norte do Paraná - UNOPAR - 2012) e mãe, também formada em Letras - Inglês (Centro Universitário de Jales - UNIJALES - 2016) e com especializações na área de Educação Inclusiva e Alfabetização e Letramento. Atua na educação desde 2002, com jornada dupla há muitos anos. Participa da comissão editorial da Editora: Livro Alternativo desde 2016 promovendo ações educacionais e investindo na evolução dos educadores.

RESUMO

O presente artigo discute a administração e a implementação da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, baseada no percurso da Legislação. A Declaração de Salamanca realizada no ano de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), tiveram grande reflexo na rede municipal, como ações governamentais que contribuíram de forma significativa para que o estudante com deficiência tenham seus direitos educacionais assegurados. Diante disso, apresentaremos, brevemente, a trajetória da Educação Especial na cidade São Paulo bem como suas diretrizes, baseada nas políticas públicas de Educação Especial e levantamento bibliográfico.

Palavras-chave: Declaração de Salamanca. Rede Municipal. Deficiência.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é algo bastante recente na história da Educação no Brasil. Até então a preocupação inicial era o atendimento a saúde voltado para

deficiências, deixando assim a escolarização de lado. Antes, as escolas de ensino regular, atendiam apenas a um grupo seletivo de estudantes, excluindo desta forma àqueles com deficiência. Com o tempo, a democratização também

chegou à Educação Especial, sendo os estudantes com deficiências introduzidos nas classes regulares (BRASIL, 2007).

Nos dias atuais a Educação Especial está cada vez mais presente nas discussões políticas, boa parte da sociedade reconhece os direitos, o acesso e a permanência destes estudantes nas escolas, respeitando e atendendo duas necessidades.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Em 1854, o governo brasileiro percebeu os indivíduos com deficiências como pessoas que precisam ser respeitadas em suas necessidades e individualidades. “Inicialmente, esses indivíduos frequentavam centros especializados que atendiam portadores de deficiência visual e/ou auditiva e, portanto, no contexto educacional não podiam frequentar as classes regulares comuns” (BRASIL, 1854).

Nesse mesmo ano fora instituído o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, contemplando a educação primária, moral e religiosa, além de ofícios fabris. Em 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos para ofertar educação intelectual, moral e religiosa a deficientes auditivos (BRASIL, 1877).

Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, a fim de prestar atendimento a pessoas com deficiência intelectual. Já em 1954, a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) trouxe atendimento médico-terapêutico para os mais variados tipos de deficiência. A entidade cresceu, e está presente até os dias atuais, trabalhando de forma incansável para trazer autonomia às pessoas com deficiência.

A Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais que ocorreu em Salamanca, no ano de 1994, trouxe também à tona discussões a respeito da educação desses indivíduos. O documento discute a necessidade de incluí-los em classes regulares comuns em que o docente deve desenvolver uma pedagogia que contemple este educando.

Ainda em 1994, a Conferência promoveu mudanças para o cenário educacional paulista. A Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP) publicou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sustentando as principais instruções discutidas na Conferência de Salamanca.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) considerou:

O grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. O documento ainda discute as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar como a falta de formação continuada dos profissionais da educação, a acessibilidade e o atendimento educacional especializado como fatores que não contribuem para a efetivação do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2007, p. 3).

Analisando este percurso e seus reflexos nos dias atuais, observamos mudança significativa quanto às pessoas com deficiência, principalmente no tocante a Educação Especial. Isso porque essas pessoas saíram de um isolamento social e passaram a ser inseridas em

ambientes que respeitam as diversidades, como por exemplo, frequentar uma escola de ensino regular. O governo brasileiro passou a ter um olhar diferenciado e percebeu a importância desta discussão, especialmente devido as mobilizações realizadas em outros países, como a Conferência Mundial das Necessidades Educacionais Especiais em Salamanca, no ano de 1994.

Desta forma, outras mudanças importantes na Legislação e no âmbito educacional contribuíram para a inclusão dos estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular, estabelecendo a integração social e educativa, com o sentimento de pertencimento à sociedade em que estão inseridos.

Mesmo com estes avanços, é necessário observar o distanciamento do que está previsto em lei e o que de fato é efetivado nas escolas, não raro nos deparamos com falta de acessibilidade, recursos materiais, professores especialistas, entre outras questões que interferem no processo de inclusão. Por isso, é importante sempre refletir sobre o processo de inclusão. Quais são as situações no ambiente escolar que promovem a inclusão de fato?

A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

No Brasil, o Governo Federal instituiu diferentes normas e leis a fim de garantir os direitos das pessoas com deficiências, abrindo espaço para que Estados e Municípios se adéquem às leis e tenham a liberdade de redigir e instituir as suas próprias.

Na cidade de São Paulo, no tocante a Educação Especial, o município

foi pioneiro no país, instituindo na rede de ensino leis, decretos e normas específicas a fim de garantir os direitos educacionais desses educandos.

Como exemplo das medidas tomadas pelo Governo Federal podemos citar a institucionalização da Portaria Normativa nº 13/2007 que dispõe sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que trouxe para as escolas públicas, salas que apresentam recursos necessários a fim de garantir o desenvolvimento das crianças/adolescentes especiais, garantindo assim um ensino de qualidade (BRASIL, 2007).

Dentre as inúmeras redes de ensino que constituem o ensino no Brasil e particularmente em São Paulo, a Rede Municipal de Ensino da Cidade apresenta legislação pertinente a respeito do tema, além de práticas de inclusão efetivas, garantindo o processo de inclusão.

A cidade de São Paulo possui a maior rede municipal de ensino do Brasil e isso pode explicar suas falhas, pois nem sempre consegue atingir todas as escolas, porém, é possível dizer que existe empenho e investimento para suporte através de formação continuada para os docentes, recursos e materiais, estagiários para acompanhar o educando em sala de aula, Auxiliar de Vida Escolar (AVE) – responsável por acompanhar o estudante com deficiência na locomoção, higiene e alimentação –, sala de recursos com professor especialista, entre outras ações.

Inicialmente, a Portaria nº 8.764/2016 regulamenta o Decreto nº 57.379/2016, onde se instituiu na rede municipal de ensino a Política Paulistana de Educação Especial. O documento

discute sobre o acesso e a permanência de educandos com deficiências, garantindo a sua matrícula em classes de ensino regular com a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), cabendo ao professor regente da classe organizar momentos e atividades diversificadas para que a inclusão ocorra de forma singular, respeitando as diversidades e tornando a inclusão, um ponto de partida para várias possibilidades, como a socialização, o respeito, a amizade, o conhecimento e o desenvolvimento.

O Artigo 5º e 7º do referido decreto organizou as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) com relação à oferta de atendimento educacional especializado na rede municipal trazendo os seguintes órgãos: I - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão-CEFAI; II - Salas de Recursos Multifuncionais-SRM; III – Professores de Atendimento Educacional Especializado-PAEE; IV – Instituições Conveniadas de Educação Especial; V – Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos-EMEBS's; VI – Unidades Polo de Educação Bilíngue (SME, 2016).

Todo esse aparato traz uma valorização não só para o educando com deficiência, mas também para o próprio profissional da educação, uma vez que essas medidas asseguram o trabalho do professor em sala de aula, bem como facilitam o processo de inclusão. Ainda, os profissionais da educação têm o compromisso de orientar familiares e responsáveis, quanto à importância do atendimento e como ele funciona.

Quanto ao Plano de AEE também previsto no decreto, este deve contemplar a identificação das habilidades, das barreiras existentes e as reais necessidades educacionais específicas

dos educandos a fim de definir e organizar acessibilidade, estratégias, serviços e recursos pedagógicos.

Assim, pode-se dizer que não só este Decreto, mas outras leis da Prefeitura de São Paulo foram instituídas considerando o desenvolvimento integral dos educandos, garantindo o que o processo de inclusão aconteça nas mais variadas formas possíveis.

Ou seja, para quem trabalha na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, é possível observar que a Educação Especial numa perspectiva da Educação Inclusiva, está presente a todo o momento, como forma de consideração e respeito às diferenças e a singularidade do desenvolvimento da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando no indivíduo com deficiência, é necessário repensar no processo histórico que foi marcado pela desigualdade e pela falta de respeito com essas pessoas, para compreender hoje em dia, os diferentes meios e processos de inclusão. Como já dito anteriormente, as escolas de ensino regular atendiam, até pouco tempo, apenas um grupo seletivo de estudantes, excluindo desta forma os indivíduos com deficiência.

Destacamos neste artigo a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, que se sobressai pela organização estrutural, demonstrando preocupação eminente e ações em adequar as escolas as atuais Políticas Públicas Educacionais, fundamentadas no processo de inclusão, diante das constantes reestruturações realizadas na Rede.

Assim, é possível concluir que a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo é pioneira perante as demais redes não só pela presença de Leis, Portarias, Normas e Diretrizes, mas também por assegurar ao máximo os direitos dos estudantes com deficiências, ofertando um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de qualidade.

Quanto à pergunta inicial: Quais são as situações no ambiente escolar que promovem a inclusão de fato? Podemos responder que além da legislação pertinente, a atenção do professor, o respeito às diversidades, a amizade e respeito dos colegas, a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e competências, o carinho, a metodologia, entre outras questões, são importantes fatores que acolhem e respeitam suas diferenças.

Institui no **Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.html>. Acesso em 04 de abril 2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado **Imperial Instituto dos Meninos Cegos**. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

_____. Decreto nº 6.760, de 1º de dezembro de 1877. Cria os conselhos que têm de administrar o patrimônio do **Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos**. **Coleção das leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 938, 1877.

_____. Portaria normativa nº 13. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em 08 de novembro 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME. Portaria nº 8.764, de 23/12/2016 – Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 -



Ana Lúcia Gonçalves da Silva



Andréia Maria de Jesus Viana



Carla Lima Almeida de Couto



Dulcineia dos Santos Lopes Siqueira



Gildo Ferreira Santos



Graciele de Carvalho Montaino



Marta Cristina Rodrigues Silva



Mayara Santos Teixeira Costa



Priscila Inakako



Roberta dos Santos Toledo



Rosimeire S. de Deus Lopes



Rosimeire Coutinho A. S. Sáez



Rosimeire Nery de O. Riquiera



Sônia dos Santos O. Amorim

ISSN 2675-2573



9 772675 257003

Edições
Livro Alternativo

Revista **EVOLUÇÃO**