

Revista **a** EVOLUÇÃO

Ano II - nº 19 - Ago./2021 - ISSN 2675-2573

ISSN 2675-2573



PEDRO DA CONCEIÇÃO GOMES

Investigar fatos passados, compreender o presente, para também escrever sua própria história.



POIESIS

Danton Medrado

J. Witon

Manuel Francisco Neto

DESTAQUES

DIFICULDADES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto



APOSENTADORIA DOS PROFESSORES E A REFORMA PREVIDENCIÁRIA
(EC 103/2019)
Profa. Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione



A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

www.primeiraevolucao.com.br

Revista **1ª** EVOLUÇÃO

Ano II - nº 19 de Agosto de 2021 - ISSN 2675-2573

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (Angola):

Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima

Vilma Maria da Silva

Organização:

Vilma Maria da Silva

Manuel Francisco Neto

AUTORES(AS)

Adriana Santos Ramos

Adriana D El Rei Souza

Carla Ferraz

Delmira Moreira da Cruz

Gisele Aparecida Padilha Vilela

Jonatas Hericos Isidro de Lima

Manuel Francisco Neto

Marcela Knablen de Souza

Maria Aparecida da Silva Rocha

Miriam Ferreira

Natali Ricarte Cardoso

Silvana Fátima Boni Morato

Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione

Viviany Barbosa de Freitas

A educação evolui quanto mais evoluem seus profissionais

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – n. 19 (ago. 2021). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2021.

94 p. : 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 22. ed. 370.5

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



<https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.19>



São Paulo
2021

Editor Responsável:

Antônio Raimundo Pereira Medrado

Editor correspondente (ANGOLA):

Manuel Francisco Neto

Comissão editorial:

Antônio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Manuel Francisco Neto
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Denise Mak
Patrícia Tanganelli Lara
Thais Thomas Bovo
Veneranda Rocha de Carvalho

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Me. Adelson Batista Lins
Prof. Esp. Ana Paula de Lima
Prof. Me. Andreia Fernandes de Souza
Prof. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Me. Ivete Irene dos Santos
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Prof. Me. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Prof. Dra. Patrícia Tanganelli Lara
Prof. Dra. Thais Thomaz Bovo
Prof. Me. Veneranda Rocha de Carvalho

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Edição, Web-edição e projetos:

Antonio Raimundo Pereira Medrado
José Roberto Tenório da Silva
Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. (11) 98031-7887
Whatsapp: (11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com
https://primeiraevolucao.com.br
São Paulo - SP - Brasil

netomanuelfrancisco@gmail.com
Luanda - Angola

Esta revista é mantida e financiada por professoras e professores. Sua distribuição é, e sempre será, livre e gratuita.

É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista.

Publicada no Brasil por:

Edições
Livro Alternativo

Colaboradores voluntários em:



A revista **PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial criado pela Edições Livro Alternativo para auxiliar professores(as) a publicarem suas pesquisas, estudos, vivências ou relatos de experiências.

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

É totalmente financiada por professoras e professores, e distribuída gratuitamente.

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;

Incentivar a produção de livros escritos por professores e autores independentes.

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 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);

O combate ao despotismo, ao preconceito e à superstição;

O respeito à diversidade.

Filiada à:



ÍNDICE

05 APRESENTAÇÃO

Prof. Ana Paula de Lima

07 HOMENAGEM

Pedro da Conceição Gomes

COLUNAS

10 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac dos Santos Pereira

12 A caminho da escola

Ivete Irene dos Santos

93 POIESIS

Danton Medrado, J. Wilton, Manuel Francisco Neto.



ARTIGOS

* Destaque

1. OS REFLEXOS SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA Adriana D El Rei Souza	15
2. PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO Carla Ferraz	21
3. OS DESAFIOS DA GESTÃO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS Delmira Moreira da Cruz	27
4. A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA Gisele Aparecida Padilha Vilela	33
5. AS INTERAÇÕES E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL Jonatas Hericos Isidro de Lima	37
★ 6. DIFICULDADES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA Manuel Francisco Neto	41
7. A IMPORTÂNCIA DA SAÚDE MENTAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR Marcela Knablen de Souza	47
8. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICA E OBJETOS SONOROS NAS EMEIs E CEIs Maria Aparecida da Silva Rocha	51
9. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO IBEAC/EJA Miriam Ferreira	59
10. A ARTE E AS SUAS DIMENSÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO Natali Ricarte Cardoso	67
11. O FUTEBOL: HISTÓRIA DO ESPORTE E PRESENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR Silvana Fátima Boni Morato	75
★ 12. APOSENTADORIA DOS PROFESSORES E A REFORMA PREVIDENCIÁRIA (EC 103/2019) Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione	81
13. AVES COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PARQUES DE SÃO PAULO - SP Viviany Barbosa de Freitas	89

É com muito orgulho e alegria que apresento mais uma edição da Revista Primeira Evolução. Orgulho por fazer parte de uma equipe tão competente que tem o compromisso de divulgar textos qualitativos que contribuem para a reflexão e aprimoramento da prática educativa em ambientes escolares e até mesmo fora deles, uma educação para o mundo, para os relacionamentos humanos. A alegria é por acreditar na evolução da educação que, através de professores autores que publicam seus artigos, ganha uma visibilidade cada vez maior, proporcionando o ampliar, de forma global, do estudo e da prática oferecida aos estudantes, nativos tecnológicos, que parecem estar sempre à frente dos conteúdos escolares, considerando, principalmente, as estratégias e metodologias de oferta.

Sim, ainda há grande disparidade entre os interesses despertados pelos estudantes atuais que já nasceram em um mundo frenético, com suas agendas, horários, compromissos, informações advindas de diversas fontes, chamando sua atenção e apresentando um mundo com infinitas possibilidades de interação. Esse movimento provoca e interfere nas ações dentro de ambientes escolares, desafiando professores a tornar suas aulas cada vez mais atrativas e envolventes, na intenção de acompanhar essa caminhada tão dinâmica, sem perder, ou se perder, em currículos pedagógicos que precisam apresentar seus significados, e utilidade, para a vida moderna.

Professores que estudam, na medida que desenvolvem suas práticas, são imprescindíveis para acompanhar estes estudantes que, a todo momento, trazem novidades e necessidades de flexibilizações para que façam parte e compreendam os diversos assuntos trabalhados nas disciplinas dos currículos escolares. Ao considerarmos os diferentes tipos de inteligências e a multiplicidade de possibilidades de aprendizagens, fica claro o quanto que práticas utilizadas há tempos, ditas como modelos que sempre deram certo, precisam ser reavaliadas, considerando todo o dinamismo e a evolução da própria humanidade.

É muito gratificante ter essa oportunidade de refletir, desprendida de manuais de instruções e aberta para realmente perceber os estudantes como eles são; assim como fazer parte de um legado, junto aos professores autores, que buscam incessantemente alternativas que acompanham o desenvolvimento humano e oferecem caminhos possíveis para uma aprendizagem significativa e, ainda mais, divulgam suas práticas que são valiosas contribuições para a educação escolar da atualidade.



Profa. Ana Paula de Lima
Coordenadora Editorial

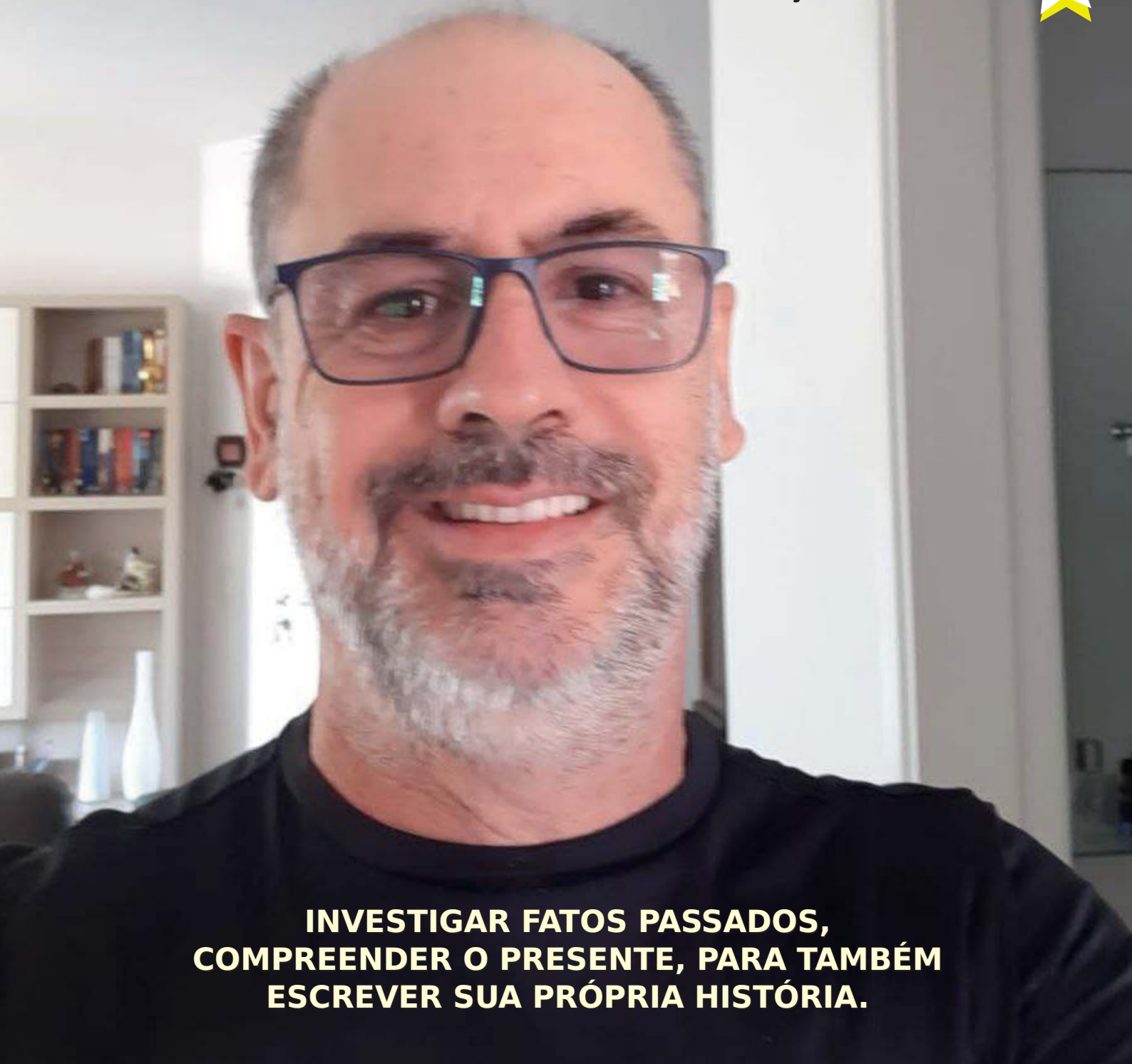


Turma de oitava série - 1990 - EE Soichi Mabe



HOMENAGEM HOMENAGEM

PEDRO DA CONCEIÇÃO GOMES



**INVESTIGAR FATOS PASSADOS,
COMPREENDER O PRESENTE, PARA TAMBÉM
ESCREVER SUA PRÓPRIA HISTÓRIA.**

Geralmente, ao completarmos décadas de profissão, mesmo migrando por escolas, conhecemos grande parte dos colegas. E, se não chegarmos a trabalhar com determinado professor, conhecemos alguém que o conhece: a Educação é literalmente uma rede. Aproveito, com esse trocadilho, para contextualizar como conheci a história de Pedro da Conceição Gomes, homenageado desta edição. Pedro é primo de Sidney Soares, amigo que fiz enquanto cursava o magistério no Cefam Interlagos, ele era estagiário nas aulas de Sociologia da Educação. Sidney acabou por me apresentar o professor Pedro.

HOMENAGEM HOMENAGEM

PEDRO DA CONCEIÇÃO GOMES

Na entrevista com Pedro, logo nas primeiras falas, pude confirmar a teoria do enredamento dos profissionais de educação: constatei que, além de Pedro ser colega de atuação em mesma disciplina, de outro professor já homenageado, Edivan Costa Gomes (edição Agosto-2020), também trabalhou na Escola Estadual Vicente Leporace.



Encontro em família

Pedro da Conceição Gomes é licenciado em história e geografia, lecionou as duas disciplinas: na rede estadual de 1987 até final de 2020, e na rede municipal ainda leciona cujo ingresso se deu em 1992 como professor concursado na EMEF Professor Mario Marques de Oliveira, tendo já completado 28 anos de trabalho nessa unidade escolar.

Ao contrário do que muitos pensam sobre o funcionalismo público, em especial aqueles que ingressam por meio de concurso público, a efetivação e os anos de atuação não os isentam das constantes atualizações. Em toda sua trajetória profissional, Pedro fez vários cursos de

aperfeiçoamento, de extensão, tanto aqueles oferecidos pela Prefeitura quanto pelo Estado, e também cursos custeados por iniciativa própria, visando aprender mais, ampliando o conhecimento teórico, a fim de aplicá-lo na prática da sala de aula.

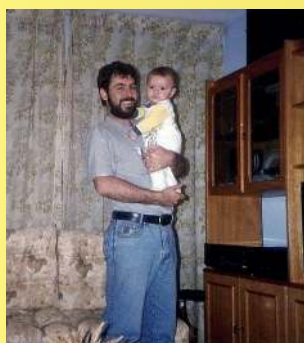
Com tantos anos de formação e atuação, tem muita história pessoal e profissional para contar, algumas emblemáticas e similares a tantos educadores, e outras singulares que merecem ser destacadas.

Retrocedamos para sua fase como discente:

Pedro, como a maioria das crianças de sua época não teve acesso à pré-escola: foi matriculado na escola com 7 anos de idade, onde concluiu o primeiro grau em 1979. Morava no Jardim Aracati, bairro à margem da represa de Guarapiranga, mas podemos usar a metáfora de “bairro ilhado”, por conta do difícil acesso a demais bairros, considerados centro de São Paulo, sobretudo na década de 1960, quando sua família se instalou no bairro.

Para cursar o Ensino Médio, só mesmo ultrapassando os limites das pontes físicas e também das imaginárias, aquelas que ele ousasse ou pudesse construir.

Alberto Conte é uma escola pública localizada em Santo Amaro, cujo ingresso se dava mediante prova, “o vestibulinho”. O ensino era dividido por áreas de conhecimento, os alunos optavam pelas disciplinas predominantes. Assim, Pedro logo optou pelas áreas de Geografia e História, as quais seguiu adiante na formação universitária, porém o ingresso só pôde ocorrer após concluir o então colegial. Se cursar o segundo grau já fora uma ousadia, a graduação envolvia mais desafios impostos por sua realidade social. Mesmo trabalhando como atendente de farmácia, as faculdades existentes continuavam distantes geográfica e economicamente. Mas Pedro sabia de sua aptidão pela educação e pela área de História e se aproximou ainda mais da área ao ser aprovado em um concurso para inspetores de alunos. No entanto, sua memória atribui a uma ocorrência não escolar o despertar: “em 1974, eu ganhei dois livros de História de um senhor que era vizinho nosso, senhor Joaquina. Ele era caseiro de uma chácara, e o patrão trouxe



vários livros para deixar guardado na chácara e ele separou 2 livros: um era de História Geral e o outro de História do Brasil, e esses livros tinham uma didática muito especial porque tratavam a história em forma de história em quadrinhos e eu me encantava em conhecer a História antes da minha própria história. Esse livro já era velho na época, pois foi publicado na década de 1960, mas até hoje o guardo como relíquia.” Outro fato que o entrevistado atribui ter despertado o interesse por essa área foi a série de TV, O túnel do tempo, sobretudo o episódio chamado “Presente de grego” em que, além da referência à “Guerra de Troia”, apresentou outros elementos da cultura grega e do Velho Mundo.

A atuação como professor efetivo se deu após concurso na rede pública estadual de São Paulo em 1987 e depois na rede pública municipal paulistana. Sentia-se à vontade e realizado com as aulas, só se sentiu cerceado quando passou por um

HOMENAGEM HOMENAGEM

PEDRO DA CONCEIÇÃO GOMES

sistema de ensino apostilado com rígido planejamento a se cumprir sem margem, como seria salutar para as relações e conexões com temas contemporâneos emergentes.

Em 2013, transferiu-se para a escola Vicente Leporace, uma escola muito grande em número de atendidos e em infraestrutura: uma escola com anfiteatro, salas de vídeos, biblioteca enorme, diferenciando-se de muitas escolas públicas, naquilo que deveria ser o padrão. Nos três anos em que lá lecionou, desenvolveu projetos significativos, não só para os alunos, mas para si mesmo: revisitou suas memórias da história brasileira que ele vivenciou.

Já alocado em outra escola, Alfredo Vianello Gregório, além dos conteúdos programados como currículo comum, desenvolveu projetos sobre os temas da atualidade, como Copa do Mundo, eleições como ponto de partida para discussões e reflexões sobre o passado, presente e perspectivas de futuro. É óbvio que essa atuação na educação mostrou as diferentes perspectivas como aluno, como inspetor, como professor e como pai de aluno e que acompanhou as mudanças, ocorrências, problemas, avanços e retrocessos naquela que é uma bandeira levantada por vários políticos em momento de campanha eleitoral, mas que na sala de aula e até fora dela é erguida e se mantém pelos professores, haja vista as negligências governamentais e o empenho dos professores para manter a educação ocorrendo, como sempre, além do espaço físico dos prédios escolares. Milhares de alunos assistiram a suas aulas, participaram de seus projetos, alguns deles, quase 5 mil, são seus contatos nas redes sociais, ainda que hoje sejam seus ex-alunos. Guarda na memória e nos relatos as vivências que teve na escola Maria Peccioli Giannasi, onde desenvolveu tantos projetos significativos a ele e aos alunos. Da escola Vianellin, guarda as cartas dos alunos, quando do falecimento de sua mãe em 2017 manifestaram seu carinho e apoio.

Mesmo aposentado por tempo de serviço no ensino público do estado de São Paulo, continua na escola municipal e sempre com o mesmo propósito como ele mesmo relata:

“Eu sempre procurei trabalhar a educação como libertação: a escola pública é um local importantíssimo de interação, onde o trabalho do professor é super importante no sentido de ajudar esses alunos da nossa periferia a aprender cada vez mais, a se libertar, a buscar independência, autonomia, e conhecendo e repensando a história do nosso país para construir a história presente, criando uma sociedade mais justa.”

Com certeza, mais que mostrar com exemplos distantes apresentados no livro, com sua própria trajetória pôde exemplificar: nunca saiu da região de sua infância, pelo contrário, lutou individual e coletivamente para que as mudanças ocorressem em seu bairro, em sua cidade, em seu país e consequentemente no mundo. Trabalhar como educador e como professor de história é enxergar a relação entre os micros e os macros construtos e relações sociais.

Talvez, em breve, encerre também sua carreira como professor oficial da rede pública do município de São Paulo, mas como educador, jamais.



Por **Ivete Irene dos Santos**, professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie e colunista voluntária nessa revista. #universoivetando

E por **Sidney Soares**, sociólogo pela Universidade de São Paulo, atua em projetos culturais na periferia de São Paulo, aldeias indígenas, favelas, sistema penitenciário; professor universitário; apresentador na Rádio Resistência, programa Resenha da Cidade.



ISAC DOS SANTOS PEREIRA

AINDA, NARUTO AO LADO DA MINHA MESA NA ESCOLA; INTERFERÊNCIAS E DISPARADORES POÉTICOS¹

Há muito se tem discutido e refletido sobre a influência da animação japonesa Naruto na poética artística da criança do fundamental I pelo presente pesquisador, sendo algumas considerações reiteradas incansavelmente (PEREIRA, 2021a, 2021b, 2021c). Nesse mês, mais uma vez, no entanto sem se prender a essas influências discutidas, mas a representação em si da obra do pequeno artista abaixo, a presente coluna traz em pauta brevemente o que de fato se transita nas linhas dos personagens.

Sejam nas configurações imagéticas que se movem, como na animação, sejam nas linhas que constroem os desenhos como nos mangás, Naruto se manifesta enquanto movimentos, objetivos, lutas, conquistas... Toda essa energia que de maneira forte diferenciada toca quem o assiste, impele os pequenos artistas a materializarem tudo o que sentiu em seus desenhos. Não lhe bastam os sons entendidos durante os episódios, as imagens passadas, as lutas e batalhas travadas... Lhes faltam uma finitude materializada em desenhos, em traços, cores, formas, objeto de Arte.

O pequeno, jovem e investigador de 9 anos da EMEF Paulo Setúbal, escola da zona sul de São Paulo, partiu para uma aventura das formas na animação tão enaltecida por ele. Em uma ferocidade manifesta pelo personagem central de sua obra, todo o compilado de imagens intenciona em mostrar a expressividade vivida, encarnando-a em todo o desenho que se segue.

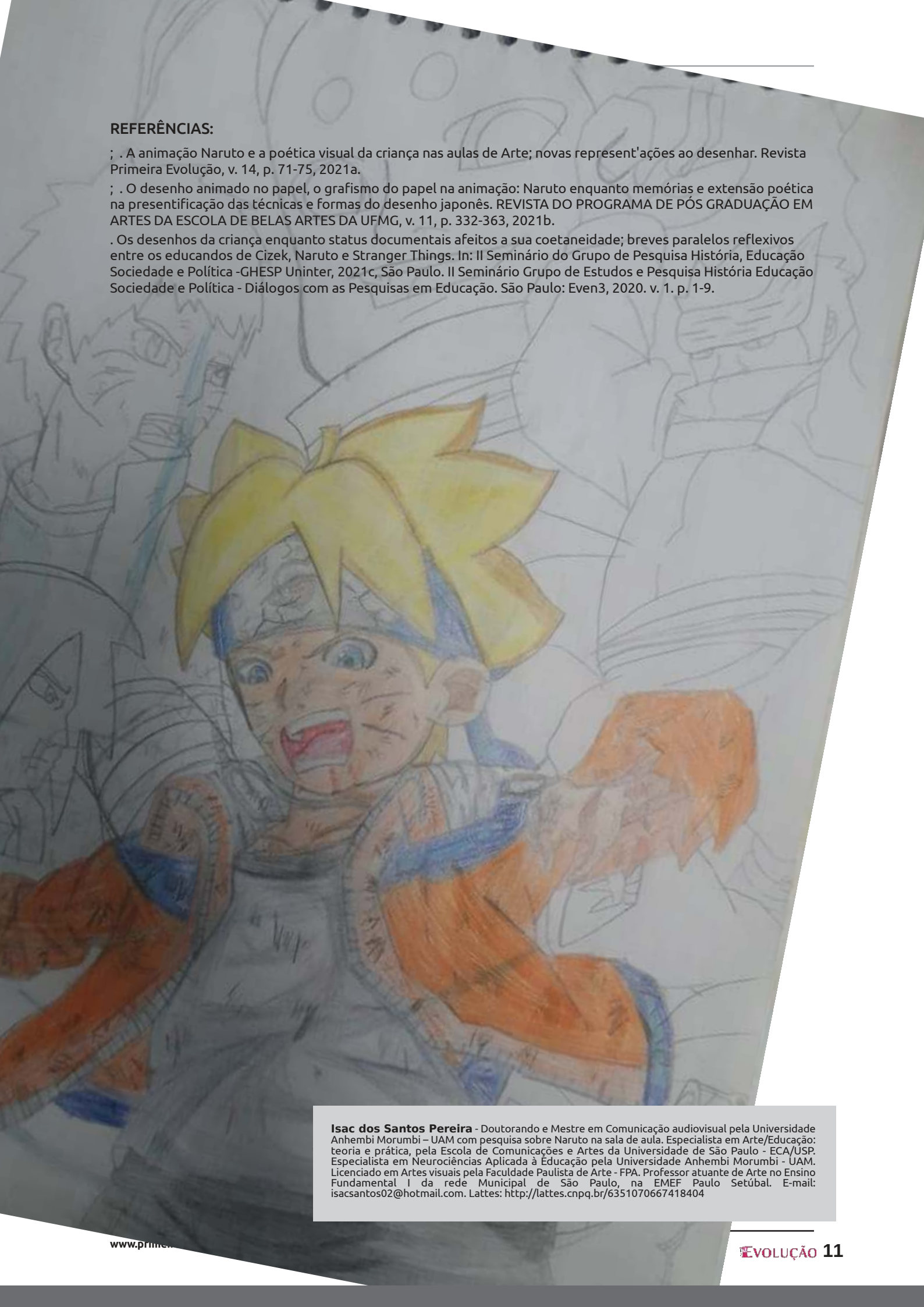
Cores que pulam e movimentos que desestabilizam o olhar do leitor imagético, do apreciador; que desfilam livremente no desenho do estudante, dando a entender que as conquistas das boas escolhas tornam a vida muito mais colorida em detrimento dos que assim não as fazem...

Cores, formas, movimentos, nuances, ideias, histórias, animações, personagens!!! Quais são os que te levam, carregam, ensinam e fazem você criar?

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS:

- ; . A animação Naruto e a poética visual da criança nas aulas de Arte; novas representações ao desenhar. Revista Primeira Evolução, v. 14, p. 71-75, 2021a.
- ; . O desenho animado no papel, o grafismo do papel na animação: Naruto enquanto memórias e extensão poética na presentificação das técnicas e formas do desenho japonês. REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES DA ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG, v. 11, p. 332-363, 2021b.
- . Os desenhos da criança enquanto status documentais afeitos a sua coetaneidade; breves paralelos reflexivos entre os educandos de Cizek, Naruto e Stranger Things. In: II Seminário do Grupo de Pesquisa História, Educação Sociedade e Política -GHESP Uninter, 2021c, São Paulo. II Seminário Grupo de Estudos e Pesquisa História Educação Sociedade e Política - Diálogos com as Pesquisas em Educação. São Paulo: Even3, 2020. v. 1. p. 1-9.



Isac dos Santos Pereira - Doutorando e Mestre em Comunicação audiovisual pela Universidade Anhembí Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Especialista em Arte/Educação: teoria e prática, pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP. Especialista em Neurociências Aplicada à Educação pela Universidade Anhembí Morumbi - UAM. Licenciado em Artes visuais pela Faculdade Paulista de Arte - FPA. Professor atuante de Arte no Ensino Fundamental I da rede Municipal de São Paulo, na EMEF Paulo Setúbal. E-mail: isacsantos02@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6351070667418404>

A CAMINHO DA ESCOLA



Ivete Irene dos Santos



REVISITANDO A MINHA ESCOLHA PROFISSIONAL NA ADOLESCÊNCIA

Todas as minhas formações educacionais foram importantes e, retomando uma expressão comum, afirmo: “me fazem quem sou”. A escolha profissional foi materializada na inscrição do vestibulinho para curso de Magistério. Em 1991, com então 13 anos de idade, fiz as provas para ingresso na Escola Estadual Dom Duarte e no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) de Interlagos. Aprovada nas duas seleções, optei pelo Cefam, alocado na Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Padre Francisco João de Azevedo.

Era um projeto modelo que tinha como objetivo formar professores e, sobretudo, assegurar a qualidade dessa formação e do cumprimento do estágio supervisionado, com intersecção entre teoria e prática acionadas na atuação do profissional em formação. Um fator imprescindível para a permanência no Ensino Médio integral era a bolsa de estudos no valor de um salário mínimo, com isso, adolescentes que teriam que optar entre trabalhar ou estudar tinham a chance de concluir o curso.

A habilitação para o Magistério construiu meus alicerces como educadora e também como pesquisadora: tínhamos o aperfeiçoamento equivalente a uma licenciatura de Ensino Universitário. As semanas culturais, os experimentos sociais, a incitação às pesquisas e à inovação foram construtos que nos tornaram alunos protagonistas na aprendizagem e no ensino, estendendo esse protagonismo aos contextos da vida. Mesmo aqueles profissionais que não atuaram como professores levaram à sua atuação profissional e cidadã a sua cosmovisão de coletividade. Passadas décadas de formação no Cefam, vejo alguns colegas perto da aposentadoria, já com 25 anos de atuação. Reencontro vários deles em eventos de educação, outros fazem parte da minha vida como aquela família que se escolhe. Alguns dos meus professores continuam sendo meus mestres e minha inspiração no sentido mais abrangente, correlacionados à educação em outras esferas: palestras, escrita literária, produção de materiais paradidáticos, entre outros.

As boas lembranças e os bons reencontros só são ofuscados pelas lacunas deixadas por aqueles a quem a morte levou, sem a chance de podermos comemorar os 30 anos de ingresso da turma Cefam de 1992, e pelo anseio de um reencontro.

Ivete Irene dos Santos, professora na UPM, pesquisadora sobre educação e comunicação, escritora de ficção, de poesia e de textos acadêmicos. Saiba mais consultando as redes sociais #universoivetando.



de Professores/as para Professores/as

CONHEÇA E PARTICIPE

Revista Primeira Evolução

Mensal - Digital - Legal - Acessível

Sua participação financia livros e projetos educacionais e culturais.

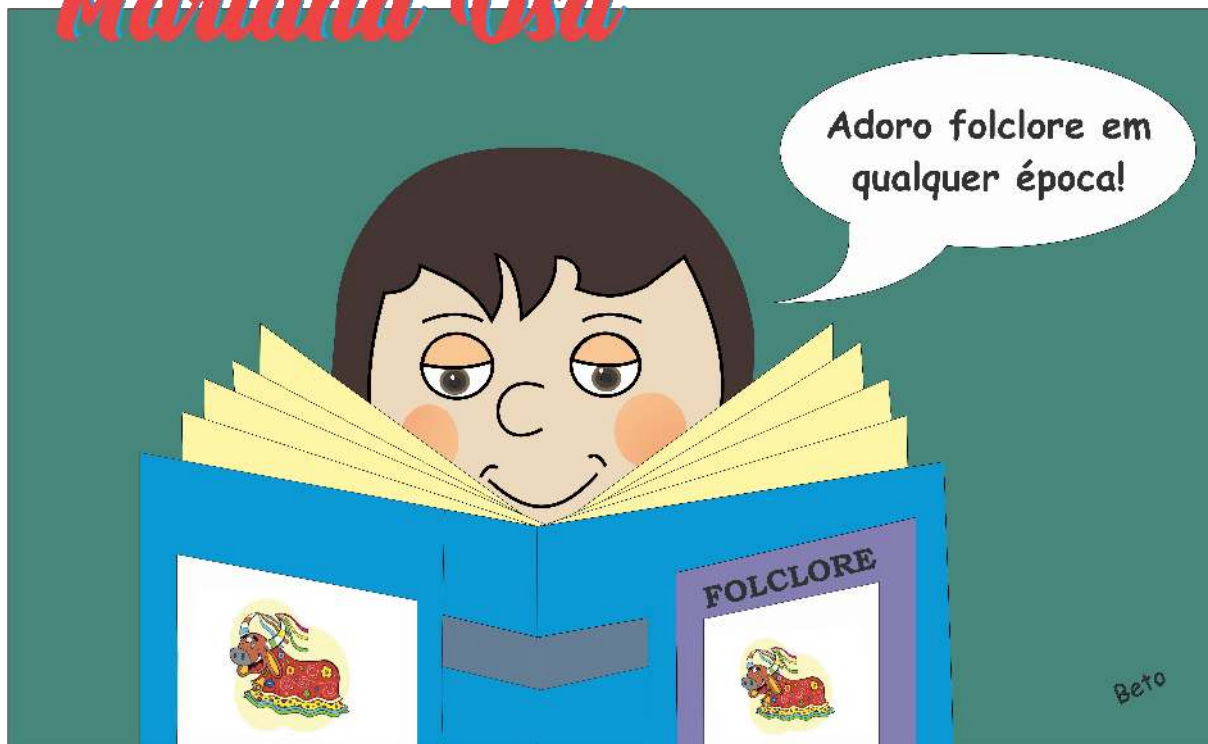


Edições Livro Alternativo

... de professores(as) para Professores(as)

www.primeiraevolucao.com.br

Mariana Osa



MarianaOsa® é uma personagem criada por Beto Mazieiro e Ivete Irene para apresentar reflexões sobre o universo infantil e humano.



OS REFLEXOS SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA

ADRIANA D EL REI SOUZA

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões sobre os a importância da disciplina de História para a reflexão crítica da sociedade na qual vivemos. A colonização brasileira é marcada por uma intrincada e complexa dinâmica do mercado mundial juntamente com os movimentos internos da economia e na sociedade. A escravidão foi um dos períodos mais marcantes da nos História e traz reflexos na cultura, nos valores, na ética, na estética e nas relações sociais e condições de trabalho da sociedade brasileira. O autoritarismo é uma marca histórica no Brasil e reflete na imagem que se tem de sociedade como debilitada, sem capacidade de ser organizar, incompetente, que necessita tutela. É necessário romper com esse parâmetro e repensar as políticas sociais numa perspectiva de classe, em uma dimensão coletiva, sendo assim podemos iniciar com as crianças, fazendo abordagens reflexivas para o entendimento da nossa História.

Palavras-chave: Colonização. Economia. Sociedade.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o homem volta ao passado de maneiras diferentes e, entre outras, porque foge do presente, embora também o supervalorize de forma contraditória: a partir de diferentes temas e avaliações, diminuem as expectativas de futuro. Fazer curvas de crescimento econômico em uma perspectiva de tempo moderadamente conjuntural evidencia a instabilidade e a catastrófica do fato, mas, por outro lado, ninguém escapa da subjugação do tempo presente no que ele tem a oferecer como inovações tecnológicas. Entre os últimos está o desenvolvimento exponencial das possibilidades atuais na expansão da memória.

Hoje, de outra perspectiva, a memória é o insumo necessário a partir do qual a história oral faz sentido. Dependendo da construção metodológica em que utilizaremos a história oral, abordamos diversos atores sociais. Essa abordagem sempre mediada nos permite penetrar desde a memória do informante até as realidades de que ele foi testemunha. Quando ele testemunhou, o testemunho que ele nos oferece é de primeira mão, ele viu, ouviu e até percebeu aquela realidade que ele se refere a nós. A testemunha sempre nos dá o seu testemunho na primeira pessoa, leva-a ao imperativo do "vi, ouvi, percebi". Nesse sentido, a narrativa assim construída atesta, dá conta de uma realidade atual naquela memória. A primeira pessoa derivada do atestado é um sinal que atravessa o tempo para chegar a um presente que o reivindica e o significa de várias maneiras.

No entanto, é preciso notar que a memória vai além da simples evocação do que aconteceu. A memória não é um arquivo de dados passivo. A memória apresenta inúmeros elementos que potencialmente esperam para serem evocados: um construto conjuntural ou de tempo médio desenvolve muitas dessas potencialidades.

Em todo o caso, a memória foi legitimada sobretudo em dois grandes campos: no histórico, por um lado, e no literário, por outro. Nas últimas décadas nos deparamos com uma conjuntura histórica única, do ponto de vista teórico, onde já existem diferentes formas de abordar o passado e onde não existem apenas diferentes tipos de narrativas nas quais a história-memória foi deslocada como tal, e em uma nova relação com o passado, com outro passado, surgem outros tipos de documentos personalizados de novos atores, antes deixados de lado por sua falta de representação como forma e forma de conceituar o objeto de estudo. Dessa forma, a memória se instala no centro da história, uma nova narrativa renasce no romance histórico. Porém, apesar dessa nova forma de "resgatar".

Portanto a memória está fundamentalmente ligada à História.

A ESCOLA TRADICIONAL POSITIVISTA

A escola tradicional positivista contribuiu para a consolidação dos interesses militares, na medida em que exaltava os mitos nacionais sobre a formação da sociedade brasileira e a História seria feita para poucos.

Nos anos 80, em meio a transformações do processo de redemocratização e de reorganização da sociedade brasileira, surgem novas propostas, visando às reformulações curriculares ao ensino de História e depois, nos anos 90, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando a formação de cidadãos aos moldes de uma sociedade democrática. (FONSECA, 2003, p. 93)

Em meio a uma série de transformações, o ensino de História propõe desenvolver nos indivíduos uma criticidade voltada aos problemas sócio econômicos, destinada à intervenção e à transformação da realidade brasileira, fazendo com que o cidadão comece a intervir no processo histórico, situando-se como agente edificador e transformador do meio social ao qual faz parte.

De acordo com Fonseca (2003, p. 94):

A proposta de metodologia do ensino de história que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula. Logo, são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivência: em casa, no trabalho, na escola, etc. Essa concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política. Ao contrário de restringir a condição a de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência.

Percebe-se que a escola agrega uma comunidade muito diferente, a qual sujeitos históricos possuem diferentes identidades culturais, de gênero, raça e cultura, tornando-se importante criar espaços de aprendizagem significativa, com processos educativos que possibilitem o aprendizado e a disciplina de História faz com que esses sujeitos comecem a entender todo esse processo.

Segundo Bittencourt (2004, p. 50):

A escola, por sua vez, também é concebida ou como o “lugar” privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possa estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, embora conte com vários agentes no seu interior, não tem autonomia suficiente para a criação.

Um ensino de História crítico deve nortear a importância de aspectos sociais e a importância da formação do cidadão enquanto sujeito histórico, podendo gerar outras concepções de cidadania, para além das noções teóricas e legais.

De acordo com Eid (2015):

As influências do regime capitalista, estruturado sobre as ideias de capital produção e lucro, foram também determinantes no processo de evolução das relações de trabalho. A busca frenética pelo aumento de lucros impõe aos trabalhadores realidades cruéis, onde é comum a prática de jornadas extenuantes; cobranças exageradas; imposições de metas inatingíveis e atitudes assediadoras capazes de prejudicar sua saúde física e mental, o que em última análise não atinge apenas a esfera individual do trabalhador, mas de toda a sociedade onde está inserido. (Eid, 2015, p. 126)

Entende-se que o homem moderno vem se constituindo dentro de um sistema que está em crise, devido a busca por lucros, no qual trabalhadores acabam trabalhando muito tempo para receber cada vez menos.

A consciência histórica: “é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo [...] criem e recriem sua existência com um material que a vida lhes oferece” (FREIRE, 2001, p. 30).

Portanto, na medida em que se prenuncia em certa concepção de seu tempo, a história se constitui como um discurso relacionado à compreensão das ações humanas coletivas, que privilegia sua localização em um tempo contínuo, unitário e sucessivo. Por isso, o abandono pelas críticas pós-modernas à consciência histórica ingênua do século XIX, o tempo clássico da História, parece trazer consigo a necessidade de negar qualquer eficácia histórica possível das ações humanas e mesmo a possibilidade de falar sobre tal coisa. Sem história e seu tempo geral, a ação humana parece condenada a ser incapaz de escapar dos estreitos limites do indivíduo.

TEMPO E HISTÓRIA

Uma nova representação do tempo histórico está surgindo. A concepção newtoniana de um único tempo dá lugar à multiplicidade de ritmos e tempos. Mas até a nossa cultura está presa a uma visão linear do curso da história, que sempre interpreta as mudanças como avanços e avanços, esquecendo que o que para uns pode significar progresso, para outros pode representar decadência. A historiografia mais crítica reivindica uma nova concepção de temporalidade para uma nova interpretação da história, que permite aos cidadãos pensar em futuros alternativos (Hobsbawm, 1998).

Este novo modelo de tempo para a história se constrói a partir da multiplicidade e da interdisciplinaridade. Não parece que o tempo que estuda filosofia, psicologia, antropologia ou física, por exemplo, seja diferente, mas que há um único conceito de tempo observado a partir de diferentes perspectivas complementares (Ramos, 1992). A história é, em particular, uma ciência do tempo e coincide com o resto das ciências sociais, pois o tempo é explicado como uma estrutura de conceitos: memória, utopias, mudanças, gestão social do tempo, por exemplo. Embora o tempo seja o que explica a existência da história como passado, a história como ciência que interpreta esse passado não forneceu um modelo conceitual que nos permita desenvolver um currículo para o ensino do tempo histórico.

O primeiro grande trabalho sobre a percepção do tempo e a construção das noções temporais na infância é Piaget (1978). O mesmo organizou pela primeira vez uma teoria global do desenvolvimento do conceito de tempo na aprendizagem humana, baseada em três etapas, correspondendo ao tempo vivido, tempo percebido e tempo concebido, que também foram interpretados como tempo pessoal, tempo social e tempo histórico. Atualmente, sua visão construtivista da aprendizagem foi recuperada, mas certo mecanismo foi criticado ao propor a aquisição da temporalidade em uma determinada idade.

Paul Fraisse (1967) deu continuidade à linha de Piaget e realizou o trabalho mais completo que existe sobre a construção do conceito de tempo. Ele investigou os fatores que influenciam a percepção do tempo. Por exemplo, no simples desejo de que o tempo passe, no tédio, na espera ou na pressa como fatores decisivos em nossa percepção do tempo. Apesar das descobertas dessa nova perspectiva de compreensão do tempo, que Fraisse chamou de "sensibilidade ao tempo", suas teorias não tiveram o seguimento que se poderia esperar, pelo menos nas propostas escolares para o ensino de História.

Em geral, as teorias de Piaget não têm sido bem aproveitadas, pois têm sido aplicadas mecanicamente ao ensino de história (Calvani, 1988). As críticas são diversas. Em primeiro lugar, considera-se que a importância da linguagem na construção de uma narrativa temporal deve ser mais valorizada. Foi demonstrado, por exemplo, que com materiais narrativos bem estruturados, meninos e meninas reconhecem melhor uma estrutura temporal lógica. Algumas pesquisas mostram que a velocidade não desempenha um papel fundamental na formação da noção de tempo. A temporalidade é adquirida a partir da compreensão progressiva de sua estrutura conceitual (Friedman, 1982). Mas a maioria das pesquisas educacionais e psicológicas faz pouco progresso nesse caminho.

Alguns estudos mostraram a importância que os professores atribuem à cronologia, como aspecto fundamental do ensino de história, mas ao final da escolaridade obrigatória os alunos não a dominam (Pagès, 1999). Os professores consideram a cronologia de aprendizagem difícil, mas, por outro lado, algumas pesquisas reconhecem a capacidade dos alunos de identificar ou explicar as mudanças (Lautier, 1997).

Parece que, ao final da escolaridade obrigatória, a aprendizagem dos alunos sobre a história é composta por uma série de elementos isolados, fatos, personagens e datas, e alguns tópicos sobre conceitos como descoberta, revolução ou progresso. É como uma gaveta onde guardamos tudo misturado, onde temos um grande número de objetos desorganizados, alguns dos quais nem sabemos que os temos ou não sabemos a que relacioná-los. Aprender sobre o tempo histórico pode ajudar a estruturar o conhecimento sobre a história se for feito com considerações como o seguinte em mente:

- a) A escola deve passar pelo ensino de uma história museológica, que representa o tempo histórico como um acúmulo de dados e datas.
- b) A aprendizagem do tempo histórico deve basear-se nas relações entre passado, presente e futuro, a nível pessoal e social.
- c) O ensino de História deve partir da atualidade e dos problemas dos alunos, para poder formar-se nos valores democráticos.
- d) As categorias temporais que se apresentam como categorias naturais, quando são construções sociais, devem ser questionadas.
- e) Deve-se não só ensinar uma certa periodização, mas também ensinar a periodização.
- f) A cronologia deve ser ensinada relacionada a uma série de conceitos temporais básicos, como mudança, duração, sucessão, ritmos temporais ou as qualidades do tempo histórico.
- g) Os conceitos temporais atuam como organizadores cognitivos, tanto nos eventos da vida cotidiana quanto no processo de compreensão da história.
- h) O pensamento temporal é formado por uma rede de relações conceituais, onde os eventos pessoais ou históricos estão localizados de forma mais ou menos estruturada (Matozzi, 2002).

Atualmente existem diferentes propostas que começam a caminhar nesta linha, mas ainda dominam os ensinamentos baseados em uma racionalidade positivista e em uma concepção linear do tempo histórico. Uma proposta na mesma linha que nós propomos foi feita por Cooper (2002) para a educação infantil e fundamental. Ele se propõe a trabalhar os seguintes aspectos do tempo histórico: a medição da passagem do tempo; sequências cronológicas; duração; as causas e consequências das mudanças; as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente; a linguagem do tempo; enfim, o conceito de tempo que as crianças estão construindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias que os professores explicam na escola ou as mesmas histórias que os alunos constroem podem ser recursos importantes para a aprendizagem de conceitos temporários. Ao mesmo tempo, o uso da narração torna-se um importante instrumento na construção da temporalidade nas crianças. As atividades relacionadas ao tempo do nosso dia a dia, com a organização da programação e das atividades diárias, também ajudarão os alunos a compreender a importância da gestão do tempo em sua vivência social.

A linguagem temporal é fundamental na narração histórica. Para a construção da história, precisamos ordenar e classificar temporariamente os eventos do passado.

As escolas devem exercer o papel de formar cidadãos críticos, proporcionando aos alunos ensinamentos que eles necessitam para viver e trabalhar neste mundo em evolução, bem como orientá-los para a vida, mas isso só acontece, se a escola definir como meta trabalhar os conteúdos a serem estudados de uma forma que os jovens possam desenvolver uma mentalidade que priorize e valorize o exercício da cidadania. Por isso o ensino da disciplina de História é fundamental para a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Conclui-se que a sociedade passa por constantes mudanças e a disciplina de História tem como objetivo levar cada pessoa a observar em cada contexto histórico acontecimentos isolados que a sociedade vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTENCOURT, Circe M.F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CALVANI, A. **Il bambino, il tempo, la storia**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- COOPER, H. **Didática da história na primeira infância e no ensino fundamental**. Madrid: Morata, 2002.
- EID, Arnaldo Gaspar. Meio Ambiente e Trabalho: uma relação indissociável. Caio Henrique Lopes Ramiro; Lis Maria Bonadio Precipito (organizadores). **Direito e desenvolvimento: estudos sobre a questão ambiental e a sustentabilidade**. São Paulo: Editora Liberars LTDA, 2015.
- FONSECA, S. G. **Didática e Prática de ensino de história**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRAISSE, P. **Psychologie du temps**. 2. ed. cor. eu agosto. Paris: PUF, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização - teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.
- HOBBSAWM, E. **Da história**. Barcelona: Crítica, 1998.
- JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, política e ensino. IN: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.
- LAUTIER, N. Enseigner. **l'histoire au lycée**. Paris: Colín, 1997.

MATOZZI, I. Presentazione per il docente. A formação do pensiero temporale negli adolescenti In PERILLO, E. (la cura di). **LA história. Istruzione per l'uso. Materiali para la formación de competências temporali degli studenti**. Napoli: Tecnodid, 2002.

PAGÈS, J. Tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y aprendizaje? Análisis y evaluación de los resultados de algunas investigaciones. In: **AAVV. Aspectos didáticos das Ciências Sociais**. Zaragoza: ICE; Universidade de Zaragoza, 1999.

PIAGET, J. **O desenvolvimento da noção de tempo na criança**. México: Fundo de Cultura Econômica, 1978.

RAMOS, R. (Comp.). **Tiempo y Sociedad**. Madrid: CIS; Século XXI, 1992.



Adriana D El Rei Souza

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Braz Cubas (UBC). Pós graduação em Práticas em Alfabetização e Letramento pela Escola Superior de Administração (HSM). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



PSICOMOTRICIDADE E DESENVOLVIMENTO HUMANO

CARLA FERRAZ

RESUMO: Este artigo destaca a importância do brincar imaginário, estimulando o movimentar dos corpos infantis. Os jogos e brincadeiras são utilizados o tempo todo no espaço da Educação Infantil, sendo um recurso de aprendizagem. Muitas vezes os professores, por não realizarem algumas reflexões sobre as possibilidades do uso dos mesmos, perdem a oportunidade de estimular o desenvolvimento da psicomotricidade humana dentro do espaço educacional. Para realizar esse estudo, contamos com uma bibliografia ampla, com leituras de livros, artigos e revistas sobre o tema abordado, além de pesquisar trabalhos diversos de pensadores notáveis dentro do campo educacional. Com o uso das brincadeiras a criança explora o mundo a sua volta livremente, e assim constrói seu aprendizado, e é nesse espaço rico de estímulos que ela cria um ambiente de fantasias, manifesta seus sentimentos, descobre potencialidades e desafios a partir de seus movimentos e corpo. Desta forma poderemos evidenciar o quão importante é o brincar na vida da criança.

Palavras-chave: Aprendizagens. Brincar. Criança. Educação Infantil. Potencialidades.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca mostrar a importância de trabalhar com o lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Infantil, já que é a partir da ludicidade, dos movimentos e desafios corporais que dela se desdobram, que as crianças desenvolvem o pensamento, a imaginação e a criatividade.

A Psicomotricidade atrelada a prática pedagógica lúdica visa contribuir para o desenvolvimento integral da criança no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo simultaneamente os aspectos físicos, mental, afetivo-emocional e sociocultural, sempre considerando a realidade dos educandos. Assim, ao considerarmos cada etapa do desenvolvimento humano sob o olhar da psicomotricidade potencializamos vivências educacionais em prol da formação de cidadãos críticos, autônomos e ativos socialmente.

O QUE É PSICOMOTRICIDADE

Psicomotricidade é o estudo do ser humano por meio do movimento corporal e suas interações com o mundo. Seu estudo é relacionado ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e orgânico. Ao estudarmos sobre esta ciência vemos os principais conceitos, técnicas e procedimentos da área, e assim, aprendemos a identificar, prevenir e tratar transtornos e deficiências que ocorrem principalmente nos primeiros anos de vida.

De acordo com Barreto (2000), o educador desenvolve a psicomotricidade quando trabalha os movimentos das crianças e os articula com as afetividades, desejos e possibilidades de expressão e comunicação. Os trabalhos, realizados por pesquisadores da educação, articulando psicomotricidade e práticas pedagógicas têm contribuído para a ampliação deste campo que em seu início era direcionado apenas na correção de alguma debilidade, dificuldade ou deficiência. O objetivo de conhecer e se apropriar dos conceitos e concepções que permeiam a psicomotricidade é equipar o professor com instrumentos teóricos que funcionem como recursos a serem mobilizados em situações concretas da atuação pedagógica, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem de cada estudantes.

Logo, a partir das colocações de Barreto (2000), é importante que o professor busque meios de ensino que chamem a atenção ao lúdico e que despertem o interesse de seus alunos, propondo vivências que valorizem os movimentos corporais e assim contribuam para uma abordagem integral dos discentes e suas múltiplas constituições (físicas, emocionais e cognitivas), de forma que os professores trabalhem “brincando” objetivos fundamentais para o desenvolvimento dos discentes.

Existem inúmeras formas pedagógicas para se dirigir às ações dos educandos. Crianças de 4 e 5 anos que se encontram na educação infantil, por exemplo, tem visões acentuadas para receber informações e associar a sua fantasia, elas aprendem com o imaginário. Nesta etapa temos também a fase dos movimentos fundamentais, com o surgimento de múltiplas formas como correr, saltar, arremessar, receber, chutar e suas combinações.

Para Rosa (1986) a idade pré-escolar é uma fase da vida considerada em termos de psicologia evolutiva, ou seja, é nesse período que o organismo se torna estruturalmente capacitado para exercício de atividades psicológicas mais complexas, como a linguagem articulada. Portanto, as teorias do desenvolvimento humano admitem que a idade da pré-escola é fundamental por ser um período em que os fundamentos da personalidade estão começando a tomar formas claras e definidas.

A autora citada acima relata na sua literatura que segundo a teoria de Piaget, a fase pré-escolar corresponde ao período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo. As operações mentais da criança nessa idade se limitam aos significados imediatos do mundo infantil. Sendo que a primeira fase desse estágio é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e na segunda fase a criança começa a ampliar o seu mundo cognitivo, o que constitui o chamado pensamento intuitivo.

Conforme Bruner (1968, apud Rosa, 1986) na fase pré-escolar o mundo é representado para a criança de modo iônico, ou seja, de modo viso perceptivo. Do ponto de vista da evolução do ser humano um fato importante nessa fase da vida é o processo de descentralização, que possibilita à criança a percepção de mais de um aspecto de dado objeto de uma só vez. Mudanças significativas ocorrem durante o período da fase pré-escolar nas principais áreas de desenvolvimento intelectual, emocional, afetivo, social e motor.

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA LIVRE TRABALHANDO A PSICOMOTRICIDADE.

Para Luckesi (2000) a brincadeira livre com objetos não estruturados ou de largo alcance, através de propostas que promovam a exploração, descoberta e autonomia, como o brincar heurístico e o cesto dos tesouros é ferramenta fundamental para o processo formativo de crianças em ambientes de vida coletiva. A criança entre 5 e 6 anos encontra-se em uma fase na qual o egocentrismo é predominante nas suas ações, pensamentos e sentimentos. A metodologia utilizada é sempre a da observação durante o desenvolvimento dos jogos e brincadeiras heurísticas, pois além das observações durante as sessões, são captados e gerados recursos imagéticos para análise de dados, aos poucos a criança inicia a tolerância social, cria vínculos afetivos, divide o espaço, cria situações em que o “meu” é substituído pelo “teu”, e assim aprende brincando. A escola e a família ao estimularem esses processos garantem qualidade e ampliam as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos pequenos nesta fase da vida.

O brincar heurístico contribui para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças, diante dos dados gerados, é possível constatar as reais contribuições do brincar heurístico, o conhecimento cognitivo sempre é muito mais intenso que o social.

Momentos de brincadeiras livres são imprescindíveis e necessitam de tempo, e são capazes de garantir experiências para o aluno/criança desenvolver-se. O espaço e materiais adequados servem para potencializar as descobertas das crianças.

De acordo com Craidy (2001), cabe aos professores, em sua prática docente, propiciar situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento de habilidades e de conteúdos que possam responder às necessidades dos alunos ao meio social que habitam.

O grande número de brinquedos que são produzidos atualmente no mercado, sugere que há certa compreensão por parte dos adultos de que a brincadeira em si é importante para seus filhos, ou seja, as crianças em geral. O educador deve ser capaz de mediar sem ser intrusivo e de acompanhar sem ser omissivo ou indiferente, em todas essas organizações de brincadeiras. O brincar heurístico deve sempre fazer parte da vida de nossas crianças, pois é nele que ela vai expor toda sua necessidade e sentimentos. Porém com tantas inovações no mercado de vendas, às vezes esquecemo-nos de propor o imaginário para nossos bebês e crianças.

Em 1987 Elinor Goldschimied desenvolveu uma pesquisa que chamou de Brincar Heurístico para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças, em colaboração com educadoras de vários países. Este olhar se deve ao ponto de vista em que a criança explore sua criatividade, se desenvolva e consiga se expressar através de brincadeiras. Uma proposta coerente a abordagem da psicomotricidade dentro do ambiente escolar, já que estimula investigações autônomas de cada educando. O professor é tido como

um mediador, incentivando a criança em seus interesses, reconhecendo suas dificuldades e construindo espaços de exploração seguros para que seus alunos se expressem e brinquem livremente.

A palavra “heurístico” vem do grego eurisko e significa descobrir, a partir da descoberta a criança começa a alcançar a compreensão de algo. O foco do brincar está nas possibilidades que a criança cria a partir da manipulação de objetos do nosso cotidiano como sementes, caixas, tapetes de borracha, bolas de pingue-pongue, novelos de lã etc. Em outras palavras, conforme Goldschmied e Jackson (2006), o brincar heurístico envolve oferecer a um grupo de crianças, uma grande quantidade de objetos para que elas brinquem, manipulem livremente sem a intervenção dos adultos, sendo eles pais ou educadores.

Os gestos e movimentos frutos dessa fantasia criada a partir do brincar heurístico geram uma experiência de conhecimento e autoinvestigação ampla para as crianças que dele se apropriam. Proporcionar o brincar heurístico em instituições infantis é buscar a resolução cuidadosa de pequenos detalhes, como: tempo, espaço, materiais adequados e gerenciamento. O papel do professor é o de organizador e mediador, e não o de iniciador. Os estudantes brincarão com concentração e sem conflitos por longos períodos, desde que lhes sejam oferecidas quantidades generosas de objetos cuidadosamente selecionados, e organizados para tal brincadeira.

Para Mendonça (2004) é importante refletirmos sobre que lugar ocupa a brincadeira livre na sala de aula na educação infantil? O que pensam os educadores a este respeito? Um rápido olhar sobre as salas de aulas de educação infantil e suas práticas pedagógicas, nos deixa um confronto com a realidade onde a brincadeira livre deixa de ser apenas para seu próprio aprendizado e passa a ser um abandono por parte das educadoras. O deixar a criança livre para brincar, não quer dizer deixar para lá, mas sim é simplesmente obter um olhar voltado para que a criança tenha direitos de escolher e seu professor deve ser seu mediador, mas não a conduzir diretamente, roubando-lhe o exercício da escolha.

É importante o cuidado de não confundir os momentos de brincadeiras exclusivamente como portadores de aprendizagens dirigidas e planejar brincadeiras sempre com este intuito, a brincadeira deve ser livre, pois a criança aprenderá por si só, isso acontece de maneira natural. Essa postura poderia causar um protecionismo excessivo do adulto ao orientar, e sempre estar conduzindo os momentos de brincadeira com um propósito específico, com objetivos marcados e cronometrados.

A ludicidade está cada vez mais distantes das práticas cotidianas do homem adulto, a criança pequena começa a fazer imitações do homem que não brinca mais e vai acabar sem ter brincado, pois infelizmente nossa “época”, vamos chamar assim, as brincadeiras foram sendo deixadas de lado e substituídas por inúmeras telas e tecnologias, onde o jogo brinca, e os movimentos são virtuais e não da própria criança. A criança que só vê a mãe usando aparelhos tecnológicos, não vê a mãe sacudindo a roupa, cantarolar enquanto bate um bolo, até mesmo o lazer se tornou cansativo, pois tudo é online. Para além dessa situação extraordinária caracterizada pela pandemia do COVID-19, onde o uso de telas e da internet aumentou nos lares de muitas famílias, segundo Negrini (2003), há tempos vemos que as mães e os pais são portadores de aparelhos que prometem fazer tudo o mais rápido possível. Em vez do canto, da dança, dos gestos e movimentos antigamente lidos como cotidianos, temos o barulho dos motores domésticos. Na contramão dessa tendência que adentra os lares das famílias brasileiras de classe média, a grande variedade de objetos que podem fazer parte de um Cesto de Tesouros significa que não há necessidade de incluir objetos eletrônicos capazes de produzir ansiedade, irritabilidade ou limitar a imaginação de quem os usa já que as funções são pré-determinadas. Além da curiosidade a criança necessita ser estimulada a conhecer o mundo de forma ativa, através do seu corpo respeitando suas especificidades e a etapa em que se encontra do seu desenvolvimento.

O prazer que provém das brincadeiras guarda o sentido do prazer pelo viver, ser, investigar, sentir, tocar, viver com o outro, vibrar com vitórias e enfrentar derrotas, enfim, de verdadeiramente fazer, brincar, ser livre.

A educação infantil se insere em um contexto histórico e social decorrente das mudanças produzidas pelo capitalismo industrial no século XIX, que passou a incorporar o trabalho feminino e da criança no sistema fabril. Embora, segundo Aranha (2006) no período anterior da Revolução Industrial e durante ela, a questão da educação já ocupasse o pensamento de grandes filósofos, que defenderam a importância da educação para todos os seres humanos.

Ainda, Aranha (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos profissionais desse nível educacional.

É necessário que as práticas que permeiam a Educação Infantil, valorizem e investiguem o brincar dos educandos, pois é através desse fazer que, ele além de estimular as habilidades essenciais a sua construção como indivíduo de forma integral, o educando se comunica com as outras crianças e adultos que os rodeiam constituindo sua personalidade, capacidade de interagir e sentir-se seguro para agir, explorar e compreender novas situações, conflitos e possibilidades que o mundo nos oferece. Assim, propostas como momentos de livre experimentação, utilização e ressignificação de objetos de largo alcance contribui com estratégias e cenários para que os alunos explorem, fantasiem, criem e aprendam durante seus primeiros anos no ambiente escolar.

Por meio de diversos estudos realizados nos últimos anos sobre a criança, educadores sugerem que o brincar é essencial, principalmente porque é assim que se colocam o mundo, assim vemos que brincadeiras e o brinquedo estarão fortemente relacionados com a aprendizagem em si em diferentes abordagens e metodologias. Por exemplo, as crianças até os três anos de idade, quando jogam, não percebem nessa ação qualquer diferença com o que os adultos consideram um trabalho. Vivem a fase que Piaget (1969) chamava de anomia e, dessa forma, não podem compreender regras. Assim adoram ajudar a mãe a varrer a casa ou fazer bolos, não porque exista valor ou utilidade nessas ações, mas porque são essas as atividades interessantes e divertidas. Essa forma de pensar, entretanto, modifica-se, e já a partir dos quatro há cinco anos é que buscam benefícios através do jogo, mesmo que estes sejam o elogio da sua ação.

Desta maneira podemos evidenciar o quão as crianças aprendem brincando, já que o mundo em que vive é descoberto através de jogos que vão dos mais fáceis até os mais variados. Os jogos para as crianças são uma preparação para a vida adulta, são através das brincadeiras, e seus movimentos e a interação com outras crianças e com os objetos, que elas vão desenvolver suas potencialidades sociais.

O jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou apenas como brincadeiras para distração, ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e a interação com amigos, jogos e brincadeiras trabalham de forma lúdica e estimula o raciocínio lógico da criança, eles funcionam como facilitadores na aprendizagem. Para compreensão e um maior aprofundamento sobre essas interfaces há inúmeros estudos relativos aos jogos e brincadeiras e sua relação com o processo de aprendizagem e do desenvolvimento integral das crianças da Educação infantil.

Deste modo Kishimoto (2010) considera que o brincar na Educação Infantil implica definir o se pensa da criança, que mesmo pequena sabe de muitas coisas, interage com pessoas, se expressa com gestos e olhares e mostra como é capaz de compreender o mundo.

O brincar é uma ação livre que não exige como condição um produto. Piaget (1969) ao conceituar “o jogo como uma atividade que desenvolve o intelecto da criança” (p.139), constatou no decorrer dos seus estudos, que através dos jogos a criança muda seu comportamento e exercita a sua autonomia, pois aprendem a julgar argumentar, a pensar, a chegar a um consenso.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstra que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma.

De acordo com Wallon (1968), a concepção de infância configura-se como um aspecto importante que aparece e que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está unicamente ligada à faixa etária, a cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda há um tempo linear, mas sim a uma ocorrência e a uma história. Neste sentido considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, porém antes dessa mudança podemos perceber que muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travadas no decorrer da história para que se chegasse a concepção atual, a criança deve brincar e expor seus sentimentos e prazeres através de brincadeiras livres onde ela mesma possa se conduzir.

Os brinquedos e brincadeiras a criança pode desenvolver a imaginação, confiança, autoestima, e a cooperação, no meio em que se insere. O modo que a criança brinca mostra seu mundo interior, revela suas necessidades e isso permite a interação da criança com as outras crianças e a formação de sua personalidade. Para isso é necessário que as escolas de Educação Infantil proporcionem condições e promovam situações de atividades conforme as necessidades das crianças, oportunizando a estimulação para o seu desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Psicomotricidade é uma relação entre pensamento e o movimento, e envolve, também, as emoções. Os educadores, pais e crianças se relacionam e assim tem como finalidade assegurar o desenvolvimento funcional da criança, tendo em conta suas possibilidades, ajudar sua afetividade a se expandir e equilibrar-se, através do intercâmbio com o ambiente humano. São realizadas atividades motoras e emocionais a fim de estabelecer habilidades de desenvolvimento.

É brincando que a criança se descobre e consegue se expressar de maneira livre e saudável. A criança ingressa facilmente no universo do faz de conta, aplicando o dom de fantasiar a tudo e fingindo que algo é, na verdade, alguma coisa bem diferente, ela inventa, ela constrói, ela faz e desfaz. A brincadeira pode ser representada por meio de várias formas, uma delas é simplesmente deixar a criança expor seus movimentos ou através de propostas como o Cesto de Tesouros, experiências que quando bem mediadas proporcionam um lugar seguro para os educandos desenvolverem habilidades motoras, emocionais e de linguagem essenciais a formação de sujeitos críticos, participantes ativos no complexo tecido de relações humanas em todas as suas dimensões, sujeitos produtores de saberes e receptivos às suas multiplicidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação.** 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2000.
- CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade.** Salvador: Gepel, 2000.
- MENDONÇA, Raquel Marins de. Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil. In: ALVES, Fátima. **Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união.** Rio de Janeiro: Wak, 2004. p.19-34.
- NEGRINI, Airton. **Educação Psicomotora.** São Paulo: Ebrasa, 2003.
- OLIVEIRA, Gisele de Campos. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 4.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- PIAGET, J. **Psychology of intelligence.** New York: Littlefield, Adams, 1969.
- KULHMANN JR. M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2011.
- ROSA, Sophia. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender, in: **Temas em Psicologia, Desenvolvimento cognitivo: linguagem e aprendizagem.** UNB: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1986.
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor.** Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.



Carla Ferraz

Licenciada em Artes Visuais pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Pós graduada em Libras: Educação Interativa e Aplicada com Surdos pela Faculdade Interativa de São Paulo. Professora de Artes no Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



Courie
Who's shaping the year ahead

IN THE COMPANY OF
IN THE COMPANY OF

OS DESAFIOS DA GESTÃO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

DELMIRA MOREIRA DA CRUZ

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito dos desafios da gestão e as relações interpessoais. A abordagem desse artigo é bibliográfica, com autores que corroboram com o tema em questão. Embora as relações interpessoais seja algo existente desde os tempos mais primórdios da humanidade, existem poucas bibliografias que tratam do assunto desta temática no campo corporativo, muitas empresas e instituições acreditam ou, pelo menos, acreditavam que a posição de comando pudesse garantir esta relação através da ordem ou em casos mais extremos da coação. Porém o mundo mudou e com esta mudança vieram novos paradigmas e fundamentalmente outras formas de se relacionar no trabalho. Conclui-se que a gestão democrática é extremamente importante para as relações interpessoais e estão interligadas à sociedade na qual vivemos.

Palavras-chave: Humanidade. Mudança. Gestão democrática. Comunicação.

INTRODUÇÃO

O profissional de Gestão, busca de forma constante a melhoria permanente em sua formação, uma vez que a mudança e a velocidade com que os diversos aspectos administrativos, sociais, econômicos e políticos mudam, exigem deste profissional a mesma desenvoltura e por tanto uma atualização constante. (LUCK, 2009)

Dado a importância deste profissional na organização, se faz necessário que este possua antes de qualquer coisa, uma postura ética e ilibada a fim de que não haja dúvidas quanto a lisura de suas ações e na forma como busca a resolução de conflitos que possam vir a existir. A imparcialidade e a impessoalidade são requisitos necessários dentro deste contexto, entender que sua atuação ainda que ampla, existe limite e que entender profundamente suas atribuições auxiliam a salvaguardar qualquer atitude, evitando assim que haja ingerências por parte deste profissional, impedindo que promova ações e resoluções que fogem de sua alçada, muitas empresas e instituições ainda que não enfatizem essa relação, há sim, de fato, posições hierárquicas e que precisam ser respeitadas e principalmente demarcadas no sentido de garantir o fluxo constante de ações, informações e decisões.

Conciliar as relações interpessoais com as atividades que visam alcançar as metas e objetivos propostos pela instituição ou empresa, trazem consigo enormes desafios, uma vez que a insatisfação pessoal está intimamente ligada ao alcance de padrões de qualidade, produtividade e atendimento por parte dos diversos profissionais que compõem o quadro de funcionários.

Observar os aspectos que constroem as principais características do trabalhador, ajudará na maneira a na forma como a comunicação se dará e desta forma evitar situações indesejadas de insubordinação ou indisciplina, para Coda (1993) se constitui talvez no maior desafio em relação ao conceito de relação interpessoal/clima organizacional, pois este só pode ser compreendido em termos de percepção das pessoas que fazem parte da organização. É preciso entender que a boa relação interpessoal habita na capacidade que este profissional tem em se comunicar com o outro e que se dá em sua grande maioria de forma oral, portanto é preciso que ao se dirigir ao seu interlocutor este profissional tenha o correto domínio da língua culta, sem jamais desprezar a norma inculta evitando assim preconceitos linguísticos, erro muito comum quando se tratam com pessoas de níveis hierárquicos operacionais mais básicos, e que são extremamente importantes na manutenção e controle de processos, que auxiliam no bom andamento das atividades, e que como seres humanos que são merecem todo o respeito. Embora não esteja explícito, é preciso possuir qualidades políticas ao se relacionar com seus interlocutores.

Temos que lembrar que a comunicação sucedida não depende apenas do Domínio das técnicas de redação oficial. A comunicação se dá, na maioria das vezes, de forma oral, seja por intermédio do

telefone ou mesmo presencialmente. Quando atendemos um cliente externo, ou mesmo interno, devemos fazê-lo de forma cortês e lembrando de "[...]manter sempre um sorriso simpático". (AZEVEDO, 2004).

O profissional que possui entre suas atribuições a capacidade de interlocução, precisa antes de mais estar atento e principalmente preparado a lidar com os diferentes tipos de público tanto interno quanto externo e desta forma ter habilidades e a capacidade de desempenhar o seu papel de uma forma profissional exemplar, precisa compreender que não labora de maneira solitária e que faz parte de um organograma amplo, com muitas ramificações, porém todas são interligadas, garantindo um fluxo contínuo de informação. Dentro deste aspecto, muitas organizações buscam profissionais que possuam múltiplas habilidades e em muitos casos a experiência conta muito, uma vez que sempre será exigido a diplomacia na resolução das questões que exigem zelo e atenção mais refinada.

GESTÃO DE CONFLITOS

Por gestão de conflitos entende-se: "identificá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo e utilizá-lo para benefício de cada indivíduo, das famílias, dos grupos sociais, das organizações e, enfim, da sociedade" (Fiorelli; Fiorelli e Malhadas Junior, 2008, p. 6).

Estar atento quando surge alguma ocorrência que produza conflito faz parte da capacidade e das habilidades deste profissional, perceber as tensões profissionais no ambiente ajudará e muito na forma como as ações serão abordadas e mais ainda, na maneira como serão solucionadas. Sabemos que em um ambiente profissional, questões de ordem pessoal se entrelaçam com as questões de ordem profissional, dado ao longo tempo de permanência juntos, estes profissionais acabam por desenvolver relações mais aproximadas que por diversas razões acabam por confundi-las não sabendo separar a pessoa do profissional e é exatamente neste momento que surgem os conflitos.

Robbins (2005) define conflito como um processo que tem início quando uma das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar negativamente alguma coisa que a primeira considera importante. Sendo assim, é preciso deixar bem claro o fato de que as situações não ocorrem e muito menos aparecem "do nada". Sempre há ou houve em dado momento algum evento ou situação que serviu de estopim para que um conflito se iniciasse e, portanto a capacidade de medir a "temperatura" profissional do ambiente se faz necessário para que ações preventivas sejam feitas sem que haja a necessidade de ações corretivas mais enérgicas e que em alguns casos aumentará ainda mais a tensão no tecido das relações interpessoais dos integrantes desta empresa ou instituição.

Ao solucionar conflitos, este profissional precisa ter mente que estará lidando com um Funcionário ou cliente externo extremamente estressado e que está prestes a tomar atitudes de acordo com a forma e a intensidade com a qual serão tratados: grosseria só levará a mais grosseiria, sendo assim uma atitude conciliadora e diplomática ajudará e muito a acalmar os ânimos e desta forma, auxiliar na tomada de decisões.

Ações positivas tendem a tranquilizar quando ocorrem situações desta natureza, retirar o profissional ou cliente externo que provocou tal situação do ambiente, se faz necessário, uma vez que também estará contaminando o ambiente com ações que poderão ser interpretadas pelos demais, como atos de confrontação e/ou de indisciplina.

Muitas instituições e empresas em casos mais extremos são acionadas judicialmente, justamente por não terem suas demandas atendidas a contento e pior, em alguns casos o evento saiu totalmente do controle e que chegou à esfera de ofensas pessoais, calúnia e até às vias de fato. Desta forma é preciso uma grande habilidade profissional ao lidar com situações desta natureza.

AÇÕES POSITIVAS NA GESTÃO DE CONFLITOS

É preciso ter em mente que não são só os empregos estão em risco, está em risco também a história, a reputação, da Instituição e da empresa, portanto ações rápidas, pontuais e positivas são importantes quando o assunto é "apagar o incêndio". Para isto seguem algumas dicas de como sanar tais situações, elencadas por Motta (2003, p. 34):

- Ouça atentamente a demanda do profissional ou cliente externo;
- Preste atenção nos aspectos que levaram a sua insatisfação;
- Trate-o sempre de forma cordial, o problema dele (a) é com a alguma insatisfação com algo ocorrido de forma equivocada. Não com você;

-
- Caso não tenha autonomia em resolver tal demanda, informe claramente deste impedimento e solicite ajuda;
 - Argumente sempre que a instituição ou empresa não produziu tal inconformidade de maneira deliberada, e que buscará sanar tal problema;
 - Encare o problema com calma e tranquilidade. Lembre-se: Todos já estarão nervosos.

A comunicação clara e objetiva, sempre será a melhor forma de resolver qualquer tipo de situação desta natureza, faça uso do prestígio que possui e aponte os pontos positivos desta relação. Colocar os envolvidos como o centro da resolução ajudará a agir de forma assertiva, se apropriar de perguntas poderosas trarão grandes resultados e que garantirão *feedbacks* construtivos na forma como se posicionou diante de tal situação. Quando se expõe, é preciso esclarecer que não interessa à mediação saber com quem está a razão, e sim solucionar o problema. (MUSKAT, 2008)

Nesse sentido, o que se pretende ao aplicar a mediação é trabalhar o conflito sob a ótica social, ou seja, o indivíduo e sua satisfação são os pontos fundamentais. Entender como se colocar diante de tais situações será o primeiro ponto a se buscar quando se deseja solucionar os conflitos, todos trazem consigo cargas emocionais diversas e que por conta da situação poderão se colocar em situação de descontrole, lembre-se: Gerir conflitos não é se colocar em risco, portanto esteja sempre atento em situações que fujam do controle, a dose da ação tomada deverá ser proporcionar a situação apresentada, sempre que necessário esteja amparado por outro profissional e em local que garanta a sua integridade física.

Antes de mais nada é preciso entender que o profissional qualificado para gerir conflitos não possui na manga todas as soluções para que tais problemas venham a ser sanados, é claro que vivência profissional e conhecimento técnico -acadêmico amplo, garantem que tais demandas possam ser resolvidas de maneira satisfatória e com melhores resultados. Um bom repertório de ações promovem a diversificação na tomada de decisões e assim proporcionar que os envolvidos se sintam atendidos nos seus questionamentos e que desta maneira os ares possam ser abrandados a contento.

O gestor de conflitos é acima de tudo um mediador, pois buscará sempre que possível não trazer a solução pronta e imediata, mas sim dar aos envolvidos a oportunidade de voz e mais ainda que possam acima de tudo encontrar um ponto de equilíbrio e a racionalização de suas queixas em ações mais assertivas e racionalizadas. (WARSHAW, 1998)

Portanto, quanto mais o gestor de conflitos produzir entre seus pares e cliente externo a possibilidade de expressarem por meio do diálogo e do consenso a busca de soluções melhor será a forma como este profissional se colocará a cada nova situação que exija a sua presença e a sua interlocução, promover o diálogo democrático é e sempre será, a melhor maneira de garantir que exista cada vez menos crises desta natureza, uma vez que este profissional não possui somente e tão apenas essa atribuição dentro da empresa ou instituição e assim, canalizar o tempo que seria utilizado para sanar tais ocorrências em outras atividades que poderão promover de maneira plena a comunicação e bom relacionamento interpessoal entre todos. (MOTTA, 2003)

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS

Com o termo “democracia escolar” entende-se a escolha de alunos de diferentes instituições de ensino, cuja tarefa básica é representar os interesses de toda a comunidade educacional. No entanto, o termo deve ter um significado mais amplo, pois não se trata apenas de participar de uma eleição e, assim, cumprir uma exigência legal. É preciso entender a democracia como um mecanismo que permite abordar um exercício pré-político no ambiente escolar, onde se podem formar lideranças com alto senso crítico e de pertencimento à comunidade que representam.

Estaria, assim, trabalhando na apropriação da cidadania e no conhecimento amplo da participação como meio para a consecução de objetivos comuns. O cenário escolar é o espaço indicado para a secularização da democracia escolar e juvenil, o que nos permite ser reconhecidos como indivíduos importantes dentro de uma engrenagem estatal, com estatuto político, graças a uma formação em democracia e para a democracia.

A escola deve começar a escrever suas próprias páginas sobre o tema da democracia, criando experiências de sucesso que permitam uma real participação democrática dos alunos no ambiente escolar, para que a democracia escolar deixe de representar um antagonismo ou um ideal e se transforme em um espaço no qual os jovens tenham a certeza de que vale a pena participar, uma vez que não estão excluídos dos diferentes processos educativos, pelo contrário, constituem atores fundamentais e ativos.

O ambiente escolar é o pilar fundamental para se conseguir, lenta e secularmente, uma mudança na forma de ver e participar da política. Para fazer isso, os alunos devem aproveitar este cenário, para ter um propósito e influenciar as instituições de ensino. Como fazer se, na maioria dos casos, os alunos não entendem o que é democracia e qual é o seu alcance? O paradoxo é que os mesmos absurdos se apresentam na escola e na política nacional: o aluno cumpre seu dever simplesmente votando, mas não sabe qual é sua intenção, por que o faz, que garantias tem se usar esse mecanismo e quais são seus deveres dentro da democracia escolar. Desta forma, fica excluído das decisões que são tomadas no estabelecimento de ensino, por não saber que pode ser participante.

Assim, está vinculado a uma nota de qualificação, o que se deve levar em consideração é a situação que se coloca nesse processo, o papel que o aluno desempenha como ator fundamental nas eleições democráticas, como cidadão escolar que tem o direito de eleger um representante (representante da escola), com quem se identifica e pode representar os seus interesses e, o mais importante, que sejam tidos em consideração nas assembleias gerais para a tomada de decisões mais relevantes no que diz respeito à formação dos alunos e aos espaços escolares.

Não se trata de ceder a instituição educativa aos jovens, trata-se de abrir-lhes espaços em contextos educativos que os ajudem a formar princípios e valores e, ao mesmo tempo, lhes permitam educar-se como sujeitos políticos, para que podem representar os interesses de uma comunidade e tomar as decisões acertadas, que lhes permitam ser atores com poder de decisão, dentro dos princípios de legalidade que regem suas ações. A escola tradicional completou seu ciclo. É hora de promover uma escola mais humana, onde o cidadão em formação desempenhe um papel transformador a partir de sua educação para a participação cidadã por meio da democracia escolar.

De acordo com Medeiros:

A expressão “gestão democrática” já esta incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira. De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de oitenta, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha de diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar. (MEDEIROS, 2003, p. 126).

As escolas democráticas são marcadas pela participação generalizada nas questões de governo e na elaboração de políticas internas ou externas que digam respeito à parte diretiva ou ao próprio trabalho acadêmico.

Portanto, os conselhos escolares e outros grupos de decisão devem incluir a participação não só de educadores profissionais, mas também de jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar e, como se deseja enfatizar neste trabalho, a participação do representante estudantil como engrenagem essencial de liderança nos processos de unificação e consenso entre a comunidade educacional.

Na escola, a democracia representativa é entendida como um mecanismo que permite aos alunos escolherem seus representantes para que sejam responsáveis por tomar decisões em nome da comunidade, atendendo aos interesses gerais ou, na maioria das vezes, aos interesses de uma determinada série.

A democracia participativa é geralmente vivenciada nas escolas como o momento em que os alunos ouvem as propostas dos candidatos, fazem comentários, sugestões ou recomendações, participam da elaboração de propostas e campanhas e se reúnem para finalmente votar. A democracia participativa chega a este ponto, pois os alunos são totalmente excluídos dos processos de tomada de decisão, uma vez que não são levados em consideração, muito menos são questionados sobre a sua opinião porque, de acordo com a lei, os representantes dos alunos são os únicos que estão preparados para participar nas decisões.

A escola deve transcender suas políticas educacionais internas e permitir que novas dinâmicas sociais permeiem tanto a estrutura tradicional quanto o currículo.

Dessa forma, a democracia representativa se limita a um procedimento esquemático que, na maioria das vezes, é feito de forma mecânica, com o único objetivo de cumprir a lei. De acordo com Durango, Marín e Valencia:

A democracia representativa propõe como mecanismo essencial o voto mecânico dos cidadãos em eleições internas, com pouco consenso, para escolher seus representantes, dentro de um sistema elitista de

dirigentes de partidos e grupos políticos, para que o eleitorado vote neles, interpretando os interesses da vontade geral (2013, p. 22).

Assim, a democracia representativa coloca o poder de poucos e passa a ser um mecanismo que impede a inclusão dos cidadãos nos debates públicos de decisão, uma vez que segundo os postulados desse modelo democrático, apenas os representantes têm mais condições de decidir, uma situação que aliena e exclui indivíduos e grupos dos procedimentos de formação de uma opinião pública deliberativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do Gestor está intimamente ligado à capacidade de contextualizar quais as demandas, organizá-las, orientar e, por fim, acompanhar os passos seguintes, uma vez que muitas ações não possuem começo e muito menos um fim, tornando-se um ciclo infinito de ações, decisões, novas ações e novas decisões e neste movimento contínuo está o objeto de desejo de todo profissional que busca enveredar nesta área: a qualidade do ensino em sua instituição.

Sabemos que o alcance desta “meta” está intrinsecamente ligado a inúmeros fatores: sociais, políticos, econômicos, de relacionamento e principalmente na sua capacidade de influenciar.

O educador que escolheu a empreitada de se tornar um gestor escolar, precisa compreender a importância do seu papel dentro deste processo, que é de suma importância. É fundamental que este profissional aja de acordo com as suas atribuições, sempre de forma impessoal, garantindo ações que visam promover o bom andamento dos trabalhos e principalmente das relações.

Diante do desafio de gerir e de administrar, o gestor sofre uma enorme pressão, muitas vezes por força do hábito, em querer chamar para si todas as responsabilidades e todas as decisões, mesmo no âmbito das organizações se faz útil e necessário sempre que haja os princípios da cooperação, confiança, ajuda e respeito pois além de ambiente público o gestor precisa entender que se trata de um ambiente de trabalho, e que este “chefe” está sujeito a todas as sanções disciplinares em casos de excessos e abusos o desenvolvimento profissional só se dá quando é promovida de maneira coletiva e nas relações de trocas e saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, L. M. J. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: Uma Abordagem Histórica. In: FERREIRA, N. S. C, AGUIAR, M. A. S. (orgs.). **Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- CODA, R. (1993). **Pesquisa de clima organizacional: uma contribuição metodológica**. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DURANGO, G., M. MARÍN e J. VALENCIA. **La participación política como derecho fundamental. Análisis de la democracia deliberativa**. Medellín: Universidade Nacional da Colômbia. 2013.
- FIORELLI, O. J; FIORELLI, R. M.; MALHADAS JUNIOR, O. J. M. **Mediação e Solução de Conflitos: Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LUCK, H. [Et all]. **A escola participativa: O Trabalho do Gestor**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre, de 1989 a 2000 - a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- MOTTA, Fernando C. Prestes. “Administração e participação: reflexões para a Educação”. In: **Educação e Pesquisa**, vol.29, no.2, p.369-373. ISSN 1517- 9702, 2003.
- MUSKAT, M. E. **Guia pratica de mediação de conflitos em famílias e organizações**. 2 ed. São Paulo: Sumus editorial 2008.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- WARSHAW, L. J. Violence in the workplace. In: STELLMAN, J. M. (Ed.). **Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo**. Geneva: International Labour Office, 1998.



Delmira Moreira da Cruz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA), SP, 2012. Segunda licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES), Jales, SP, 2018. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

GISELE APARECIDA PADILHA VILELA

RESUMO: O presente artigo traz reflexões sobre a utilização de jogos no ensino da matemática. A metodologia utilizada para a pesquisa foi a qualitativa e os resultados indicaram que os jogos trazem significado para a aprendizagem em matemática, fazendo com que os estudantes se apropriem melhor do conteúdo e desenvolvam o raciocínio lógico. Atividades tradicionais para o ensino de matemática muitas vezes criam lacunas em que a criança poderá levar por toda a sua vida, pois ela cria um conceito negativo, desmotivando assim o aprender matemática. Aprender matemática através do jogo acontece o oposto, pois a criança passa a entender melhor os conceitos matemáticos com prazer e alegria. Portanto, o jogo é um estímulo tanto para o desenvolvimento do intelecto da criança quanto para sua relação interpessoal, fundamental para o processo da aprendizagem infantil, que é uma fase de extrema importância, onde as experiências sejam elas boas ou más irá marcá-la por toda a sua vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Lúdico. Raciocínio Lógico. Componentes curriculares.

INTRODUÇÃO

O estudo realizado teve como objetivo discutir o uso de jogos no ensino da Matemática, a fim de desenvolver o raciocínio lógico científico nos estudantes desde pequenos.

Os primeiros estudos sobre jogos no século XVI na Roma e na Grécia a partir das ideias de Platão e Aristóteles e utilizava o brinquedo na educação, nesta época os jogos tinham o objetivo ao aprendizado e a linguagem escrita, sendo associado à ideia de estudo ao prazer.

Porém com o surgimento do cristianismo, o jogo passou a ser indiferente, pois a religião trazia uma educação com disciplina e muito rigor, não dando espaço nenhum para os jogos, sendo considerado não sério, onde passou para o conceito de que o jogo leva o homem à maldade, a prostituição e embriaguez.

A partir do Renascimento, o jogo passa a ter novamente objetivos de diversão para crianças e jovens, ou seja, a ser de conduta livre, além de desenvolver a inteligência e facilitar nos estudos.

Contudo o “lúdico” contraria as ideias tradicionais, como os castigos, as palmatórias que eram utilizadas como auxílio ao aprendizado copista e bancário. Essa nova história humanista traz para a educação os jogos pedagógicos como um agente facilitador no processo ensino aprendizagem, auxiliando na linguagem e no imaginário da criança.

Ainda, a teoria de Froebel é muito importante quando falamos de jogos, devido os seus estudos resultando que o jogo traz grandes benefícios no desenvolvimento cognitivo, intelectual, moral e físico, pois são agentes importantíssimos para o desenvolvimento infantil. Para o autor o jogo e a brincadeira é a atividade espiritual e mais pura existente no homem.

O JOGO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Apesar de alguns autores afirmarem que o jogo em sua maioria traz o prazer, Kishimoto (2008), cita Vigotsky, um dos autores que assegura que não acontece sempre assim, o jogo também pode trazer desprazer na busca do objetivo esperado na brincadeira.

Silva e Gonçalves (2010), também afirmam que não são todos os jogos e brincadeiras que trazem divertimento, com a perda a criança poderá ficar frustrada, insegura e até levá-la a rebeldia, contudo, esses sentimentos devem ser trabalhados dentro da escola.

Uma das características mais marcantes do jogo são as regras explícitas e as implícitas, ou seja, as regras internas, ocultas ou externas, expostas que a conduz. Outra questão citada por Kishimoto

(2002) é que o jogo acontece em um determinado tempo e espaço sequenciado propriamente da brincadeira.

Outra característica importante, é que no jogo não dá para identificar os caminhos de ação do jogador, pois depende de fatores internos, de motivações pessoais e estímulos externos, como a atitude de outros parceiros. Sempre o jogo insere uma intenção lúdica do jogador (KISHIMOTO, 2002).

Segundo Caillois, citado por Silva e Gonçalves (2010), o jogo possui algumas características importantes como atividade: Livre: não obrigatório; Delimitada: limita-se de espaço e tempo rígidos e inicialmente estabelecidos; Incerta: não tem como saber o resultado final não podendo determinar o seu desenvolvimento; Improdutiva: ele não traz riqueza e nem bens e regras; Regulamentada: pode sofrer alterações nas convenções que detêm as leis normais e restabelecem por algum tempo uma nova legislação; e Fictícia: seguido de consciência exclusiva da realidade ou de irrealidade com respeito à vida normal.

Huizinga, citado por Silva e Gonçalves (2010), o jogo é uma atividade voluntária, realizado sobre determinações e limites de tempo e espaço, através de regras livremente consentidas, porém obrigatórias, seguido por um sentimento de tensão e alegria, se for atividade imposta, deixa de ser jogo. Ao brincar ou jogar, a criança se desliga do real e entrega inteiramente ao mundo imaginário.

Segundo Silva e Gonçalves (2010), apoiado nas ideias de Caillois (1990), os jogos podem ser: Agon (competitivos): que envolvem confrontos; Cooperativos: Uns ajudam o outro; Ilynx (vertiginosos): jogos que mudam a percepção dos sentidos; Alea (aleatórios): os que incluem a sorte ou azar, para quem ganha ou perde o jogo, ou na escolha de jogadores; Mimicry (representativos): é a imitação, o faz de conta.

Kishimoto (2008), rediscute as características do jogo infantil através de estudos de outros autores, tais como: Garvey (1977), King (1979), Rubin e outros (1983), Smith e Vollstedt (1985), elaborando assim critérios para identificá-lo:

1. A não literalidade: nas brincadeiras a realidade interna predomina sobre a externa, onde o habitual é substituído por um novo, como por exemplo, a criança fingir ser um animalzinho;
2. Efeito positivo: o jogo infantil é caracterizado pela alegria, pela satisfação que a criança tem em brincar livremente, demonstrando assim através do sorriso, contudo, trazendo a criança efeitos positivos em aspectos corporais, morais e sociais.
3. Flexibilidade: a criança se torna mais flexível, mais disposta a novas situações de brincadeiras do que em outra atividade que não seja recreativa.
4. Prioridade do processo de brincar: ao brincar, a criança volta a sua atenção completamente na atividade em si, e não no resultado o efeito. Jogo só pode ser denominado como tal se o objetivo da criança for o brincar, pois o jogo educativo, em algumas situações, deixa de lado o brincar dando prioridade ao produto, à aprendizagem de noções e habilidades.
5. Livre escolha: a criança é quem deve escolher o jogo, caso contrário, é trabalho ou ensino;
6. Controle interno: são os jogadores que decidem o desenvolvimento dos acontecimentos. Ao utilizar o jogo educativo, muitas vezes o professor se impõe, tirando a liberdade e controle dos alunos, predominando a direção do professor e o ensino. Neste caso, se a criança não tiver a liberdade de escolher e induzir o jogo, o mesmo vira trabalho e não o jogo.

Ou seja, a partir desses critérios, o lúdico não deve ser utilizado no extremo no sentido de liberdade ou prazer, pois tem que haver equilíbrio entre os dois. O papel do professor é dar liberdade à criança através de novas ofertas que suprem cada momento do desenvolvimento infantil, isto é, encher o ambiente de jogos que a leve a autonomia.

Assim, a atividade imposta passa a ser trabalho, o lúdico perde a sua essência. O trabalho-jogo é o jogo em equilíbrio, é a criança ter liberdade no jogo e o prazer ao trabalho.

Estudos no Brasil, como o de Costa (1991), citado por Kishimoto (1994, p.27), falam que as crianças aceitam como jogo: “somente as atividades iniciadas e mantidas por ela”.

É importante entender o que é jogo e suas características, para que possamos aplicar em sala de aula de maneira eficaz. Froebel (1782-1852) citado por Almeida (2003, p.23): “determinou os jogos como um dos fatores decisivos na educação das crianças”, para ele o jogo proporciona à criança alegria, liberdade, prazer e contentamento.

O JOGO E A MATEMÁTICA

Ainda em tempos contemporâneos, a grande maioria dos educadores tem em mente que a criança aprende tanto matemática como outros conteúdos através da repetição, memorização e associação.

Porém, atualmente tem sido feito vários estudos sobre o desenvolvimento infantil e no campo até mesmo da matemática que contrariam essa percepção de ensino e aprendizagem (FERREIRA, 2011).

Para tal, pesquisas apontam que a prática do jogo auxilia no desenvolvimento da criança, na construção de conhecimentos, já que historicamente a educação infantil representa um espaço natural dos jogos e brincadeiras, auxiliando assim a aprendizagem dos conteúdos matemáticos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática, a criança ao participar ativamente em atividades lúdicas e prazerosas, que faz parte de diversos jogos, serve de argumento firmado a concepção de que se aprende matemática brincando, confrontando com a idéia de um ambiente rígido, com disciplina e silêncio.

Porém, percebe-se que tanto na educação infantil, como nas séries iniciais, os jogos são muitas vezes utilizados com aplicação de regras sem finalidades pedagógicas claras.

O jogo pode ser utilizado para promover o aprendizado em diversos conteúdos e não somente o de matemática. A natureza jogo proporciona um trabalho com noções matemáticas, porém nem sempre é um trabalho específico de matemática (SCHILLER e ROSSANO, 2008).

Ao manusear peças e regras do jogo não garante aprendizagem se não houver um direcionamento pedagógico. Sendo assim, quando planejado pelo adulto, ele se torna uma estratégia didática que visa acima de tudo à aprendizagem, ou seja, o adulto disponibiliza a criança algum conhecimento através do jogo e não apenas o jogar por jogar. Para tal, em todo o jogo deve haver uma intenção educativa (RIZZO, 2001).

Entretanto, é indispensável que o adulto reconheça o jogo como instrumento para a aprendizagem, formulando perguntas, comentários, propondo desafios, estimulando a verbalização pela criança. Pois, ela cria um conhecimento geral e o específico em matemática, que são construídos através de inúmeras ações através de comparações entre quantidades e notações numéricas, na recitação dos números ou na localização espacial, pois ações como essas podem ocorrer através do jogo (FORTUNA, 2003).

Trabalhar matemática na educação infantil e no ensino fundamental leva a criança a atender sua própria necessidade, tornando assim um cidadão autônomo, que participa, pensa, age e compreende o mundo, pois para isso são necessárias várias habilidades.

Portanto, as instituições de ensino tem o dever de proporcionar um ambiente em que a criança explore situações problemas, que é muito importante no ensino de matemática, não para aplicar o que a criança já sabe, mas para desenvolver e ampliar novos conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios, onde o adulto tem que ter estratégias para tal (FERREIRA, 2011).

É necessário que a criança tenha o prazer em aprender matemática, e não um trauma, pois qualquer conteúdo, se não for bem trabalhado, poderá criar uma lacuna no aluno, por isso da proposta do jogo para ensinar matemática, a criança aprenderá com alegria e contentamento a aprendizagem acontecerá naturalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A matemática proporciona expor ideias próprias, a escutar o próximo, a procurar meios para a resolução de problemas, etc., contudo, os estudantes devem desenvolver autonomia o suficiente para se tornarem produtoras do próprio conhecimento.

É muito importante que a instituição de Educação Infantil auxilie as crianças no aprimoramento de seus conhecimentos prévios matemáticos, transpondo isto para o Ensino Fundamental.

A criança pequena muitas vezes não entende ainda questões de quantidade. Por exemplo, ao subir em uma balança, ela pergunta ao adulto "quanto eu custo?" ao invés de "quanto eu peso?", porém é uma pergunta que mostra algum conhecimento de quantidade, ainda que imprecisa, mas aos poucos ela vai aprendendo a compreender o mundo e a construir significados.

O estudante vai criando mais autonomia na medida em que cresce, ela consegue prosseguir em tempo maior em ação que tem um objetivo e situações problemas, desenvolvendo novas estratégias nas atividades e jogos, criando e mudando regras do jogo.

A matemática por muitas vezes não ser trabalhada de forma que leve a criança a gostar dela, acaba muitas vezes trazendo desinteresse e nada melhor que o jogo para levá-la a aprender com prazer, ou seja, o professor tem que utilizar meios para despertar o interesse da criança com relação à matemática, pois ela não tem a noção de que está neste momento aprendendo sobre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Nunes Paulo. Educação Lúdica – **TÉCNICAS E JOGOS PEDAGÓGICOS**, São Paulo, 1ª edição, Loyola, 2003.
- FERREIRA, Joana Santana Juvenal. **A Contribuição Pedagógica do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil**, 2011. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/jogoebrincadeiranaeducacaoinfantil/index.php?pagina=0>>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 15-19, jul./set. 2003.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- RIZZO, Gilda. **JOGOS INTELIGENTES: A construção do raciocínio na escola natural**. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SCHILLER, Pam; ROSSANO, Joan. **Ensinar e Aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SILVA, Costa Aquino, T., GONÇALVES Ferras Giro, K. **Manual de Lazer e Recreação – O mundo lúdico ao alcance de todos** – São Paulo: Phorte, 2010.



Gisele Aparecida Padilha Vilela

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Artes Visuais pela Faculdade de Educação Paulistana (FAEP). Pós Graduação em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elísios (FCE). Professora de Educação Infantil em Itaquaquecetuba. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental (PEIF) na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).

AS INTERAÇÕES E RELAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

JONATAS HERICOS ISIDRO DE LIMA

RESUMO: O presente artigo traz uma breve discussão sobre as interações na Educação Infantil a fim de potencializar as relações e conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Um dos objetivos é discutir a possibilidade do docente desenvolver em sua vivência educacional o trato afetivo com as crianças para colaborar de uma forma mais humana com foco em suas ações, respeitando suas condições individuais e construindo um ambiente mais agradável e propício para a aprendizagem. Assim, foi realizada revisão bibliográfica a respeito do assunto. Os resultados encontrados demonstraram que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças dependem diretamente das relações afetivas entre docente e educando; e educando e educando. Ou seja, esse primeiro convívio fora do ambiente familiar deve ser pautado em um ambiente de respeito, afetividade, autonomia e compreensão mútua.

Palavras-chave: Afetividade. Aprendizagens. Acolhimento. Educação. Emoções.

INTRODUÇÃO

A criança durante o convívio familiar, estabelece e constrói conhecimentos em um ambiente em que ao mesmo tempo interage, aprende e incorpora os valores éticos e os significados afetivos. A Educação Infantil é um momento extremamente importante no desenvolvimento das crianças, e para que isso ocorra, é necessário que a escola apresente uma interação com os pais ou responsáveis para compreender valores e significados e trazê-los para os trabalhos desenvolvidos, para as práticas pedagógicas e para os espaços disponíveis adaptados para que a criança em sua fase inicial de escolarização possa ter contato com a modelagem de seu comportamento e confiança (UNESCO, 2003).

A escola necessita propiciar momentos e meios para a construção do conhecimento a fim de promover o desenvolvimento do educando de forma global, especialmente na Educação Infantil, onde se tem a finalidade de desenvolver integralmente a criança.

Além da relação saudável entre família e escola, é preciso também que ela ocorra entre docente e educando e conseqüentemente entre os próprios educandos, pois essa ação conjunta, orienta, norteia e discute sobre diversos assuntos relacionados aos meios de ação, para que se possa proporcionar um bom desenvolvimento, desempenho social e escolar da criança (SOUZA, 2009).

Assim, o presente artigo pretende discutir sobre as interações existentes na Educação Infantil, pensando na possível potencialização das relações.

RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

A sociedade passou por transformações profundas afetando a estrutura familiar. A escola de forma mais lenta, tem procurado se adaptar a essas mudanças, mas o que tem preocupado nos dias atuais é justamente a interação e o laço entre família e escola, a fim de promover uma maior eficiência na educação e no desenvolvimento das crianças:

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSORIO, 1996, p.82).

A família é o primeiro núcleo a modelar a criança a partir das relações estabelecidas, das expectativas e desejos que ocorrem e determinam o comportamento infantil. Os responsáveis desde o período que antecede o nascimento costumam estabelecer vínculos com a criança que permitem a

atenção e o cuidado em cada momento da construção da sua identidade. Nesse processo de construção, a criança precisa ser vista e reconhecida na sua individualidade desenvolvendo autonomia e independência, não só em casa, mas em outros ambientes como é o caso da escola (SÁNCHEZ *et al.*, 2003).

É fundamental o envolvimento das famílias no sucesso escolar da criança. Esse processo pode ocorrer através de serviços direcionados pela escola para com a comunidade, ou envolvendo-a diretamente em uma parceria, além de propiciar à sociedade informação para o atendimento das demandas escolares. Desta forma, existem propostas relevantes para realizar a aproximação das famílias, e para que as crianças também conheçam os pais e responsáveis por seus colegas, além de brinquedos e locais onde moram, estreitando os laços entre o educando, a escola e as famílias (PILETTI, 2004).

As relações sociais existentes inseridas no contexto da criança, devem interagir “como via de mão dupla” em uma escola democrática onde a rede de parceiros sejam potentes e significativas dentro desse processo de desenvolvimento infantil, principalmente na relação família/escola.

De acordo com Souza (2009), a escola e os docentes devem compreender que os pais apresentam diferentes níveis de interesse em relação a esse ambiente sendo importante estimular o apoio deles no contexto da sala de aula. Preparar atividades que oportunizem o envolvimento e o apoio. Deve-se levar em consideração também que os pais também têm compromissos fora à escola, como restrições de horário, trabalho, nível de conforto com base nas suas experiências pessoais com a escola, e por isso podem se envolver de forma mais intensa em dias pontuais como passeios, teatro e excursões, por exemplo.

Assim:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (PIAGET, 1972, apud JARDIM, 2006, p.50).

Outro problema, discutido por Araújo (2010) são as dificuldades relativas não só às questões inerentes à educação de seus filhos, mas também à disponibilidade de tempo das mesmas para o acompanhamento das demandas da criança. O contexto escolar muitas vezes se depara com pais e responsáveis submetidos a jornadas de trabalho esgotantes, diminuindo o contato e dificultando o acompanhamento das expectativas da escola, bem como a participação na sua vida escolar, o que de certa forma mudou durante o contexto mundial da pandemia.

Assim, nesse contexto muitas vezes os pais acabam superprotegendo seus filhos. Hoje a realidade familiar atrelada ao pouco tempo que os pais têm com os filhos faz com que muitas vezes, os responsáveis enxerguem a escola como um ambiente que tem o papel de educar obrigatoriamente a criança.

Por isso, existe a necessidade de realizar atividades e desenvolver atitudes que contribuam para o ingresso dos pais e responsáveis para dentro da escola, o que de certa forma ocorreu a partir do ensino remoto desde 2020, devido à pandemia.

POTENCIALIZANDO RELAÇÕES

O fator emocional de certa forma organiza internamente as reações, funcionando como uma espécie de mecanismo que transforma os sentimentos em tensões. A emoção conserva a função de organizar internamente nosso comportamento, exercitando, estimulando ou freando todas as nossas reações. Nesse caso, a afetividade é responsável pelo sentido e percepção da realidade é a parte do psiquismo que determina o significado sentimental de nossas experiências, que conforme a vivência, todos os esses sentidos são atribuídos pelo nosso emocional:

A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela “está” em nós como fonte geradora de potência, de energia. [...] os que possuem uma boa relação afetiva são seguras, têm interesse pelo mundo que as cerca, compreendem melhor a realidade e apresentam melhor desenvolvimento intelectual. [...] A falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. Portanto, uma das nossas máximas é: Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso (ROSSINI, 2001, p.9).

A afetividade se torna um fator extremamente importante nas relações humanas, sendo importantíssima durante toda a vida e responsável pela formação do ser humano orientando suas orientações sociais, postura e comportamento.

De acordo com Wallon(2003), para que a criança se desenvolva enquanto indivíduo acontece, é preciso ter como ponto de partida, as interações com uma grande quantidade de fatores ambientais. O foco da teoria é uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

Desta forma, o ambiente escolar pode ser compreendido como um local que possibilita uma vivência social diferenciada da família, apresentando relevante papel, não o de compensar carências culturais, afetivas, emocionais, sociais, etc., mas sim de oferecer a oportunidade de acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processo de desenvolvimento e comportamento (REGO, 2005).

Considera-se então que o papel social do adulto, neste caso o docente, consiste em intermediar o diálogo entre a criança e o mundo, possibilitando a compreensão e a transformação desse conhecimento. Assim: “A teoria do conhecimento de Paulo Freire reconhece que o ato de conhecer e de pensar está diretamente ligado à relação com o outro. O conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário” (GADOTTI, 2005, p.11).

Ainda, a interação com a família, garante à criança uma condição de comunicar se com o meio, e que vai sendo lentamente substituído pelas relações sociais que vão se estabelecendo nas instituições educativas e por onde a criança estabelece a qualidade de suas comunicações.

A interação entre docente e educando também confere no processo pedagógico, o desenvolvimento da afetividade, a partir de como as experiências de aprendizagem acontecem. Assim, as interações na Educação Infantil devem ocorrer baseadas na potencialização das relações, à medida que a criança vai se desenvolvendo, a necessidade voltada para a afetividade começa a se deslocar do plano fisiológico para o plano cognitivo.

Ou seja, de acordo com Tassoni (2000, p.14): “Mesmo mantendo-se o contato corporal como forma de carinho, falar da capacidade do aluno, elogiar o seu trabalho, reconhecer seu esforço, constituir-se formas cognitivas de vinculação afetiva”.

O docente precisa compreender desta forma, que a criança tem diferentes necessidades, sejam elas individuais ou coletivas. O amor e o respeito são aspectos importantíssimos e que devem ser trabalhados. A família também influencia no desenvolvimento infantil em vários aspectos, inclusive na educação escolar (BRANDEN, 1998).

As relações sociais acabam por desenvolver aprendizagens significativas, importantes durante o desenvolvimento do indivíduo, assim, as atividades aplicadas na escola devem se mostrar significativas e ligadas ao seu dia a dia.

Ainda, o docente precisa ter plena consciência da influência que exerce sobre a criança ao desenvolver hábitos, e estimulando a desenvolver sua independência. A criança adquire segurança quando tem o docente como modelo ou recebe suporte na compreensão de suas próprias escolhas. Ou seja, na infância é preciso apresentar contextos com que a criança se identifique:

[...] Para ajudar a pensarem por si mesmas, a caminharem em direção a tornarem-se independentes, desembaraçadas, autossuficientes, devemos perguntar a nós mesmos: [...] – Estou sendo para as crianças um modelo de pessoa que questiona constantemente, que sempre está buscando respostas mais apropriadas, que está mais interessada no diálogo e na descoberta do que na memorização dos fatos? [...] (LIPMAN; SHARP; OSCANYAN, apud DANIEL, 2000, p.740).

A prática docente deve estar pautada no compromisso, nas responsabilidades, no senso crítico e na autoconsciência. Além disso, o docente precisa ter, subjetivamente, vocação e prazer em ensinar. Sua prática de ensino deve, antes de mais nada, ser uma extensão de seus princípios e valores éticos.

Assim, a ampliação da socialização que ocorre na escola e a exposição a diferentes situações, envolvendo diferentes contextos faz com que a criança viva em estado de curiosidade constantemente, exigindo por parte do docente suprir essas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, o docente deve exercitar a tolerância, a paciência, a solidariedade, a amizade e a confiança, não apenas desenvolvendo isso com o educando, mas fazendo com que isso também ocorra entre eles, desenvolvendo dentro do processo de inclusão todos esses sentimentos.

Esse período é determinante para a construção da identidade adotada na vida adulta onde a criança cria suas referências tanto em relação ao comportamento quanto em relação à moral, utilizando os adultos próximos como modelos a serem seguidos.

Assim, o contato prático estabelece princípios úteis a situações cotidianas de convívio social, e a afetividade é responsável pelos sentimentos perceptíveis nas relações que se estabelecem socialmente o que envolve diretamente as interações existentes que ocorrem na Educação Infantil.

Nesse caso, em um contexto geral a criança quando bem orientada e acompanhada por um adulto, pode influenciar positivamente fazendo com que a criança se desenvolva e aprenda através das interações existentes o que infelizmente, porém, em relação ao momento atual, surge a dúvida em como garantir esse tipo de educação em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, G. B. M. **Família e Escola: parceria necessária na educação infantil**. 2010. 20 f. Artigo (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/37677475/familia-e-escola-parceria-necessaria-na-educacao-infantilpdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRANDEN, N. **O poder da autoestima**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- DANIEL, M. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- GADOTTI, M. **A questão da Educação formal/não-formal**. Institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 2005.
- JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem**. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.
- OSORIO, L.C. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PILETTI, N. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Ática, 2004.
- REGO, T.C. Ensino e Constituição do Sujeito. **Viver mente & cérebro**. São Paulo: Segmento-Duetto, v.2, n.2, p.58-67, 2005.
- ROSSINI, Maria Augusta Sanchs. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- SÁNCHEZ, P. A.; MARTINEZ, M. R.; PEÑALVER, I. V. **A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa**. Porto Alegre: Artemed, 2003.
- SOUZA, M.E.P. **Família/Escola: a importância dessa relação no desenvolvimento escolar**. 2009. 25 f. Artigo (Programa de Desenvolvimento Educacional) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Santo Antônio da Platina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23 p., 2000, Caxambu. Disponível em: < <http://www.cursosavante.com.br/cursos/curso40/conteudo8232.PDF>>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- UNESCO. **Fontes Para a Educação Infantil**. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez; São Paulo: Orsa, 2003.
- WALLON, H. Ciclo da Aprendizagem. **Revista Escola**, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.



Jonatas Hericos Isidro de Lima

Formado no Magistério. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraí, (UVA) e em História pela Universidade Santo Amaro, (UNISA). Especialista em Docência no Ensino Superior e Pedagogia Empresarial, pela Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Professor no Estado e na Prefeitura Municipal de São Paulo.

DIFICULDADES DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

MANUEL FRANCISCO NETO

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre as dificuldades do ensino primário em Angola. Se tem em conta a consulta bibliográfica. As dificuldades se baseiam em quatro aspetos: O primeiro abarca os alunos, cujas dificuldades têm a ver com o cariz psicológico na sala de aulas, a ausência do afeto, a falta do acompanhamento psicológico por parte do psicólogo, de outro modo, as dificuldades de cariz socioeconômico, como a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos, o espírito de deixar andar perante a higiene escolar, entre outras. O segundo contempla as famílias que são analfabetas e não possuem nenhuma preparação psicoeducativa, nelas também existem as desarticulações como a imoralidade, a falta de ética, de civismo, a presença de drogas, do alcoolismo e da violência doméstica. O terceiro refere os professores que alguns deles são detentores de programas de ensino desatualizados e utilizadores de meios de instrução desestimulantes que pioram as metas de ensino nos diferentes alunos e o quarto aborda as escolas, que em muitas delas existem a falta e inadequação do mobiliário escolar e de meios de ensino inviáveis. As Instâncias Educativas devem primar pela melhoria das dificuldades do ensino primário, visando o desenvolvimento educacional da sociedade angolana.

Palavras-chave: Alunos. Famílias Professores. Escolas. Recursos.

INTRODUÇÃO

O tema acerca das dificuldades do ensino primário em Angola, é importante ser estudado, já que suscita alguns arranjos por parte das Instâncias Educativas. Porém importa dizer que os objetivos e os procedimentos de ensino e da educação devem ser alcançados, para que haja harmonia e desenvolvimento social.

Ao debruçar-se sobre as dificuldades do ensino primário, não é fácil já que se trata de um construto meramente complexo, devido que contém um leque de fatores, que por vezes ora se coadunam ou não, mediante as opiniões dos diferentes autores. Nesta senda, Sánchez (2019) salienta que a evolução da mente da criança tem a ver com punhado de fatores como a fraca leitura, a debilidade na escrita, a deficiência de contar, os déficits de atenção, já que estes são alguns dos assuntos mais notórios nos locais escolares. Desta maneira, cabe aos docentes se imbuírem nas medidas e vias exequívelmente pedagógicas com vista a melhoria do ensino aos alunos.

Os educandos se deparam com dificuldades de vários aspetos internos ou externos que por vezes obstaculizam o seu aprendizado. E para suprir estas lacunas, tem a presença dos professores para colmatar através de formas mais coerentes de transmitir os saberes aos discentes. As figuras dos alunos são as mais aludidas e assoladas, quando ocorre um desfalque no processo de ensino.

As famílias por vezes apresentam pré-disposições de baixa auto-estima, emoções negativas, convulsões e impulsividades diante dos problemas de aprendizagem dos seus filhos por uma parte e por outra em grande medida se manifestam com comportamentos satisfatórios quando constatarem alegria, progresso e superação na vida escolar de seus filhos (Faria, 2014).

Entende-se que os entes queridos devido ao cansaço e não só, em ocasiões manifestam ações e atitudes adversas diante do processo de aprendizagem dos filhos, mas nem sempre. Pois há dias que os mesmos estão com melhores disposições quando se apercebem das mudanças nos procedimentos das suas crianças no recinto escolar.

Aos docentes como apaziguadores diante dos discentes de forma, a moldarem adequadamente os seus déficits, fazendo um tranpolim ao

apoio psicoeducacional. Cabe aos docentes ainda proporcionarem momentos de ensino atrativos e motivadores (Hottis Lyra, 2015).

É sabido que a escola é o lugar de representação social, onde se formam as pessoas, para posteriormente servirem a sociedade. Segundo Silveira Barbosa (2004) a escola tem a preocupação de impedir as más ações que neutralizam o labor educativo. Assim mesmo, torna-se crucial saber cada vez mais sobre os seus variadíssimos papéis na sociedade. Uma dessas funções é de superar os alunos inconformistas, visando à edificação de um meio social mais aconchegante.

Compreende-se que a escola é o bastião do aperfeiçoamento pedagógico profissional e constante, para o bem social.

DIFICULDADES DOS ALUNOS

Tecer considerações sobre as dificuldades dos alunos, corresponde às inúmeras situações que se deparam na evolução das suas aprendizagens, que por vezes dependem dos mesmos e de outrens.

Segundo Zassala (2003) a natureza das dificuldades dos alunos incide na fraca preparação psico-pedagógica e científica dos professores primários, a insuficiência de material didático e pedagógico, as condições sociais dos docentes incompatíveis com as suas funções, a saúde e alimentação dos alunos, o débil acompanhamento pedagógico na escola, assim como o insuficiente domínio da língua portuguesa.

Significa dizer que o papel do docente na transmissão dos conhecimentos aos discentes deve-se considerar o aperfeiçoamento do docente. Não obstante a isso, deve-se ter em conta os fatores internos e externos que influenciam na aprendizagem dos educandos.

Noutra constatação, mais acentuada, Simão (2002) considera as dificuldades dos alunos, como deficiências de aprendizagem, sobretudo o cálculo matemático e a língua portuguesa. Ainda assim, o mesmo autor aponta a falta de qualidade na escrita e na leitura dos alunos do ensino primário da qual a mesma é transbordada para o ensino secundário e superior, tornando a aprendizagem mais ineficaz.

Conforme Morgado (2001) os professores referem que a falta de motivação dos alunos é um assunto preocupante já que emperra o bom andamento do sistema educativo.

Entende-se que a desmotivação dos educandos é notória devido que prejudica a aprendizagem.

Conforme Neto (2008) as dificuldades dos alunos da Iª e IIª classes prendem-se em parte com alguns dos seguintes aspetos:

- Dificuldades de cariz psicológico na sala de aulas

- a) Falta de afeto;
- b) Desmotivação;
- c) Desatenção;
- d) Desadaptação escolar;
- f) O não acompanhamento psicológico por parte do psicólogo.

O autor faz menção, a priori, que estes aspetos atrás mencionados afetam cognitivamente ao aluno no desenvolvimento da sua aprendizagem cotidiana, já que o aprendiz necessita de amor, carinho, fantasia, motivação para melhor aprender as diferentes matérias escolares. A criança escolar necessita de concentração, de ter força de vontade de conter e aprender novos saberes, de se acostumar a nova realidade escolar e necessita de um seguimento por parte do psicólogo escolar e ou educacional.

Ainda o mesmo autor foca as dificuldades de cariz socioeconómico que se circunscrevem em:

- a) Desleixo por parte dos pais e encarregados de educação, que poucas vezes efetuam o acompanhamento da vida escolar dos filhos (alunos) e em ocasiões não se preocupam em dar aos mesmos a merenda escolar;
- b) Vários pais e encarregados de educação, não se preocupam em colocar os filhos nas aulas de reforço e ou nas explicações particulares, com vista a reforçar as aprendizagens;
- c) Alguns pais e encarregados de educação desleixam-se perante a higiene escolar e pelo vestuário dos seus filhos, assim como na aquisição e ou compra de novos uniformes, de igual forma acontece na compra dos materiais escolares;

Quer dizer que algumas destas dificuldades socioeconômicas, corroboram para o descalabro do bom andamento e assimilação dos conteúdos escolares dos alunos. Os pais devem mudar de mentalidade e primarem mais pela aproximação dos seus filhos, de maneira a ensinarem neles as experiências da vida, a explicarem e a repassarem os conteúdos escolares e se preocuparem com a higiene bucal, corporal e da vestimenta dos mesmos.

Noutra opinião, Zau (2009) refere que os atrasos escolares no âmbito do 1º e 2º níveis de ensino de base regular, registados indicam que existem numerosas crianças, adolescentes e jovens analfabetas com fraco aproveitamento escolar e com problemas de integração social.

Presume-se que os retrocessos que todos estes males afligem os aprendizes se devem a má qualidade do ensino e aprendizagem, que tem a ver com os docentes e com os alunos do ensino fundamental. Denota-se que no momento atual se está a zelar de maneira superficial a inserção destes últimos nas salas de aulas.

DIFICULDADES DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Neste ítem, foca as dificuldades que os pais e os encarregados de educação sentem por influências da desculturalização.

Segundo Soma, Chivela e Alves (1996) a socialização familiar, por vezes, colide com a socialização na escola, pois que o decurso educacional de valores postos indica o aproveitamento do educando quando é classificado. A família participa ainda pouco nos assuntos da educação em Angola, o que suscita certo descarrilar escolar.

Os pais e encarregados de educação, por vezes não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos devido à descompensação sócio-cultural e isso impulsiona em algumas vezes a repugnação escolar por parte dos filhos. Na mesma linha, Neto (2008) afirma que nem sempre as famílias atuam com boas atuações educacionais, por várias razões e algumas delas, por exemplo, se assentam na aceleração tecnológica como a televisão, as ferramentas informáticas digitais, os jogos de videogames, os watsapps, as redes sociais, entre outros meios de difusão massiva.

Educar atualmente não é a mesma coisa que educar a 40 ou a 50 anos atrás, já que provavelmente, alguns dos entes queridos e encarregados de educação, não possuem conhecimentos básicos de digitalização.

Todavia, o mesmo autor indica que as dificuldades das famílias se arrolam nos fatores internos e externos.

Relativamente aos fatores internos se baseiam nos seguintes aspetos:

a) A existência de famílias analfabetas que não dispõe de nenhuma preparação, nem suporte orientacional psico-educacional por parte das escolas, para que possam exercer um melhor acompanhamento escolar dos seus filhos (alunos), por um lado e por outro também abrange do mesmo modo as famílias que sabem ler e escrever;

b) Há famílias que não conversam com os seus petizes em casa sobre a vida escolar e muito menos se preocupam em transmitir as suas experiências de vida social, cultural e profissional, aos mesmos;

c) A inexistência da Comissão de pais e encarregados de educação, nas escolas públicas como privadas.

Concernente aos fatores externos aludem os seguintes aspetos:

a) Há famílias que não compram o material didático suficiente e adequado para os seus filhos;

b) Há famílias que compram telemóveis para os seus educandos de tenra idade para levarem nas escolas e colégios;

c) Provavelmente que existem famílias desagregadas socialmente, economicamente, onde existe a ausência de valores e de virtudes, onde há promiscuidade, o uso da droga, do álcool e da violência doméstica, do qual este último fator está se proliferando em demasia em Angola, suscitando a demissão e ou a fuga da paternidade.

Entende-se que todos estes fatores internos como externos se coadunam suscitando na criança escolar uma mente não sadia, para que o mesmo possa usufruir de uma boa aprendizagem e aproveitamento condigno, por um lado e por outro a família deve jogar o seu papel fulcral de não apresentar mais objetos aliantes que não são ainda para a idade da criança. Urge assinalar que as famílias devem evitar o desequilíbrio socioeconômico, pautando pelo espírito de cordialidade, inovação, madurez e responsabilidade social para que a sociedade seja mais equitativa.

Segundo Morgado (2001) os pais e encarregados de educação

conhecem os seus filhos, que se interessam em ir para a escola. Para o aluno é fundamental que os seus entes queridos visitem a escola de maneira periódica.

O autor quer dizer que os pais devem visitar constantemente as escolas, para se inteirarem do andamento escolar dos seus educandos. No mesmo diapasão, mais de forma deficitária devido as famílias iletradas, Zau (2009) assinala de maneira genérica que existem pais que entendem a necessidade de mandar os filhos para a escola. Dentro desta situação os mesmos se vêm desprovidos de preparação cognitiva, desativados, para impulsionar os educandos a obterem bons resultados ou exporem a disposição destes os meios necessários para os reforços dos saberes adquiridos na escola.

Pode-se dizer que há pais que têm vontade de verem os seus petizes aprender, mais por razões de ignorância se restringem perante o evoluir dos seus educandos.

DIFICULDADES DOS PROFESSORES

Este item pontualiza os aspetos deficitários que os docentes se relacionam no seu cotidiano ao transmitir as aulas aos alunos. De acordo com Peterson (2003) os docentes em Angola são diversificados e não homogêneos do ponto de vista da superação escolar e profissional. É uma carreira pouco reconhecida, com baixos salários, que não condiz com o custo de vida vigente.

Quer dizer que o docente é pouco remunerado, do qual o mesmo não consegue satisfazer os seus ensejos socioeconômicos, mesmo tendo vários cursos profissionais educativos. É uma profissão pouco chamativa. Ainda o mesmo autor, afirma que os docentes de segundo grau, ou seja, com agregação pedagógica sejam eles do ensino primário, secundário ou superior, estes ensinadores são imbuídos a trabalhar duramente em vários estabelecimentos de ensino, para tentar equilibrar o modo de vida.

Para Neto (2008) as dificuldades dos professores ainda se assentam nos seguintes aspetos:

- a) O leccionamento das classes do ensino primário ainda é ensinado por docentes sem preparação psicopedagógica;
- b) A carência de meios didáticos e tecnológicos que auxiliam o trabalho docente de forma a coligar a teoria com a prática;
- c) A ausência de estímulos, de motivações e o baixo salário provocam um fraco desempenho dos professores nas suas funções;
- d) Professores que usam o castigo físico e mental, chegando ao ponto de privar alguns alunos a não saírem para o recreio.

Pode-se ver que todos estes fragmentos atrás mencionados peioram o bom desenvolvimento do ensino por parte dos docentes. Neste sentido, é pertinente, que as instâncias competentes zelem pela melhoria das condições de vida e de trabalho dos formadores dos formadores. Neste contexto, os débeis meios de ensino, as faltas de estímulos e os péssimos salários que os docentes auferem, afetam o ensino e aprendizagem.

Todavia existem docentes com uma mentalidade brusca, dos quais se associam à escola antiga e que pensam que as aprendizagens das crianças têm a ver com as medidas corporais e psicológicas de forma a baixar a autoestima dos alunos.

DIFICULDADES NA ESCOLA

Neste quesito, com o andar dos tempos, 1977 a 1991, os dirigentes do Ministério da Educação em Angola, devido à entrada do primeiro sistema de educação e ensino, ocorreu que nem o uso de recentes currículos, nem a execução de planos de estudos, nem tão pouco os meios envolventes. Por tais ações, isto deu vazão a que as metas preconizadas não fossem almejadas.

Por conseguinte, o Ministério da Educação (2002) salienta os seguintes fatores:

- a) A falta de uma boa conexão de cima para baixo entre os diferentes níveis e subsistemas de ensino;
- b) A falta de políticas exequíveis sobre a construção de Institutos técnicos profissionais;
- c) A falta de um Organismo consistente que zelasse pela formação de trabalhadores qualificados;
- d) Débil organização e gestão escolar em todos os níveis de ensino;
- e) Falta de docentes em quantidade e qualidade para os diferentes níveis de ensino.

Estas causas e outras, que não se expõem neste âmbito servem de conotação para o suporte de melhoria do sistema educativo, visando ser uma preocupação do executivo. Todavia se requiere de muita coisa por se fazer dado que o setor educativo é um espaço bastante delicado e trabalhoso do qual deve ser labutadas por pessoas astutas e bem preparadas educacionalmente e profissionalmente.

NO QUE TANGE AO MATERIAL DIDÁTICO

Neste intuito, pode-se dizer o seguinte:

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2002) indica certas dificuldades que as escolas ainda se deparam tais como:

- 1- As escolas que não se interessam pelo cumprimento da limpeza, segurança e manutenção;
- 2- A maior parte das escolas não possuem extintores, nem muito menos saídas de emergência;
- 3- As escolas que não possuem postos médicos ou uma caixa de primeiros socorros;
- 4- Nos meios rurais não existem obrigatoriedade escolar,

Significa dizer que a Instituição Educativa, tem muito trabalho por elaborar, pois que deve pôr ao alcance dos estabelecimentos de ensino as condições básicas e os meios de trabalho eficazes para que possa haver desenvolvimento social. Por outra parte, é imperioso colocar no lugar certo os profissionais devidamente formados e com os espíritos de empreendedorismos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre as dificuldades do ensino primário em Angola são ainda pouco estudadas nas urbes do sistema educativo.

No que diz respeito aos alunos, se ressaltou os sobressaltos na assimilação dos conteúdos escolares, sobretudo das contas, das leituras e escritas da língua portuguesa. Apesar destes problemas não serem somente internos, mais sim também externos, como as carências nas aquisições dos materiais didáticos.

Relativamente às famílias, se denotou que em pleno século XXI nem todas as famílias conseguem educar cabalmente aos seus filhos devido a uma gama de fatores sejam internos e ou externos como a falta de preparação psicoeducativa, as influências das redes sociais, as ferramentas digitais mal usadas, enfim.

Tendo em conta os docentes, se constatou que existem, todavia déficits no que concerne a quantidade e qualidade dos formadores educativos.

Sobre as escolas, averiguou-se que existem assimetrias no contexto escolar, pois que há ainda crianças que estão fora do sistema educativo.

Pretende-se sugerir às Instituições Educativas, algumas medidas educacionais tais como a humanização nas relações sociais entre os alunos, famílias e professores, assim como a melhoria das condições laborais e as aquisições de meios didáticos de qualidade, assim como a valorização da escola, como um bom lugar para se ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRIPP, G. S. e FARIA E. R. de. A família diante da dificuldade de aprendizagem da criança. **Universo Acadêmico, Taquara**, 7 (1), 33-48, 2014.

HOTTIS LYRA, J. G. As dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, patologias ou intervenções pedagógicas não adequadas: O universo do impedimento do não saber; O ser aprendiz em risco. **Revista Científica Semana**

-
- Acadêmica**, (000070), 2015. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/dificuldades-deaprendizagem-no-contexto-escolar-patologias-ou-intervencoes-pedagogicas-nao>. Acesso em: 21agos. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Cronograma de la reforma educativa e da estrategia de implementação do novo sistema de educação**. Luanda: Instituto Nacioal de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2002.
- MORGADO, J. **A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão**. Lisboa: Presença, 2001.
- NETO, M. F. **Problemas de aprendizagem. Comunicação nas XI jornadas científicas da Universidade Jean Piaget de Angola**. Luanda: Universidade Jean Piaget de Angola. (Por publicar).
- PETERSON, P. D. **O professor do ensino básico. Perfil e formação**. Lisboa: Horizontes, 2003.
- SÁNCHEZ, C. R. **Problemas de aprendizaje en la escuela**. Horizonte Pedagógico, 13 (1), 43-51, 2011.
- SILVEIRA BARBOSA, M. S. **O papel da escola: Obstáculos e desafios**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- SIMÃO, P. **Reforma curricular**. Ministério da Educação-Angola. Luanda: Instituto Nacioal de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2002.
- SOMA, A., CHIVELA, D. L. E ALVES, G. L. M. **Educação para uma maior qualidade de ensino**. Luanda: Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 1996.
- ZASSALA, C. **Orientação escolar e profissional em Angola**. Luanda: Kulonga, 2003.
- ZAU, F. **Educação em Angola. Novos trilhos para o desenvolvimento**. Lisboa: Movilivros, 2009.



MANUEL FRANCISCO NETO

Doutor em Psicologia Social pela Universidade John Kennedy (UK), Buenos Aires - Argentina. Mestre em Ciências Pedagógicas, opção Pedagogia e Psicologia pelo Instituto Pedagógico Superior do Estado de Moscovo - Rússia. Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação - Luanda (ISCED) - Angola.

A IMPORTÂNCIA DA SAÚDE MENTAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

MARCELA KNABLEN DE SOUZA

RESUMO: Nos últimos anos, o número de abandono escolar tem crescido muito. Juntamente, os índices de crianças e adolescentes com doenças mentais acompanharam tal desenvoltura. É de extrema importância o debate nas escolas e demais instituições de ensino, para auxiliar aqueles que apresentam tais necessidades, assim como para evitar que ocorram no ambiente escolar. Como métodos de reconhecimento das faltas presentes em sala de aula, é importante que os envolvidos no processo de aprendizagem saibam reconhecer quando devem atuar, assim como quando buscar ajuda. Um trabalho entre pedagogos, médicos e psicólogos é essencial para que ocorra um bom desenvolvimento na aprendizagem do estudante que apresentar algum distúrbio mental. Garantir educação e segurança é um dever da instituição, assim como é direito de todo estudante possuí-la e desfrutá-la.

Palavras-chave: Acolhimento. Educação. Emoções. Inclusão. Psicologia.

INTRODUÇÃO

Para auxiliar no processo de formação educacional das crianças e adolescentes, contornando as adversidades que causaram atrasos na desenvoltura sociocultural, é de extrema importância oferecer a devida atenção aos assuntos voltados para a saúde mental dos jovens. Visando melhor aproveitamento dos leitores, o artigo está dividindo os temas de principal relevância para auxiliar os docentes no tratamento de crianças e adolescentes que possuem transtornos mentais, assim como para evitá-los.

Para que o aprendizado do jovem seja proveitoso, cabe ao corpo docente, junto à diretoria e aos responsáveis legais, a atenção sobre estes tópicos, garantindo então um ambiente acolhedor e transformador nas escolas.

Aprender sobre os temas, seja como lidar com tais situações, seja como evitá-las, acresce nas qualidades da instituição ou do corpo docente. Falar sobre é a única forma de torná-lo exposto, equilibrando os esforços de ambos os lados, para assim, unidos, formarem um ambiente acolhedor e harmonioso aos adolescentes e crianças.

A IMPORTÂNCIA DA SAÚDE MENTAL NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), não existe de fato um significado para a Saúde Mental. Segundo esta, o termo está relacionado à forma como uma pessoa reage aos desafios cotidianos. O modo como lidamos com nossas emoções, sejam estas: alegria, tristeza, frustração, satisfação, entre outras, é o que caracteriza como está nossa saúde mental.

PRINCIPAIS CAUSADORES DE TRANSTORNOS MENTAIS

Estresses, brigas, incapacidades e limitações são alguns fatores que podem desestabilizar nossa saúde mental. E é esta desarmonia que abre espaço para o crescimento de transtornos como ansiedade e depressão. Dessa forma, é possível perceber que Saúde não é apenas a ausência de doença, mas sim, a soma de bem-estar físico, emocional e social.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), metade de todas as condições de saúde mental começa aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada. Parte disso se dá devido ao grande preconceito enraizado na sociedade atual, onde pessoas com transtornos mentais são alvo de ofensas e julgamentos. Justamente por isso não querem ser reconhecidas dessa forma, com o risco de serem vistas como frágeis ou loucas. Outra causa se dá à grande desinformação sobre as doenças e seus tratamentos. Grande parte da sociedade têm dificuldade em reconhecer que doenças como ansiedade, depressão, síndrome do pânico, entre outras, são de fato doenças. Muitos colocam a

culpa em quem a possui como se fosse algo a se escolher.

O PODER DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O poder da escola na vida de um estudante é incrivelmente visível. É nela que as crianças e adolescentes passam grande parte da juventude, onde criam valores, ideais, caráter e fazem amizades. Mas também é no ambiente escolar onde muitos alunos enxergam seus medos. O sentimento de se ajustar, a necessidade de permanecer nos padrões, manter boas notas e continuar tendo amigos causa grande pressão, principalmente entre os adolescentes.

É nessa fase onde, na maioria das vezes, aparecem os primeiros indícios de ansiedade. Sintomas como insônia, descontrole alimentar, pensamentos excessivos ou indesejados, fadiga, irritabilidade, hipervigilância e inquietação, são alguns sinais de um transtorno de ansiedade e influenciam diretamente o desenvolvimento escolar dos jovens, além de antecederem outros transtornos como Depressão e Síndrome do Pânico por exemplo, podendo causar desatenção nas aulas, stress em excesso, comportamentos raivosos, vandalismo e até mesmo a prática de Bullying com outros jovens. DEVE DAR A SUA OPINIÃO NO QUE DISSE O AUTOR ACIMA CITADO

FALTA O AUTOR E O ANO Contudo, a escola possui papel fundamental na formação não só acadêmica, mas social. Por não haver o preparo específico por meio dos docentes para lidar com estes casos, algumas escolas tomaram medidas para prevenir tais situações. Sejam estas indicando profissionais adequados para tratamentos, comunicando os responsáveis caso surjam alguns dos sintomas e até mesmo colocando especialistas entre os membros do corpo docente. A detecção precoce de algum transtorno mental é de grande importância para o tratamento e esta pode vir por meio da instituição escolar, sendo todas estas alternativas válidas visando alcançar o bem-estar emocional da criança ou do adolescente. DEVE DAR A SUA OPINIÃO NO QUE DISSE O AUTOR ACIMA CITADO

SINTOMAS DE TRANSTORNOS MENTAIS

Os sintomas dos jovens com transtornos mentais, se não tratados, podem impedir um ensino de qualidade. A irritabilidade pode afetar não só o próprio indivíduo, mas também os que estão ao seu redor. Por meio de violência física e mental a inquietação e a falta de atenção causam atrasos e dificuldades em aprendizagem, a insônia e a fadiga prejudicam o bom desenvolvimento do aluno e ambos os problemas, se somados, causam um efeito dominó, pois afetam outros alunos que afetarão outros alunos, portanto, a saúde mental é de extrema importância para um bom desenvolvimento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para garantir o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, um ambiente acolhedor, que valorize e respeite as necessidades de cada um, é indispensável. Algumas das alternativas para manter um ambiente de qualidade são: mudanças organizacionais para um ambiente psicológico seguro e positivo, evitando práticas desrespeitosas. É importante também fornecer ensinamentos sobre saúde mental a todos os envolvidos nos processos de desenvolvimento da comunidade escolar, mostrando quando é necessário consultar um profissional e como evitar situações que prejudicam nossa saúde.

REFERÊNCIAS

- <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> (OPAS-ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE)
- <https://www.vittude.com/blog/ansiedade/> (VITTUDE - ANSIEDADE, OS 13 SINTOMAS MAIS COMUNS QUE MERECEM ATENÇÃO)
- <https://www.revistaencontro.com.br/canal/comportamento/2018/12/bullying-pode-afetar-o-cerebro-e-causar-ansiedade.html> (BULLYING PODE AFETAR O CÉREBRO E CAUSAR ANSIEDADE)
- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712016000200423 (SCIELO - SAÚDE MENTAL NA ESCOLA: OS EDUCADORES DEVEM SABER)
- www.gov.br (GOVERNO FEDERAL – DADOS SOBRE ANSIEDADE 2020)
- https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/ppas-anteriores/ppa-2012-2015/relatorio-anual-de-avaliacao-ano-base-2012/130612_rel_aval_2013_vol_2-tomo_i.pdf/view (DOC. PLANO MAIS BRASIL (PPA) – RELATÓRIO ANUAL DE AVALIAÇÃO – ANO BASE 2012)
- <https://escolasexponenciais.com.br/desafios-contemporaneos/saude-mental-na-escola-por-que-e-como-investir/> (ESCOLAS EXPONENCIAIS – SAÚDE MENTAL NA ESCOLA)

<https://novaescola.org.br/conteudo/12677/a-importancia-de-discutir-a-saude-mental-de-alunos-e-professores-na-escola> (NOVA ESCOLA - A IMPORTÂNCIA DE DISCUTIR A SAÚDE MENTAL NA ESCOLA)

<https://www.unimedlondrina.com.br/noticias/tudo-saude/25/10/2018/ansiedade-crianca-adolescente> (UNIMED LONDRINA - ANSIEDADE: COMO ISSO PODE AFETAR A VIDA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES)

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/depressao-no-ambiente-escolar.htm> (BRASIL ESCOLA - DEPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR)

https://sites.usp.br/orientacaoqueixaescolar/wp-content/uploads/sites/462/Trabalhos_Finais/praticas_transformadoras/TF-Grupo.pdf (USP - A SAÚDE DA ESCOLA: DESEMPAREDANDO PARA SER E CRESCER)

<https://www.einstein.br/saudemental> (EINSTEIN - SAÚDE MENTAL)



MARCELA KNABLEN DE SOUZA

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Licenciatura Plena em Educação Artística pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori. Especialização em Formação e Profissão Docente pelo Instituto Nacional De Educação E Qualificação Profissional (INEQ). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: MÚSICA E OBJETOS SONOROS NAS EMEIS E CEIS

MARIA APARECIDA DA SILVA ROCHA

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões sobre o Currículo na educação infantil a importância da música e objetos sonoros nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e nos Centros de Educação Infantil (CEIs). A Educação Infantil vem sendo tema de inúmeras discussões que enfatizam as contribuições no desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Sabemos que na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, a organização do tempo e dos espaços das escolas deve privilegiar as relações entre as crianças e os adultos e proporcionar as diversas experiências e dentre elas as experiências artísticas. Entender que o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano dos CEIs e EMEIs e introduzir as linguagens artísticas com trocas afetivas deve ser prioridade dentro dos espaços de Educação Infantil. Por isso neste trabalho temos como prioridade mostrar como as linguagens artísticas de desenvolvem nos CEIs e nas EMEIs. Assim como também as relações das crianças com a música e como a musicalização surge na educação infantil.

Palavras-chave: Aprendizagens. Experiências. Vivências. Música. Lúdico.

INTRODUÇÃO

Todas as legislações e orientações curriculares trazem a Educação Infantil como base para toda Educação Básica. Elas evidenciam que o Currículo deve ter foco nas múltiplas linguagens da criança. Trabalhar um currículo integral onde todas as experiências sejam consideradas é o objetivo das escolas infantis.

Pretende-se mostrar os benefícios que a arte traz ao desenvolvimento infantil, tanto emocional, quanto cognitivo, apoiada neste Currículo integrado abrindo espaço para a linguagem musical dentro da escola, já que esta faz parte da cultura das crianças, e que as vivências artísticas se constituam em experiências vivas, agradáveis e enriquecedoras no ambiente da Educação Infantil. Primeiramente, observa-se que é necessário entender a importância do conhecimento das fases do desenvolvimento da criança para que haja por parte do professor, interferência necessária para o desenvolvimento cognitivo e emocional, assim como inserir as linguagens artísticas na Educação Infantil, além de expor como a música pode ser apresentada nas EMEIs e CEIs.

AS INFÂNCIAS DIVERSAS DENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um lugar para ser criança e para se viver a infância: este é o princípio norteador de toda Escola Municipal de Educação Infantil (EMEIs) e Centros de Educação Infantil (CEIs) atualmente. O lugar da infância plena e integral deve promover experiências significativas, a beleza das descobertas, das aprendizagens, das interações com o outro e com o mundo, do movimento, do brincar, da fala e da escuta qualificada. Além disso, o lugar da infância também deve ser o lugar do respeito às multiplicidades e singularidades, e principalmente do respeito e consideração aos contextos sociais, históricos e culturais de cada um, configurando a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança.

Deste modo, em conformidade com a legislação vigente, o trabalho na Educação Infantil deve se pautar pela necessidade de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa, observar as crianças, avaliar os processos construindo registros que historicem o tempo vivido, apoiar as suas descobertas e projetos a fim de possibilitar a ampliação das experiências das crianças e de toda sua trajetória, considerados os princípios éticos (da autonomia e do respeito às diferentes culturas e identidades), estéticos (da sensibilidade, da ludicidade e da criatividade) e políticos (do exercício da criticidade, dos direitos das crianças e da prática pedagógica democrática).

Na trajetória da Educação Infantil, apesar dos imensos desafios, o trabalho do educador da infância deve ser voltado sempre para cuidar e educar. Além de também ter consciência das concepções de infâncias existentes.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No campo da Educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno “vir a ser”. Por isso, é preciso olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas será alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadores da Educação Infantil, pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas as gerações.

Assim, descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos e crianças, compreendendo o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgredem as regras impostas pelos adultos nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa romper com as marcas do “currículo colonizador”. (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015).

Por isso, o fato de indicar a necessidade de conhecer as crianças reais contrapõe-se às concepções que comparam bebês e crianças aos adultos, sem valorizar suas possibilidades. O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produz, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade, sua inteligência e sua personalidade.

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribui para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento, que influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural. Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professores sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil, o protagonismo dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas - brincantes, artistas e cientistas - que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressa tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação. Um Currículo na Educação Infantil entende que brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende (Currículo Integrador da Infância Paulistana, 2015)

Por isso, na Educação Infantil o brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Da mesma forma, entende que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns “muitos” não têm direito a pensar e a usufruir do máximo desenvolvimento humano. O direito à educação, ao conhecimento e à cultura deve constituir um processo único e contínuo que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada.

Cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças desde o nascimento e que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos, e nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas.

Ao contrário, se apresenta de formas distintas, e mais ou menos intensas nas relações humanas em todas as gerações. Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua integralidade e essência humana. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, 2012). É perceptível como o cuidar e o educar se tornam indissociáveis, garantindo uma educação integral para bebês e crianças.

O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber. É a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade de educadores como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos e possibilitando que bebês e crianças construam os seus percursos nas relações sociais de que fazem parte, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais.

Segundo Mello (2015), ao utilizar socialmente os objetos da cultura, a criança se apropria das capacidades necessárias ao uso desses objetos e essa apropriação acontece com a autoria e o protagonismo da criança:

A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, sejam no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar (MELLO, 2015, p. 3).

Por isso, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as próprias crianças e delas com os adultos. Nesse sentido, o professor é o organizador de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015).

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre o disposto na Constituição Federal, Artigo 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP nº 03, 2004, p. 3).

Um Currículo integral na Educação Infantil deve ter a cisão entre corpo e mente ao compreender que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção, o desejo, à vontade, o interesse, a necessidade, aprendem como sujeitos ativos em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade.

O Currículo se dá no espaço e tempo vivido, na relação e interlocução entre as crianças e os adultos, mas também no tempo do recolhimento, da individualidade e da imprevisibilidade, dos acontecimentos do cotidiano e para além das situações planejadas, “[...] isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem ser apenas planejados, tendo em vista sua abertura ao inesperado.” (BRASIL, 2009, p. 57). Isso significa que uma das tarefas dos educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar o desejo de descoberta e de conhecimento em bebês e crianças da Educação Infantil.

A brincadeira é uma atividade muito importante para a criança. Brincar dá a ela a oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo, conforme reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos que utiliza. Assim, as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores

as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas, corporais e que possibilitem uma movimentação ampla e a expressão da individualidade, favorecendo a imersão das crianças em diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

As ações pedagógicas devem assegurar às crianças de zero a cinco anos de idade o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade, o acesso a processos de construção de conhecimento e a aprendizagem de diferentes linguagens, bem como o direito à proteção, saúde, liberdade, dignidade, brincadeira, convivência, integração com outras crianças e ao respeito.

A MÚSICA SE FAZ PRESENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessas linguagens. Tem sido em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol, a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo, a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores, canções. Essas últimas costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada. (FERREIRA, 2007). De acordo com FERREIRA (2007) limitar a músicas a momentos comuns não leva a criança a aprender, mas somente repetir o que lhe é ensinado.

De acordo com Aranha (2006) outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora pouco eficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço para atividades de criação ou a questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades expressivas dos sons. Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Deve-se estes muitos equívocos a não formação musical do professor que ainda ensina da forma como aprendeu ou guiados por metodologias que não trazem a música como elemento vivo e sim a repetição cotidiana nas escolas infantis.

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área musical e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento das atividades voltadas à criação e elaboração musical. Nesse contexto, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói. A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, para dançar, para lamentar uma perda, para conchamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Presente na vida diária de alguns povos, ainda hoje são tocadas e dançadas por todos, seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nesses contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais, como é o caso das crianças indígenas, ou crianças integrantes de comunidades musicais, como os filhos de integrantes de Escola de Samba, Congadas, etc.

Mesmo que as formas de organização social e o papel da música nas sociedades modernas tenham se transformado, algo de caráter ritualístico é preservado, assim como certa tradição do fazer por imitação e por escuta, em que se misturam intuição, conhecimento prático e transmissão oral. Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos se caracterizam pelas brincadeiras rítmicas ou melódicas integrando texto e percussão com as mãos realizadas por duplas, trios ou quartetos de crianças. Estas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil (2012), o ensino da música favorece o desenvolvimento do gosto estético e da expressão artística, além de promover o gosto e o senso musical. Formando o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos certamente educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e compreendê-la. Há a necessidade de desenvolver

nas crianças o senso de ritmo. O mundo que nos rodeia vive numa profusão de ritmos evidenciados sob os diversos aspectos: no relógio, no andar das pessoas, no voo dos pássaros, nos pingos da chuva, na batida do coração, numa banda, no motor de um carro, em brincadeiras diárias realizadas pelas crianças. O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentam necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social.

Estudos atuais sobre como as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas e é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante que vai de fato formá-la. Dentre essas concepções, a proposta de Artes requer que professores e professoras de crianças compartilhem as atuais concepções de infâncias que as reconhecem também como produtoras de cultura. Como afirma Barbosa (2014):

As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

As crianças desde cedo reconhecem suas músicas preferidas pelo movimento corporal que promovem e costumam dar-lhes nomes para identificá-las. Essa progressiva atividade de escuta musical as sensibiliza com relação às qualidades específicas da música, estimulando, incidindo e promovendo o desejo de produção sonora e musical. Elas podem construir com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais e ampliar seu repertório de músicas e canções, brinquedos de roda, jogos musicais, parlendas e trava-línguas prediletos. Outra criação e reflexão em grupo é a sonorização de histórias, quando as narrativas podem ser acompanhadas por objetos sonoros e instrumentos musicais. Nestas atividades, longe de fazer, ouvir e reproduzir sons sem refletir, as crianças percebem questões relacionadas aos sons e à música, inseridas em contextos de realizações musicais muito significativas. Certamente, crianças que tenham a oportunidade de uma vivência musical desta qualidade terão todas as condições para improvisar e criar.

Devem fazer parte o repertório da Educação Infantil canções infantis tradicionais, canções folclóricas de diferentes países e canções do repertório popular, do agrado de seus professores. Esta é uma das ações mais básicas e eficientes e que gera transformações imediatas nas práticas de trabalho com música: ampliar o acervo musical do CEI e da EMEI, buscando um repertório diversificado, da mesma forma que se faz com os livros. O professor pode promover seções de escuta e apreciação de obras musicais infantis, populares, clássicas, cantadas e instrumentais. É muito importante que o professor se interesse por cantar e que cante para as crianças. Assim, conhecer várias canções, brincadeiras, parlendas, lengalengas, brincos, rimas, adivinhas e outros jogos musicais é fundamental. Porém, tão importante quanto a seleção do repertório, são as oportunidades escolhidas para cantar para os bebês. O professor também pode e deve selecionar os momentos em que o canto seja significativo para si e para o grupo de crianças.

Cantar ou tocar não é apenas “preencher silêncios”. É importante lembrar que as crianças podem ter formas diferentes de participar ou manifestar sua preferência por músicas e canções. Assim, nem todas estas músicas e canções convidam à marcação do ritmo com palmas, o que pode se tornar uma reação mecânica e estereotipada. Existem muitas outras formas de apreciação e acompanhamento que é preciso saber ver, respeitar e valorizar. O silêncio também pode e deve ser apreciado pelas crianças. Assim, a música não precisa estar presente em todos os momentos. Há ocasiões em que o silêncio é bem-vindo, pleno de significado, experiência que contribui para o “descanso auditivo” e para a compreensão da música quando ela está presente. O professor deve saber organizar as situações em que as crianças escutarão ou produzirão música em grupos, distribuindo colchonetes no chão, ou criando para elas cantinhos aconchegantes por todo ambiente.

A MÚSICA E OS OBJETOS SONOROS NAS EMEIS E CEIS

Dependendo da maneira como produzem sons, esses instrumentos podem ser classificados como idiofones, membranofones, cordofones ou aerofones, Esta classificação foi proposta pelos musicólogos Sachs e Hornboestel em 1914, sendo hoje muito aceita no trabalho musical com crianças, pela possibilidade que oferece de incluir instrumentos musicais de qualquer época ou cultura.

- **Idiofones:** o som é produzido pelo próprio corpo do instrumento, como no caso do chocalho, do reco-reco e do triângulo, entre outros;
- **Membranofones:** o som é produzido por uma membrana esticada sobre uma caixa, que amplifica o som, como no caso do tambor;
- **Aerofones:** o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no instrumento ou ao longo dele. Incluem-se aqui os instrumentos de sopro como a flauta, o clarinete, o trompete, bem como a sanfona, o acordeom, as gaitas, etc.
- **Cordofones:** o som é produzido por uma ou várias cordas, esticadas por uma caixa de ressonância, como o violão, o cavaquinho, o violino e o piano, cujas cordas são acionadas pelas teclas.

Além destes instrumentos a música pode ser trabalhada de modo que as crianças construam seus objetos e conheçam os diversos sons através do cotidiano. Essas experiências possibilitam que as crianças explorem e vivenciem situações de um processo criativo musical por meio da exploração dos sons do ambiente, pesquisando, criando, imaginando, individualmente ou em grupos, sons e objetos sonoros construídos com diferentes materiais do cotidiano e reciclados.

A revisão das práticas cotidianas, identificando que a música está presente em muitos momentos além do canto, dos momentos de eventos, na cantoria nos horários de entrada, de refeições e de atendimento ao calendário escolar, apresentando outras possibilidades do trabalho com a linguagem musical para as crianças pequenas. Na mesma visão, Akoschky (2001) apresenta uma proposta a qual chama de cotidiáfonos os materiais do cotidiano que podem ser usados na exploração dos sons, termo que adotamos também para este trabalho do Projeto Parques Sonoros. Esses espaços musicais são construídos com materiais do cotidiano, favorecem a autoria e o protagonismo das crianças. A proposta é levar para dentro Educação Infantil a música, o lúdico, a intervenção sonora nos espaços internos e externos da Unidade, numa ação conjunta de toda a equipe escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da Arte na Educação Infantil, na busca por uma educação de qualidade, onde todo momento a criança brinca e aprende de um jeito prazeroso, criativo, despertando nela o gosto pelo fazer, a Arte vem contribuir no desenvolvimento, na aprendizagem e no relacionamento da cultura da criança, para que a mesma tenha prazer em aprender.

As linguagens artísticas conduzem as crianças para a ampliação de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, cores, formas, gestos e falas, facilitando assim a aprendizagem, através das atividades lúdicas que propiciem um ambiente que favoreça o processo de aquisição da autonomia e de aprendizagem. Para tanto, a musicalidade deve ser valorizada socialmente em um processo dinâmico e criativo através das vivências cotidianas.

Assim, o estudo permitiu compreender que o lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos; ser capaz de exercer sua cidadania com autonomia e competência, obtendo uma aprendizagem significativa. Vimos que a grande qualidade da Educação Infantil está em possibilitar o contato com as diversas experiências, principalmente a música. Abordou-se um pouco sobre a musicalização na Educação Infantil e vimos como a conduta do professor é essencial em todo o processo de aprendizagem, onde o conhecimento musical possa fluir e as crianças possam olhar, apreciar, ouvir e cantar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKOSCHKY, Judith. **Cotidiáfonos: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos**. Buenos Aires. 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- ALMEIDA, A. R. S.; **A emoção na sala de aula**. Campinas. Papyrus. 1999.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação & Sociedade, Campinas. 2014.
- BASEDAS, E., Huguét T. e I Sole. I (trad.) Cristina Maria de Oliveira: **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para infantil**. vol.3. Brasília; MEC/SEF, 1998.

CANDÉ, Roland de. **O convite à música**. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

CARPEAUX, Otto Maria. **Uma nova história da música**. 4.a edição. Rio de Janeiro Alhambra, 1977

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, D. L. DE A.; GOES, T. A.; PARANGABA, C. DE O.; SILVA, M. DA R.; FERRO, O. M. DOS R. **A Influência Da Linguagem Musical Na Educação Infantil**. História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande, 2007.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Lisboa: Pedagogo, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADNER, H. **A criança pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre, Artes Médicas. 1994.

GANDINI, Lella & EDWARDS, Carolyn. **Bambini: a abordagem Italiana à educação infantil**. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MÁRSICO, L. O (org.): **O cantar na escola de 1º grau**. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. 1978.

_____: **A criança e a música**. Porto Alegre. Globo. 1990.

_____: **A criança e a música**. Porto Alegre. Globo. 1979.

MELLO, S. A. **Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

PILLOTTO, Silvia S.D. A trajetória histórica das abordagens do ensino e aprendizagem da arte no contexto atual. **Revista Univille**, V.5, n.1, abr, 2000.

SÃO PAULO (SP). **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015



Maria Aparecida da Silva Rocha

Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciatura Plena em Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Pós-graduação em Educação Artística pela Faculdade Unidas de Tatuí, SP. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO IBEAC/EJA.

MIRIAM FERREIRA

RESUMO: Nossa pesquisa será sobre: “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário IBEAC/EJA nos dias atuais na cidade de São Paulo, a muito tempo vimos à necessidade de trabalhar com atividades pertinentes para esse público, e a relevância e importância de não infantilizar as atividades aplicadas, bem como também ter atividades que ofereçam maiores desafios e oferta de crescimentos para os alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos. Promovendo em nossa prática cotidiana grandes melhorias, trabalhando de uma forma interdisciplinar as diferentes áreas do conhecimento, com referencial teórico e foco em especial na alfabetização inicial e na alfabetização matemática da educação de jovens e adultos. Dando a real importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse em terminar seus estudos.

Palavras-chaves: Conhecimentos. Pesquisas. Práticas. Educação. Formação.

INTRODUÇÃO

Refletindo “Educação de jovens e adultos na perspectiva do Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário IBEAC/EJA nos dias atuais na cidade de São Paulo”, porque vimos à necessidade de se trabalhar com atividades pertinentes e apropriadas para esse público, e a importância de não infantilizar as tarefas aplicadas e de ter atividades que ofereçam desafios e crescimentos para seus alunos para que eles tenham motivação e interesse de terminar seus estudos.

Alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global.” (FREIRE, p. 59, 1996)

Vimos que a importância de se investir na EJA no Brasil, está primeiramente ligada ao reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos universais, que por causa de situações de desigualdades, teve seu acesso à Educação negado no passado e ainda é impedido no presente. A EJA vem com uma proposta de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”, ajudando a combater o ciclo da pobreza, e diminuindo os altos índices de analfabetismo no Brasil.

O INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS E APOIO COMUNITÁRIO IBEAC /EJA é uma ONG que atua na Educação de Jovens e adultos desde 1993, realizando pesquisas com a ajuda de convênios e parcerias, iniciando seu convênio com a Associação dos Bancos do Estado de São Paulo (ASSOBESP), e atualmente estabelecendo convênio com a Secretaria da Educação.

Ganhou o “Prêmio NOMA de alfabetização” por causa do trabalho empenhado na EJA, dentre diversos países que concorriam ao prêmio. Esse projeto tem como objetivo contribuir, por meio da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, para a formação de cidadãos conscientes, capazes de perceber os problemas de forma global e crítica, necessários a um efetivo exercício da cidadania e participação no processo de construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social.

O Programa é desenvolvido em parceria com Conselhos Comunitários de Educação, Cultura e Ação Social-CCECAS, organizados e coordenados pelo IBEAC na capital, na região Metropolitana e no interior de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação.

As características e problemas sociais existentes são semelhantes nas várias regiões onde o projeto EJA/IBEAC/SEE é desenvolvido: áreas densamente povoadas de drogas, violência, desagregação

familiar, falta de estrutura econômica e estabilidade afetiva e emocional das famílias, necessárias ao crescimento e fortalecimento de pessoas saudáveis em seus múltiplos aspectos; devido a todos esses fatores a frequência dos alunos é bastante irregular.

O número de matriculados varia entre 15 a 25 alunos por sala. A frequência das aulas oscila de acordo com a época do ano, com maiores oportunidades de ofertas de trabalho, tais como Carnaval, Páscoa, festas juninas, Natal, épocas de semeadura ou colheita nas classes rurais.

Há mobilidade dos alunos entre horários e algumas desistências durante os semestres, principalmente por motivos de trabalho (transferência, mudança, de turno e horas extras) ou de saúde pessoal ou de membro da família, especialmente entre as mulheres.

As salas de aula estão localizadas na periferia das cidades, áreas de difícil acesso onde se concentram os grandes bolsões de pobreza e conseqüentemente de analfabetismo; os alunos são moradores desses locais, com baixo nível de escolaridade e condições de vida. A maioria deles (75 %) ganha salário-mínimo, sem carteira de trabalho assinada e/ou sobrevive da economia informal.

Os objetivos do IBEAC/EJA são contribuir, por meio da alfabetização e escolarização de jovens e adultos, para a formação de cidadãos conscientes capazes de acompanhar, discutir ou participar da elaboração de projetos e políticas públicas que visem os interesses dos grupos sociais menos favorecidos.

Proporcionando: formação continuada de educadores e coordenadores pedagógicos populares (oficinas); grupos de estudos com assessores e coordenadores, docentes, formadores e pesquisadores estagiários EJA; acompanhamento pedagógico com avaliação e assessoria permanentes; seminários temáticos; materiais didáticos.

COLETA DE DADOS

Fizemos nossa pesquisa em três classes diferentes, fazendo dois no Conselho Comunitário de Cangaíba e uma no Conselho Comunitário de Cotia. Decidimos fazer uma entrevista com os educandos coletivamente e com os educadores um questionário.

Pesquisa de Campo I – Em uma sala de aula de Alfabetização, uma classe composta por 19 alunos (15 estavam presentes) faixa etária entre 24 e 60 anos, sendo suas atividades profissionais tais como : desempregados, aposentados, trabalhadores, do lar.

Pesquisa de Campo II - Em uma sala de aula de Pós- Alfabetização (Classe multisseriada), uma classe composta por 18 alunos (todos estavam presentes) faixa etária entre 18 e 60 anos, sendo suas atividades profissionais vão de: desempregados, trabalhadores, aposentados, do lar.

Pesquisa de Campo III - Em uma sala de aula de Alfabetização, uma classe composta por 19 alunos (17 alunos estavam presentes) faixa etária entre 14 e 70 anos, cujas atividades profissionais são: desempregados, trabalhadores, aposentados, do lar.

ENTREVISTA COLETIVA			
PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS	CAMPO I	CAMPO II	CAMPO III
<i>Iniciaram seus estudos antes da EJA?</i>	Dos 15 alunos presentes, 3 alunos já haviam estudado.	Dos 10 alunos presentes, 1 aluno já havia estudado.	Dos 25 alunos presentes, 7 já haviam estudado.
<i>Por que resolveram voltar a estudar?</i>	Para ser mais valorizada; para assinar meu nome sem constrangimentos; para aprender a falar direito; para arrumar um emprego melhor;	Exigências do meu trabalho; para aprender a fazer contas; aprender a fazer redação; tirar carta de motorista (CNH).	Porque gostaria de ajudar meus filhos com as lições de casa; porque tive que parar de estudar muito cedo para trabalhar; para conseguir um emprego;
<i>O que gosta de fazer em sala de aula?</i>	Exercícios de matemática e ler.	Aprender	Aprender, ler, escrever.
<i>Como você aprende o conteúdo da aula?</i>	Através da professora e trabalhos em grupos.	Através da professora e trabalhos em grupos.	Através da professora e trabalhos em grupos

<i>Você usa livros em sala?</i>	Sim	Sim	Sim
<i>Você acha satisfatório o uso dos livros?</i>	Todos os 15 alunos acharam livros ótimos	Todos os 10 alunos acharam livros ótimos	Dentre os 25 alunos presentes, 4 alunos não acham bom o uso dos livros.
<i>Na sala de aula são usados outros materiais? Cite alguns?</i>	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.	Jornal, revistas, jogos variados, jornal, folhas mimeografadas e caderno, recorte e colagem, livros, computadores.
<i>O que representa a alfabetização na sua vida?</i>	Agora tenho certa idade e sei ler e escrever, sinto muito bem e tenho mais segurança e auto-estima, consigo ler placas, folhetos e etc.	Para arrumar emprego hoje em dia precisa ter estudo, então para mim é muito importante, vou poder me ajudar e também ajudar mais minha família.	Realização de um sonho, algo que achava muito difícil, mas hoje consigo ter forças para enfrentar esse desafio, representa para mim uma conquista depois de anos de espera.
<i>Quais os tipos de livros usados em sala de aula?</i>	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja-Educandos (Publicação IBEAC)	Viver, Aprender – 2º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja – Educandos (Publicação IBEAC).	Viver, Aprender – 1º segmento do Ensino Fundamental (Ação Educativa), Planeja – Educandos (Publicação IBEAC).

Ao realizarmos nossa visita de campo, fomos bem recebidas pela coordenadora e por todos em geral (educandos e Educadora).

Destacamos alguns pontos como: Espaço físico, Planejamento, Conteúdo, Materiais didáticos, Atividades solicitadas, Prática de leitura, Prática de escrita, Interação em sala de aula, Prática do Educador.

A) Espaço Físico:

Quanto ao espaço físico, houve uma mudança de sala para sala nova, sendo que a sala atual é muito estreita onde só cabem no máximo vinte e cinco carteiras. Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação.

B) Planejamento:

Percebe-se que houve um planejamento de aula escrito em caderno que a Educadora usa no dia a dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula, inclusive a Educadora pediu que nós olhássemos o caderno. Quanto aos objetivos pretendidos eram bem claros e objetivos, ela anunciou para classe o que iria trabalhar, e houve muitas perguntas e respostas por parte dos alunos e da Educadora.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário. A Educadora começou fazendo perguntas, o dia, o mês e ano em que estamos, surgiram muitas perguntas, sobre os meses do ano e os dias da semana foi muito comentado, o mês de Fevereiro devido à quantidade de dias com 28 ou 29 dias?

O tema também envolveu a sala toda foi bem participativa por parte dos alunos. Em seguida foi entregue uma folha de sulfite para o mês de Outubro, antes a Educadora desenvolveu o traçado da mesma lousa, e os outros meses os alunos se responsabilizaram de confeccionar em casa e trazer para montagem do Calendário.

Por último foi escrito perguntas na lousa como:

- 1) Quantos dias tem o ano?
- 2) Quantos meses tem um ano?
- 3) Quantos são os meses do ano?
- 4) Em que mês estamos?

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, cartilhas, dicionários, jogos e etc..

E) Atividades solicitadas :

Há solicitações de pesquisas? Atividades para casa?

Sobre as atividades, após leitura do texto sobre o dia 1 de Maio. O Porquê desse dia que é comemorado em muitos países, texto retirado da internet.

F) Prática de leitura:

Como aconteceu? A leitura foi feita por uma aluna e também pela Educadora, ambas fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto aos alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Como aconteceu?

Quanto à interação foi bem participada por uma boa parte dos alunos, onde fizeram perguntas e deram suas opiniões, enquanto outros alunos, não se expressaram muito devido a timidez.

I) Prática do Educador: Há um planejamento de aula? Sim. Como?

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

Ao realizarmos nossa visita de campo II: fomos bem recebidas pela coordenadora e por todos em geral (educandos e Educadora).

A) Espaço Físico:

Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação, carteiras e cadeiras para os educandos.

B) Planejamento:

Existe um planejamento de a aula escrita em caderno que a Educadora usa no dia-a-dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário, os alunos trabalharam cruzadinhas envolvendo números ordinais. EX: o segundo mês do ano? ou O penúltimo mês do ano ?

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, exercício exercido em sulfite, atividades na lousa e no caderno.

E) Atividades solicitadas:

Pesquisa sobre poesia.

F) Prática de leitura:

O texto utilizado foi: A História do Trabalho, a leitura foi feita por duas alunas e também pela Educadora, elas fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto os alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Quanto à interação foi bem participativa por todos os alunos.

I) Prática do Educador:

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

Ao realizarmos nossa visita de campo III: fomos bem recebidas pelo coordenador por todos em geral (educandos e Educadora).

A) Espaço Físico:

Na sala vimos também, mesa de professor, filtro, ventilador e boa iluminação, carteiras e cadeiras para os educandos.

B) Planejamento:

Existe um planejamento de a aula escrita em caderno que a Educadora usa no dia a dia, com tema da aula, o objetivo e como será desenvolvida essa aula.

C) Conteúdo:

Como são abordados?

O tema abordado foi trabalhar com o calendário, os alunos fizeram contas de somar e subtrair.

D) Materiais didáticos:

Utiliza a coleção Viver e Aprender, livros, exercício exercido em sulfite, atividades na lousa e no caderno.

E) Atividades solicitadas:

Pesquisa sobre receitas caseiras.

F) Prática de leitura:

A leitura foi feita por um aluno e também pela Educadora, ambos fizeram a leitura em voz alta.

G) Prática de escrita:

Como aconteceu? Sobre a escrita foi feita na lousa, onde os registros das questões foram feitos pela educadora, enquanto os alunos copiavam no caderno e cada um respondia às questões.

H) Interação em sala de aula:

Todos participaram bem interagindo e fazendo perguntas.

I) Prática do Educador:

Observamos um caderno, onde a Educadora preparou as aulas da semana com: conteúdo, objetivo, e como seria desenvolvida a aula.

Feita a coleta de dados, nos reunimos para analisar e discutirmos o conteúdo das nossas pesquisas. Todas as Educadoras foram muito gentis, educadas, responderam as questões, e se mostraram muito interessadas e envolvidas com a Educação popular. Os educandos demonstraram ter interesse em terminar seus estudos.

Nós entendemos que para uma educação de qualidade é preciso que haja não só alunos engajados, mas também profissionais da educação que se dediquem, que estudem, se aperfeiçoem, que tenham um bom material didático, tenham um bom planejamento. E lugar adequado para as aulas acontecerem.

ANÁLISE DA PESQUISA DE CAMPO

Participamos de Formação para Educadores Promovidos pelo IBEAC

Participamos de Formação para Educadores Promovidos pelo IBEAC onde aprendemos sobre como trabalhar diversas maneiras, temas importantes para educação como: avaliação, receitas, portfólio, cidadania, poesia, provérbios, imagem, tabelas e gráficos, autobiografia, portfólio, trocas de experiências educacionais, como organizar trabalhos em grupos em sala de aulas, tivemos base, (novas ideias) para construir planos de aula e até sequência didática, entre outros assuntos que contribuíram muito para o nosso crescimento intelectual e nossa formação como pedagogas.

Participamos de reuniões com as supervisoras promovidas pelo IBEAC

Participamos de reuniões com as supervisoras onde nas reuniões que tivemos com elas aprendemos que o respeito é a base de tudo, respeitar o direito do próximo, a importância de termos momentos com grupos de estudos, de pesquisarmos, de trazermos dúvidas, de sermos críticos, e ter uma visão ampliada sobre EJA, de tal forma que queiramos trazer mudanças pra nossa sociedade, onde há tanta desigualdade social, proporcionando para nossos educandos ferramentas para que ele possa competir no mercado de trabalho mais preparado, com mais oportunidades e chances de vencer na vida.

Participamos de grupos de estudos promovidos pelo IBEAC

Onde foram discutidos temas importantes para Educação: avaliação, receitas, portfólio, cidadania, poesia, provérbios, imagem, tabelas e gráficos, e autobiografia, assuntos que foram trabalhados com os educadores nas formações.

Nos grupos de estudos sempre estavam presentes as formadoras: Arlete, Joana, Viviane, e Alessandra e também a equipe IBEAC /EJA as coordenadoras Pedagógicas: Raquel e Solange, e as estagiárias: Miriam e Ivete, Damaris (convidada) em alguns momentos a estagiária Silvana também participava.

Participamos de seminários promovidos pelo IBEAC

Aprendemos dicas e formas diferentes de trabalhar temas importantes para Educação: Avaliação, Receitas, Portfólio, Cidadania, Poesia, Provérbios, Imagem, Tabelas e Gráficos, e Autobiografia, e Portfólio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para nós O IBEAC e os Conselhos Comunitários de Cangaíba e Cotia foram maravilhosos nos auxiliando em nossa pesquisa, contribuindo para a nossa formação como Pedagogas como também nos ajudaram no nosso crescimento intelectual, no modo de ver e pensar, refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos, nas práticas pedagógicas em salas de aulas.

São Paulo é uma cidade muito bonita, dinâmica, modernizada, com muitas diversidades culturais, crenças, sociais e econômicas, sendo considerada uma megacidade.

É muito comum ter na cidade de São Paulo, patrimônios históricos, faculdades, universidades, cinemas, museus, teatros, parques, shoppings, grandes e pequenos comércios.

Em São Paulo existem ainda apesar de todo o desenvolvimento muitas pessoas que são analfabetas funcionais, que estão excluídos da sociedade, não podendo exercer a sua cidadania, seus direitos e sofrendo, pois quem não tem estudos não conseguem melhores empregos e tem muitas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, encontrando dificuldades, desde anotar recados telefônicos, ler os nomes dos ônibus, escolher produtos para comprar, escrever receitas culinárias, fazendo com que essas pessoas sofram sendo discriminadas e tendo uma baixa estima.

Referendando a Constituição Federal: Em especial o artigo 208, inciso I, que trata do direito ao Ensino Fundamental, inclusive para aqueles que não o cursaram em idade própria.

Segundo o Conselho Municipal de Educação- Parecer CME nº 96/07: a EJA no Município de São Paulo é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nas Escolas Municipais (EMEF / CEU, EMEF e EMEI) e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA).As classes são heterogêneas, com jovens e adultos, inclusive idosos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM(Legislação Internacional Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948).(Artigos de 1 ao 30)
FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1992
INEP, **Geografia da Educação Brasileira**, Brasília: 2001

Um dedo de Prosa Livro do Educando (Secretaria de Estado da Educação do Paraná Superintendência da Educação Departamento de Educação de Jovens e Adultos) Curitiba /SEED-PR/2006

Link: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/168_dez03/html/encarte - acessado de março á junho/2011
O QUE É: Reportagem da Revista Nova Escola (edição no. 168, dezembro de 2003) que aborda questões atuais da educação de jovens e adultos.

CONTEÚDOS DO SITE: Formação de professores; Participação da sociedade; Educação à distância.

DESTAQUE: O que um professor de EJA precisa saber.

Link: <http://www.ibeac.org.br/index.php> - acessado de março á junho/2011

O QUE É: O Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário – IBEAC – é uma organização não governamental fundada em 1981, por André Franco Montoro (1916-1999) juntamente com lideranças sociais e educacionais, com o objetivo de estimular a participação e autonomia de grupos, como forma de lutar pela democracia, pela garantia de direitos e transformação de realidades.

CONTEÚDOS DO SITE: Programas; direitos humanos; EJA; educação de Jovens e Adultos; projetos (biojóias, artesanatos com materiais recicláveis flores, fantoches); fotos sobre os projetos realizados; loja.

DESTAQUE:Fortalecer e incentivar o exercício da cidadania de Jovens e Adultos, por meio da alfabetização e escolarização.

Link: <http://www.cereja.org.br> acessado de março á junho/2011

O QUE É: O Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) foi criado pela Alfabetização Solidária com o objetivo de estreitar a interlocução e a interação entre educadores, pesquisadores, empresas, instituições de ensino superior, demais organizações e profissionais interessados na pesquisa da área de EJA.

CONTEÚDOS DO SITE: Notícias; eventos; artigos; fórum; concurso de redação.

DESTAQUE: A Biblioteca possui teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, relatos de experiências e vídeos educativos.



Miriam Ferreira

Pedagoga formada pela Faculdade Sumaré. Licenciatura em Arte Visual pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES). Pós-graduação Lato Sensu em Ensino das Artes Visuais pela Faculdade Paulista São José. Pós-graduação: Formação em Educação a Distância Universidade Universidade Paulista (UNIP). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



A ARTE E AS SUAS DIMENSÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA LEGISLAÇÃO

NATALI RICARTE CARDOSO

RESUMO: O objetivo deste texto foi pesquisar estratégias e possibilidades dimensionais da Arte na etapa da Educação Infantil partindo dos documentos institucionais. A educação Infantil é uma etapa, onde as crianças estão em período latente de formação e de criação. As dimensões da linguagem artística se faz necessária e parceira na mediação educativa, onde conduz à criança diferentes vivências e ressignificação artísticas que potencializam o ensino e aprendizagem. Ressalta-se a importância de compreender as práticas e as propostas da Arte para essa etapa e de que forma esse conhecimento pode ser contemplado não somente em sala de aula, mas também em outros espaços escolares e com diferentes materialidades. Foi possível perceber que as práticas artísticas nessa fase favorecem a criação, a exploração e a produção da criança através da interação com os seus pares e com o seu mundo, garantindo aprendizagem significativa.

Palavra-chave: Aprendizagem. Dimensões. Educação Infantil. Interação. Vivência artística.

INTRODUÇÃO

As práticas do ensino da Arte na Educação Infantil parece difusa ao longo do currículo escolar e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Isso porque as dimensões da Arte são muito evidentes e constantemente adotadas nesta etapa do ensino. Nela a criança tem possibilidade de pintar, cantar, desenhar, fazer os seus primeiros traços, dançar, teatralizar, dentre outras inúmeras atividades que são presentes no seu cotidiano.

Com isso, pela Arte estar tão presente na Educação Infantil, é importante tentar delimitar o que é objeto da Arte nessa etapa. A arte muitas vezes é polarizada nos objetivos que são a ela aplicados uma vez que há a impressão de que tudo na pré-escola deriva da arte ou esta é adotada apenas para reforçar conteúdos. Para delimitar esse objeto da Arte e sua representação da Educação Infantil, a BNCC vem demonstrar estratégias e objetivos de campos de experiências para que a Arte seja vista nas suas dimensões com real contexto.

A Arte aparece no formato de uma brincadeira, de uma pintura, de uma contação de histórias, de um teatro que a escola resolve apresentar, mas também está presente nos conteúdos atitudinais com interações de aprendizagem, para trabalhar conteúdos de alimentação, de higiene dentre diversas possibilidades que o professor tem para planejar a sua rotina com a criança.

A Arte é a integração de práticas e materialidades, porém não pode deixar de ser explorada em outras dimensões. Dinamizar práticas artísticas é um desafio nessa etapa porque ela também precisa transpor os limites do tempo e do espaço escolar a ser vivenciado pela criança, seja com recursos de imagens, áudio, imagéticos dentre muitas possibilidades que a arte oferta.

Por outro viés, o universo infantil é receptivo ao lúdico e ainda favorece momentos específicos para que a criança trabalhe a sua estética por meio de várias ferramentas que estão presentes no cotidiano. A criança vivencia jogos simbólicos que podem ser aprimorados pelas manifestações artísticas cooperando com a sua formação.

A mecanização e fragmentação do ensino desviou os propósitos da educação artística na Educação Infantil, que, muitas vezes, era realizada apenas para momentos celebrativos e pelos professores sem a produção da criança. A importância de ressignificar os padrões da Arte e a forma como as dimensões do ensino da Arte podem ser resgatados pela instauração dos objetivos da BNCC.

A valorização da produção artística realizada pela criança com a convalidação das ferramentas que podem estar aliadas à Arte ao longo das práticas educacionais. O contato com a Arte proporcionado pelo currículo oferece múltipla possibilidade à ação da criança na etapa da Educação Infantil.

O objetivo geral do estudo está em identificar as dimensões da Arte na etapa da Educação Infantil e como elas se apresentam nos objetivos da BNCC;

Nos objetivos específicos figuram.

- Estudar os objetivos do campo de experiência Traços, Cores e Formas na BNCC;
- Verificar quais dimensões estão presentes nos objetivos: ética, estética, linguística, cognitiva, motora, expressão, criação;
- Averiguar como a Arte está presente na rotina escolar da criança.

A metodologia é qualitativa com referencial teórico e levantamento de dados que tratem do redimensionamento da Arte na Educação Infantil ao longo das práticas.

O estudo da BNCC e dos seus objetivos para o campo 3 – traços, cores e formas fundamentarão o projeto quando relacionados com dimensões presentes na Educação Infantil e investigar como as estratégias estão presentes na lei.

CAMPO TRAÇOS, CORES E FORMAS NA BNCC

Entende-se que a Arte é mediadora em várias etapas do processo de ensino e essa é a motivação inicial do projeto. Na Educação Infantil a BNCC consolida dimensões importantes que derivam de várias práticas e critérios para expor a criança em contato com vivências artísticas. O estudo dessas dimensões por meio da BNCC será de profundo valor para entender como essas práticas são evidentes em sistemas escolares que já propõem as condições efetivas para que os projetos e as práticas possam ser instituídas nessa etapa.

O campo que será analisado é o de experiência 3: *Traços, cores e formas*, o qual possibilita averiguar como as dimensões da Arte na Educação Infantil podem ser aplicadas.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas... (BRASIL, 2020).

A BNCC, dará os caminhos para que as dimensões artísticas possam ser trabalhadas na educação infantil e apresentar elementos que possibilitará os conceitos e teorias que complementarão a ação pedagógica a qual irá desenvolver a criança integralmente, em acordo com as estratégias que são propostas no documento. Soares (2018) mostra que a criança precisa ser exposta à formação integral e à Arte, enquanto um campo de mediação entre a cultura e a visão de mundo que a criança irá reiterar na sua participação será assertiva em ambientes educacionais. A autora fala que a mediação é importante não só para explicar o que deve ser apresentado, mas sim o como fazer:

A vivência estética deixa marcas nos sujeitos e determina organização e manifestação dos comportamentos, desde os primeiros anos de vida, sendo esta potencializada quando efetivamente se estabelecem as mediações educativas e as aprendizagens, as relações ativas e significativas com o campo estético e cultural. (SOARES, 2018, p. 150).

Tendo em vista o que Soares (2018) descreve a vivência na educação infantil e a formação de crianças passa a ser balizada pelos objetivos que são orientações presentes na BNCC e que facultam conhecimentos e vivências para ressignificar as experiências que o aluno tem com o mundo. Nessa fase, a criança detém imaginação, criação e expressividades bem latentes que cooperam com a ambiência da Arte proposta pelo esquema de sistemas escolares.

A criança, logo, detém grande arcabouço de potencial expressivo, lúdico, artísticos que, no contexto da Educação Infantil, se desenvolvem como expressões artísticas e ampliam construções ao longo do projeto educativo, articulando os saberes da criança e a forma como ela irá ser conduzida ao longo de sua comunidade escolar na aprendizagem.

Arantes (2003) mostrará como a rotina escolar deve percorrer a formação integral. Ele argumenta que quando o mediador escolhe música, imagens, poesias e histórias e quando consegue desmembrá-las para outras produções como desenhos, modelagens, etc de forma coletiva ou individual, o seu trabalho pedagógico converge da teoria para a prática, ampliando os olhares e contribuem para o ensino e aprendizagem.

As propostas artísticas na educação infantil requerem criatividade e não a mecanização como os livros didáticos e folhinhas com desenhos prontos. Quanto maior diversificação e menos mecanicismo, mais a criança terá o seu potencial criativo enriquecido e pronto para ampliar os espaços da estética nas suas produções. A apreciação e a vivência artística da criança não são somente vivenciadas em museus, cinema, galerias de arte e outros espaços. Esses são lugares diferentes e formais. Porém há diversas possibilidades de apreciar a arte dentro dos espaços escolares, onde também potencializam o conhecimento e aprendizagem da criança. Com esses caminhos que são percorridos e mediados na formação da Arte, direciona-se para Sten (2014) a fala de que a Educação Infantil detém as dimensões cognitiva, afetiva, motora, ética, estética, artística e linguística são associadas. Ela mostrará como essas dimensões aparecem no cotidiano da criança. A busca na obra de Sten (2014) é em como a arte perpassa por todas as dimensões no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A BNCC mostra como essas dimensões podem se concretizar no campo artístico. A vinculação ética e demais mencionadas pelo autor agrega mais valor ao trabalho dos objetivos da Arte na Educação Infantil. Ainda se vê a fragmentação de áreas desde a Educação Infantil.

Um triste cenário na educação infantil, incluindo-se a quase inexistência da arte nas atividades vivenciadas. A arte enquanto contemplação e criação, criatividade e imaginação não é conhecida nem praticada no cotidiano do trabalho com os pequenos em uma rotina fragmentada, estanque e dirigida, professoras e crianças debatem-se para passar o tempo, mostrar trabalho, é principalmente, disciplinar, controlar. O controle do corpo é acompanhado pela limitação da mente, com atividades repetitivas, sem significado e com a mínima participação das crianças. (STEN, 2014, p. 68)

A junção desses autores possibilitará que a pesquisa possa vislumbrar o percurso da Arte na rotina da criança e da forma como as estratégias podem colaborar com a leitura das aplicações que estão na BNCC em acordo com as dimensões a serem trabalhadas.

A ARTE NA ROTINA ESCOLAR DA CRIANÇA

Arantes (2003) afirma que a arte em suas teorias e práticas na Educação Infantil segue a sua evolução na conformidade dos documentos que a implantaram, a LDB e, a partir dele, o Referencial Nacional para a Educação Infantil. A prática da arte planejada para as crianças fora prevista nesses documentos os quais propuseram uma dimensão cultural para compreender a Arte na centralização de manifestações relacionadas a música, a arte, a jogos, danças e teatro, dentre outras propostas as quais acabam concretizando o objeto artístico nas etapas da educação infantil.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil coloca as atividades básicas e permanentes relacionadas às atividades artísticas e essas são propostas constantemente no planejamento (RCNEI, 1998)

[atividades permanentes] são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, de aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de um constância. A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular, tai

como: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história, roda de conversas, ateliês, oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. (RCNEI, 1998)

No RCNEI (1998) as atividades com objetivos artísticos já eram proposta de forma constante, como relacionadas às necessidades básicas, orientadas para competências que a criança precisaria desenvolver, tais como pintura, modelagem, desenho e música, as quais criam uma percepção estética, elemento importante para que o cognitivo da criança seja trabalhado desde os primeiros anos da etapa escolar.

Soares (2018) argumenta que as práticas que são relacionadas à arte nessas sequências de atividades básicas aproximam as necessidades das crianças ao que elas precisam desenvolver, expondo-as a uma cultura lúdica que dará o cenário da sua aprendizagem e desenvolverá coordenação motora, sequências, apreciações estéticas e outras funções que ativam a plasticidade neural da criança.

Esse diálogo aproxima a criança com a estética, oferece-lhes imagens que podem ser recriadas, coladas, desenhadas, pintadas ou músicas que podem também criar um arcabouço imagético e redimensionar a função da imaginação, da criação sumarizada em atividades que são aplicadas constantemente nos planejamentos da educação infantil. (SOARES, 2018)

O autor reforça que a Arte no cotidiano da criança não é apenas aquela que contribuirá com a bagagem sociocultural, a oportunidade para viver o lúdico, mas sim auxiliar no desenvolvimento motor, perceptivo, cognitivo da criança e para isso é preciso observar e compreender como as aulas de arte são planejadas em prol do aproveitamento do aluno:

[...] faz-se necessário perceber e compreender que o que acontece nas aulas de arte de uma instituição escolar é muito mais resultado de um conjunto de fatores sociais do que apenas de aspectos gerais, que não contemplam um ensino interativo e dinâmico. Pensamento em um ensino de arte flexível e com interação dos sujeitos que estão no processo educativo, direta ou indiretamente. (SOARES, 2018, p. 23)

Além das funções motoras, perceptivas, cognitivas, Soares (2018) contempla a importância dessas atividades basilares para a sociointeração, a qual fornece a ativação do pensamento bilateral: o pensamento que é lógico e racional e o pensamento que é imaginário, estruturas que contemplarão a formação cognitiva do aluno, de forma a conceber padrões estéticos vivenciados pela criança.

A criança, ao passo que adquire autonomia, ela estará em contato com atividades que justapõem objetivos os quais serão explorados em prol dos seus desenvolvimentos. Essa prática pedagógica, em que a arte é um canal de ideias para as realizações da educação infantil, organizam o seu tempo, favorecem a vivência do lúdico, auxiliam a criança a absorver a comunicação como elemento cotidiano e mediador ao utilizar a linguagem em seus processos.

Sten (2014) reforça que as crianças empregam esforços constantes para realizar essas atividades. Elas precisam se comunicar e interagir, o que reforçará a tese de Soares (2018) que elabora a dimensão sociointerativa da Arte para que a criança possa se concentrar, elaborar elementos imagéticos, possa ter atenção porque são ferramentas que utilizará de forma natural.

O Referencial Nacional para a Educação Infantil de 1998, atribuirá três ações básicas, as quais devem ser planejadas pelo professor para que essas atividades basilares possam ser aplicadas, garantindo que a arte e seu objeto de aprendizagem estejam em vigor nessas dimensões que são contempladas na Educação Infantil. Esses elementos são: o fazer artístico, a reflexão, a apreciação os quais propõem a finalidade de trabalhar a sensibilidade e conhecimento sensível já na etapa pré-escolar:

... se o objetivo é fazer com que as crianças avancem em relação à representação da figura humana por meio do desenho, pode-se planejar várias etapas de trabalho e ajudá-las a reelaborar e enriquecer seus conhecimentos prévios sobre esse assunto, como observação de pessoas, de desenhos ou pinturas de artistas e de fotografias; atividades de representação a partir dessas observações, atividades de representação a partir de interferências previamente planejadas pelo educador e etc. (RCNEI, 1998)

Esse trecho pondera sobre a forma de como conduzir uma apreciação ao longo de uma atividade de desenho, o que é diferente do ensino da arte por estereótipos. A mimetização, cópia ou duplicação de desenhos anulam a funcionalidade do objeto artístico e o texto do Referencial Curricular para a

Educação Infantil irá desviar-se dessas práticas as quais não devem ser adotadas as atividades basilares propostas ao longo do planejamento da Educação Infantil.

Essas práticas nas atividades sequenciais presentes no planejamento em acordo com o RCNEI (1998) ampliam o conhecimento de mundo, como visto, pela funcionalidade da arte contribuir para o cenário sociocultural da criança. É um conhecimento de mundo que a auxiliará no processo de apropriação da cultura, não uma cultura elitista, mas a cultura como ampliação da sua bagagem de conhecimento. É um conhecimento dinâmico que irá ressignificar as suas relações com o mundo, convidando a refletir a respeito das interações as quais ela trava à sua volta. (ARANTES, 2003).

Não se trata também de propor que a criança acumule conhecimento, porque o aspecto operacional é oferecer-lhe estímulo de produção para que se moldem as suas funções cognitivas em prol de efetivar o seu desenvolvimento educacional. Aqui se entende que o objeto da arte não é apenas um conhecimento racionalizado, que irá interpor camadas de conhecimentos e conteúdos sem que a criança interaja com eles, manipulando as ferramentas que lhe são oferecidas e tendo contato com as diversas modalidades de expressão artísticas. O RCNEI (1998) vem abranger essa prática, pois em seus objetivos prevê-se:

...utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva. (RCNEI, 1998)

Essas orientações são importantes para redimensionar as propostas do fazer artístico, do apreciar e do refletir de modo que crianças possam compreender as informações que precisam lhe ser passadas, com base nos contatos com a obra, visualização, visitas a exposições ao passo que também estão em contato com ferramentas, instrumentalização que fomentarão desenvolver linguístico, interativo, emocional dentre outros padrões concernentes às vivências da etapa da educação infantil.

As situações de aprendizagem para Sten (2014) agregarão a diversidade da produção com a possibilidade de produzir o que foi vivenciado com diferentes materiais. Como supracitado, impor ao cotidiano da Educação Infantil uma arte mimética, de imitação e cópia foi um paradigma rompido pelo RCNEI (1998) que diz:

A presença das Artes Visuais na Educação Infantil, ao longo da história, tem demonstrado um descompasso entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática pedagógica existente. Em muitas propostas as práticas de Artes Visuais são entendidas apenas como meros passatempos em que atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídas de significados. (RCNEI, 1998)

Cabe, agora, observar como as dimensões para essa prática estão presentes na BNCC e quais são os objetivos a serem discutidos sobre os conceitos de ensino da arte no cotidiano da criança. As dimensões da arte farão delimitar o que de fato é um conteúdo artístico e adequado para ser trabalhado em sala de aula, na etapa pré-escolar.

DIMENSÕES DA ARTE NA BNCC

Conforme dito o RCNEI (BRASIL, 1998) a respeito do fazer artístico, da apreciação e da reflexão como tarefas que estão vinculadas diretamente ao ensino da Arte, a BNCC aborda dimensões do conhecimento como: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. De um documento para o outro, equipara-se o “fazer artístico” com a criação e o termo “reflexão” aparece em ambos. Já o termo estesia presume-se estar relacionado à estética. No dicionário especifica que o termo relaciona-se com a sensibilidade e com a estética artística e o conceito do belo.

Na BNCC (2017) são propostas pelas unidades temáticas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas, contudo, na educação infantil, essas unidades são formuladas em campos. E estes serão aqui especificados e discutidos.

De 0 a 1 ano e 6 meses, o campo “Traços, sons, cores e formas”, as dimensões da arte estão distribuídas por três objetivos:

- (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.

- (EI0TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
- (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

(BNCC, 2017, p. 67)

Nesse estágio da Educação Infantil a criança está em uma fase em que começa a interagir com os ambientes, aprendendo a caminhar e a ter o controle motor do seu corpo. O seu corpo, pelo que se infere, é o seu referencial para estar em contato com o mundo, buscando as suas conexões, os seus vínculos. Desse modo, a reflexão ainda é um exercício que a criança nessa fase não irá abstrair, mas, os estímulos aos quais é exposta e ajudam a desenvolver percepções iniciais preparando-a para a fase pré-operatória.

Ela começa a garatujar os primeiros traços, porque ela irá aos poucos assumir as extensões do seu corpo para a criação, como o lápis, os pincéis e outros “elementos riscantes”. A música é um elemento fundamental e contribuirá para o início da fruição, do despertar sensível.

Para as crianças de 1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses, mais três objetivos são adicionados:

- (EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- (EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.
- (EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

(BNCC, 2017, p. 67)

Nessa fase, a criação começa a ser mais aprofundada. Ele cria sons e aprecia diferentes estilos e ritmos. A estética começa a ser trabalhada uma vez que nessa fase ela começará a moldar, pintar e trabalhar diversas superfícies e texturas para a sua criação. Nessa fase, compreende-se que a crítica e a apreciação, buscando com a criança palavras que podem qualificar o trabalho realizado, convidando-a a apreciar as cores, a diversidade de formas que ela conhece, a refazer movimentos. Nessa etapa, a música também é para a criança um veículo de expressão.

Nas etapas com as crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, mais outros três objetivos são apresentados:

- (EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais e festas.
- (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
- (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (BNCC, 2017, p. 67)

A expressividade, nesta etapa, é mais estimulada, é mais livre, tanto é que o formato do desenho livre é sempre contemplado nesses níveis porque além da livre expressão convida a criança à criação, imaginação, estruturas importantes para o seu desenvolvimento cognitivo. O fazer artístico e a produção são mais intensificados e as ferramentas também são ampliadas, porque a coordenação motora da criança está mais desenvolvida. Antes, na etapa anterior, as crianças estavam mais centradas na massinha de modelar de forma que sua musculatura fina esteja sendo mais trabalhada.

Os sons podem ser reconhecidos através de nuances, do grave, ao agudo e da percepção sonora, observando que várias vozes podem ser mescladas em um mesmo áudio e, algumas vezes, identificadas.

Da primeira à segunda etapa, a criança explora e cria sons até que pode utilizá-los, abstendo-se do próprio corpo como referencial e dispendo-se de materiais que ela mesma confecciona para produzir sons. São campos que marcam uma evolução das dimensões artísticas conforme a idade e o desenvolvimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo buscou reconhecer as possibilidades educacionais da arte na rotina da Educação Infantil a partir da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, documentos que desmistifica a visão pragmática de uma Arte que precisa ser mudada.

A arte mimetizada, estereotipada busca verificar como que a arte pode ser aplicada no cotidiano da criança nas etapas pré-escolares, mostrando que a arte tem várias aplicações que auxiliam a criança em seu desenvolvimento motor, em suas interações com os seus pares e com o seu mundo, com a parte cognitiva.

As dimensões da arte são identificadas no campo da experiência 3 da BNCC, “traços, cores, formas”, o documento garante seis direitos de aprendizagem são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Entende-se que a redução de objetivos do campo de experiência 3 é requerida pelas próprias dimensões da arte de acordo com a faixa etária: criar, explorar, produzir. E compreende-se que em outros campos há também possibilidades artísticas, porém as competências das linguagens devem estar integradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Milna. **O ensino das Artes: construindo caminhos**. Campinas: Papyrus, 2003.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília: Ministério da Educação: 2ª. versão revista, 2017.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. Brasília: Ministério da Educação: versão final, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. MEC. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf

SOARES, Marcos. **Educação Estética Escolar**. São Paulo: Ed. Manole, 2018.

STEN, Samira. **O professor de arte no contexto da educação infantil**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.



Natali Ricarte Cardoso

Graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano. Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



O FUTEBOL: HISTÓRIA DO ESPORTE E PRESENÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

SILVANA FÁTIMA BONI MORATO

RESUMO: Esse artigo pretende buscar reflexões a respeito da história do futebol, por ser tão popular até mesmo na Educação Física escolar. A metodologia presente no artigo tem uma abordagem bibliográfica, baseada em autores pertinentes ao tema. O futebol é um dos esportes mais populares do mundo. É praticado em praticamente todos os países, que se reúnem a cada quatro anos para disputar a Copa do Mundo e mantêm suas diferentes ligas regulares ao longo do ano. Estima-se que o futebol tenha cerca de 250 milhões de jogadores em todo o mundo e que mobilize cerca de 1,8 bilhão de interessados e torcedores em todo ao redor do planeta. É um dos esportes presente nas Olimpíadas e sua liderança internacional é exercida pela Federação Internacional de Associações de Futebol (ou FIFA, sigla em francês).

Palavras-chave: Esportes. Futebol. Futebol de Salão. História. Educação Física.

INTRODUÇÃO

Quando descrevemos sobre coisas que nos remetem à identidade cultural brasileira, o futebol aparece como um cartão de visitas, algo que muitos estrangeiros olham e já pensam no Brasil. Entretanto, a história nos mostra que esse esporte não teve sua origem tão democrática como hoje, sendo na realidade extremamente excludente e preconceituoso.

O FUTEBOL DE CAMPO NO BRASIL: HISTÓRIA INICIAL EXCLUDENTE

Trazido ao Brasil por Charles Müller em 1894, o futebol que, hoje, é o esporte mais praticado em território nacional, faz parte da identidade cultural brasileira que possui uma sociedade pautada pela diversidade. No entanto, seu início não se deu de forma democrática.

Inicialmente, foi praticado pela elite de influência europeia, num enorme espaço de racismo e discriminação.

Não faz muito tempo os cronistas esportivos distinguiam com ênfase o futebol-arte, que seria o praticado no Brasil, do futebol-força, característico dos países europeus, pois Europa e América do Sul constituíam os dois grandes centros futebolísticos. O futebol-arte se distinguiria pela beleza, floreios, dribles, "bicicletas", toques de calcanhar, e o futebol-força seria jogado por atletas fisicamente bem constituídos, que usam o corpo e uma certa violência, e que se caracterizariam pela "falta de cintura", como se dizia. Ao longo dos anos o futebol se disseminou praticamente por todos os países dos continentes, estabeleceram-se intercâmbios de jogadores e técnicos e observaram-se múltiplas influências, de forma que logo emergiu a questão de saber qual seria hoje o estilo predominantemente brasileiro. (NETTO, 2005)

Oposto à situação atual, o futebol no Brasil era, antigamente, praticado apenas pelos brancos que faziam parte das classes mais abastadas e tradicionais da sociedade daquela época. Fazia parte do programa educacional da maioria dos colégios brasileiros e era considerado o principal esporte e divertimento da elite. Aos pobres e negros, restavam apenas a oportunidade de assistir aos jogos, não dentro dos clubes ou das escolas, mas sim em cima dos muros desses locais ou até servindo como meros gandulas durante as partidas.

Contudo, o povo, composto das camadas mais pobres e por negros e mestiços, apesar de possuir algum dinheiro para formar ou entrar em alguma equipe, jogava futebol nas ruas, nas praças e nos campos abertos.

Então, clubes populares começaram a aparecer, compostos apenas de jogadores negros e das camadas mais pobres. Estes times começaram a demonstrar um futebol diferente, compostos de jogadores velozes e habilidosos que jogavam de maneira alegre e descompromissada; totalmente diferente dos demais que eram compostos por jogadores das camadas mais ricas, apresentando um futebol de grande influência europeia, em que a força e o vigor físico imperavam.

Com o aumento desses times chamados populares, os brancos logo trataram de tomar medidas para que fosse possível pelo menos separá-los do restante dos times considerados mais abastados. Assim, as equipes pobres só jogariam entre si e as ricas também, sendo criadas duas associações que regessem esses times, surgindo assim a Liga Paulista de Futebol (para os pobres) e a Associação Paulista de Esportes Atléticos (para os ricos).

No entanto, essa medida foi apenas paliativa, pois várias equipes consideradas ricas passavam a contratar cada vez mais jogadores negros e pobres, devido à sua alta capacidade e habilidade futebolística. O Vasco, por exemplo, escandalizou a todos quando, a partir de 1927, formou uma equipe basicamente composta de negros e mulatos pobres, sagrando-se, várias vezes, campeã estadual.

Os negros e mestiços traziam consigo um jeito peculiar de jogar futebol, auxiliados pela capoeira e por sua habilidade própria, fugindo do jogo simétrico, composto de lançamentos e chutes a longa distância, em que a maior qualidade era o vigor físico do participante, que permeava os times naquela época, devida à intensa influência inglesa. Com isso, muitos times passaram a recrutar cada vez mais jogadores de origem humilde, porém com certas ressalvas.

O cuidado que os primeiros clubes tiveram ao recrutar esses elementos é curioso: não podiam ser totalmente pretos e nem procurados pela polícia. Os mulatos serviam desde que fossem excepcionais com bola e que aprendessem a jogar a europeia, repetindo os movimentos e jogadas ensaiadas pelos folhetos ingleses que se vendiam junto com o material de jogo. (SANTOS, 1981, p. 20)

A partir daí, surgiram grandes jogadores e, como maior exemplo dessa época, pode-se citar um jogador chamado Carlos Alberto, que jogou muito tempo no Fluminense e que, em todas as partidas, clareava a pele com pó de arroz para parecer mais branco. Levando a entender que “o ato de torcer, como o de jogar futebol e de jogar com um certo estilo não é genético, mas social” (DAÓLIO, 1997, p. 71).

É importante mencionar que foi um atleta negro que criou o drible, a partir de toda a sua ginga e coordenação advinda da capoeira, para fugir das faltas violentas feitas pelos brancos e que, na maioria das vezes, não eram penalizados pelos árbitros, que por sua vez também eram brancos.

Caminhando ao lado de toda essa evolução, surgiu um jogador que foi o primeiro a romper com todas as barreiras futebolísticas, negando-se a jogar futebol à moda europeia e fazendo da sua habilidade e malícia o segredo da sua ascensão e de seu sucesso: Arthur Friedenreich. Filho de um alemão e de uma negra, foi fundador da “escola brasileira de futebol”, composta do drible desconcertante, da doce matada no peito, do passe que deixava o companheiro cara a cara com o gol e de um jeito todo alegre improvisado de jogar futebol, foi com ele que o Brasil começava a despontar no cenário mundial de futebol, sagrando-se por exemplo, campeão sul-americano pela primeira vez em 1919.

Assim como Friedenreich, muitos outros jogadores negros e pobres se destacavam e já naquela época fizeram do futebol uma forma de ascensão social e econômica. A partir daí, surgiram grandes jogadores como Fausto (considerado o primeiro proletário do futebol), Zizinho (apelidado como mestre) e o incomparável Leônidas da Silva.

Leônidas da Silva foi o criador de uma das jogadas mais bonitas do futebol, a chamada “bicicleta” e foi o primeiro jogador de futebol que, além de ter o seu salário, emprestou o seu apelido ‘diamante negro’ ao chocolate criado pela Nestlé, recebendo ao todo 3 contos de réis por essa propaganda. Com o seu futebol, ajudou o Brasil a conquistar o terceiro lugar no Campeonato Mundial disputado na França em 1938 e mostrou ao mundo uma forma diferente de se jogar futebol, consolidando a Seleção Brasileira como uma das grandes forças do futebol internacional.

Com o passar do tempo, os jogadores negros foram adentrando cada vez mais no futebol que ganhou uma popularidade cada vez maior, sendo considerado o esporte mais praticado em território

nacional. Nomes como Pelé, Jairzinho, Robinho e muitos outros carregam até hoje essa ginga e malemolência que fizeram dos negros um grande divisor de águas em nosso futebol.

O futebol, então, passou a ter uma questão econômica e social para as pessoas de classes menos abastadas e isso se torna ainda mais visível ainda hoje. Com o advento da tecnologia e da mídia, o futebol deixou de ser apenas um esporte e tornou-se uma grande indústria com lucros absurdos e de grande valia, não apenas para os atletas, mas também para todos os profissionais envolvidos nesse meio.

Há um mercado hipervalorizado. As cifras são quase inconcebíveis e as transações entre os clubes estratosféricas. Além disso, o número de atletas estrangeiros em todos os campeonatos mundiais tornou-se absurdo, tendo como causa a busca pela independência econômica por parte dos jogadores que acabam se transferindo de uma equipe para a outra, em função do montante de dinheiro que lhes é oferecido. (WITTER, 1996, p. 32)

Os atletas, hoje em dia, adotam como principal objetivo jogar nos grandes centros econômicos futebolísticos, ou seja, nos campeonatos europeus, devido aos salários absurdos e a imagem de celebridade que lhes é concedida. Com isso, o futebol passou a ser uma das únicas chances de melhora econômica e social para muitas crianças pobres que, fatalmente, não teriam condições de subir na vida de outra maneira.

O FUTSAL E SUA HISTÓRIA

Outra forma de chutar a bola, ou melhor, outra forma de jogar futebol, vem a ser o futsal ou o futebol de salão, jogado em uma quadra coberta ou descoberta e que possui inúmeros adeptos, não só no âmbito escolar, já que devido ao número de jogadores e espaço reduzido facilita sua prática.

Portanto, esse artigo não tem o intuito de realizar uma pesquisa aprofundada e detalhada, já que esse não é o objetivo primordial desse trabalho, mas de servir como alicerce para o entendimento a partir de outros trabalhos complementares, que comprovarão cientificamente a ideia proposta inicialmente.

Engana-se quem acredita que o futebol de salão teve suas raízes similares ao futebol de campo apenas, pois seu nascimento e histórico são únicos e extremamente elucidativos.

Sabe-se que esse esporte surgiu, inicialmente, pela intensa vontade de uma prática futebolística e da enorme falta de espaço. Muitos pesquisadores acreditam que foi no começo da década de 30 que esse esporte surgiu e foi posteriormente regulamentado, porém antes dessa data já existiam as famosas “peladas” em ginásios fechados.

O futebol de salão surgiu na década de 30, porém existem duas versões quanto a sua origem. A primeira é que surgiu no Uruguai, na Associação Cristã de Moços de Montevideú, onde as primeiras regras foram redigidas pelo professor Juan Carlos Ceriani. A outra versão defendida é a de que o futebol de salão surgiu no Brasil, no final da década de 30 na ACM de São Paulo, onde fora praticado por jovens a título de recreação. Mas é inegável que foi o Brasil o maior responsável pela expansão desse esporte. (SANTANA, 2008, p. 24)

A primeira versão em relação à história desse esporte não aconteceu por mero acaso. Em 1930, o Uruguai tinha acabado de conquistar o título de campeão do mundo de futebol em sua terra natal, estimulando ainda mais a prática desse esporte em seu país. Sendo assim, a maioria dos garotos uruguaios daquela época queriam jogar futebol, apesar dos poucos campos de futebol existentes. Dessa maneira, as quadras de basquete começaram a ser ocupadas trazendo o futebol para os ginásios e criando assim um novo esporte.

No início, as regras eram apenas uma transposição das mesmas existentes no campo, porém, com o passar do tempo, viu-se a necessidade da criação e regulamentação de regras próprias e bem mais condizentes com o espaço utilizado para o jogo. Na realidade, com as regras do futebol de campo e o número elevado de jogadores dentro da quadra, o futebol de salão foi considerado muito violento, passando a ser praticado apenas por homens e adultos.

Logo, com as mudanças nas regras, foi possível a participação de outras faixas etárias, de crianças e até mulheres, apesar desse jogo ter na época uma importante influência cultural, em que os esportes considerados femininos deveriam estar ligados à dança, ginástica e ritmo.

A princípio, o futsal brasileiro seguia as regras advindas do Uruguai, porém, com o passar do tempo e a intensificação desse esporte em território nacional, foram sendo criadas regras próprias. Nessa mesma época, Rio de Janeiro e São Paulo foram os principais estados brasileiros em que o futsal se desenvolveu e ganhou notoriedade.

Em 1949, o Rio de Janeiro organizou o primeiro torneio de futsal para meninos de 10 a 15 anos e, nesse mesmo período, em São Paulo, foi criada uma comissão para redigir novas regras a fim de diminuir os riscos para os jogadores.

Em 1950, surgiu a Liga de Futebol de Salão em São Paulo, que buscou reformular e publicar as primeiras regras desse esporte, promovendo campeonatos abertos em clubes paulistanos e participou da fundação da Federação Paulista de Futebol de Salão.

Porém foi apenas em 1954 e 1955 que foram fundadas as primeiras entidades do futebol de salão, a Federação Metropolitana de Futebol de Salão no Rio de Janeiro e a Federação Paulista de Futebol de Salão, unificando então as regras em caráter nacional. (TEIXEIRA, 1997, p. 244)

O futsal, a partir daí, começou a ganhar popularidade em clubes recreativos e nas chamadas escolas regulares.

O futebol de salão teve o seu reconhecimento, sua regulamentação e seu nascimento das federações nacionais na década de 50. A sua prática passou a se expandir por toda a América Latina na década de 70. Em seguida surgiu a Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) e a Confederação Brasileira de Futebol de Salão. (SANTANA, 2008, p. 25)

Foi com a unificação das regras que o futebol de salão teve impulsionada a sua abrangência no Brasil, passando a ser continuamente praticado nas escolas, clubes e agremiações.

Contudo, apesar desse imenso desenvolvimento, foi apenas no dia 15 de junho de 1979, que foi criada a Confederação Brasileira de Futebol de Salão (CBFS), entidade que rege esse esporte no Brasil até hoje, como resultado de um desmembramento da Confederação Brasileira de Desportos (CBD). (TEIXEIRA, 1997, p. 165)

Nos anos que se seguiram à criação dessa entidade, o futsal brasileiro não apenas se consolidou em território nacional, mas também em âmbito internacional. Sendo intensamente praticado pela população brasileira, a seleção nacional ostenta vários títulos de campeã mundial, em um esporte praticado independente da idade, sexo, religião e condição socioeconômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às vezes, fica difícil entender como um esporte que tem sua origem ainda inconclusiva pode conseguir tantos adeptos, principalmente dentro do Brasil, mas é fato que somos uma potência nesse esporte, já que além de títulos, temos jogadores que durante anos foram considerados como melhores no mundo.

Talvez, a bola pesada não agrade a todos, além do espaço reduzido, mas, por outro lado, sabemos que o jogador de futebol de salão, seja profissional ou amador, deve ter o completo domínio da bola, habilidade para a prática desse esporte, uma vez que, no futebol de salão, o jogador é obrigado a estar em contato com a bola a todo momento, muito mais do que no futebol de campo, além de ter que realizar os movimentos esportivos (fundamentos) em um tempo e espaço reduzidos.

O Brasil também pode ser considerado o país do futebol de salão, juntamente com o futebol de campo, pois a magia da bola no pé, já está enraizada em nossa sociedade, atravessando épocas e fronteiras.

Entender sobre suas origens e relações com a sociedade em diferentes períodos é que permite diferenciar sua adequada aplicabilidade no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

NETTO, C.G. O futebol como fenômeno social. **Jornal da Unicamp**. 12, 2005. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2005/ju295. Acesso: 8 Jul 2020.

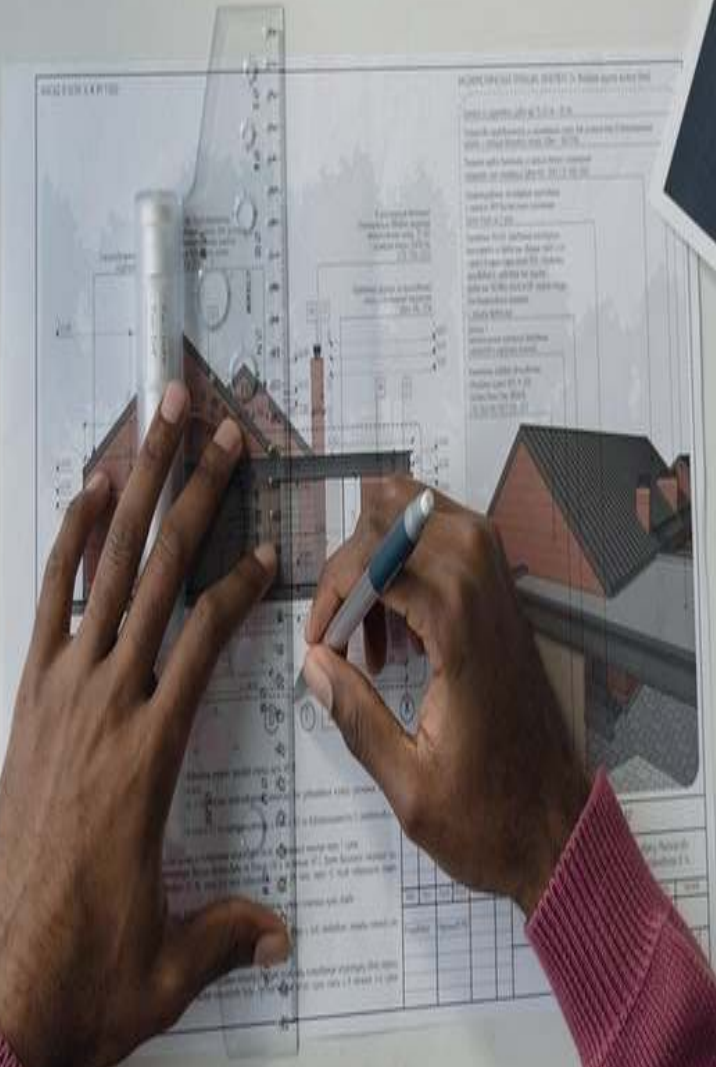
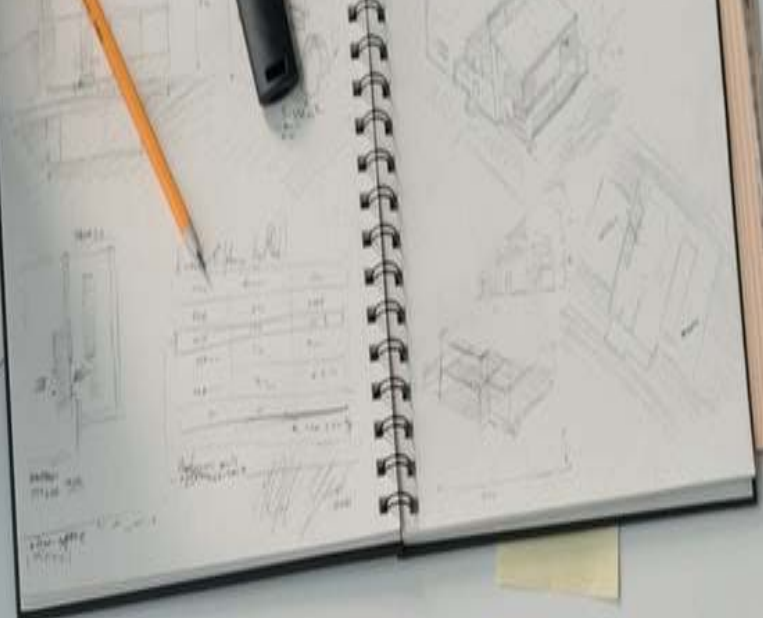
SANTANA, C. W., REIS, B. H. H. Futsal Feminino: perfil e implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 45-50, out./Dez. 2003.

SANTOS, R. J. **O que é racismo**. Brasília: Editora Brasiliense, 1991.
TEIXEIRA, V. H. **Educação Física e Desportos**. São Paulo: Saraiva, 1997.
WITTER, S. J. **Breve Histórico do Futebol Brasileiro**. São Paulo: FTD, 1996.



Silvana Fátima Boni Morato

Licenciada em Educação Física pela Universidade Mogi das Cruzes (UMC). Graduada em Pedagogia; Artes Visuais e História. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Alfabetização e Letramento; Deficiência Mental; História Social; Docência do Ensino Superior. Professora de Ensino Fundamental II e Médio na Prefeitura Municipal de São Paulo.



APOSENTADORIA DOS PROFESSORES NO QUE TANGE A REFORMA PREVIDENCIÁRIA (EC 103/2019)

TATIANA KELIAN KISELEFF TABELLIONE

RESUMO: O presente artigo busca analisar aposentadoria dos professores à luz da Emenda Constitucional 103/2019, popularmente conhecida como Reforma da Previdência, apresentando como se dava a aposentadoria dos professores anteriormente a Reforma e quais modificações ocorreram após a mesma. Para a realização do presente artigo, a metodologia utilizada foi a dedutiva, de pesquisa básica, tendo por abordagem qualitativa e exploratória, utilizando pesquisas bibliográficas, legislação e doutrina. Ao final, será possível analisar que com a EC 103/2019, ocorreu um retrocesso no que diz respeito as aposentadorias, principalmente a dos professores, que passou a ser exigido idade mínima para obtenção do benefício. O que se conclui, é que as Reformas são necessárias, mas todas elas precisam ser consoantes aos princípios fundamentais previstos na Constituição Federal, para que seja resguardado acima de tudo a segurança jurídica dos segurados.

Palavras-chave: Aposentadorias. Constituição Federal. Professores. Reforma da Previdência. Segurados.

INTRODUÇÃO

O Direito está em constante evolução, visto que é uma ciência que se transforma conforme os avanços sociais. De acordo com a mudança do tempo e da sociedade, as leis se transformam com o intuito de acompanhar essas alterações. Dito isto, é possível verificar as inúmeras alterações no ordenamento jurídico desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, até os dias atuais.

Com a crise econômica que atingiu o Brasil desde 2014, fazendo com que o número de desemprego aumentasse drasticamente, o governo implementou a Reforma da Previdência, com a Emenda Constitucional nº 103/19, com a justificativa do altíssimo gasto previdenciário e em contrapartida uma arrecadação baixa, a medida teve por escopo ajustar as contas públicas e diminuir o déficit financeiro.

Sendo assim, o presente trabalho, apresenta como tema as transformações trazidas pela Emenda Constitucional nº 103/2019 através de suas diversas modificações para o Direito Previdenciário, principalmente no rol das aposentadorias, como trata-se de um assunto abrangente, o trabalho foca a sua atenção a aposentadoria dos professores.

Cabe destacar, que se entende como função de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades de cunho educativo, sendo exercido no estabelecimento de educação básica em diversos níveis ou modalidades, indo além de apenas à docência, como também a direção escolar, e demais atividades pedagógicas.

Nesse íterim, a metodologia utilizada foi a dedutiva, de pesquisa básica, com abordagem qualitativa e exploratória, através de pesquisas bibliográficas, da legislação e artigos científicos sobre o tema, demonstrando ao final dessa análise as alterações em relação a aposentadoria dos professores.

Os professores possuíam sua função regulamentada pelo Decreto nº. 53.831/1964, tendo por direito à aposentadoria especial após 25 anos de serviço, tendo em vista trata-se de uma atividade penosa.

Posteriormente, por ser reconhecido a importância da educação no Brasil, foi promulgada a Emenda Constitucional nº. 18 de 1981, tendo por escopo a definição dos critérios para obtenção dos benefícios, sendo assim, ficou garantido a aposentadoria para o professor após 30 anos de labor e para a professora, após 25 anos de efetivo exercício laboral, com salário integral, conforme previsto no art. 165, XX da referida Emenda.

Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), em seu art. 202, III, fixou que na função de magistério, nesse caso, professor de todos os níveis de ensino, era garantido aposentadoria ao professor após 30 anos e à professora, após 25 anos de labor.

Após, com a Emenda Constitucional nº. 20 de 1998, para o segurado conseguir se aposentar como professor, era necessário a comprovação exclusiva de tempo de serviço na função de magistério na educação infantil, fundamental e médio, conforme art. 201, § 8º da CRFB.

Ficando assim extinto a aposentadoria diferenciada para os professores universitários, posterior a 16 de dezembro de 1998, ficando essa categoria sujeita a ter de cumprir o tempo de contribuição previsto na regra geral, sendo 35 anos para professor e 30 anos para professora. Entretanto, aos profissionais que já laboravam até a reforma daquela época, ainda poderiam se aposentar, tendo em vista a regra de transição, com acréscimo de 17% para homens e de 20% para mulheres, sobre o tempo de serviço já exercido.

Apenas em 2016, através da Lei 11.301, que ocorreu a devida regulamentação das funções de magistério:

Art. 1º, §2º - são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Em relação a referida Lei, fora ajuizada Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº. 3.772-2 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a saber:

ACÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE MANEJADA CONTRA O ART. 1º DA LEI FEDERAL 11.301/2006, QUE ACRESCENTOU O § 2º AO ART. 67 DA LEI 9.394/1996. CARREIRA DE MAGISTÉRIO. APOSENTADORIA ESPECIAL PARA OS EXERCENTES DE FUNÇÕES DE DIREÇÃO, COORDENAÇÃO E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 40, § 5º, E 201, § 8º, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. INOCORRÊNCIA. ACÇÃO JULGADA PARCIALMENTE PROCEDENTE, COM INTERPRETAÇÃO CONFORME. I – A função de magistério não se circunscreve apenas ao trabalho em sala de aula, abrangendo também a preparação de aulas, a correção de provas, o atendimento aos pais e alunos, a coordenação e o assessoramento pedagógico e, ainda, a direção de unidade escolar. II – As funções de direção, coordenação e assessoramento pedagógico integram a carreira do magistério, desde que exercidos, em estabelecimentos de ensino básico, por professores de carreira, excluídos os especialistas em educação, fazendo jus aqueles que as desempenham ao regime especial de aposentadoria estabelecido nos arts. 40, § 5º, e 201, § 8º, da Constituição Federal. III – Ação direta julgada parcialmente procedente, com interpretação conforme, nos termos supra. (Tribunal Pleno, Relator p/ Acórdão Ministro Ricardo Lewandowski, DJe 27.3.2009)

Tal decisão alterou o entendimento anterior da Corte Suprema, conforme Súmula 726: “Para efeito de aposentadoria especial de professores, não se computa o tempo de serviço prestado fora da sala de aula”, atualmente, a referida Súmula já não é utilizada, porém, não ocorreu seu cancelamento ou alteração.

Em 2017, o STF legitimou a orientação da ADI 3.772-2, através da Repercussão Geral Tema 965, conforme tese:

Tema 965: Para a concessão da aposentadoria especial de que trata o artigo 40, parágrafo 5º, da Constituição, conta-se o tempo de efetivo exercício, pelo professor, da docência e das atividades de direção de unidade escolar e de coordenação e assessoramento pedagógico, desde que em estabelecimentos de educação infantil ou de ensino fundamental e médio.

Com a Emenda Constitucional 103/2019, a aposentadoria do professor novamente sofreu modificações, passando a exigir idade mínima, gerando assim mais obstáculos ao acesso da classe a aposentadoria, se já não bastasse aos professores desmotivação em virtude da desvalorização profissional e salarial, ainda arcarão de forma penosa para obter o descanso necessário. Como será verificado de forma mais exploratória a seguir.

ANTES DA ENTRADA EM VIGOR DA EMENDA CONSTITUCIONAL 103/2019

Antes da EC 103/2019, para se obter o benefício da aposentadora como professor, era necessário apenas o tempo de contribuição mínimo, sendo 30 anos para professor e 25 anos para professora, como visto anteriormente. Tendo por benefício a diminuição de 5 anos em relação a aposentadoria por tempo de contribuição, tendo em vista a carreira penosa.

O cálculo previdenciário era composto por média aritmética simples, dos 80% maiores contribuição a partir de julho 1994, não utilizando os 20% das menores contribuições.

Em relação a aposentadoria do professor, antes da EC 103/2019, era questionado quanto a aplicação do fator previdenciário da renda mensal inicial. Sendo uma divergência se era correspondente a uma espécie de aposentadoria por tempo de contribuição ou de aposentadoria especial. (CASTRO; LAZZARI, 2020)

Os defensores da aposentadoria do professor por tempo de contribuição, adotavam os argumentos que a localização do artigo que tratava sobre o tema, estava inserido, no art. 56, onde tratava sobre a aposentadoria por tempo de serviço, e não, na parte onde tratava sobre aposentadoria especial.

Já os apoiadores da classificação quanto aposentadoria especial, utiliza dos argumentos da interpretação histórica, já que ao passar do tempo, foram surgindo decretos e leis, que visavam a diminuição do tempo de trabalho, por tratar de trabalho penoso, como o exemplo do Decreto nº. 53.831/1964 e a Emenda Constitucional nº. 18/1981.

Em relação ao fator previdenciário, esta era aplicada sobre a aposentadoria do professor, sem ser aplicada sobre as aposentadorias especiais, ensejando assim desigualdade entre os benefícios garantidos constitucionalmente e com a mesma natureza. (CASTRO; LAZZARI, 2020)

Afinal, constitucionalmente o legislador se preocupou em constar no texto da Carta Magna uma aposentadoria com tempo reduzido aos professores com efetivo exercício da função, conclui-se então, que se buscou dar proteção a esses profissionais.

Sendo assim, não tem sentido o legislador visar proteger os professores com a diminuição do seu tempo de contribuição para obtenção da aposentadoria, e posteriormente, aplicar o fator previdenciário, fazendo com que a diminuição desse tempo, prejudique o segurado, pois o cálculo do fator previdenciário é utilizado o tempo de contribuição como uma de suas variáveis.

O Tribunal Regional Federal da 4ª Região, reconheceu a inconstitucionalidade do inciso I do artigo 29, Lei nº. 8.213/1991, sem reduzir o texto, bem como, dos incisos II e III, do § 9º, do mesmo artigo, com redução do texto. Em razão de não terem garantido a aposentadoria do professor o tratamento adequado, afastando a incidência do fator previdenciário. (ARGIN 5012935-13.2015, 2016)

Por também haver julgado indo de contrário ao afastamento da incidência do fator previdenciário. Sendo assim, o STJ, determinou que fosse suspenso os processos até o que fosse julgado o Tema 1011, a saber:

Questão controvertida: Incidência ou não do fator previdenciário no cálculo da renda mensal inicial da aposentadoria por tempo de contribuição de professor, quando a implementação dos requisitos necessários à obtenção do benefício se der após a edição da Lei 9.876/1999 (REsp 1.799.305/PE, 1ª Seção, 28.5.2019).

Com a Emenda Constitucional 103/2019, ocorreu a alteração no cálculo do salário benefício e do coeficiente de cálculo. Sendo de início, 60% (sessenta por cento) do valor do salário benefício, feito por uma média integral de todos os salários de contribuição, e não apenas a média posterior a julho de 1994, sendo acrescido de 2 pontos percentuais por ano de contribuição que ultrapassar o tempo de 20 anos para homens e de 15 anos para mulheres.

Sendo certo que os homens obterão 100% (cem por cento) do salário benefício apenas com 40 anos de tempo de contribuição e as mulheres, com 35 anos de contribuição.

Em relação à conversão do tempo especial dos professores em tempo comum, após a EC 18/1981, não tem sido aceito, conforme orientação do STF, porém, há muita controvérsia quanto essa decisão, no que diz respeito ao ponto de vista doutrinário.

Inicialmente, uma primeira corrente, é favorável quanto a atividade de magistério como especial, em razão do Decreto 53.831/64, por conta da penosidade típica da profissão, tendo direito a aposentadoria

diminuída a 25 anos de exercício. Porém, com o Decreto 83.080/79, não foi mantido essa categoria como atividade especial.

Através da Emenda Constitucional 18/1981, não mais se tornou possível a conversão do tempo de serviço de magistério para concessão do benefício em tempo comum.

Sendo assim, o segurado que tenha trabalhado como atividade especial, tem seu direito adquirido como contagem do seu tempo de serviço, porém, de acordo com esse entendimento, apenas será considerado no período entre o Decreto 53.831/64 a EC 18/1981, conforme entendimento do próprio STF no Tema 772: “É vedada a conversão de tempo de serviço em especial em comum na função de magistério após a EC 18/1981”

No entanto, uma segunda corrente, entende pela conversão do tempo especial do professor em tempo comum, até a Lei 9.032/95, já que esta vedou o reconhecimento da especialidade por atividade profissional.

Nesse ínterim, destaca-se o entendimento do doutrinador Daniel Machado Rocha:

Em sentido contrário, poderíamos esgrimir que a vedação só existiria para o regime dos servidores públicos, e não para o regime geral. A aposentadoria por tempo de serviço do professor nada mais é do que uma aposentadoria especial, ou seja, uma subespécie de aposentadoria por tempo de serviço, a qual exige um tempo de serviço reduzido em face das condições desgastantes em que é exercida. Com efeito, quando o Poder Executivo regulamentou as atividades insalubres, perigosas e penosas referidas no artigo 32 da LOPS, esta atividade integrava o elenco, situada no item 2.1.4 do rol do Decreto 53.831/64. Com o advento da Emenda Constitucional 18/81, este tipo de aposentadoria especial adquiriu “status” constitucional. Tanto a Consolidação das Leis da Previdência Social de 1976, bem como a de 1984 reconheciam este fato, incluindo este benefício no capítulo destinado às aposentadorias especiais. Sobrevindo a Constituição Federal de 1988, foi mantida a disciplina constitucional do benefício para o servidor público no inciso III do art. 40 e para os beneficiários do regime geral no inciso III do art. 202. Conquanto a Lei nº 8.213/91 não tenha disciplinado a aposentadoria por tempo de serviço do professor dentro da subseção que regula a aposentadoria especial, considerando a origem do benefício e o fato de a posição topográfica não se constituir em um critério determinante para a classificação de um determinado instituto jurídico, parece razoável classificá-la como uma modalidade de aposentadoria especial. Se concordarmos com esta conclusão, não havendo regra específica que proíba ou discipline de forma diversa a conversão do tempo de serviço neste benefício, aplicáveis são as regras comuns aos demais benefícios. Um esclarecimento, todavia, se impõe, considerando que o segurado professor faz jus ao benefício aos 30 anos, e não aos 25, como na maior parte das atividades especiais, o fator de conversão a ser utilizado não pode ser o mesmo, cabendo o emprego do fator de 1,17. (2003, p. 209-210)

Sendo assim, fica notável que após a Emenda Constitucional 18/1981, tornou se conflituoso a possibilidade da conversão do tempo de atividade especial do tempo de professor em comum.

APÓS A EMENDA CONSTITUCIONAL 103/2019

Com a entrada em vigor da EC 103/2019, passou a valer as regras de transição, tendo sido aprovadas três regras sendo: o sistema de pontos, o tempo de contribuição mais idade mínima e pedágio de 100% do tempo faltante.

A primeira regra de transição, está prevista no art. 15, §3º da EC 103/2019, destinado aos professores em efetivo exercício na educação infantil, fundamental e médio, dispõe:

I – 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem (em efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio); e
II – somatório da idade e do tempo de contribuição, incluídas as frações, equivalente a 81 (oitenta e um) pontos, se mulher, e 91 (noventa e um) pontos, se homem.

Desde 1º de janeiro de 2020, tem-se o início das pontuações 81/91, com aumento de 1 ponto a cada ano para homens e para mulheres, até completar 92 pontos, sendo mulher em 2030 e de 100 pontos, sendo homem 2028. Tendo como correspondente o valor de 60% do salário benefício, como média integral de todos os salários contributivos desde julho de 1994, acrescidos de dois pontos percentuais a cada ano de contribuição, que ultrapassar a 20 anos de contribuição para homens e de 15 anos para mulheres. (CASTRO; LAZZARI, 2020)

Na segunda regra de transição, possui previsão no art. 16, §3º da EC 103/2019, sendo:

- I – 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem (em efetivo exercício das funções de magistério na educação infantil e no ensino fundamental e médio); e
- II – idade de 51 (cinquenta e um) anos, se mulher, e 56 (cinquenta e seis) anos, se homem.

Desde 01 de janeiro de 2020, a idade será aumentada de 6 meses a cada ano, até atingir 57 anos de idade, sendo mulher, em 2031 e 60 anos de idade, sendo homem em 2027, acabando a transição em 12 anos para mulheres e em 8 anos para homens. Tendo como correspondente o valor de 60% do salário benefício, como média integral de todos os salários contributivos desde julho de 1994, acrescidos de dois pontos percentuais a cada ano de contribuição, que ultrapassar a 20 anos de contribuição para homens e de 15 anos para mulheres. (CASTRO; LAZZARI, 2020)

A terceira regra de transição possui sua previsão legal no art. 20, §1º da EC 103/2019, a saber:

- I – 52 (cinquenta e dois) anos de idade, se mulher, e 55 (sessenta) anos de idade, se homem;
- II – 25 (vinte e cinco) anos de contribuição, se mulher, e 30 (trinta) anos de contribuição, se homem;
- III – período adicional de contribuição correspondente ao tempo que, na data de entrada em vigor da EC n. 103/2019, faltaria para atingir o tempo mínimo de contribuição referido no inciso II (pedágio de 100% do tempo de magistério faltante).

O coeficiente de cálculo desse benefício será de 100% do salário benefício, calculando o média integral de todos os salários desde julho 1994.

Já a regra permanente após a Reforma da Previdência está prevista no art. 201, CRFB e no art. 19 da EC 103/19, sendo necessário, além do tempo de contribuição, a idade mínima, dessa forma, os requisitos são: 25 anos de contribuição para homens e mulheres e 60 anos de idade para homens e 57 anos de idade para mulheres.

O que se analisa é que conforme os pedágios exigidos para cumprimento das regras de transição, a regra permanente demonstra ser mais vantajosas.

QUADRO COMPARATIVO:

APOSENTADORIA DOS PROFESSORES				
Antes da EC 103/19	Após a EC 103/2019			
homem: 30 anos de contribuição	Regra de transição de pontos:	Regra de transição de pontos + idade:	Regra de transição pedágio 100% do faltante:	Aposentadoria permanente
mulher: 25 anos de contribuição	homem: 30 anos de contribuição + 91 pontos + 1 ponto por ano, a partir de 2020, até atingir 100 pontos, lá em 2028	homem: 30 anos de contribuição + 56 anos de idade, aumentando 6 meses a cada ano, até completar 60 anos em 2027. Acabando a transição em 8 anos.	homem: 30 anos de contribuição + 55 anos de idade + tempo faltante + pedágio. Ex.: 25 anos de TC + 5 anos (faltante) + 5 anos (pedágio) = Tempo total de 35 anos	Homens e mulheres: 25 anos de contribuição

Benefício: menos 5 anos de tempo de contribuição	mulher: 25 anos de contribuição + 81 pontos + 1 ponto por ano, a partir de 2020, até atingir 92 pontos, lá em 2030	mulher: 25 anos de contribuição + 51 anos de idade, aumentando 6 meses a cada ano, até completar 57 anos em 2031. Acabando a transição em 12 anos.	mulher: 25 anos de contribuição + 52 anos de idade + tempo faltante + pedágio. Ex.: 22 anos de TC + 3 anos (faltante) + 3 anos (pedágio) = Tempo total de 28 anos	Idade: 60 anos de idade para homens e 57 anos de idade sendo mulheres
Cálculo: média aritmética das 80% maiores contribuições posterior a julho 1994	Cálculo: 60% do salário benefício, como média integral de todos os salários contributivos desde julho de 1994, acrescidos de dois pontos percentuais a cada ano de contribuição, que ultrapassar a 20 anos de contribuição para homens e de 15 anos para mulheres	Cálculo: 60% do salário benefício, como média integral de todos os salários contributivos desde julho de 1994, acrescidos de dois pontos percentuais a cada ano de contribuição, que ultrapassar a 20 anos de contribuição para homens e de 15 anos para mulheres	Cálculo: 100% do salário de benefício, calculado com base na média integral de todos os salários de contribuição.	Cálculo: 60% do salário benefício, como média integral de todos os salários contributivos desde julho de 1994, acrescidos de dois pontos percentuais a cada ano de contribuição, que ultrapassar a 20 anos de contribuição para homens e de 15 anos para mulheres

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, tornou-se um marco histórico por sua forma democrática, enaltecendo os direitos fundamentais, principalmente quanto a dignidade da pessoa humana, implementou os direitos sociais, onde está localizado a Previdência Social, como meio de garantir uma forma de existência digna aos trabalhadores.

A seguridade social, tem por escopo a justiça social, protegendo a todos e garantindo a dignidade humana. Tendo por caráter compulsório, para garantir o funcionamento de todo o sistema.

Como dito no início deste artigo, dentre os argumentos do Governo para justificar a necessidade de uma Reforma Previdenciária, encontra-se o ajuste das constas públicas e o déficit orçamentário, porém, insta destacar, que o déficit posteriormente foi contestado através do apontamento trazido no Orçamento único da Seguridade Social – OSS, que apontou que o orçamento da previdência é superávit, e em sua análise precisa ser considerado o tripé, saúde, assistência e previdência social.

A Reforma da Previdência possui inúmeras alterações, principalmente no contexto das aposentadorias, razão pela qual, o presente artigo, buscou abordar de forma mais enfática a aposentadoria dos professores.

Como visto no decorrer da leitura, a aposentadoria voltada ao magistério, busca a proteção da classe a uma atividade vista como penosa. Que antes da vigência da EC103/2019, tinha seu tempo de contribuição diminuído em 5 anos em relação a aposentadoria por contribuição, além, de não ser exigido idade mínima para a obtenção do benefício.

Resta claro, ao final da presente leitura, que uma classe já tão diminuída, em virtude das enormes dificuldades, tanto salarial, quanto de reconhecimento e valoração, agora encontra mais um desafio, o de conquistar o tão almejado descanso.

Por se tratar de uma Reforma ainda recente, não é possível este artigo apresentar gráficos entre os benefícios ou malefícios advindos da mudança legislativa, no entanto, é evidente a violação de

princípios básicos como o da dignidade da pessoa humana e do não retrocesso social. Até mesmo, na regra de transição, fica evidente a afronta dos presentes princípios. Onde a regra permanente demonstra ser mais vantajosa a regra de transição.

O que se percebe, contudo, é que a tentativa do Governo, com a implementação da EC. 103/2019, sobretudo, é a afastar o segurado de atingir o seu direito, qual seja, o de se aposentar.

A Reforma atual não resguarda a justiça social, pilar principal da Seguridade Social, é claro que com todos os avanços na sociedade é necessário reformas, modificações e atualizações nas normas, não apenas na previdenciária, mas tais reformas, precisam ir de encontro com aquilo que pregam, primando pela justiça, dignidade e igualdade entre os cidadãos, para então cumprir seu objetivo social e constitucional, não apenas visar os cofres públicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília. DF: Presidente da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- _____. **Decreto nº. 53.831**, de 25 de março de 1964. Planalto Central. DOU 30 de março de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d53831.htm. Acesso em 30 de jun. de 2021.
- _____. (Constituição, 1967). **Emenda Constitucional nº. 18**, de 30 de junho de 1981. Planalto Central. DOU 09 de julho de 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc18-81.htm. Acesso em 05 de jul. de 2021.
- _____. (Constituição, 1988). **Emenda Constitucional nº. 20**, de 15 de dezembro de 1998. Planalto Central. DOU 16 de dezembro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc20.htm. Acesso em 05 de jul. de 2021.
- _____. (Constituição, 1988). **Emenda Constitucional nº. 103**, de 12 de novembro de 2019. Planalto Central. DOU 13 de novembro de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em 05 de jul. de 2021.
- _____. **Lei nº 8.213/91**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre a organização da Seguridade Social, institui Plano de Custeio, e dá outras providências. DOU. Brasília, 24 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em 10 jun. 2021.
- _____. **Lei nº 9.032**, de 28 de abril de 1995. Dispõe sobre o valor do salário mínimo, altera dispositivos das Leis nº 8.212 e nº 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, e dá outras providências. DOU. Brasília, 29 de abril de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm. Acesso em 10 jun. 2021.
- _____. **Lei nº 11.301**, de 10 de maio de 2006. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. DOU. Brasília, 11 de maio de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm. Acesso em 10 jun. 2021.
- _____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº. 3.772**. Relator: Min. Carlos Brito. Distrito Federal. Tribunal Pleno. 29/10/2008. Publicação 29/10/2009. Ementário nº. 2380-1. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=605033>. Acesso em: 15 de jul. de 2021.
- _____. Supremo Tribunal Federal. **Súmula 726**. Sessão Plenária. DOU 26/11/2003. Disponível em: http://www.coad.com.br/busca/detalhe_16/1546/Sumulas_e_enunciados#modalAssinanteTravado. Acesso em 10 de jul de 2021.
- _____. Superior Tribunal Federal. **Plenário Virtual Tema 772**. Relator: Min. Gilmar Mendes. Publicação 02/10/2014. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudenciaRepercussao/detalharProcesso.asp?numeroTema=772>. Acesso em 10 de jul. de 2021.
- _____. Tribunal Regional Federal. **Arginc: 5012935-13.2015.4.04.0000**, Relator: Ricardo Teixeira do Valle Pereira, Data de Julgamento: 23/06/2016, Corte Especial. Disponível em: <https://trf-4.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/901571254/arguicao-de-inconstitucionalidade-arginc-50129351320154040000-5012935-1320154040000>. Acesso em 15 de jun. de 2021.
- _____. Superior Tribunal de Justiça. **Tema 1011**. Processos REsp 1.799.305/PE e REsp 1.808.156/SP. Relator: Min. Mauro Campbell Marques. Publicação do acórdão: 26/03/2021. Disponível em: https://www.stj.jus.br/sites/porta/p/SiteAssets/Paginas/Processos/Repetitivos-e-iac/saiba-mais/Boletim-de-Precedentes/61_boletim_precedentes_stj.pdf. Acesso em 10 de jul. de 2021.
- CASTRO, Carlos Alberto Pereira de; LAZZARI, João Batista; **Manual de Direito Previdenciário**; 23. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2020;
- ROCHA, Daniel Machado da; BALTAZAR JÚNIOR, José Paulo. **Comentários à lei de benefícios da previdência social**. 3. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado; Esmafe, 2003, p. 209-210.
- SEVERIANO, Evania Maria Oliveira; SILVA, Naiane Osterno. **Narrativas Contrarreforma da Seguridade Social: Proposta de Emenda Constitucional (PEC 06/2019), impasses e desafios da Previdência Social no Brasil**. 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais. Eixo: Política Social e Serviço Social Brasília: 2019.



Tatiana Kelian Kiseleff Tabellone

Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integradas Torricelli em Guarulhos (2012). Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), polo Itaquaquecetuba (2013). Bacharel em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unisul), campus São Miguel/SP (2019). Pós Graduada em Direito Público pela Faculdade Legale (2021). Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, atualmente leciona em uma Escola Municipal de Educação Infantil em São Miguel Paulista/SP. Com diversos artigos publicados, entre eles: A inclusão da criança com deficiência auditiva na educação infantil, Revista Primeira Evolução, em junho de 2020 e O assédio moral no serviço público decorrente da área educacional: implicações e consequências, também em junho de 2020 na mesma revista.

Contato: tatiana.tabellone@gmail.com

AVES COMO INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM PARQUES DE SÃO PAULO - SP

VIVIANY BARBOSA DE FREITAS

RESUMO: Os Parques Urbanos da cidade de São Paulo proporcionam aos moradores metropolitanos contato acessível a áreas verdes, além de apresentar potencial para atividades com Educação Ambiental, tendo como importante instrumento sua flora e fauna, especialmente as aves. Estudos em parques urbanos resultam em um melhor conhecimento sobre a avifauna, que valoriza o verde destas áreas e torna acessível seu conhecimento e importância biológica. Neste estudo, o objetivo foi demonstrar a importância da conservação de aves e parques urbanos no município São Paulo como ferramentas para o processo de Educação Ambiental. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico, e uma pesquisa documental por meio de estudo de caso sobre as características da avifauna de quatro parques urbanos do município de São Paulo. Conclui-se que todos os parques analisados apresentaram considerável biodiversidade de avifauna, com espécies endêmicas e/ou ameaçadas, ressaltando a importância de conservação destes parques, na preservação da biodiversidade. Promover a Educação Ambiental nestes ambientes é fundamental para disseminar e sensibilizar sobre a importância ecológica de parques e aves em ambientes urbanos, bem como incentivar projetos e programas para conservação de ambos.

Palavras-chave: Conservação. Avifauna. Biodiversidade. Efeito da urbanização.

INTRODUÇÃO

O Brasil é o país da América do Sul com a maior biodiversidade de aves e também o que abriga o maior número de primatas, animais vertebrados e anfíbios da Terra. Dentre os vertebrados, as aves são consideradas bons indicadores de qualidade ambiental por vários motivos, o seu estudo se torna indicado pelo grande conhecimento que se tem da sua taxonomia, distribuição geográfica, biologia e ecologia da grande maioria das espécies (PORTAL BRASIL, 2014; SÃO PAULO, 2010)

Entretanto, com o processo de urbanização, a retirada da vegetação natural nos grandes centros urbanos tem transformado profundamente os ambientes naturais, criando uma paisagem distinta tanto fisionomicamente quanto em termos de composição de elementos, o que afeta severamente muitas espécies da fauna silvestre (TAKIYA, 2002).

Estudos comprovaram a importância que a cobertura vegetal arbórea dos parques e seu entorno exercem em relação ao número de espécies e biodiversidade de aves presentes neste local (BRANCO, 2011). Além disso, a presença de aves no ambiente urbano pode servir como: fonte de lazer para a população humana, agentes importantes na polinização e dispersão de sementes, controladores ou veiculadores de doenças, e podem ser usadas em programas de Educação Ambiental. (D'ANGELO, 2014; LOPES; SANTOS, 2004).

Neste contexto, a fauna silvestre no município de São Paulo é rica em biodiversidade de espécies, especialmente de aves, na qual é possível verificar endêmicas e ameaçadas, compondo um importante patrimônio para a conservação ambiental (MAGALHÃES, 2010a). Em paralelo, a riqueza em espécies vegetais, sobretudo nativas, desempenha um papel importante para a manutenção dessa fauna local, além de melhorar o microclima de áreas urbanizadas (GARCIA, 2012).

Portanto, estudos em parques urbanos resultam em um melhor conhecimento sobre a avifauna local, valorizando as áreas verdes e, servindo também para popularizar o conhecimento sobre as aves e reconhecer sua importância biológica. Diante do exposto, objetivou-se demonstrar a importância da manutenção de parques urbanos para a conservação das aves no município de São Paulo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Realizou-se uma pesquisa qualitativa com levantamento bibliográfico e, posteriormente, realizou-se uma pesquisa documental por meio de estudo de caso sobre as características da avifauna de quatro parques urbanos do município de São Paulo. Optou-se por utilizar informações sobre o levantamento de aves de quatro parques situados em regiões mais próximas a áreas urbanizadas, e com considerável representatividade em termos de biodiversidade.

Na Figura 1, analisando o mapa da cobertura vegetal (m^2/hab) por subprefeitura, observa-se as diferentes características dos parques escolhidos: O Parque Jardim da Luz e o Ibirapuera estão localizados na região central do município, mais urbanizada e com cobertura vegetal dentro da faixa considerada "Baixa/pior". O Parque da Luz é o mais antigo da cidade (fundado em 1825), e o Ibirapuera um pouco mais a sul, é o 2º maior em extensão, o mais popular mundialmente e um dos mais visitados. Pela importância paisagística, arquitetônica e cultural, ambos são tombados pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (COMPRES P) e pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico Arqueológico, Artístico e Turístico (CONDEPHAAT) (TAKIYA, 2002).

O Parque Anhanguera e o Parque do Carmo são parques mais próximos à periferia da cidade e a áreas importantes de proteção à biodiversidade. O Parque Anhanguera é o maior parque em extensão, fica localizado na extremidade noroeste da cidade, compõe as regiões com maior nível de cobertura vegetal do município, e fica próximo aos Parques Estaduais do Jaraguá e o da Cantareira; o Parque do Carmo, localizado na extremidade Leste da cidade, tem nível de cobertura vegetal considerado "médio", abriga importantes porções de mata remanescentes, e está próximo à Área de Proteção Ambiental (APA) do Carmo (BRANCO, 2011; TAKIYA, 2002). É interessante observar que no extremo sul da cidade quase não há Parques Urbanos (Figura 1), nessa área predominam APAs municipais e Parques Estaduais entre outras áreas de preservação da região, que compõem a maior parte da cobertura vegetal de todo o município.

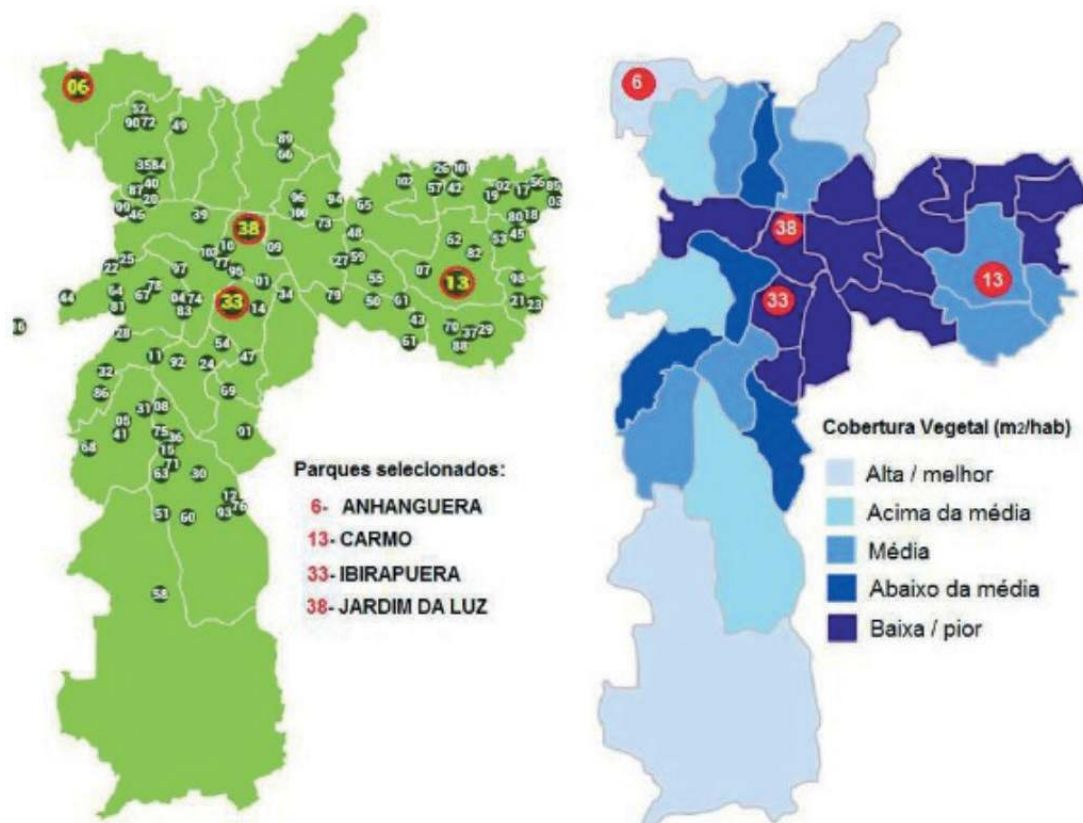


Figura 1 - Mapas dos Parques Municipais e respectivas Coberturas Vegetais por subprefeitura.

Fonte: Adaptado de Observatório cidadão - Rede Nossa São Paulo (2011) e São Paulo (2014).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Comparando os quatro parques analisados em termos de biodiversidade de espécies de aves, nota-se (Tabela 1) que em termos de espécies endêmicas, o parque Anhanguera se destaca, provavelmente por ser o maior em extensão, além de: ter maior parte de sua área restrita à preservação do ecossistema e biodiversidade, servir de conexão “verde” entre duas Unidades de Conservação, e assim contribuir para a manutenção da fauna e flora da região. Além disso, nele foi registrado o pavão-do-mato (*Pyroderus scutatus*) entre outros, em categoria com risco de extinção.

Tabela 1 - Número de espécies de Aves nos principais Parques da Cidade de São Paulo – 2010.

PARQUE	Número de espécies da Classe Aves ¹		
	Total Catalogado	Endêmicas	Ameaçadas ²
LUZ	67	5	14
IBIRAPUERA	156	16	37
CARMO	118	10	19
ANHANGUERA	146	25	28

1 Algumas espécies podem estar simultaneamente incluídas em “endêmicas” e “Ameaçadas”

2 Categorias ou graus de ameaça no Brasil, no mundo e no Estado-SP, conforme Inventário da Fauna do Município de São Paulo, 2010.

Fonte: Adaptado de Magalhães (2010b)

O parque Ibirapuera é o que aparece com maior número de aves registradas, provavelmente por ser o parque mais estudado, abriga a Divisão Técnica de Medicina Veterinária e Manejo da Fauna além de outros órgãos municipais importantes ligados à SVMA (BRANCO, 2011). Muitas espécies aparecem em categoria de risco ligado ao comércio, como a Araponga (*Procnias nudicollis*), endêmica em risco de extinção, e o Falcão-peregrino (*Falco peregrinus*), ave migratória visitante do Hemisfério Norte ou Sul, e eficiente predador de aves, em geral pombos (SIGRIST, 2014). Também ligado ao comércio clandestino, está o Gavião-pega-macaco (*Spizaetus tyrannus*), registrado no Parque do Carmo.

O Parque da Luz contrasta com a localização central urbanizada. Apesar de ser o menor em extensão em relação aos outros, permitiu o registro de quantidade razoável de espécies, inclusive endêmicas e/ou em categorias em risco de extinção, o que evidencia a importância dessa “ilha de vegetação” para as aves, que ganham refúgio e fonte alimentar em meio ao “caos” da metrópole.

Na categoria das espécies “quase ameaçadas de extinção” com necessidade de regulamentação no comércio de espécimes, o Papagaio-verdadeiro (Amazona-aestiva), é um bom exemplo de psitacídeo nativo introduzido e já observado em todos os 4 parques, sendo uma ave comumente vista em cativeiro por ser muito apreciada como animal doméstico.

Trabalhos de identificação de espécies de aves são importantes e servem como forma de manejo diagnóstico, programas e ações de Educação Ambiental e, neste caso, especialmente em parques urbanos. Nos quatro parques analisados observou-se uma grande biodiversidade de avifauna, inclusive com número considerável de espécies endêmicas e espécies incluídas em ao menos algum grau de ameaça de extinção, inclusive relacionada ao comércio ilegal ou ao tráfico.

A conservação destes parques é importante para a manutenção biológica, servindo como fonte de recursos e refúgio à avifauna, e contribui para proteção à biodiversidade, uma vez que assegura a preservação da cobertura vegetal em áreas da cidade com alto grau de urbanização, onde as ocupações irregulares causam rápida destruição dos habitats originais. É muito importante um planejamento para arborização urbana na cidade e em seus parques, que contemple os impactos ambientais sobre a avifauna além dos aspectos socioeconômicos das regiões, para que proporcione melhor qualidade de vida nestes ecossistemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livre acesso aos parques públicos urbanos tornam possível e gratuita à toda a população a recreação em contato com a natureza. O despertar para a importância do meio ambiente pode vir através de uma simples visita a um destes parques, ao transformar-se num “turismo ecológico autoguiado”, na

forma de caminhadas e trilhas, apenas observando “o meio e suas interações”, ou ainda como “safáris fotográficos”. De qualquer modo, as fotos ou lembranças das sensações neste ambiente “diferenciado” poderão ser compartilhadas com amigos e familiares, ou exploradas em atividades com Educação Ambiental, despertando o interesse no outro.

Promover a Educação e sensibilização Ambiental nestes ambientes é fundamental para disseminar e conscientizar sobre a importância ecológica das áreas verdes, dos parques e das aves em ambientes urbanos. Há uma necessidade de políticas públicas que incentivem recursos financeiros a projetos e programas para conservação de ambos, cuja importância é indiscutível, e só representa benefícios à população, garantindo um meio ambiente saudável às presentes e futuras gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANCO, Â. M. **Ações pela biodiversidade da cidade de São Paulo**. 2011. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/publicacoes_svma/index.php?p=36305>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- D'ANGELO, G. B. **História natural das aves em um parque urbano no Sudeste do Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Biologia Animal) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000928089>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- FREITAS V.B. , RIBEIRO A. O. **A educação ambiental em parques urbanos no município de São Paulo** – SP, lavras – MG 2016
- GARCIA, R. J. F. Vegetação e flora. In: DEPAVE-SVMA. **Guia dos parques municipais de São Paulo**. São Paulo, 2010. v. 2. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/arquivos/guia_parques2_web.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- GARCIA, R. J. F. Vegetação e flora. In: DEPAVE-SVMA. **Guia dos parques municipais de São Paulo**. 3. ed. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/arquivos/publicacoes/guia_dos_parques_3.pdf> . Acesso em: 9 ago. 2016.
- LOPES, S. F.; SANTOS, R. J. **Observação de aves: do ecoturismo à educação ambiental**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 13, p. 103-121, 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15356>>. Acesso em: 30 jun. 2016.
- MAGALHÃES, A. F. Os animais que habitam os parques. In: DEPAVE-SVMA. **Guia dos parques municipais de São Paulo**. São Paulo, 2010a. v. 2. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/arquivos/guia_parques2_web.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- MAGALHÃES, A. F. Inventário de fauna do Município de São Paulo. Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 55, n. 94, p. 114, 2010b. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- PORTAL BRASIL. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/meioambiente/2012/04/fauna-silvestre>>. Acesso em: 26 maio 2016.
- SÃO PAULO (Prefeitura). Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente. **Guia dos parques municipais de São Paulo**. 2010. v. 2. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/meio_ambiente/arquivos/guia_parques2_web.pdf> . Acesso em: 27 abr. 2016.
- SIGRIST, T. **Avifauna brasileira: guia de campo Avis Brasilis**. 4. ed. Vinhedo: Avisbrasilis, 2014.
- TAKIYA, H. **Atlas ambiental do município de São Paulo**. São Paulo: Secretaria Municipal do Meio Ambiente/ Secretaria Municipal de Planejamento Urbano de São Paulo, 2002. 203 p. Disponível em: <<http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br>>. Acesso em: 30 jun. 2016.



Viviany Barbosa de Freitas

Pós-graduação em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis pela Universidade Federal de Lavras, MG. Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), Bauru, SP. Professora de Ensino Fundamental II e Médio, Ciências na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP).



PAZ E AMOR

Paz e amor entre nós
Paz e amor nos corações humanos
Paz e amor nas consciências humanas
Paz e amor nas almas humanas
Paz e amor nos espíritos humanos
Que haja paz e amor entre nós
Que haja harmonia e sossego
Que haja desenvolvimento e trabalho
Que haja paz e amor entre nós
Que haja sabedoria e bondade
Que haja cortesia e respeito
Que haja paz e amor entre nós
Que haja amigos inseparáveis
Que haja casais solidários
Que haja paz e amor entre nós
Que haja paz e amor

Mauel Francisco Neto

Cidade de Alexandrov, 01/021993.

ALUECER

Que a Luz
de um novo amanhecer
nos permita contemplar
o **aLueCeR**

J. Wilton

(EMEF Armando Cridey Righetti)

TÁBUA DE SALVAÇÃO

Sopra forte o vento sem direção certa
Balança a nau e nela dezenas de almas
Preparadas a bater-se em terra incerta
Ou navegar melhor em águas calmas.

As ondas batem como a nos punir,
E a chuva persistente e o trovejar
Parece até que tentam nos banir
Com agruras e malefícios a sobejar.

Amada minha que deixei chorando
No porto onde atraquei meu coração
O vendaval intenso está passando,

Sossegas, válida será tua oração,
E tu, ó mar bravio dos desenganos
Aquieta-te, ou não mereço redenção?

Danton Medrado

EMEF José Augusto César Salgado, Dr.



Filiada à:



AUTORES(AS):

- Adriana D El Rei Souza
- Carla Ferraz
- Delmira Moreira da Cruz
- Gisele Aparecida Padilha Vilela
- Jonatas Hericos Isidro de Lima
- Manuel Francisco Neto
- Marcela Knablen de Souza
- Maria Aparecida da Silva Rocha
- Miriam Ferreira
- Natali Ricarte Cardoso
- Silvana Fátima Boni Morato
- Tatiana Kelian Kiseleff Tabellione
- Viviany Barbosa de Freitas

ORGANIZAÇÃO:

Vilma Maria da Silva
Manuel Francisco Neto

 <https://doi.org/10.52078/issn2673-2573.rpe.19>



Edições
Livro Alternativo

www.primeiraevolucao.com.br

