

EVOLUÇÃO



5 ANOS
DE PUBLICAÇÃO ININTERRUPTA!



William Terin

A FORÇA DA EXPRESSÃO ANGOLANA



Filiada à
ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos



Platform &
workflow by
OJS / PKP



www.primeiraevolucao.com.br

Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Vilma Maria da Silva

Organização: Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.57>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Antônio Raimundo Pereira Medrado
Isac Chateaufeuf
José Wilton dos Santos
Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Vilma Maria da Silva

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Profa. Dra. Thais Thomaz Bovo

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adeílson Batista Lins
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuefrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Imagens, fotos, vetores etc:

<https://publicdomainvectors.org/>
<https://pixabay.com>
<https://www.pngwing.com>
<https://br.freepik.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 6, n. 57 (fev. 2025). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2025. 158 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

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

DOI 10.52078/issn2673-2573.rpe.57

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

Em parceria com:



São Paulo | 2025

Publicada no Brasil por:

Edições **Livro Alternativo**

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antônio R. P. Medrado / Manuel Francisco Neto

06 Catalog'Art; Naveg'Ações de Estudantes

Isac Chateaneuf

08 DESTAQUE **WILLIAM TERIN** A força da expressão angolana

12 Educação & Literatura

Mirella Clerici Loayza

13 Agenda

15 POIESIS

J. Wilton

17 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins



ARTIGOS

- 1. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA CIDADE EDUCADORA DE SÃO PAULO: O PAPEL DO COORDENADOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO E SUPERVISOR**
Andreia Ferreira de Melo Faria 19
- 2. MÚSICA NOS DOCUMENTOS FEDERAIS: VARREDURA DOCUMENTAL**
Andréia Novaes Souto Ribeiro 25
- 3. INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO PRIMÁRIO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO**
Antônio Ambriz Camuano 43
- 4. O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA OS PAIS: ABANDONO E NÃO MATRICULAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE JAMBA YA NGANDZI, MUNICÍPIO DE CHITEMBO, PROVÍNCIA DO BIÉ - REPÚBLICA DE ANGOLA**
César Horácio Guelengue Pataca 49
- 5. A PRESENÇA DAS FIGURAS DE SOM EM LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS**
Cleia Teixeira da Silva 57
- 6. A EXTREMA POBREZA EM ANGOLA: CONSEQUÊNCIA DA AUSÊNCIA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO SISTEMA DE ENSINO**
Constantino Joao Manuel 65
- 7. O APRENDER ATRAVÉS DA ÁREA DO CONHECIMENTO HISTÓRIA**
Dameres Floriano Nunes Gonçalves 73
- 8. A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Edneia Machado de Alcântara 85
- 9. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO GARANTIA DO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS DAS EMPRESAS**
Edson da Conceição Graça 91
- 10. O RECREIO: TEMPO E ESPAÇO DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM**
Jeneroso João André /Beatriz Pereira 99
- 11. O DESPERTAR PELA LEITURA**
Joice Botelho Silva 107
- 12. ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CENÁRIO ATUAL**
José Wilton dos Santos 113
- 13. O USO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO**
Josefa Bezerra de Menezes 123
- 14. IMPACTO DA PLANIFICAÇÃO AO ALCANCE DA EXCELÊNCIA EDUCATIVA**
Manuel Francisco Neto /Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco 129
- 15. O AMBIENTE ALFABETIZADOR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DOS ESTÍMULOS VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**
Mirella Clerici Loayza 133
- 16. A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS**
Rosinalva de Souza Lemes 139
- 17. TRATAMENTO DESIGUAL AOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO ANGOLANO**
Wilder Dala Quijango 145

**ESTA REVISTA É MANTIDA E FINANCIADA POR PROFESSORAS E PROFESSORES.
SUA DISTRIBUIÇÃO É, E SEMPRE SERÁ, LIVRE E GRATUITA.**

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é um projeto editorial idealizado pela **Edições Livro Alternativo** com o objetivo de **empoderar e inspirar educadores** na jornada de compartilhar suas pesquisas, estudos, experiências e relatos de vivências.

UM CORPO EDITORIAL DE EXCELÊNCIA:

Nossa equipe conta com especialistas, mestres e doutores(as), todos com vasta experiência na rede pública de ensino, além de profissionais experientes nas áreas do livro e da tecnologia da informação. Essa expertise garante a qualidade e o rigor científico das publicações da revista.

INDEPENDÊNCIA E AUTONOMIA:

Um dos nossos diferenciais é a total independência, viabilizada pelo **financiamento colaborativo de professores e professoras**. Essa autonomia nos permite defender a liberdade de expressão e a diversidade de ideias, priorizando a qualidade dos conteúdos e o impacto positivo na educação.

PROPÓSITOS QUE IMPULSIONAM A TRANSFORMAÇÃO:

- **Promover o debate** crítico e reflexivo sobre os diversos aspectos da educação, com base nas vivências, pesquisas, estudos e experiências dos profissionais da área;
- **Proporcionar a publicação** de livros, artigos e ensaios que contribuam para o aprimoramento da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores;
- **Apoiar a publicação** de obras de autores independentes, democratizando o acesso à informação e promovendo a diversidade de vozes;
- **Incentivar o uso de softwares livres** na produção de materiais didáticos e na difusão do conhecimento, promovendo a inclusão digital e a redução de custos;
- **Fomentar a produção de livros** por professores e autores independentes, reconhecendo e valorizando a experiência e o saber dos profissionais da educação;

PRINCÍPIOS QUE GUIAM A NOSSA ATUAÇÃO:

- **Priorizar trabalhos voltados para a educação**, cultura e produções independentes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática;
- **Utilizar exclusivamente softwares livres** na produção de livros, revistas e materiais de divulgação, promovendo a transparência, a colaboração e a acessibilidade;
- **Incentivar a produção de obras coletivas** por profissionais da educação, fomentando a colaboração e o compartilhamento de conhecimentos;
- **Publicar e divulgar livros de professores** e autores independentes, valorizando a diversidade de vozes e perspectivas na educação;
- **Respeitar a liberdade e autonomia** dos autores, garantindo a originalidade e a autenticidade das obras publicadas;
- **Combater o despotismo, o preconceito e a superstição**, defendendo os valores da democracia, da tolerância e do respeito à diversidade;
- **Promover a diversidade e a inclusão**, valorizando as diferentes culturas, identidades e experiências presentes na comunidade educacional.

A **REVISTA PRIMEIRA EVOLUÇÃO** é mais do que uma revista, é um movimento pela transformação da educação, um espaço para a colaboração, o aprendizado e a inovação.

Junte-se a nós e faça parte da construção de um futuro mais promissor para a educação!

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS



Indexadores: _____



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres



Celebrando 5 Anos de Evolução e Conhecimento

Neste mês, temos o prazer de celebrar uma data muito especial: os 5 anos da nossa revista, que chega à sua edição de número 57, e de forma ininterrupta. Ao longo dessa jornada, temos nos dedicado a promover a educação, a pesquisa e a cultura, sempre com o objetivo de disseminar conhecimento e contribuir para um mundo mais justo e pacífico. E nada melhor do que refletir sobre essa trajetória por meio de uma experiência recente que nos levou a Angola.

Nossa passagem por esse país encantador foi marcada por momentos de aprendizado e troca. Agradecemos profundamente a acolhida calorosa dos nossos colegas, especialmente ao Prof. Dr. Manuel Neto, editor da revista em Angola, e a Profa. Mestra Maria Mbuanda, que se dedicam incansavelmente a promover a Revista Primeira Evolução em solo africano. O empenho deles foi fundamental para que nossa estadia fosse não apenas produtiva, mas também repleta de significados. A organização da agenda, realizada em parceria com o projeto "Vakueto Tudilongui", possibilitou uma imersão em diversas atividades, desde palestras e entrevistas até visitas a escolas e passeios que revelaram a rica cultura angolana.

As conquistas dessa visita foram significativas. Firmamos parcerias estratégicas que fortalecerão nosso trabalho conjunto, como as estabelecidas com o projeto Vakueto Tudilongui e o Instituto Superior Politécnico de Zango. Além disso, conseguimos ampliar o núcleo da revista em Angola, com a adesão de novos profissionais, incluindo doutores, professores, pesquisadores e jornalista. Essa ação é um reflexo do nosso compromisso em levar a voz da educação e da pesquisa a um público mais amplo.

Ao celebrarmos 5 anos de existência, é essencial reconhecer que cada passo dado, cada parceria formada e cada história compartilhada contribui para a construção de um legado. A experiência em Angola reafirma a importância do nosso trabalho em prol da disseminação do conhecimento.

Agradecemos imensamente a todos os membros da Revista Primeira Evolução, pois sem eles, essa revista seria apenas uma ideia. O esforço conjunto e a dedicação de cada um são o que tornam possível a realização desse magnífico projeto.

Que os próximos anos sejam repletos de novas conquistas, conexões e, acima de tudo, um compromisso renovado com a educação e a cultura.

Parabéns a todos e todas que fazem parte dessa história e esperamos que continuem a nos acompanhar nas próximas edições.

Vamos juntos celebrar o conhecimento e a transformação!


Manuel Francisco Neto
Editor correspondente - Angola / África


António R. P. Medrado
Editor responsável





Catalog'Art

NAVEGAÇÕES DE
ESTUDANTES

Isac Chateaneuf

AS ÁRVORES QUE TAMBÉM SÃO MONSTROS

A mesma casinha, a mesma árvore, a mesma flor... Os estereótipos, por vezes, dominam as salas de aula nas aulas de arte e, conseqüentemente, os desenhos que as crianças fazem, seja com as pedagogas ou demais professores. A repetição desse modelo único — uma árvore com um tronco marrom e folhagem arredondada e verde — pode e deve ser rompida nas atividades com as crianças. O pensamento fluido ao desenhar e criar é o que mais importa. Mas como expandir essa percepção? Simples! Diga às crianças que as árvores podem ser feitas de mel, algodão doce, podem ser coloridas, ramificadas, repletas de tons inesperados e, sim, podem ser monstros. Monstros que crescem sem assustar, que se expandem nos desenhos e se tornam parte dos universos brincantes. O desenho pode e deve ser pensamento, criatividade, ação e comunicação.



Os traços fluem nas inconstâncias da água, que agora é preta. Tinta? Isso! Tinta nanquim.

As crianças de seis anos, do primeiro ano do ensino fundamental I, receberam um canudinho e alguns pingos de tinta foram espalhados sobre as folhas brancas de seus cadernos de desenho. Ao soprarem, os galhos iam se formando, se expandindo, se quebrando, engrossando e afinando. Depois que a tinta secou — coisa de alguns minutos —, foram convidadas a complementar suas árvores malucas com canetinhas, lápis de cor, giz de cera, lápis e caneta. E, claro, ficaram malucas com as descobertas!

Isac dos Santos Pereira

Conhecido artisticamente como Isac Chateaneuf, Isac dos Santos Pereira é Doutorando em Educação pela USP, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em Comunicação Audiovisual e Mestre pela Universidade Anhembi Morumbi – UAM com pesquisa sobre Naruto na sala de aula. Pesquisador no grupo de pesquisa GPARTEDU: Grupo de Pesquisa Arte na educação, na formação de professores e no currículo escolar, coordenado pela professora doutora Rosa Iavelberg. 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 Anhembi 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.

VAKUETO TUDILONGUI

O Projeto Vakueto Tudilongui é uma organização composta por psicólogos escolares, sociais, educacionais, clínicos, pesquisadores e professores de distintos níveis de ensino, comprometidos com a promoção da saúde mental das pessoas.

Cooperamos com os serviços já existentes no mercado angolano, oferecendo serviços de Psicologia e Gerontologia Social.

Somos parceiros da Revista Primeira Evolução, com quem trabalhamos no âmbito da investigação científica e académica, prestamos assessoria editorial, revisando artigos científicos e livros de forma individual e coletiva.

A Revista Primeira Evolução apoia o Projeto Vakueto Tudilongui na publicação de estudos científicos produzidos por professoras, professores, educadores e outros especialistas angolanos. Além disso, a Revista também apoia a edição de livros de autores angolanos e a formação continuada de professores, com foco na Pedagogia de Projetos, educação libertária e metodologias ativas.

O nome "Vakueto Tudilongui" em línguas nacionais angolanas significa "Pessoal, vamos todos juntos aprender". Este nome reflete a nossa missão de promover a aprendizagem e o desenvolvimento em conjunto, valorizando a diversidade e a inclusão.

Somos a primeira empresa com especialistas em Gerontologia Social, uma área do conhecimento científico indispensável para o desenvolvimento sócio-económico em Angola.

Melhoramos a sua vida e o seu bem-estar, da sua família e da sua empresa.



Vakueto Tudilongui.

Bairro 04 de Abril, por trás da Igreja Universal - Vila de Viana Luanda - Angola

Contacte-nos

vaketotudilongui@gmail.com

(+244) 937 012 617



Atendimento:
Presencial e Online





WILLIAM
TERIN





WILLIAM TERIN

João Domingos Terin, conhecido pelo pseudônimo de William Terin, é um professor, escritor, jornalista, poeta e ator. Sua infância foi marcada por uma grande dificuldade, quando, aos 12 anos de idade, deixou de andar devido a uma injeção mal administrada, o que o tornou dependente de ajuda para realizar até mesmo as tarefas mais simples, com mobilidade limitada nos membros superiores e inferiores. Essa situação foi tão difícil que seus pais se separaram, pois seu pai acreditava que não havia esperança de melhora.

Certo dia, após ser levado para fora de casa, William Terin pediu água e, surpreendentemente, estendeu a mão para pegar o copo. Esse pequeno gesto foi o início de uma longa jornada de recuperação, não apenas física, mas também mental. Além disso, ele havia perdido a fala, o que tornou sua recuperação ainda mais desafiadora.

William Terin aprendeu a ler e a escrever nas ruas, com a ajuda de seus amigos, que desenhavam letras no chão. Essa experiência difícil o levou a valorizar a educação e a luta para superar as adversidades.

PERCURSO ACADÊMICO

William Terin frequentou um centro de estudos na altura, próximo ao seu bairro, na zona de Cazenga, conhecida por suas condições sociais desafiadoras. O centro se chamava Mandomingo. Posteriormente, ele frequentou o ensino primário em uma escola pública no Cazenga, a escola nº 2023, e concluiu o ensino primário na escola Grande. Em 2010, foi transferido para o Puniv da Sapu II, onde concluiu o ensino médio em 2012.

Em 2014, começou a frequentar o curso de Filosofia da Educação no Instituto Superior de Educação (ISCED-L), concluindo em 2019. Em 2023, se tornou professor de Oratória no maior centro de formação de jornalistas do país e, no mesmo ano, entrou na Rádio Nacional de Angola como jornalista.

Em 2024, começou a frequentar o curso de mestrado em Filosofia na Universidade Agostinho Neto, pela faculdade de Humanidades.

CARREIRA PROFISSIONAL

Foi professor de História, Língua Portuguesa e Filosofia em alguns institutos médio-politécnicos privados do país. Durante o tempo da pandemia, exerceu a função de professor particular nas seguintes disciplinas: Língua Portuguesa e Inglês.



CARREIRA DE ESCRITOR

Começou a carreira de escritor com o lançamento de sua primeira obra, intitulada "Como lidar com a deficiência e enfrentar as barreiras sociais", que é a primeira obra no país a abordar esse tema com muita profundidade desde a independência até os dias de hoje. Também é autor das obras por serem lançadas, tais como "A morte silenciosa de Deus", "Quem





matou a educação em Angola", "Os independentes na rua dos cães", "A inclusão e a inserção da pessoa com deficiência nas sociedades é uma questão mental" e "Casamento é um bolo envenenado ou uma benção".

OUTRAS ATIVIDADES

Nos tempos livres, trabalha com madeiras (também é marceneiro) e é barbeiro.

ATIVIDADES ATUAIS

Atualmente, trabalha como jornalista da principal rádio do país, comentador não residente de rádios privadas, presidente da ANIC (Associação Nacional Inclusiva e Cultural), uma associação que visa promover a emancipação e igualdade de pessoas com deficiência, promovendo debate, ação formativa e mediar o processo formativo da pessoa com deficiência e as instituições de ensino.

Também é ator, tendo sido protagonista no filme "Wanga" em 2024, que retrata a questão mitológica do país, vestindo o personagem do professor Tchitchi. Tem cantado seus poemas em bares, restaurantes e em casamentos.

Em fevereiro de 2025, foi convidado a compor o núcleo da Revista Primeira Evolução, em Angola, para assumir uma coluna literária.



CONCLUSÃO

William Terin é um exemplo inspirador de superação e determinação. Apesar das dificuldades que enfrentou em sua infância, ele conseguiu se tornar um profissional de sucesso em várias áreas, incluindo a educação, a literatura, o jornalismo e a atuação. Sua história é um testemunho da importância da educação e da luta para superar as adversidades. Além disso, sua dedicação à causa da inclusão e igualdade de pessoas com deficiência é um exemplo a ser seguido por todos.



O PREÇO DA COERÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA FABULA MODERNA

Era uma vez, em uma escola não tão distante, uma professora que cometeu o grave pecado de pensar diferente. Seu crime? Recusar-se a transformar sua sala de aula em um parque de diversões pedagógico, desses que fazem a alegria dos diretores escolares em busca de likes nas redes sociais.

Nossa heroína, munida de fundamentação teórica e resultados práticos (que antiquado, não?), ousou questionar a necessidade de cobrir cada centímetro quadrado de parede com cartazes coloridos e alfabetos decorados. Aparentemente, em alguns círculos educacionais, é mais importante ter uma sala que pareça o cardápio ilustrado de uma lanchonete do que um espaço que reflita o processo de aprendizagem dos alunos.

Mas o verdadeiro escândalo não parou por aí...

A professora teve a audácia de apontar que sua sala de aula estava literalmente desmoronando. Imagine só: preocupar-se com a segurança física das crianças quando deveria estar preocupada em colar mais cartazes! Que absurdo questionar o piso que se desprende e a louça que se parte, quando poderia estar criando mais "cantinhos letrados"!

A supervisão, em sua infinita sabedoria, decidiu que uma professora que se preocupa mais com a integridade física de seus alunos do que com a estética pinterest-friendly de sua sala não merecia uma tal promoção, como ela poderia contribuir com as outras alfabetizadoras, que já estavam com suas paredes cheinhas? Afinal, quem precisa de fundamentação teórica e resultados práticos quando se pode ter uma sala que parece o cenário de um programa infantil dos anos 90?

E assim, nossa protagonista aprendeu que, no mundo da educação contemporânea, às vezes é mais importante parecer do que ser. Mas há um plot twist nessa história que poderia ter acontecido em qualquer escola: e mesmo sem um ambiente alfabetizador desejável, a professora de postura alfabetizadora impecável, terminou o ano sem nenhum estudante pré-silábico.



PROFESSORA COMO ESCRIBA DA RECEITA CULINÁRIA ESCOLHIDA PELA TURMA



O Projeto Vakueto Tudilongui e a revista "Primeira Evolução" estabeleceram uma parceria estratégica com o intuito de fortalecer a formação de professores, profissionais da educação e escritores em Angola. Essa colaboração visa promover um ambiente educacional mais robusto e inovador, contribuindo para o desenvolvimento sustentável do setor educacional no país.

Os representantes do Projeto Vakueto Tudilongui, juntamente com o editor da revista "Primeira Evolução", enfatizaram a relevância dessa aliança para o avanço educacional em Angola. Eles destacaram que, por meio dessa parceria, será possível criar oportunidades significativas para a capacitação de educadores e a valorização da produção literária local.

A parceria abrange diversas áreas, incluindo formação contínua, assessoria especializada e apoio à publicação de trabalhos científicos e literários. Além disso, contempla a participação em eventos, palestras e workshops, que visam fomentar o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os profissionais da educação e a comunidade acadêmica. Com isso, espera-se não apenas elevar a qualidade da educação em Angola, mas também incentivar a criatividade e a expressão literária entre os escritores do país.



O Instituto Superior Politécnico do Zango ao Luanda sul, assinou nesta sexta-feira 21 de Fevereiro, um protocolo de cooperação com a Revista Científica Brasileira "Primeira Evolução", com representação em África , concretamente em Angola no âmbito da produção de trabalhos científicos.

Foram os signatários, o Dr António Façonny, pelo ISPOZANGO e o editor António Medrado, pela Revista Primeira Evolução, na presença de quadros da instituição, entre coordenadores, técnicos administrativos e professores, um acto realizado na sala de leitura da instituição.

As partes assinaram acordos no âmbito da rede de investigação, publicações científicas, criação da base de dados, apoio as publicações, participação em eventos científicos, viabilização na implantação da revista científica local, aporte institucional no âmbito de reforço de competências técnicas e metodológicas, para o corpo docente e o pessoal tecnico administrativo, partilha de experiencias academica, pedagógica e científica, promoção de um ambiente de aprendizagem, significativo, cujo objecto esta relacionado a estágios curriculares supervisionado, participação em conferencias nacionais e internacionais, participação nos programas de graduação e pos graduação.

Este protocolo vai permitir o escoamento de conhecimentos científicos através da investigação e insentivar os docentes e investigadores, a investirem na pesquisa , como forma de perpetuar o conhecimento e transmitir as gerações futuras, através dos escritos.

Recorda-se que, recentemente a Direcção Científica do Ispozango ao Luanda sul, realizou as jornadas de de formação de materiais de produção de trabalhos científicos, sendo um indicador de qualidade, para o ensino que se quer transmitir, a partir da academia.

POIESIS

SAUDADES DA ANGOLA

Saudade da Angola...
Que bom se a vida aqui
Invadissem o perfume da liberdade
Como a flor da exuberante Magnólia

Saudades da Angola...
Correria, trotes, tropeços
Que amor de terra onde
Cantava sons de nossos berços

Saudades da Angola...
Barcos, navios, não caravelas
Vim de um passado sem usar abita
Onde as preces não acendiam velas

Saudades da Angola...
Usavam em noite de festa humilhante
Coleiras como animais
Que servia como gola
De suas camisas negras

Saudades da Angola...
Cinismo, fascismo
Quando as carruagens lustrosas
De seus senhores chegavam
Apontavam nos morros, campos, vales
Era talvez como um impacto
A vontade de ir pra sua terra
Sumir, exalar nos montes brumosos

Saudades da Angola...
As árvores centenárias
Fazem debuxo em suas vidas
Como forma de um desenho
Que tivesse forma para o liberalismo

Saudades da Angola...
Sorriso ferido, doce como cana-de-açúcar
Que era levada pro engenho
Senhores poderosos, potentes
Sinhás virtuosas
Com chapéus e fitas rosas
Azuis
Violetas
Branças
Como a vista de um sonho
Sonho de terra sem fim
Saudades, saudades da minha Angola.

Vilma Queiroz
Poetisa e Palestrante
Autora do Livro Brasil Criança

PERCURSO

Nas andanças dessa vida
Aprendi olhar para a paisagem
Entendi que a linha de chegada
Não é mais importante que a viagem.

Contemplo os olhares carentes
Sedentos de atenção
Construo meu trajeto
Com passos firmes no chão.

As sutilezas da estrada
São por mim valorizadas
Rego uma flor, dou um bom dia
É assim que direciono minhas passadas.

Aprendendo um pouco por dia
Sigo firme em minha jornada
Alicerçando-me de experiência
Fortalecendo minha caminhada.

Dando um passo por vez
Sem pressas, sem correrias
Eliminando o talvez
Colecionando alegrias.

Assim me faço presente
Na vida dos meus amores
Ajudando a curar feridas
Aliviando suas dores.

Assim me faço feliz
Na construção do meu percurso
Aproximando a minha prática
Da minha fala, do meu discurso.

J. Wilton - Professor, Pai e Poeta
Chefe do Núcleo de Ação Educacional
CEU Inácio Monteiro

RASCUNHO

Tão branquinho
Este papel,
E eu fiz este versinho...
Como eu sou cruel!

Danton Medrado
Professor, autor e cafeinômano assumido



Sebastião António Esteves

ÁFRICA

Terras de pretos e de negros.
Mãe de filhos de uma era de escravos.
Era de atrasos, por ganâncias dos seus próprios descendentes.
Na verdade nunca fostes mãe de escravos.

Porém, sempre criastes reis, e imperadores.
Que dominaram as diversas costas marítimas.
Rica e poderosa, sempre foste o motivo de diversa discutia.
Não te sintas envergonhada, por ser ultrajada.
Sinta porém, a alegria por fazeres de terras desertas ocidentais potências mundias.

Os teus ancestrais, foram civilizados, e educados
Sem saberem que, a inveja e arrogância viriam sobre ti
Em formas de oferendas, mas tudo não passava de cavalo de tróia.
Querendo não só saquear- te, mas também fazerem prisioneiros os teus filhos.
E hoje dizem, que somos atrasados, pobres e subdesenvolvidos.

Hipocrisia, e ingratidão...
Sempre virados a vastidão, das vossas terras ricas
E pelos poços marítimos ao longo das vossas costas.
Antes levavam a força os teus filhos, hoje vendem sonhos aos vossos jovens.
Que morrem atravessando o mar mediterrâneo.

Sebastião António Esteves, filho de Sebastião Alfredo Esteves e de Cristina Damião António, nascido aos 06/05/1999, natural da Ingombota. Vivo nesse momento na nova província de Icolo Bengo, em Angola, município de Sequele, bairro Baia no Km-30, sou o segundo filho, tenho quatro irmãos.

Frequento a Universidade no 4º ano, da faculdade de economia, na universidade Kalandula de Angola.

Sempre gostei de escrever, desenhar, e jogar futebol, sempre dizia que iria ser futebolista, mas caso não conseguisse ser, então passaria a escrever poemas, desde os meus 10 anos de idade, e o que levou-me a continuar a escrever poemas foi um professor de língua portuguesa, o Man Doras que costumava a pedir aos alunos que fizessem poemas, ou alguns textos narrativos e entre outros, e ele ficava admirado pela minha escrita, mesmo mal elaborada. Por vezes, havia sempre uma espécie de competição.

Falando de vivência, eu bebi também um pouco da minha irmã, Aurora António Esteves, que também escreve poemas e não só, mas por força do destino, ela nunca chegou a publicar o seu livro, hoje ela é uma excelente professora da Iniciação.

Eu gosto muito de desenhar e escrever, e sou realmente um bom apreciador de outras obras como a do escritor Augusto Cury, entitulado: você é Inesquecível.

O que eu mais gostaria de fazer era poder lançar uma obra literária e continuar a fazer poemas, e também por outra continuar a desenhar e aperfeiçoar cada vez mais as duas coisas.

Ciência, Tecnologia & Sociedade

A praticidade dos plásticos

Adeilson Batista Lins

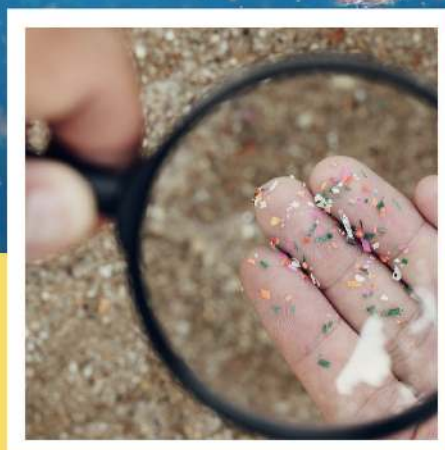
MICROPLÁSTICO

Quem passa pela orla da Ilha do Fundão, nas proximidades do Terminal Urbano Aroldo Melodia, onde fica a Universidade Federal do Rio de Janeiro, já deve ter percebido a quantidade de fragmentos de material plástico acumulado na areia. São semelhantes a partículas de papel em várias cores, espalhados também pela água e zona de pedras, na parte de baixo das vias de trânsito que unem a ilha ao continente. E quem vivencia enchentes na capital paulistana sabe o quanto os plásticos são um entrave, principalmente no entupimento de canais de escoamento, como bueiros.

O problema dos plásticos não é mais um fato inédito, tem se perpetuado desde a sua invenção. A praticidade de seu uso, atrelada à vida moderna, permitiu comodidades difíceis de serem abandonadas: embalagens para fins diversos.

O mundo dos plásticos ganhou notoriedade em todos os setores da economia. Tais benefícios são vistos em nossos lares, como objetos decorativos, para armazenamento setorizado, acabamentos, estrutura física de eletrodomésticos, vestuário, calçados, acessórios...

Benefícios à parte, os agravantes causados por esses materiais, compostos por monômeros de carbono, não pode ser tratado com parcimônia. O arranjo do carbono com outros átomos e composto orgânicos pode determinar a natureza física de cada tipo: PVC, PET, PS, ABS, PEAD, EVA, PEBD, PP, PS, por exemplo. Esses plásticos são separados em dois grandes grupos: termoplásticos e termofixos. Os termoplásticos podem ser reciclados e são facilmente maleáveis. Os termofixos não podem ser reciclados e não



Imagens: canva.com (Educação). 2025.

apresentam mais a possibilidade de reprocessamento por uso de combustão.

Numa escala internacional, o Brasil fica na quarta posição entre os maiores produtores de plásticos, perdendo apenas para Estados Unidos, Ásia e Europa. Como se trata de grandezas diretamente proporcionais, quem produz mais, polui mais os oceanos.

O primeiro impacto negativo causado pelos plásticos diz respeito ao uso do petróleo, um recurso natural classificado como não renovável. O segundo impacto, não menos importante, tem relação direta com a poluição. Esses artefatos formam contingentes de resíduos sólidos não degradáveis por muitos anos. Isso ocasiona a redução da vida útil de aterros sanitários, além da ocupação indesejável de extensões consideráveis de solo, cada vez mais escasso. Seu tempo de decomposição varia, a saber o tipo físico, entre 150 a 600 anos.

A literatura é imprecisa quanto a afirmar, com exatidão, o tempo de formação do solo, podendo ser de 300, 400 ou 500 anos de intemperismos para se obter 1 cm. Esse tempo não é suficiente para acompanhar as exigências de descarte de resíduos sólidos e os demais.

Um terceiro agravante está na insegurança do seu uso em acondicionamento de produtos alimentícios e água. Até a explosão de uso dos plásticos, ainda não se tinha certeza do que poderiam causar à saúde humana por contato direto com alimentos.



PLÁSTICOS VÃO, PLÁSTICOS VOLTAM

A literatura é imprecisa quanto a afirmar, com exatidão, o tempo de formação do solo, podendo ser de 300, 400 ou 500 anos de intemperismos para se obter 1 cm. Esse tempo não é suficiente para acompanhar as exigências de descarte de resíduos sólidos e os demais.

Imagem: iStock, 2025.

Mas, a discussão que se propõe está voltada aos micro e nanoplásticos, os fragmentos que podem infestar rios e atingir todo um emaranhado de cadeias e teias alimentares. A espécie humana não está isenta disto.

Pesquisadores da Universidade Federal do Ceará, entre os anos de 2015 e 2017, analisaram 214 estômagos, de 7 espécies de peixes da praia do Meireles, na capital Fortaleza. Mais da metade dos estômagos continham microplásticos, sendo ao todo 327 partículas subdivididas em 10 tipos. Todas as espécies continham quantidades semelhantes de ingestão. O que torna a pesquisa brasileira inédita é o fato de nenhuma outra ter investigado o tipo de plástico preferencial nas guildas tróficas (hábitos alimentares). Estudos mais acurados podem ajudar a compreender o impacto disso na vida marinha e como o repasse de partículas pode atingir a saúde humana.

Pesquisas realizadas por Instituições de Ensino Superior do Nordeste brasileiro comprovaram a presença dos microplásticos nas cadeias tróficas marinha, e, também, de náilon e *pellets*. Os *pellets* são pequenas esferas de plásticos para diferentes fins. Um exemplo desse uso é para preenchimento de brinquedos de pelúcia e cosméticos. Os cremes esfoliantes podem conter essas esferas afim de facilitar o atrito do produto com a pele.

No Brasil, um projeto tramitado na Câmara dos Deputados previa a proibição de microesferas de plástico em cosméticos, em 2016. Foram enfatizados os produtos de higiene pessoal, perfumes e cosméticos, por meio do Projeto de Lei 6.528/2016. A Europa banii os *pellets* em 2023, ainda com a proposta de ampliar esse campo de ação.

Mas, qual a temeridade para as microesferas que sequer enxergamos? O tamanho, variando de 5 mm a menos que isso, preocupa a sociedade científica, pois, são bioacumuladores (impregnam tecidos animais) e biomagnificantes (aumentam a ação de outros poluentes). Causam danos à piscicultura e cultura de mariscos. As ostras e os mexilhões são animais filtradores, sofrendo facilmente com a absorção das microesferas.

Outro fenômeno é o da adsorção, as microesferas podem adsorver substâncias poluentes e retê-las por muito tempo, a saber, organoclorados, drogas, bifenilos policlorados etc. Essa característica não é nada agradável à saúde dos ecossistemas costeiros.

E quais são as fontes principais de microplásticos? Como já visto, cosméticos e fragmentação de materiais descartados indevidamente, além de produção de tintas e pneus, a origem pode ser primária e secundária. A primária abarca a indústria farmacêutica e de cosméticos, automobilística e de tinturas. A secundária, envolve o descarte irregular de utensílios domésticos e de trabalho no ambiente costeiro (linhas e redes de pesca).

Desde a Agenda 21, da ECO-92, a política dos 3R – Reduzir, Reciclar e Reutilizar, ampliada pela Rio+20, por Repensar e Recusar, essa cadência de atitudes sustentáveis é referência à mitigação de poluentes. Os dois últimos acréscimos conclamam pela mudança nos hábitos de consumo humano. A produção e o descarte desses poluentes sólidos foram alvo de deliberações e homologação da Política Nacional de Resíduos Sólidos, com destaque para a logística reversa. Considere-se, pois, a reciclagem e o reuso nesta logística, bem como, a redução de embalagens e sua destinação correta; ampliação de redes eficazes de tratamento águas residuais e da rede de coleta; repensar sobre o uso de microesferas de plástico, buscando substituições biodegradáveis, como sementes e cascas de texturas ideais. Recusar o uso desses produtos e repensar o descarte correto de plásticos contribui para evitar o despejo de refugo de águas cinzas tratadas sem a devida tecnologia, assim como a contaminação das cadeias alimentares das quais a própria humanidade se insere.

Referências:

- DANTAS, N.C.F.M.; DUARTE, O.S.; FERREIRA, W.C.; AYALA, A.P.; REZENDE, C.F.; FEITOSA, C.V. Plastic intake does not depend on fish eating habits: Identification of microplastics in the stomach contents of fish on an urban beach in Brazil, **Marine Pollution Bulletin**, v. 153, p. 1-8, 2020.
- LIMA, V.C.; DE LIMA, M.R.; MELO, V. DE F. **O solo no Meio Ambiente: Abordagem para professores do Ensino Fundamental e Médio e alunos do Ensino Médio**. Universidade Federal do Paraná. Departamento de Solos e Engenharia Agrícola. Curitiba: Departamento de Solos e Engenharia Agrícola, 2007.
- PRETORIUS, A. Plastics: Their properties and applications. In: BEZUIDENHOUT, K. **African Resource Book Series**. Together, We'll Sustain African's Seas. 2024.
- VARGASA, J.G.M.; DA SILVA, V.B.; DE OLIVEIRA, L.K.; MOLINA, E.F. Microplástico: uso na indústria cosmética e impactos no ambiente aquático, **Química Nova**, v. 45, n. 6, p. 705-711, 2022.



GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA CIDADE EDUCADORA DE SÃO PAULO: O PAPEL DO COORDENADOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO E SUPERVISOR

ANDREIA FERREIRA DE MELO FARIA¹

RESUMO

Este estudo aborda a gestão democrática e participativa no contexto da Cidade Educadora de São Paulo, destacando os papéis e responsabilidades do coordenador, assistente de direção e supervisor nas escolas. O objetivo geral da pesquisa é analisar como essas funções contribuem para a construção de uma gestão educacional que privilegia a participação de todos os envolvidos no processo educativo, promovendo um ambiente mais democrático e inclusivo. Os objetivos específicos incluem a investigação das práticas de gestão adotadas por esses profissionais e a avaliação de como essas práticas impactam o engajamento da comunidade escolar. Os principais resultados indicam que, embora existam desafios relacionados à integração plena da comunidade, as estratégias de gestão participativa têm contribuído significativamente para a construção de um ambiente mais colaborativo, onde a voz de alunos, professores e pais é mais valorizada, resultando em um fortalecimento da cultura de participação e em melhorias no ambiente escolar.

Palavras-chave: Participação escolar; Cidade Educadora; Gestão educacional.

INTRODUÇÃO

A gestão democrática e participativa é um conceito que envolve a promoção de um ambiente de tomada de decisões compartilhadas e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. Em uma cidade educadora como São Paulo, esse modelo de gestão visa a transformação das práticas educacionais, oferecendo a todos, desde alunos até gestores, a oportunidade de influenciar a construção do processo educativo.

O papel do coordenador, assistente de direção e supervisor dentro desse contexto é fundamental, pois são eles os responsáveis por implementar e fomentar uma gestão que seja

inclusiva, promovendo o desenvolvimento de uma cultura educacional mais colaborativa e aberta ao diálogo.

No entanto, a implementação da gestão democrática e participativa enfrenta diversos desafios. A resistência a mudanças por parte de algumas instituições, a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a dificuldade em integrar as diferentes esferas da comunidade escolar são obstáculos que dificultam a consolidação desse modelo.

Além disso, a sobrecarga de tarefas e a falta de recursos podem prejudicar a efetividade das ações propostas, gerando um cenário em que as intenções democráticas nem sempre se traduzem em resultados concretos.

¹ Professora de educação Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo e Professora de ensino Fundamental II e Médio de Matemática na Secretaria do Estado de São Paulo. Licenciada em Matemática pela Universidade Camilo Castelo Branco (UniCastelo); em Pedagogia pela Universidade Nove de julho (UNINOVE) e em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos. Pós-Graduada em História, Arte e Educação nos Museus Paulista pela Faculdade Casa Branca.

Justifica-se, portanto, a importância de discutir o papel específico de profissionais como o coordenador, assistente de direção e supervisor na construção desse processo. Compreender como esses atores podem colaborar de maneira eficaz para o fortalecimento da gestão democrática e participativa é essencial para criar um ambiente educativo mais justo, inclusivo e eficiente. Além disso, o aprofundamento dessa temática possibilita uma análise crítica sobre as práticas atuais e os ajustes necessários para alcançar uma educação mais alinhada aos princípios de participação e diálogo.

Os objetivos deste estudo são, de maneira geral, analisar o papel do coordenador, assistente de direção e supervisor na implementação da gestão democrática e participativa nas escolas de São Paulo, especificamente no contexto da cidade educadora. Os objetivos específicos envolvem: identificar as principais ações desses profissionais no fortalecimento da gestão democrática, examinar os desafios que enfrentam na aplicação de práticas participativas e propor estratégias que possam ser adotadas para melhorar a eficácia dessa gestão dentro das escolas.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA CIDADE EDUCADORA DE SÃO PAULO: O PAPEL DO COORDENADOR, ASSISTENTE DE DIREÇÃO E SUPERVISOR ESCOLAR

O supervisor escolar desempenha um papel essencial dentro da gestão educacional, complementando as responsabilidades do coordenador pedagógico. A supervisão é entendida como um processo de orientação e monitoramento, com uma visão panorâmica das ações educacionais. Ele tem a responsabilidade de liderar processos, ouvir as demandas da comunidade escolar, orientar tanto os educadores quanto a gestão escolar, e coordenar diversas atividades voltadas para o desenvolvimento educacional (BRASIL, 2012).

Segundo o PL nº 4.106/2012, suas atribuições incluem a supervisão do

cumprimento do calendário letivo, orientação pedagógica aos professores, coordenação de capacitações e atualização profissional e o acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos.

Entre seus desafios, o supervisor enfrenta a complexidade de gerenciar múltiplas tarefas, sendo responsável não só pela supervisão do conteúdo pedagógico, mas também pelo apoio aos docentes em momentos de dificuldade, buscando sempre o aprimoramento do ambiente educacional (LIBÂNEO, 2002).

A resistência às mudanças e a falta de recursos são obstáculos frequentes que dificultam a implementação de uma gestão mais eficaz. Além disso, a sobrecarga de trabalho e as limitações no processo de formação contínua dos profissionais podem prejudicar o alcance das metas estabelecidas.

A relevância de discutir as funções do supervisor reside na necessidade de compreender o impacto que ele exerce como mediador, facilitador e articulador dentro da escola. A gestão democrática depende de profissionais bem capacitados e comprometidos com a transformação do ambiente educacional, atuando não apenas como gestores, mas como agentes de mudança e de incentivo ao desenvolvimento de todos os membros da escola. Dessa forma, sua função de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas e garantir uma gestão inclusiva se torna central para a melhoria da qualidade educacional (FERREIRA, 1993).

Já o coordenador pedagógico tem como função primordial a formação contínua dos educadores, desempenhando papel fundamental na organização pedagógica da escola. Ele não apenas auxilia no desenvolvimento de práticas pedagógicas, mas também promove um ambiente de reflexão e melhoria contínua das metodologias utilizadas pelos professores.

De acordo com Archangelo (2003), a função de coordenação exige preparação

emocional e profissional para lidar com as expectativas projetadas sobre o cargo, sejam elas positivas ou negativas. O coordenador é, portanto, um facilitador da aprendizagem, promovendo discussões e propondo soluções para os problemas enfrentados na prática pedagógica.

Contudo, as diversas responsabilidades do cargo, como o atendimento a pais e alunos e o acompanhamento da execução de planejamentos pedagógicos, frequentemente fazem com que o coordenador se sobrecarregue, prejudicando sua capacidade de implementar ações voltadas para a formação contínua (LIMA, 2007).

A falta de tempo e a centralização de tarefas em algumas instituições contribuem para essa dificuldade. Entretanto, é essencial que o coordenador desenvolva momentos de reflexão e formação para que os professores possam discutir suas práticas pedagógicas de forma coletiva e as Jornadas de Formação, práticas comuns em muitas redes de ensino (ORSOLON, 2002).

A justificativa para o estudo das funções do coordenador pedagógico está na necessidade de redefinir sua atuação, alinhando-a às novas exigências de um perfil mais colaborativo e voltado para a gestão democrática. É necessário que o coordenador tenha um papel mais focado em estratégias de gestão, visando à melhoria do ambiente escolar e ao fortalecimento das relações pedagógicas. O trabalho em equipe, a valorização das discussões pedagógicas e a gestão de processos formativos são essenciais para o sucesso de sua atuação (BOCCIA e DABUL, 2015).

O assistente de direção tem um papel crucial na gestão escolar, sendo um dos principais colaboradores da direção na administração do cotidiano escolar. Sua atuação vai além das funções administrativas, pois envolve também o apoio pedagógico e a mediação de conflitos dentro da comunidade escolar.

Os assistentes de direção, especialmente nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo,

têm a responsabilidade de gerenciar tarefas burocráticas, como a organização de documentos e o acompanhamento das atividades escolares, o que permite à direção concentrar-se em questões pedagógicas e estratégicas. Esse suporte administrativo é essencial para o bom funcionamento da instituição (SILVA e CONSTANTIN, 2020).

Além das atribuições administrativas, o assistente de direção também desempenha um papel relevante no campo pedagógico, colaborando na implementação de projetos educacionais, organização de eventos escolares e na promoção de atividades extracurriculares. Essas iniciativas são importantes para garantir que os alunos tenham acesso a uma educação ampla e diversificada. O assistente também atua como mediador entre a escola e a comunidade, ajudando a resolver conflitos e garantindo que todos os envolvidos no processo educativo se sintam ouvidos e respeitados (SILVA, 2016).

O reconhecimento da importância do assistente de direção é fundamental para garantir a qualidade do ambiente escolar. Sua atuação eficaz contribui diretamente para o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria da qualidade educacional. Em resumo, o assistente de direção desempenha um papel multifacetado que envolve desde o suporte administrativo até o acompanhamento pedagógico e a mediação de relações, sendo essencial para o sucesso da gestão escolar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUA IMPORTÂNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR

No final da década de 1980, o Brasil viveu uma mudança política importante. A ditadura militar, iniciada em 1964, chegou ao fim, restaurando aos cidadãos brasileiros o direito à liberdade de expressão. Isso deu início a uma nova configuração política, com ênfase na participação da sociedade, tanto na escolha de seus representantes quanto na tomada de decisões políticas, estabelecendo de forma plena a democracia no país (GERMANO, 2000).

No âmbito educacional, o conceito de gestão democrática surgiu como uma resposta à necessidade de romper com a cultura de nomeações políticas para cargos de confiança, a fim de evitar a centralização do poder e a interferência das autoridades executivas e das Secretarias de Educação nas decisões escolares (SILVA, 2016).

Esse modelo de gestão foi formalmente integrado ao sistema educacional brasileiro pela Constituição de 1988, que, em seu artigo 206, inciso VI, propôs um novo modelo de administração das escolas públicas. Na década de 1990, a discussão sobre gestão democrática nas escolas ganhou maior visibilidade:

Diversos eventos como congressos, seminários e fóruns foram realizados no país, com o objetivo de esclarecer e aplicar o novo modelo de gestão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96) consolidou a gestão democrática como um princípio fundamental para as escolas públicas. O artigo 3º da LDBEN estabelece que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) VIII - gestão democrática do ensino público, conforme esta Lei e a legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, s/p.).

A Constituição Federal de 1988, a LDBEN e os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pressupõem a construção de relações que promovam a integração, cooperação e participação de todos os envolvidos, requerendo propostas elaboradas de forma coletiva.

Para Barros (2009), a gestão democrática deve enfatizar que a administração escolar precisa integrar os esforços da comunidade, garantindo que o Plano Político Pedagógico seja desenvolvido de maneira colaborativa, valorizando a opinião de todos os membros e priorizando a qualidade da educação, o que fortalece os conselhos escolares.

Dessa maneira, a gestão democrática nas escolas facilita um ambiente participativo e cooperativo, essencial para o avanço da educação de qualidade e o fortalecimento da

cidadania. Ela assegura que a escola tenha autonomia para elaborar e gerenciar seus próprios planos, programas e projetos.

Essa autonomia administrativa contribui para a eliminação de decisões tomadas de fora da escola por pessoas alheias à sua realidade, permitindo que a comunidade escolar participe ativamente do processo democrático e se distancie da cultura centralizadora e não participativa que muitas vezes permeia a gestão escolar (DOURADO et al., 2006, p.5).

O novo modelo de gestão precisou ser adaptado pelas escolas, regulamentando as atividades administrativas, financeiras, pedagógicas e sociais, em conformidade com a legislação vigente e interagindo com a comunidade. Silva (2018) destaca que a gestão escolar envolve aspectos múltiplos que precisam ser geridos de acordo com as normativas, mas com um olhar atento para as necessidades da comunidade.

Com a criação do Plano Nacional de Educação, a meta de implementar a gestão democrática nas escolas foi estabelecida, com a exigência de que os sistemas de ensino criassem regulamentos que garantissem a participação ativa da comunidade, além de assegurar a autonomia administrativa e pedagógica (BRASIL, 2001).

Nesse processo, destaca-se a importância dos conselhos escolares, compostos por membros da comunidade, que desempenham papel crucial na implementação da gestão democrática (SILVA, 2016).

Dentro desse modelo, as decisões sobre as diretrizes da escola devem ser discutidas e acordadas pelo coletivo. O papel da gestão escolar é garantir que todos os membros da comunidade escolar tenham autonomia, participação, transparência, responsabilidade e ética na tomada de decisões. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem dado prioridade à formação de gestores escolares, reconhecendo que a qualidade da Educação Básica está intrinsecamente ligada à atuação desses profissionais.

Uma gestão democrática, que se preocupa com a articulação entre forma e conteúdo, deve estar em sintonia com os interesses sociais, alinhando os objetivos educacionais ao desenvolvimento de uma educação transformadora. Segundo Paro (1996, p. 151), “a educação não deve ser vista apenas como um processo produtivo, mas como uma atividade que visa a formação de uma consciência crítica e o desenvolvimento de habilidades que atendem aos interesses sociais mais amplos”.

As práticas de gestão democrática não se limitam à administração, mas influenciam a organização das rotinas escolares e as práticas educativas, abrangendo toda a escola. A participação da comunidade escolar é fundamental para garantir que a gestão e a qualidade do ensino sejam constantemente aprimoradas de maneira democrática (LIBÂNEO, 2015).

No entanto, Mendonça (2001) aponta diversos obstáculos à implementação da gestão democrática, como a interferência política, processos administrativos burocráticos excessivos e a presença de práticas autoritárias na gestão escolar.

É essencial que a comunidade escolar compreenda o processo de democratização para que ele seja efetivamente aplicado. A participação ativa da comunidade facilita a organização das atividades escolares e contribui para a democratização das relações de poder dentro da escola. Como destaca Gadotti (2004, p. 16), a maior proximidade entre os diferentes membros da comunidade escolar fortalece o acompanhamento da educação oferecida e estimula um maior envolvimento com a escola.

Freire (1995, p. 91) também aborda a necessidade de que a escola se torne um espaço acolhedor que promova práticas democráticas, como ouvir, respeitar, tolerar e acatar as decisões da maioria, mas também garantir o direito de quem discorda de expressar sua opinião.

Por fim, a pesquisa indica que, no contexto da gestão democrática, a administração

escolar deve engajar toda a comunidade. O desenvolvimento do ensino, a tomada de decisões e a qualidade da educação devem ser frutos de um esforço coletivo, que valoriza a participação de todos os envolvidos, especialmente no fortalecimento dos conselhos escolares. No entanto, as mudanças nas políticas públicas educacionais e a descontinuidade das diretrizes educacionais provocam desafios à implementação de uma gestão democrática, impactando, entre outros aspectos, a formação e a participação efetiva dos membros do conselho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática não deve ser apenas uma formalidade, mas um compromisso real com a qualidade da educação e com a valorização da autonomia das escolas, permitindo que elas possam elaborar e executar seus próprios projetos de forma articulada com a comunidade.

Apesar dos desafios, a gestão democrática tem mostrado resultados positivos, especialmente no fortalecimento da cidadania e na melhoria das práticas educacionais. A formação contínua dos gestores e a conscientização sobre a importância da participação de todos são fundamentais para garantir que a escola se torne um espaço de real transformação social. Assim, é necessário que todos os envolvidos, desde os gestores até a comunidade, compreendam seu papel no processo e trabalhem juntos para superar as barreiras e promover uma educação pública de qualidade, mais inclusiva e justa.

Portanto, a gestão democrática nas escolas é um processo contínuo de aprendizado e adaptação. Para que a educação pública atenda às reais necessidades da sociedade, é imprescindível que a comunidade escolar se una em torno de objetivos comuns, promovendo um modelo de gestão que seja verdadeiramente democrático e capaz de fomentar a construção de um ambiente educacional mais humanizado e eficiente.

Já a Cidade Educadora de São Paulo, ao adotar o modelo de gestão democrática, propõe uma abordagem educacional que visa fortalecer a participação de todos os membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. A transformação no modelo de gestão envolve não só a busca pela qualidade educacional, mas também o empoderamento das pessoas dentro da escola, promovendo um ambiente mais participativo e colaborativo.

Nesse contexto, o papel dos supervisores, coordenadores pedagógicos e assistentes de direção é essencial para a implementação eficaz dessa gestão democrática, pois são esses profissionais que desempenham funções-chave na articulação e no suporte às práticas educacionais.

Embora o modelo de gestão democrática da Cidade Educadora de São Paulo tenha mostrado avanços importantes na construção de um ambiente escolar mais participativo e inclusivo, ainda existem desafios a serem superados. A resistência a mudanças, a burocracia excessiva e as dificuldades de articulação entre os diferentes segmentos da escola podem dificultar a implementação plena do modelo. No entanto, a atuação integrada e colaborativa dos supervisores, coordenadores pedagógicos e assistentes de direção é um dos caminhos mais eficazes para enfrentar esses desafios, fortalecendo o papel da escola como um espaço de transformação social.

É fundamental que esses profissionais se engajem de maneira ativa na construção de um ambiente escolar que, além de oferecer uma educação de qualidade, seja também um reflexo da participação cidadã, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a Cidade Educadora de São Paulo, ao integrar e valorizar esses papéis dentro da escola, não apenas contribui para a melhoria da educação, mas também para a construção de uma cultura democrática, onde todos se sentem parte do processo e responsáveis pelos resultados alcançados.

REFERÊNCIAS

- ARCHANGELO, A.G. O coordenador pedagógico e o entendimento da instituição. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.
- BARROS, L.A.M. Gestão Democrática Escolar. 2009. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/3513/1/LD_EJA_I_2013_15.pdf. Acesso em: 04 fev. 2025.
- BOCCIA, M.B.; DABUL, M.R. (org.). Gestão Escolar: práticas e reflexões. São Leopoldo: Oikos, 2015.
- BRASIL. Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Brasília – MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 01 fev. 2025.
- BRASIL. Projeto de Lei 4.106, de 2012. Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=549345>. Acesso em: 01 fev. 2025.
- DOURADO, L.F; MOARES, K.N. de; OLIVEIRA, J.F. Conselho Escolar e Autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola. Belo Horizonte: UFG, 2006, p. 1-6.
- FERREIRA, N.C. (org). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho D'água. 6. ed., 1995.
- GADOTTI, M. Escola Cidadã. São Paulo: Cortez, 2004.
- GERMANO, J.W. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964-1985. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J.C. Pedagogia e pedagogos para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, P.G.; SANTOS, S.M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: site. Acesso em: 01 fev. 2025.
- ORSOLON, L.A.M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2002.
- PARO, V.H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.
- SILVA, M.A. Atribuições, concepções e trabalho do diretor escolar após 2007. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 253-278, jan./mar. 2018.
- SILVA, R.M. Processo histórico e político da gestão democrática escolar no Brasil. Revista de Educação, Ciências e Matemática v.6 n.2 mai/ago 2016.
- SILVA, S.A.C. da; CONSTANTIN, P.R.P.C. As atribuições da direção escolar na rede municipal de educação de São Paulo. Cadernos da Fucamp, v.19, n.39, p.97-108/2020.



MÚSICA NOS DOCUMENTOS FEDERAIS: VARREDURA DOCUMENTAL

ANDRÉIA NOVAES SOUTO RIBEIRO¹

RESUMO

O presente texto faz uma análise documental a nível federal sobre a formação docente no trabalho com a música. Realizamos um levantamento sobre o ordenamento legal dessa modalidade de ensino a partir da Constituição de 1988, que garante o direito da criança a uma educação de qualidade e gratuita. Pode-se citar: a Lei n.º 11.769/2008, que altera a “Lei de Diretrizes e Bases” (LDB) n.º 9.394/96, dispondo da obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica; o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI) (1998), que aborda a presença da Música, trazendo ideias e práticas a serem trabalhadas com as crianças na linguagem musical, contemplando o fazer musical e a apreciação, e orientações gerais para o professor neste currículo, além de discutirem a observação, registro e avaliação no processo musical com a criança; as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (DCNEI, 2010); a “Política Nacional para a Educação Infantil” (2006); os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b, 2006c); os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b); entre outros, até chegar à atual “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (2017), que apresenta a música como linguagem nos seus Campos de Experiência.

Palavras-chave: Formação docente; linguagem musical, Lei.

INTRODUÇÃO

Quando olhamos para a educação de hoje, não imaginamos as lutas travadas para as conquistas que temos: muitas políticas públicas foram necessárias para vivermos neste cenário atual, muitos governos, leis, lideranças com um olhar mais amplo para a Educação, principalmente em relação à Educação Infantil. Certamente o que temos ainda não é o melhor, mas já houve grandes avanços. Ao analisarmos as mudanças ocorridas, nos deparamos com uma Educação mais humana, que enxerga o sujeito como um ser integral, de direitos, com diversas possibilidades de aprendizagem. Os documentos

a seguir nos trazem uma ideia das transformações vividas nesse processo.

Apresentamos e discutimos neste texto, os principais documentos federais em que a música está inserida, direta ou indiretamente, e também a formação dos professores de Educação Infantil. Fizemos um percurso partindo da “Constituição Federal” (1988); passando pelo “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) (1990), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN) (1996), o “Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (RCNEI) (1998), os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (2006b), os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009), as “Diretrizes Curriculares Nacionais para

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2006), Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Campos Elíseos (2018) e Mestre em Gestão e Prática Educacionais pela Universidade Nove de julho (2020). Professora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 2008, atualmente trabalha na Assessoria Interterritorial da Secretaria Municipal de Educação de SP.

a Educação Infantil” (DCNEI) (2010), o “Plano Nacional de Educação” (PNE) (2014) e a atual BNCC (2017).

Os professores não recebem formação no campo da Educação Musical na formação inicial e tampouco como formação continuada. Partimos do entendimento de que, para desenvolver o ensino da música na escola, o professor precisa mobilizar diferentes saberes, que podem ser conquistados a partir de uma ação formativa.

Para aproximar a Educação Musical a uma prática docente, o professor precisa conhecer o currículo a ser ensinado, estar familiarizado com o programa escolar, com o “Projeto Político-Pedagógico” (PPP) da escola, com as diretrizes legais da Educação, com parâmetros que orientem o ensino e aprendizagem desta linguagem e saber como e quais recursos utilizar para propor boas práticas. Os saberes docentes são construídos a partir de processos e vivências de formação e prática profissional, provindos de experiências prévias, de formações em nível de licenciatura e estendendo-se por todo o percurso profissional.

A Constituição Federal de 1988 traz, no inciso I do art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Quando pensamos em “pleno desenvolvimento da pessoa”, pensamos em uma educação integral, que contempla a criança nas suas mais diversas formas de expressões, linguagens e múltiplas dimensões do ser humano: cognitivo, social, cultural, físico, político, espiritual e emocional.

Essa garantia de “educação a todos” também reforça de que maneira o sujeito vai receber esse ensino. A Constituição propõe no inciso II do art.206 “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, o que vem colaborar com a ideia de um currículo amplo, abrangente e de

qualidade, reforçada no inciso VII a respeito da “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

No inciso IV do artigo 208, a Constituição Federal, com Emenda Constitucional 53/2006, define que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, abrangendo, nessa Educação Básica, a Educação Infantil, o que até então era vista sob a figura do Amparo e da Assistência (BRASIL, 2006).

Outra legislação que reitera o direito da criança à Educação Infantil é a Lei n.º8069/1990, do ECA, que diz em seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

De acordo com o art. 2º “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos” (BRASIL, 1990). O art. 58 afirma, ainda, que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”, o que nos leva a uma interpretação da educação em sua forma mais abrangente, que contempla o indivíduo como um todo, possibilitando o desenvolvimento das múltiplas dimensões.

LDBEN 9394/96

No conjunto dessas afirmações sobre o direito das crianças a uma educação de qualidade, temos a publicação da LDB em 1996, que em seu inciso I do artigo 21, define “a Educação Básica, formada pela Educação Infantil [...]”, garantindo assim recursos financeiros, regulamentação profissional e legalizando o acesso das crianças à Educação Infantil. No artigo

29 da seção II reafirma “a finalidade da Educação Infantil no desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

A Educação Infantil, a partir da LDBEN 9394/96, começa a ser reconhecida como primeira etapa de Educação Básica, sendo essa objeto de estudo e centro de inúmeras publicações e preocupações, para que se estabeleça com a qualidade e grandiosidade desejadas. A LDBEN n.9394/96 também representa um avanço na questão do ensino de Arte na escola e o seu papel no desenvolvimento do aluno: a Arte passa a ser um componente importante do currículo; vale ressaltar que a disciplina de Educação Musical é substituída pela Educação Artística, com a promulgação da lei n.5692/71.

Nesse período, os princípios da Educação Artística afastam-se da educação tradicional e sua ênfase recai na valorização da sensibilidade e na improvisação. O professor de educação artística tinha formação polivalente e deveria dominar as quatro áreas de expressão artística: música, teatro, artes plásticas e desenho. A educação artística estava dentro do conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação). Em conjunto a essa experiência, temos a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpretação das diferentes linguagens artísticas.

A Música se tornou conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, ministrado por professores especialistas ou unidocentes, conforme determina a que sugere mudanças em todo o currículo para abranger essa arte de forma significativa. Entretanto, ainda existe uma lacuna causada pela ausência da Música na escola brasileira em três décadas, mesmo com RCNEI e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) lançados pelo governo entre 1998 e 2000, que contribuíram para reflexão a respeito da inserção da Música na escola. Esse tempo de ausência deixou marcas profundas no sistema escolar e na cultura do país.

Existe a preocupação com a questão do professor que não é músico, tanto para lecionar a disciplina de Artes quanto como professor polivalente da Educação Infantil que vai desenvolver todas as linguagens. A questão da formação dos professores também começa a ser vista na LDB. Para a formação dos profissionais da Educação Infantil, determina-se uma formação mínima e específica sobre o cuidado e a educação das crianças, em seu Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Tal formação deve ser complementada pelo exercício prático no desempenho profissional, possibilitando que os profissionais ampliem seus conhecimentos e habilidades de modo crítico, refletindo sobre suas ações. Nessa perspectiva, se faz necessária a valorização social e econômica desses profissionais por parte do governo e da sociedade civil para que a tarefa de educar, de modo coerente com as concepções e os princípios da Educação Infantil, seja desenvolvida.

RCNEI - REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil a Educação Musical passou por um processo de evolução histórica, seguida dos documentos governamentais emitidos após a promulgação da LDB (1996): RCNEI (1998) e PCN (1998). O Ministério da Educação elaborou documentos orientadores, destinados a servir de guia a escolas e profissionais envolvidos com educação em todas as etapas. Em 1998, o MEC publicou e distribuiu para todas as escolas e profissionais o Referencial Curricular Nacional com duas coleções, uma que atende crianças de Fundamental I, e outra, de Fundamental II, e os PCN, documentos de abrangência nacional que pretendem servir de suporte à reflexão do ensino brasileiro, com orientações aos professores de todas as áreas.

O “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Após sua publicação, houve uma crescente valorização e qualificação do professor na Educação Infantil (crianças de 0 a 6 anos), pois acredita-se que é na primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas e o professor precisa ter uma formação adequada para tal. O Documento esclarece, ainda, as características das instituições que trabalham com essa faixa etária, da criança e suas fases de desenvolvimento, do crescimento individual e social, bem como o estudo das relações que ela estabelece com o mundo, por meio das diferentes formas do saber.

Alguns eixos do Referencial trazem um leque de possibilidades de interação entre diferentes áreas. Por exemplo, no eixo movimento e música, em que propõe a utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras, ao lado aparece a participação em jogos e brincadeiras que envolvem a dança e/ou a improvisação musical. Assim como os gestos e movimento corporal estão ligados ao trabalho musical, na linguagem oral encontramos a presença da musicalização, bem como no eixo da matemática e nas outras diversas linguagens.

O documento representa um grande ganho para a Educação Infantil, pois estabelece um conjunto de objetivos, conteúdos e orientações didáticas ao professor, de natureza prescritiva, os quais definem um modelo de educação para a primeira infância. Dentre os conteúdos sugeridos, apresenta a Música como uma linguagem

[...] que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em

todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia (BRASIL, 1998, p.45).

Este trecho aborda o papel da música na história da humanidade, o que por si só justifica sua presença no contexto da Educação, particularmente na modalidade Infantil, que possibilitaria à criança vivenciar e refletir sobre questões musicais, em um exercício sensível e expressivo, favorecendo condições para o desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos.

Deve ser considerado o aspecto da integração do trabalho musical às outras áreas, já que, por um lado, a música mantém contato estreito e direto com as demais linguagens expressivas (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), e, por outro, torna possível a realização de projetos integrados. É preciso cuidar, no entanto, para que não se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais (BRASIL, 1998, p.49).

A linguagem musical tem características próprias: produção, apreciação e reflexão. Ela é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento e da integração social. O RCNEI aborda a presença da

Música na Educação Infantil, traz orientações gerais para o professor, bem como ideias e práticas a serem trabalhadas com as crianças na linguagem musical. Contempla o fazer musical, a apreciação musical e discute, ainda, a observação, o registro e a avaliação no processo musical com a criança.

Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades – que são altura, duração, intensidade e timbre – e não a criação de temas ou melodias definidos precisamente, ou seja, diante de um teclado, por exemplo, importa explorar livremente os registros grave ou agudo (altura), tocando forte e fraco (intensidade), produzindo sons curtos ou longos

(duração), imitando gestos motores que observou e que reconhece como responsáveis pela produção do som, sem a preocupação de localizar as notas musicais (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) ou reproduzir exatamente qualquer melodia conhecida (BRASIL, 1998, p.51-52).

Dentro dessa proposta, as crianças integram a música às demais brincadeiras e jogos, dançam e dramatizam situações sonoras diversas. Aos poucos a criança memoriza um repertório maior de canções, desenhos melódicos e rítmicos que vai utilizando nas canções que inventa.

Nessa faixa etária, a improvisação constitui-se numa das formas de atividade criativa. Os jogos de improvisação são ações intencionais que possibilitam o exercício criativo de situações musicais e o desenvolvimento da comunicação por meio dessa linguagem. As crianças de quatro a seis anos já podem compor pequenas canções. Com os instrumentos musicais ainda é difícil criar estruturas definidas, e as criações musicais das crianças geralmente situam-se entre a improvisação e a composição, ou seja, a criança cria uma estrutura que, no entanto, sofre variações e alterações a cada nova interpretação (BRASIL, 1998, p.57).

Não é difícil observar uma criança inventando músicas: partindo de uma melodia conhecida, criam e alteram a letra diversas vezes, imitam o que ouvem e vão aos poucos elaborando um repertório. Dessa forma, é importante que todos os conteúdos sejam trabalhados em diversas situações, lembrando de não os tornar fins em si mesmos. É necessário ouvir, classificar e explorar sons, com diferentes paisagens sonoras, animais, objetos, máquinas, instrumentos musicais presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Os RCNEI são ricos em propostas pedagógicas possíveis e relevantes para um trabalho musical amplo e diversificado.

DCNEI

Nesse conjunto de documentos orientadores para a Educação Infantil, está presente a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica

(CEB) n.º 05/2009 que estabeleceu as DCNEI, que dispõe sobre o trabalho nas creches, (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos). Essa resolução só foi regulamentada em 2013 com a publicação da Lei Federal n.º 12.796/13, que altera o artigo 4º da LDBEN e define a obrigatoriedade de que todas as crianças de 4 e 5 anos devem estar matriculadas na Educação Infantil, partindo da Emenda Constitucional 59/2009, que apresenta a Educação Básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade.

No art. 4º da Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009, encontramos a seguinte definição de criança:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009a).

A concepção de currículo também se faz presente no documento, conforme apontado no art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009a).

As DCNEI buscam conduzir as propostas curriculares da Educação Infantil de modo a não fragmentar a aprendizagem da criança nas experiências, na sua compreensão do mundo, integrando seus sentidos, na construção entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração de hipóteses.

O Parecer CNE/CEB nº20/2009, no inciso II do artigo 9º, descreve as práticas pedagógicas que devem compor a proposta curricular da Educação Infantil, de modo que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica,

dramática e musical” e reafirma, no inciso IX do mesmo artigo, a presença da música entre experiências que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações [...]”. Destaca, ainda, que

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2009c, p. 15).

As DCNEI afirmam a prioridade na valorização do lúdico dentro de todo o processo da Educação Infantil, sendo indispensável oportunizar variadas experiências de linguagens próprias da nossa cultura.

As experiências promotoras de aprendizagem e, conseqüente, desenvolvimento das crianças, devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e as novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão. Tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas (BRASIL, 2010, p. 93-94).

Essas experiências promovem o desenvolvimento da criança em todas as esferas, pois as mesmas se inter-relacionam nas brincadeiras do dia a dia, por isso, é importante no planejamento desse trabalho sempre contextualizar para proporcionar significativas aprendizagens. Quando a criança está construindo esses conhecimentos, ela elabora suas capacidades cognitivas e linguísticas, pois precisa argumentar, explicar e até mesmo registrar. Exemplo disso seria uma cantiga de roda, em que a criança explora seus movimentos, suas capacidades linguísticas e rítmicas em uma brincadeira, presente em muitos momentos na Educação Infantil.

Em seu artigo 22, as DCNEI apontam que “a Educação Infantil tem por objetivo o

desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010). Um bom planejamento dessas atividades é essencial, sendo indissociável o cuidar e educar nessa etapa da vida, possibilitando condições para que as crianças explorem os ambientes, construam sentidos coletivos e pessoais, observem e tenham contato com a natureza e que valorizem as suas diversidades culturais, ressaltando sua identidade.

Em seu artigo 9º estabelecem como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, como parte desse desenvolvimento integral estará presente à linguagem musical, em vários trechos dentro desta proposta pedagógica. No inciso II ressalta: “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, dramática e musical” (BRASIL, 2010).

Aborda, ainda, no inciso IX que “promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (BRASIL, 2010) e reforça a contribuição que a música tem dentro do universo da Educação Infantil, não apenas com um tipo de gênero musical, mas com vários gêneros, ritmos e formas de expressões artísticas, o que nos leva ao claro entendimento que, quanto mais diversidades de experiências a criança tiver, melhor será a qualidade desse ensino.

PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

Em 2006 recebemos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. De acordo com esse documento, “parâmetros podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira” (BRASIL, 2006c, p. 8). O referido documento estabelece que:

[...] os sistemas educacionais deverão contemplar aspectos unanimemente apontados como relevantes para a melhoria permanente da qualidade do atendimento às crianças, a saber: as políticas para a Educação Infantil, sua implementação e acompanhamento; as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil; a relação estabelecida com as famílias das crianças; a formação regular e continuada dos professores e demais profissionais; a infraestrutura necessária ao funcionamento dessas instituições (BRASIL, 2006b, p.43-44).

Os parâmetros apresentados sugerem aos sistemas educacionais que, para se obter uma melhoria crescente de qualidade, ofereçam uma infraestrutura adequada para seu funcionamento, propiciem uma boa interação com as famílias das crianças e promovam uma formação inicial e continuada aos professores e demais profissionais que atuam nessa etapa, para que estes elaborem propostas pedagógicas ricas em experiências significativas às crianças.

A partir da compreensão de qualidade como o conjunto de características positivas que a Educação Infantil deve oferecer, o documento pretende ser a base para formular, implementar e qualificar o sistema educacional na organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil foram organizados em dois volumes. O primeiro teve como objetivo abordar alguns aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no Brasil, entre eles, a análise da concepção de criança, de pedagogia da Educação Infantil e da trajetória histórica do debate da qualidade da Educação Infantil. A consideração de alguns dados de pesquisas recentes realizadas dentro e fora de nosso país, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área e o evidenciar de contradições a serem superadas, subsidiam a definição desses parâmetros.

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em

desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas características estão em permanente transformação (BRASIL, 2006b, p. 14).

Neste trecho, verificamos o conceito de criança presente em todo esse documento, reforçando a necessidade de um olhar sensível para o trabalho com a Educação Infantil, respeitando a criança em sua integralidade, seu desenvolvimento e seu crescimento, trazendo à tona que estes ocorrem tanto no seu corpo físico, quanto no psicológico, um está ligado diretamente com o outro.

Dentre os valores que serviram como base para a sua construção, destacam-se: qualidade, eficiência, efetividade, inclusão e equidade. Sua composição é uma introdução, uma contextualização histórica da Educação Infantil brasileira, orientações para o uso do documento e as áreas focais de interesse.

A intenção de aliar uma concepção de criança à qualidade dos serviços educacionais a ela oferecidos implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil. Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças (BRASIL, 2006b, p. 15).

Certamente que, para se chegar à qualidade esperada, os profissionais da Educação precisam estar em constante formação sobre as necessidades, potencialidades, habilidades e competências das crianças nessa faixa etária, para auxiliarem no seu desenvolvimento e crescimento, realizando boas práticas

pedagógicas de acordo com cada grupo de crianças. Todavia, constatamos que em alguns momentos, a formação oferecida pelas escolas não vai ao encontro da real necessidade que os professores enfrentam em sala de aula, contribuindo muito pouco para prática diária.

No segundo volume dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil estão as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de Educação Infantil a partir de definições legais, com o objetivo de estabelecer uma referência nacional, “nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade” (BRASIL, 2006c, p. 8).

Dentro das competências dos sistemas de ensino em nível federal explicitam-se que cabe ao Ministério da Educação (MEC) definir e implementar a Política Nacional de Educação Infantil: “Articular-se com secretarias estaduais e municipais, órgãos, organismos, organizações, áreas, programas, poderes Legislativo e Judiciário para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais” (BRASIL, 2006c, p. 14).

Entendemos que cabe ao MEC responsabilizar-se, em conjunto com o CNE, para estabelecer diretrizes, objetivos e metas para garantir o cuidado, educação e proporcionar um ensino de qualidade à Educação Infantil. Juntos, eles precisam garantir o cumprimento da legislação vigente para a Educação Infantil, diagnosticar problemas, aperfeiçoar e integrar diferentes níveis e modalidades, emitir pareceres sobre o assunto, cuidar da formação de

professores, deliberar diretrizes curriculares, colaborar com “Plano Nacional da Educação” e manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos estados e do Distrito Federal.

Do mesmo modo, atribui às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal definir e implementar a política estadual para cada área, disponibilizar profissionais e recursos

para exercer o apoio técnico e financeiro aos municípios, articular-se com os outros níveis e modalidades de ensino, acompanhar e avaliar todo o processo educativo, estabelecer normas e regulamentações para o credenciamento e funcionamento das instituições de Educação Infantil, garantindo o cumprimento da legislação vigente.

Atribui às secretarias municipais de educação articular-se com o Ministério da Educação, secretarias estaduais e demais órgãos, para propiciar uma gestão integrada e colaborativa entre os três níveis de governo e entre os diversos setores das políticas sociais, sendo necessário:

Estabelecer diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a área no que se refere à organização, ao financiamento e à gestão do sistema educacional como um todo, à garantia das vagas demandadas pela população, à formação dos profissionais, ao credenciamento das instituições de Educação Infantil única e exclusivamente para o cuidado e a educação das crianças de 0 até 6 anos de idade (BRASIL, 2006C, p. 19).

Cabe às secretarias municipais de Educação colocar em ação nos seus municípios a organização necessária para que as verbas cheguem às instituições de Educação Infantil e sejam utilizadas de modo adequado, garantir a vaga para a criança nessa faixa etária, criar equipes de profissionais e recursos para exercerem suas funções no município, desenvolver metodologias para a inclusão nas estatísticas nacionais, estaduais e municipais, garantir a inclusão de crianças com deficiência, adotar medidas para uma transição pedagógica adequada na passagem das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fornecer recursos de alimentação escolar, infraestrutura e reposição de materiais diversos.

Os Conselhos municipais de Educação desenvolvem ações específicas para garantir normatização da legislação em âmbito municipal, assessorando as diversas questões que envolvem a Secretaria de Educação, emitindo pareceres e analisando questões relativas à aplicação da

legislação educacional no que diz respeito à Educação Infantil.

As instituições públicas de Educação Infantil no Brasil são gratuitas, laicas e apolíticas. O funcionamento delas se dá em creches, pré-escolas, centros ou núcleos de Educação Infantil. Todas têm a finalidade de um desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A Política Nacional de Educação Infantil estabelece o cuidar e educar como uma de suas diretrizes.

Os professores e demais funcionários que atuam na Educação Infantil, devem trabalhar com propostas que valorizem atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, sono, entre tantas outras propostas pedagógicas que contemplem os princípios: éticos, possibilitando a criança o progressivo desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo; políticos, na formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e deveres; estéticos, no exercício da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Dentre as propostas estabelecidas, também está a formação continuada dos profissionais de Educação Infantil para que possam atender, interagir, intervir nas situações diárias, planejando e oportunizando tempos, espaços e ambientes educativos, respeitando as DCNEI. À gestão das instituições caberá a organização do funcionamento, calendário letivo, horários de atendimento, composições de grupos, quantidades de crianças, entre outros em consonância as legislações vigentes.

O documento ainda trata das interações de todos os profissionais dessa etapa, desenvolvendo atitudes de compreensão e respeito, participando ativamente das propostas pedagógicas e da gestão. Apresenta, ainda, a preocupação com a infraestrutura das instituições, espaços, materiais e equipamentos das instituições de Educação Infantil.

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para complementar essa publicação temos os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b). Esse documento foi construído objetivando auxiliar as equipes que trabalham com a Educação Infantil, tendo um caráter de autoavaliação escolar que estimula a gestão democrática, envolvendo diferentes agentes da escola: crianças, professores (as), gestores (as), funcionários (as), familiares, representantes de organizações locais, entre outros.

Todos os aspectos que se espera ter de uma educação de qualidade estão presentes em todos os documentos e legislações até aqui apresentados, entretanto, serão avaliados pela própria instituição de Educação Infantil. Tratam de sete dimensões do trabalho das creches e pré-escolas, todas pertinentes ao fazer diário nessas instituições.

São essas as dimensões avaliadas: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho; cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Todas essas dimensões precisam ser vistas, discutidas, planejadas por todos os segmentos que compõem uma escola.

Com um conjunto de indicadores podemos ter, de forma simples e acessível, um quadro que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na instituição de Educação Infantil, de forma que todos tomem conhecimento e possam discutir e decidir as prioridades de ação para sua melhoria. Vale lembrar que esse esforço de toda a comunidade: familiares, professoras/es, Diretoras/es, crianças, funcionárias/os, conselheiras/os tutelares, de educação e dos direitos da criança, organizações não governamentais (ONGs), órgãos públicos e universidades, enfim, toda pessoa ou entidade que se relaciona com a instituição de Educação Infantil e deve se mobilizar pela melhoria de sua qualidade (BRASIL, 2009b, p. 16).

Essa avaliação da instituição é um instrumento que sugere mudanças, melhorias, aprimoramento, um olhar para cada dimensão e o entendimento da Unidade Escolar como um todo, em que cada segmento tem total importância para o bom andamento da Instituição.

A proposta é que no dia da avaliação, todos os segmentos estejam presentes e que sejam divididos em sete grupos, cada um com uma dimensão a ser discutida e avaliada. São elencadas perguntas pertinentes à dimensão a ser avaliada. Cada participante terá cartões com as cores verde, amarelo, vermelho e branco, cada uma reflete a situação da instituição de Educação Infantil: o vermelho representa a necessidade de melhoria; amarelo, atenção sobre esse assunto; verde significa que está tudo bem referente a essa questão e branco seria o voto nulo.

Ao término das discussões e atribuições de cores em cada um dos sete grupos, todos retornam à plenária (local que comporta todos os grupos), para que novamente cada uma das questões sejam revistas, discutidas e reavaliadas por todos os grupos.

Em um segundo dia, todos os participantes serão convidados a retornar à escola para buscar soluções conjuntas a respeito dos itens que foram avaliados em amarelo ou vermelho e que, portanto, precisam de um novo planejamento. Novamente, os grupos se dividem na busca de soluções e as apresentam na plenária, que dará seu parecer frente às soluções levantadas. Feito isso, cada segmento ficará responsável em colocar em ação as devidas propostas para possíveis soluções apresentadas, algumas cabendo à gestão resolver, outras à equipe de apoio, aos professores, à comunidade e assim por diante.

Dentre as dimensões apresentadas temos a segunda dimensão que se refere à “multiplicidade de experiências e linguagens”. No item 2.4 o documento apresenta a preocupação em que sejam oportunizadas as vivências musicais para essa faixa etária: “Crianças expressando-se por meio de diferentes

linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais” (BRASIL, 2009b, p. 42).

No item 2.4.1. são questionados se “As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?” (BRASIL, 2009b, p. 42). Em consonância aos documentos anteriores a esse, vemos claramente a necessidade de explorar brincadeiras sonoras, trabalhar com ritmos e melodias cantar, utilizar objetos sonoros, dentro desse universo da Educação Infantil.

O 2.4.2. Aborda a questão: “As professoras possibilitam que as crianças ouçam e cantem diferentes tipos de músicas?” (BRASIL, 2009b, p. 42). O que sugere músicas de diferentes gêneros musicais: MPB, sertanejo, rock, clássico, bossa nova entre tantos outros estilos musicais que possibilitarão a criança conhecer um repertório rico, com variados instrumentos musicais, diversificados ritmos e melodias, ampliando seu repertório musical, além de sensibilizá-la por meio da arte.

No item 2.4.4. Levanta o questionamento se “As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?” Este item contém a orientação para que a música possa estar presente nas brincadeiras do dia a dia, ao cantar, ao recitar poemas, com as parlendas, tão próprias do nosso folclore brasileiro: “1, 2 feijão com arroz”; “Serra serrador”; “Rei capitão” e tantas outras que fazem um resgate das nossas memórias infantis, além de serem ricas em rimas, fáceis de memorizar e podem facilmente ser modificadas nas paródias (BRASIL, 2009b, p. 42).

Em outras dimensões também aparece o cuidado presente com a linguagem musical. No indicador 5.2.3. “Há instrumentos musicais em quantidade suficiente?” (BRASIL, 2009b, 51). Esta dimensão revela mais uma vez a importância de favorecer o acesso de instrumentos musicais às crianças pequenas, levando em conta sua contribuição nos aspectos físicos, psicológicos e emocionais.

Para que essas práticas pedagógicas sejam implementadas, certamente precisamos propiciar um trabalho de formação continuada para o professor, o que encontramos no item 6. Tratando do Indicador 6.2. Formação continuada, o 6.2.1. “A instituição possui um programa de formação continuada que possibilita que as professoras planejem, avaliem, aprimorem seus registros e reorientem suas práticas?” (BRASIL, 2009b, p. 55). Dentre outras questões relevantes, chamamos a atenção para que o professor possa ter preparo, recursos e boas condições para realizar esse trabalho, planejando, avaliando e buscando novas possibilidades de ensino.

O 6.2.2. “A formação continuada atualiza conhecimentos, promovendo a leitura e discussão de pesquisas e estudos sobre a infância e sobre as práticas de Educação Infantil?” (BRASIL, 2009b, p. 55). Uma boa formação demanda leitura, discussões sobre o tema, pesquisa, estudos, observações, reflexões sobre a prática e acompanhamento. Os indicadores vão revelar se os professores e profissionais da Unidade tem essa carência ou se estão supridos.

Por fim espera-se que os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (2009b),

possam ser em cada Unidade Escolar um instrumento de avaliação, visando sempre uma melhoria no atendimento às famílias, o bom envolvimento com a comunidade local, um aprimoramento das práticas pedagógicas, servindo para fortalecer a qualidade do trabalho a ser realizado na Educação Infantil.

Nesse sentido, fez-se necessária à atualização dos Parâmetros de Educação Infantil e da adequação das orientações para a formulação de Políticas Públicas de Educação Infantil, resultando no PNE com a Lei Federal n.º 13.005/2014, para o período 2014-2024, reforçando a garantia do direito das crianças de 4 e 5 anos na Educação Básica. Há no PNE metas relacionadas à redução das desigualdades, à valorização da diversidade, à equidade e à valorização dos profissionais da educação.

Partindo da aprovação do PNE foram aprovados Planos em todos os Estados e Municípios, os quais devem ser contemplados na implementação da política da Educação Infantil.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 possui 14 artigos. O anexo apresenta as 20 metas e as 256 estratégias. Entre essas, temos a Meta 1 que trata da Educação Infantil e se propõe, com 17 estratégias, a universalizar, até o ano 2016, a pré-escola e ampliar a oferta de creches para 50% até 2024.

Entre as estratégias da Meta 1 ressaltamos a importância da formação continuada do professor no item 1.8 “promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior”. Sabemos que para melhorar a qualidade no ensino é imprescindível planejar a formação docente. Até alguns anos atrás, a Educação Infantil, nas creches, pertencia ao núcleo de assistência social e muitos dos profissionais que trabalhavam com as crianças não tinham formação em nível superior.

Essa realidade vem sendo modificada ano a ano e a busca por mais formações, capacitações e especializações é grande na área docente, é grande o interesse dos educadores em querer aprimorar suas práticas pedagógicas, preocupação essa prevista no item 1.9:

Estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos (BRASIL, 2014).

Os estados e as prefeituras devem favorecer as parcerias com universidades, núcleos de pesquisa e cursos de formação, para que haja possibilidade constante de formação para os educadores, pensando em temas

relevantes em cada etapa, tratando de políticas públicas que atendam às demandas formativas do educador.

A seguir, apresentaremos resumidamente as demais metas:

- Meta 2: trata do ensino fundamental e pretende universalizá-lo até 2024 dispondo, para atingir este objetivo de 13 estratégias;
- Meta 3: tem por objetivo o ensino médio, é desdobrada em 14 estratégias, pretendendo universalizá-lo até 2016;
- Meta 4: trata da educação especial e prevê 19 estratégias para universalizá-la até 2024, preferencialmente na rede regular, com serviços multifuncionais e serviços especializados, públicos ou conveniados;
- Meta 5: propõe-se a alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental até o ano de 2014, por meio de 7 estratégias;
- Meta 6: propõe-se a oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas para pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica, por meio de 9 estratégias;
- Meta 7: pretende enfrentar o problema da qualidade de ensino visando elevar as médias do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” (IDEB) em três etapas (2017, 2019 e 2021), por meio de 36 estratégias;
- Meta 8: propõe-se a elevar a 12 anos de estudo a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, por meio de 6 estratégias;
- Meta 9: trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e propõe-se a elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a, 50% a taxa de analfabetismo funcional, por meio de 12 estratégias;
- Meta 10: busca oferecer 25% das matrículas de EJA nos ensinos fundamental e médio na forma integrada a educação profissional, por meio de 11 estratégias;
- Meta 11: propõe-se a triplicar as matrículas da educação técnica de nível médio, assegurando pelo menos 50% da

expansão no segmento público, por meio de 14 estratégias;

- Meta 12: pretende elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos com pelo menos 40% de vagas públicas, por meio de 21 estratégias;
- Meta 13: propõe-se a ampliar a proporção de mestres e doutores no ensino superior para 75%, sendo no mínimo, 35 % doutores, por meio de 9 estratégias;
- Meta 14: refere-se à pós-graduação e propõe-se atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores, por meio de 15 estratégias;
- Meta 15: objetiva que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, por meio de 13 estratégias. Estabelece o prazo de um ano a partir da vigência do PNE para implantar política nacional de formação continuada para os profissionais da educação e de outros segmentos que não os do magistério;
- Meta 16: busca assegurar formação pós-graduada a 50% dos professores da Educação Básica até 2024, por meio de 6 estratégias;
- Meta 17: propõe-se equiparar o rendimento médio dos professores aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE, por meio de 4 estratégias;
- Meta 18: busca assegurar no prazo de dois anos, Planos de Carreira para profissionais da Educação Básica e superior pública, o piso salarial nacional definido em lei federal, por meio de 8 estratégias;
- Meta 19: incide sobre a gestão democrática da educação e pretende assegurá-la no prazo de dois anos, por meio de 08 estratégias;
- Meta 20: trata do financiamento da educação, visa atingir o patamar de 7% do PIB no 5º ano de vigência do PNE e 10% do PIB no final do decênio (BRASIL, 2014).

Partimos da concepção de que é fundamental haver políticas educacionais que favoreçam as práticas educativas e que sejam oriundas de participações de vários segmentos, de modo coletivo. Entendemos que são grandes

os desafios para o cumprimento de todas as metas e a importância da contribuição de cada uma delas na Educação brasileira, por isso a relevância desse documento a fim de reivindicar todo esse Plano Nacional de Educação.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 2017, houve um ganho na educação com a publicação da “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela expressa o compromisso com a sociedade brasileira no acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento de uma educação integral, respeitando e valorizando as culturas plurais do nosso país, as diversidades de famílias, livres de discriminação e preconceitos, com o objetivo da promoção de equidade e qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. Para a Educação Infantil, objeto do nosso estudo, é muito forte a concepção do Educar e Cuidar. Esta fase compreende crianças de 0 a 5 anos e passou a ser obrigatória a partir dos quatro anos de idade, com a Emenda Constitucional nº 59/2009.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Por meio deles são asseguradas as condições para que as crianças sejam protagonistas da sua aprendizagem. O documento expressa, ainda, o papel do educador: refletir, selecionar, organizar, ou seja, dar intencionalidade às suas ações, com objetivo de garantir pluralidade de situações para contemplar o desenvolvimento integral da criança.

A BNCC está estruturada em cinco “campos de experiência” baseados nas DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Em cada Campo de Experiências há objetivos de aprendizagem claros a serem desenvolvidos com a criança, agrupados por faixa etária. Para a pré-escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses), que é o nosso foco de

trabalho, encontramos objetivos relacionados com a aprendizagem da linguagem musical em diferentes Campos de Experiências. Eles estarão representados pela sigla EI03, referente à idade; CG, referente ao campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos”; 01, por ser o primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, e na sequência 02, 03, conforme descrição abaixo.

–(EI03CG01): Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música;

–(EI03CG02): Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades;

–(EI03CG03): Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música (BRASIL, 2017).

No objetivo EI03CG01, podemos observar a sugestão de propostas pedagógicas que envolvam as expressões e comunicações de ideias, sensações e sentimentos pessoais como a dança, que está associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças, que precisa aprender a utilizar seu corpo de formas diferentes, dançando, encenando, cantando, tocando e brincando em variadas situações do cotidiano.

No próximo item, EI03CG02, a proposta é que a criança demonstre controle do seu corpo nas atividades, inclusive nas atividades artísticas, participando de brincadeiras de roda, de jogos e brincadeiras que envolvam interação, a imitação e o reconhecimento do seu corpo. A música pode ser um excelente instrumento para auxiliar a criança a ter o domínio e autocontrole com seu corpo, guiada pelo ritmo. Ela é envolvida pelo som que a embala, possibilitando percepções de estruturas rítmicas para expressar-se e movimentar-se.

Dentro do EI03CG03, é apresentada a possibilidade de a criança explorar seus movimentos por meio dos gestos, nos jogos e nas atividades artísticas. As mímicas faciais e

gestos têm uma grande contribuição na expressão de sentimentos e em sua comunicação. Dançando, tocando e cantando, interpretando, realizando aquilo que elas gostam mais, dentro dos jogos simbólicos.

Para representar o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, é utilizado a sigla TS, e novamente a numeração segue a ordem de objetivos propostos. Para a faixa etária de 4 a 5 anos, encontramos os seguintes objetivos ligados à aprendizagem da música:

–(EI03TS01): Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas;

–(EI03TS03): Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons (BRASIL, 2017).

Em EI03TS01, está claramente colocada a necessidade de se explorar o trabalho com a música de forma mais ampla com sons. Manipular materiais que produzem sons, instrumentos musicais, objetos sonoros, confeccionar novos objetos sonoros produzidos por eles, levar esses recursos para serem utilizados durante as histórias, durante as brincadeiras e festas.

Em EI03TS03, lemos sobre a importância de se desenvolver trabalhos com as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre) de forma lúdica. Importa explorar grave e agudo, sons curtos e longos, forte e fraco, reconhecer diferentes sons de vozes, objetos, fenômenos da natureza, trabalhando de modo a integrar a música às demais brincadeiras e jogos.

Já na experiência de “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, representada pelas letras “EF”, temos o seguinte objetivo traçado com o trabalho musical: “(EI03EF02): Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos” (BRASIL, 2017).

Este item nos remete ao trabalho de criação musical. Nessa fase, a criança memoriza

um repertório maior de canções. Dessa forma, ela utiliza frequentemente esse repertório nas canções que inventa, improvisa, mistura ideias, recriando e adaptando. Aos poucos ela reproduz ritmos simples, guiados por um pulso regular, palmas, batidas nos pés, entre outros, que vão aos poucos aumentando sua complexidade de acordo com o nível de cada criança.

É necessário lembrar que, de uma forma implícita, a linguagem musical também aparece em outros Campos de Experiências, pois está presente nas mais diversas brincadeiras, explorações e descobertas do universo infantil, posto que mantém contato direto com as demais linguagens expressivas, sendo um excelente meio para o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio e da expressão, além da integração social que propõe.

No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” o item EI03EF06 destaca que é desejável que a criança seja capaz de “Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa” (BRASIL, 2017). Aqui observamos que, mesmo não aparecendo a palavra “música”, ao cantar, ouvir histórias e sons diversificados, a criança elabora suas hipóteses que são representadas nas suas criações. A música faz parte desse repertório que facilitará a oralidade, a criação e a imaginação.

Em “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a linguagem musical também aparece de forma implícita: “(EI03ET01): Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades” (BRASIL, 2017). Ao confeccionar objetos sonoros, a criança está participando de experimentos, ouvindo e observando os sons produzidos por diferentes materiais. Assim, ela compara o som grave de um tambor com um som agudo produzido por um chocalho, coloca sementes para fazer um ganzá e no outro coloca folhas secas. Todos esses experimentos estarão dentro dessas expectativas de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que dentro dessas propostas pedagógicas o professor necessita de um preparo, de uma formação e um conhecimento para desenvolver boas práticas com a música, pois o mesmo não recebeu essa orientação em sua formação inicial e raramente vemos uma formação continuada com esse tema. Quando surgem vagas, são poucas e logo se esgotam. Desta forma o educador não se sente preparado para lidar com o tema da Musicalização na Educação Infantil, o que torna evidente a necessidade de políticas públicas que favoreçam sua formação.

Em 2018, temos a atualização dos Parâmetros Nacionais de Qualidade, em um único documento, que apresenta todo conhecimento das versões de 2006, acrescidas das inovações legais, para que as Instituições que ofertam essa etapa da Educação Básica tenham parâmetros para implementação das Políticas Públicas de Educação Infantil, alinhados às legislações vigentes.

Sendo assim, o documento contém princípios e práticas organizadas em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade. São elas:

1. Gestão dos sistemas e redes de ensino:
 - 1.1. Gestão de acesso, oferta e matrícula; Sistema de ensino/rede de ensino.
2. Formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil:
 - 2.1. Seleção, carreira e valorização dos professores e profissionais;
 - 2.2. Formação inicial e continuada dos professores e profissionais;
 - 2.3. Condições de trabalho dos professores e profissionais da educação.
3. Gestão das instituições de Educação Infantil:
 - 3.1. Planejamento e avaliação;
 - 3.2. Projeto pedagógico;

- 3.3. Transições (casa-instituição; ano a ano; entre etapas);

- 3.4. Instâncias colegiadas;

- 3.5. Promoção da saúde, bem-estar e nutrição.

4. Currículos, interações e práticas pedagógicas:

- 4.1. Campos de experiência: multiplicidade de experiências e linguagens;

- 4.2. Qualidade das interações;

- 4.3. Intencionalidades pedagógicas;

- 4.4. Observação, planejamento, documentação e reflexão das práticas pedagógicas e dos aprendizados das crianças;

5. Interação com a família e a comunidade:

- 5.1. Relações com a família e comunidade;

6. Intersetorialidade

- 6.1. Rede de proteção social.

7. Espaços, materiais e mobiliários:

- 7.1. Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento;

- 7.2. Insumos pedagógicos e materiais.

8. Infraestrutura:

- 8.1. Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais;

- 8.2. Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes (BRASIL, 2018, p. 12-13).

O Professor é essencial na promoção da qualidade da Educação Infantil. Para que esse profissional possa responder aos anseios e às expectativas sociais depositadas nessa etapa da Educação Básica, é necessário propiciar condições para sua valorização e desenvolvimento profissional: salário; carreira; jornada; participação efetiva na elaboração e condução dos projetos pedagógicos da instituição; formação inicial e continuada com foco no desenvolvimento infantil, garantindo espaço para a pluralidade, para que professores ampliem seu saber e seu saber fazer com as crianças, e formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e

concebida no interior de uma política educacional sólida e consistente. No item abaixo, vemos expressos esses anseios na formação dos educadores:

2.2.5. oferecer aos Gestores, Professores e profissionais das Instituições de Educação Infantil formação continuada, presencial, semipresencial ou à distância, com rotina frequente de encontros presenciais, na instituição educacional ou entre instituições, preferencialmente no formato de oficinas, em que as práticas de trocas de experiências entre os pares sejam valorizadas (BRASIL, 2018, p. 35).

Oportunizar formação ao docente é um grande ganho para a qualidade da Educação Infantil, o que pode ser feito através de parcerias com universidades ou centros de formações. Favorecer formações em serviço, formações em horários extras, a distância, em encontros, oficinas, reuniões, o que sempre reverbera na reflexão e, possivelmente, na ação de práticas pedagógicas. Outro item relevante seria o 2.2.10, que discorre acerca de “contratar, quando necessário, especialistas e assessorias para atuar na formação continuada de Professores e profissionais da Educação Infantil e criar parcerias com outras organizações para garantir a formação adequada e continuada dos Professores” (BRASIL, 2018, p. 35).

É possível que um novo assunto venha a surgir e seja necessário trazer especialistas, profissionais e assessores para ministrarem momentos formativos adequados às reais necessidades do grupo, oportunizados dentro da Instituição em formação continuada ou fora dela, como aponta o item 2.2.14:

Criar espaços para formação continuada de Professores e profissionais de apoio, dentro e fora do próprio espaço físico da Instituição, sobre a BNCC e o currículo da Rede, com vistas ao planejamento de práticas pedagógicas que garantam os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 36).

Os parâmetros baseiam-se em valores humanísticos, emancipatórios e pautados nos

preceitos legais. As práticas visam os direitos das crianças no cuidado, na educação, nas aprendizagens e no desenvolvimento que ocorrem juntos, para efetivação dos direitos da Educação Infantil de qualidade, transformando o cotidiano das Instituições que ofertam esse atendimento, a partir da (re)estruturação de seus processos pedagógicos e (re)definição de práticas e parâmetros de qualidade de acordo com as suas realidades.

A educação brasileira, nos seus diversos níveis e modalidades, é regida por uma base legal expressa por documentos oficiais, como vimos anteriormente. A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem a função de desenvolver e socializar a criança de 0 a 5 anos a partir da sua concepção como sujeito de direitos. Essa garantia tem como eixos norteadores o Cuidar e o Educar, e como objetivo primeiro seu desenvolvimento integral. Os documentos promulgados a partir da Constituição Federal reforçam cada vez mais os direitos que a criança adquire a partir do seu nascimento e as suas especificidades e singularidades. O ECA, de 1990, se instituiu como o estatuto jurídico da criança cidadã. É o documento que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, reforçando, assim, a cidadania conquistada pelas crianças.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil com o propósito de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos da aprendizagem e proporcionar o direito a brincadeiras e convivência na interação com outras crianças, como princípio para a elaboração de políticas públicas, planejamentos, execuções e avaliações de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil, devendo ser observadas em consonância com as legislações, apresentando orientações pedagógicas que sejam respaldadas em princípios éticos, estéticos e políticos em conformidade com a condição da criança como sujeito de direitos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, dentro do seu conjunto de metas

político-pedagógicas, constitui-se como um avanço no processo de aprendizado, passando a ter novas visões sobre propostas pedagógicas. São metas estruturantes para garantir o direito à Educação Básica com qualidade e a ampliação das oportunidades educacionais.

Os documentos sancionados após o ano de 1988, iniciado com a inserção da Educação Infantil na Constituição Federal como primeira etapa da Educação Básica, vêm ampliando a garantia ao público da Educação Infantil em creches e pré-escolas, tornando tal etapa como fundamental no processo educativo.

Reforçamos a necessidade de uma melhor formação para os profissionais que atuam e atuarão na Educação Infantil, com propostas efetivas que tratem com mais afinco a formação desses profissionais, ampliando seus conhecimentos e habilidades para dar materialidade aos avanços conquistados na composição da Educação Infantil em termos de concepção e de políticas para a sua operacionalização.

Os documentos federais também têm a função de ser o suporte para a construção dos currículos de cada Rede. Essa estrutura de concepções acerca do infantil e curricular define a Educação Infantil que temos hoje no Brasil, com uma constante busca de melhoria na qualidade da Educação oferecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18, 2009a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>

rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 08 nov. 2019.

_____. Emenda Constitucional n.º 53/2006, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial União de 20/12/2006, p. 05, 2006a.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 25 de out. de 2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n.º 9394 / 96. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Indicadores de qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume I. Brasília: MEC/SEB, 2006b

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Volume II. Brasília: MEC/SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006d.

_____. Parecer CNE/CEB n.º 20 de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRITO, Teca Alencar de Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2011.

_____. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. Revista da ABEM. Londrina, v.23, n.35, p. 11-23, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articled/view/568>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.



Este livro é um convite para uma jornada emocionante pela vida escolar, vista pelos olhos de quem a transforma todos os dias. Através de análises aprofundadas, os autores nos levam a refletir sobre o papel do professor na sociedade, os desafios da inclusão, a importância da formação continuada e a busca por uma educação mais justa e humanizadora.

Docência em foco, é um manifesto em defesa da educação de qualidade. Uma obra indispensável para professores, estudantes, gestores escolares e todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.



INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO PRIMÁRIO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

ANTÓNIO AMBRIZ CAMUANO¹

RESUMO

O presente artigo aborda a problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular do Ensino Primário. O estudo visa contribuir e promover questionamentos através de uma análise sobre as Políticas Educacionais Inclusivas no âmbito da educação primária. Apesar do esforço do Estado angolano em apoiar a política de inclusão, ainda há mudanças necessárias para a emancipação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, principalmente com a participação da família, objetivando uma escola de qualidade para todos. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica, procedendo-se de leituras analíticas em livros, documentos normativos e artigos científicos submetidos a uma seleção sistematizada do tema em questão, visando compreender o melhor contexto de aprendizagem no processo educativo das crianças com NEE, e de que modo evoluíram as teorias, os conceitos e as práticas que determinam esse contexto. Nesse processo evolutivo procura-se determinar em que bases se pode defender uma mudança de paradigma e de que modo essa mudança se traduz nas atitudes, nas estruturas, nas práticas educativas e na formação dos professores. A bibliografia consultada veio comprovar a necessidade que as crianças com NEE têm em estar junto dos seus pares e a frequentar as escolas normais como qualquer outra criança.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Necessidades Educativas Especiais; Ensino Primário.

INTRODUÇÃO

Muito se tem defendido pela inclusão no Ensino Primário, mas nem sempre com assertividade, porque tem se observado que um dos grandes desafios da actualidade é criar condições para que as escolas existentes possam atender as Necessidades Educativas Especiais (NEE), que trabalhem as diferenças e potencialidades individuais como factor de crescimento para todos os alunos. Para efeito, é necessário, buscar alternativas que resultem em

transformações positivas nas escolas regulares para que estas possam receber alunos com NEE.

A escolha do tema justifica-se pelo facto de que no exercício das funções como docente do Ensino Primário, teve-se oportunidade de constatar alguma falta de preparação dos docentes para enfrentar o desafio de terem na sua sala de aula crianças com NEE. Assim, a bibliografia defende a inclusão como melhor forma de atender esses alunos, foi nosso propósito fazer uma pesquisa bibliográfica, que

¹ Licenciado em Pedagogia e Mestre em Pedagogia do Ensino Superior no ISCED-Luanda. Professor Colaborador do ISCED de Luanda do Projecto Revitalização do Ensino Técnico e da Formação Profissional de Angola. Professor do Ensino Primário do Complexo Escolar Emirais.

permitiu analisar as diferentes obras que tratam da temática em questão para analisar a política de inclusão em Angola, saber se as escolas do Ensino Primário estão cumprindo o seu papel com as estratégias que permitam a inclusão dos alunos de forma mais autónoma.

1. EDUCAÇÃO PARA TODOS

A educação é um dos principais valores para todas as pessoas independentemente da sua raça, credo, cor etc. assumida em todas as declarações de direitos humanos.

Em Angola, tal como no resto do mundo, a educação é vista como um direito fundamental de todas as pessoas como está bem explícito no 79º artigo da Constituição da República que refere o seguinte: "O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino (...)" e a Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº 17/16 de 07 de Outubro no artigo 12º, diz que a educação é obrigatória e o Estado assegura e promove o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar.

Nesta senda, a educação deve ser vista como direito fundamental do ser humano porque, conforme ensina Canotilho citado por Ferreira (2011), os direitos fundamentais são direitos dos indivíduos perante o Estado.

Assim sendo, a educação não deverá contemplar apenas alguns achando-se que as pessoas com deficiência nunca serão capazes de aprender. Segundo Faure (1972) citado por Ferreira (2011, p.18). *"Todo o ser humano é educável, vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde é chamado a evoluir."*

Na mesma linha de pensamento, Freire (2000) reforça que a educação é um direito humano, fundamental e indispensável que deve beneficiar todas as pessoas mesmo que estas tenham algum tipo de deficiência sem que seja discriminada pela sociedade em que está

inserida. No dizer de Paulo Freire, não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio.

É indispensável falar da inclusão sem referir a problemática da "Educação Para Todos". O tema "Educação Para Todos" surgiu no ano de 1990, na sequência de uma Conferência Mundial que se realizou na Tailândia e que teve como objectivos proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década.

Posteriormente o Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, veio reafirmar o empenhamento na Educação Para Todos ficando determinado que todas as crianças devem ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade, tendo então sido definidos seis objectivos que deverão integrar o programa de educação para todos.

Dentre os objectivos do programa "Educação Para Todos", destacam-se os seguintes:

- Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas".
- Garantir o acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade;
- Garantir que a educação seja adaptada às necessidades dos alunos;
- Promover a inclusão e a equidade.

Como pode-se notar, o programa Educação Para Todos visa garantir as condições para que todos recebam tratamento igual e justo no contexto académico, dentro de um contexto de respeito pelas crenças, pelas opiniões, pelos comportamentos e pelas capacidades dos outros.

CONCEITO DE INCLUSÃO

A palavra inclusão deriva do verbo incluir, originado do latim *incluire*, correspondendo a inserir, introduzir, acrescentar ou abranger. Seria equivalente ao verbo incluir a frase "colocar também" (Roquette, 1928 citado por Henriques,

2012). O termo refere à conduta de inserir alguém ou alguma coisa em algum lugar.

Passemos então a uma breve análise da perspectiva de diferentes autores, de forma a poder perceber a complexidade desta temática.

Segundo vários autores, inclusão significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE significativas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial (Friend & Bursuck, 1996; W. Stainback & S., Stainback, 1996). Isto quer dizer que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE, incluindo as com NEE significativas, na classe regular.

Na mesma linha de pensamento, Correia, (2008) define inclusão é a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (docentes da educação especial, outros técnicos, pais etc.) às suas necessidades.

De acordo com o princípio da Declaração de Salamanca, a inclusão pressupõe que todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades. (UNESCO, 1994).

INCLUSÃO VS INTEGRAÇÃO

Por vezes, a educação inclusiva pode ser confundida com outros conceitos, como a integração. Por mais que estejam falando de processos semelhantes, esses termos diferem no que diz respeito às dinâmicas nas escolas e sala de aula.

De acordo com Mantoan (2005, p. 9) o objectivo da integração é inserir um aluno, ou grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído. Em outras palavras, a escola integrativa separa os alunos em “normais e os deficientes”.

A inclusão fala sobre um processo em que se criam condições para que pessoas com deficiência consigam participar das actividades escolares com os demais alunos. Para isso, são mobilizados recursos e apoio para que esses

estudantes consigam acompanhar e se adaptar à realidade escolar. (Moura et al. 2021).

Com base o acima exposto, A inclusão vai muito além. Esse conceito coloca em cheque o que a sociedade acredita ser “normal” e parte do princípio de que existe uma heterogeneidade entre as pessoas. Logo, a diferença é valorizada, respeitada, acolhida e reconhecida em todos os níveis.

Correia (2010) clarifica que o conceito de inclusão, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal” mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas. O mesmo autor acrescenta que a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares e, sempre que possível, às classes regulares, onde, por direito, deve receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades.



Fonte: Cruzoletto (2015).

Com base na imagem acima, fica claro que, a inclusão trata de um movimento de mudar e melhorar a educação para acolher a todos, e não segregar pessoas por suas diferenças. Ou seja, não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar.

INCLUSÃO NO ENSINO PRIMÁRIO: PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Nos dias actuais, milhares de pais/ encarregados de educação retiram os filhos da escola por razões directamente relacionadas com a falta de inclusão, a discriminação activa e a ausência de ferramentas ou estratégias educativas adequadas às pessoas com NEE.

Apesar da criação da legislação que assegurem a inclusão escolar, é evidente que são necessários mais esforços das instituições com o objectivo de proporcionar uma educação para todos.

Nesta ordem de ideias, Correia (2008) aconselha que deve-se criar salas de recursos bem como aquisição de equipamentos, mobiliário adaptado e materiais pedagógicos para as escolas do Ensino Primário.

As escolas inclusivas devem a contratar intérpretes, instrutores, professores especializados e formação específica para professores nas áreas de deficiência mental, visual, auditiva e altas habilidades/superdotados para actuar nas escolas regulares.

A escola deve aceitar os alunos com deficiência e realizar as adaptações necessárias para que eles tenham seu direito à educação garantido, conforme espelha o Artigo 11º do Decreto Presidencial nº 20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial.

Cabe também à escola, flexibilizar o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos, adequar a estrutura do prédio, os métodos de ensino adoptados, e preparar salas e ambientes multifuncionais e inclusivos. Nesta senda, inclui pensar em acessibilidade e no ajuste de diversas instalações, como banheiros, que precisam ter sanitas adequadas para pessoas com NEE.

Outra preocupação que a escola deve ter é fornecer aos seus professores, fundamentais para lidar com esses alunos, bem como as adaptações e os equipamentos que forem necessários ao seu aprendizado. Reuniões entre os professores e os favorecem a troca de experiências e o aprendizado.

O Estado e a escola desempenham um papel importante na política de inclusão, mas a parte boa é que os professores também têm um papel essencial a desempenhar no alcance desse objectivo, através de estratégias que permitam aos alunos do ensino primário identificarem-se com os valores que representam a inclusão.

Os professores do Ensino Primário devem desenvolver várias estratégias de inclusão. Estratégias essas como: elaborar planos de aula inclusivos; criar actividades que valorizem as diferenças e as inteligências múltiplas; integrar os alunos com NEE ao convívio com os outros alunos; oferecer adaptações e suportes aos alunos com NEE; ampliar o conhecimento dos alunos sobre as deficiências existentes.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ORIENTADA PARA INCLUSÃO ESCOLAR

Quatro anos após a Independência de Angola, em 1979, foi implementado a educação especial, pela circular nº 56 de 19 de Outubro, na sequência e por orientação do despacho do então Senhor Ministro Ambrósio Lukoki, data a partir da qual se criaram as condições mínimas indispensáveis, permitindo pôr em funcionamento as escolas de educação especial, cuja meta é educar a população com NEE.

Dois anos mais tarde, cria-se o Departamento Nacional para a Educação Especial. A partir desta data começou o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais. Este atendimento era fundamentalmente para crianças com deficiências, visual e auditiva. No entanto para as crianças deficientes mentais, devido às condições económicas e sociais, nomeadamente, a falta de recursos financeiros levou à aberturas das primeiras salas especiais nas escolas do ensino geral.

Em Angola, existe no ensino primário a escola regular e escola especial separadamente. Nos últimos anos, o Estado angolano tem promovido a educação inclusiva visando acabar com essa separação. Ela é a educação especial na escola regular para permitir a convivência e a integração social dos alunos com deficiência, favorecendo a diversidade.

Na legislação angolana pode-se observar alguma preocupação com a inclusão instituindo políticas que assegurem o direito dos alunos com NEE, nomeadamente a Constituição da República

de Angola, a Lei n.º 21/12, de 30 de Julho (Lei da Pessoa com Deficiência), a Lei n.º 10/16, de 27 de Julho (Lei das Acessibilidades), o Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, o Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de agosto que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar entre outras convenções.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”. (UNESCO, 1994 p. 11-12).

Como base os conceitos dos autores acima, concorda-se que a inclusão se trata de um processo que visa a proporcionar igualdade de oportunidades e de acesso a todos.

Falar de uma Educação Inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem.

Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento de todos os alunos, entre eles, os com deficiências. Essa tarefa não é simples, de acordo com Silva (2007), a formação inicial deve ser capaz de levar o professor a assumir uma postura reflexiva permanente sobre seu ensino.

Ainda para o autor, será necessário prestar uma maior atenção ao contexto social, político e cultural da escola, com a finalidade de fazer o professor em formação compreender que a tolerância e a flexibilidade diante das

diferenças individuais, sejam do tipo que forem, deve ser uma forma de comportamento habitual na sala de aula, fortalecendo uma formação capaz de enfrentar os desafios de uma educação pluralista.

“As universidades podem desempenhar um papel consultivo importante na área das necessidades educativas especiais, em particular no que respeita a investigação, a avaliação, a formação de formadores, a elaboração de programas de formação e produção de materiais (...)” In Declaração de Salamanca, UNESCO, 1994.

Em Angola as escolas de formação de professores tanto a nível médio como superior, englobam na sua grelha curricular cadeiras relacionadas às Necessidades Educativas Especiais, o que significa que há uma ligeira preocupação em políticas inclusivas.

A política de inclusão pressupõe melhoria educativa e social, uma vez que, ela preocupa-se com os grupos marginalizados, excluídos e vulneráveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em gesto conclusivo, nota-se avanços consideráveis, como a promulgação por órgãos competentes da educação de leis, decretos, resoluções, e outros, além de mobilizações de grupos de apoio, comunidades ocorridas principalmente por essa causa ter sido “abraçada” pelos docentes, protagonistas também desse cenário. No entanto, muita ainda se tem por fazer. As demandas ocorrem de diversas áreas e níveis dentro do ambiente escolar e a tão sonhada educação inclusiva ainda assusta um pouco os docentes e outros profissionais ligados diretamente a essa realidade, que é um desafio a ser enfrentado, visto que a maioria das instituições de ensino primário ainda carecem de recursos multifuncionais, capacitação, infraestrutura física, equipa de apoio, entre outros factores essenciais à prática da inclusão.

A educação inclusiva ainda está em fase de implementação em Angola, por isso, são muitos os desafios a serem enfrentados. O maior

deles ainda é a falta de preparação e capacitação dos professores para lidarem com os alunos com deficiência. O número de professores especialistas em máquinas Braille, por exemplo, ainda está aquém do desejado. Acrescentando a isso, muitas também não têm os recursos financeiros necessários para fazer as adaptações ou comprar os equipamentos fundamentais às necessidades de seus alunos com deficiência.

É importante realçar que os benefícios da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na escola regular são evidentes (apesar das dificuldades), e todos "lucram" com ela, crianças ditas "normais", crianças com NEE, pais, professores e até mesmo a sociedade.

Finalmente, considera-se que é possível implementar uma Escola Inclusiva, que apesar de não ser perfeita é um lugar onde todas as crianças com necessidades especiais são vistas e tratadas como iguais pelos seus docentes e acima de tudo pelos seus pares pedagógicos, tendo exactamente os mesmos direitos que todas as outras crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA. Constituição da República de Angola: Assembleia Nacional. Luanda. 2010

ASSEMBLEIA NACIONAL. Lei n.º 17/16 de 07 de Outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Assembleia Nacional. Luanda. 2016.

ASSEMBLEIA NACIONAL. Lei n.º 10/16, de 27 de Julho. Lei das Acessibilidades, Luanda. 2016.

ASSEMBLEIA NACIONAL. Lei n.º 21/12, de 30 de Julho. Lei da Pessoa com Deficiência. Luanda. 2012.

CORREIA, L. M. Educação Especial e Inclusão: considerações para a educação com sucesso. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CORREIA, L. M. Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Quem disser que uma sobrevive se a outra, não está no seu perfeito juízo, 2ª ed. Rev. e actual. Porto: Porto Editora, 2010.

CRUZOLETTO, J.V. A diferença entre exclusão, segregação, integração e inclusão. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jvconsultoriaepesquisa/photos/a.938242972892933.107371833.909889165728314/109747233636662/?type=3&theater>>.

DECRETO PRESIDENCIAL n.º 20/11 de 18 de Janeiro. Aprova o Estatuto da Modalidade de Educação Especial. Luanda, 2011.

DECRETO PRESIDENCIAL n.º 187/17 de 16 de agosto. Aprova a Política Nacional de Educação Especial. Assembleia Nacional. Luanda. 2017.

FERREIRA, D. C. V. A Inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa. 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP. 2000.

FRIEND, M. & BURSUCK W. Including students with special education needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn and Bacon. 1996.

HENRIQUES, J. C. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal. 2012.

MANTOAN, M.T.E. A hora da virada. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

MOURA, A.F; FIGUEIRA, C. & AMARAL JOÃO PAULO. Manual de Educação Especial para Professores do Ensino Primário: Projecto Aprendizagem para todos. Ministério da Educação. Angola. 2021.

SILVA, M.O.E. A Análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva. Revista Lusófona de Educação. 2007.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade. Salamanca. Espanha. 1994.





O SIGNIFICADO DA ESCOLA PARA OS PAIS: ABANDONO E NÃO MATRICULAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE JAMBA YA NGANDZI, MUNICÍPIO DE CHITEMBO, PROVÍNCIA DO BIÉ - REPÚBLICA DE ANGOLA

CÉSAR HORÁCIO GUELENGUE PATACA¹

RESUMO

O presente estudo aborda o significado da escola para os pais: a desistência e a não matrícula escolar na Comunidade de Jamba ya Ngandzi, Município de Chitembo, Província do Bié – República de Angola. Este é um problema comum a várias comunidades em todas as províncias de Angola, pelo que se decidiu investigar as suas razões. Para alcançar os resultados desejados, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: questionário de dados pessoais, grupo focal e entrevistas em profundidade. A análise dos resultados mostra diversos entraves de ordem cultural, que abrangem tanto a economia familiar como a língua da escolarização não contemplada nas políticas educacionais e nos programas de estudos. O custo de mandar um filho para a escola, a sua distância, a pouca utilidade que os pais vêem para a sobrevivência da família, a necessidade do trabalho dos filhos como trabalho indispensável na economia familiar, o horário das aulas que não contemplam a época da colheita, as diferenças sociais geradas nas famílias da comunidade por estarem ou não na escola, são algumas das dificuldades encontradas. Outra grande desvantagem é que os alunos são educados em português em um país multicultural, onde existem diferentes idiomas nas tribos que vivem na região. Espera-se que esses dados sejam usados para futuras políticas educacionais.

Palavras-chave: Pais. Não matrícula. Desistência escolar. Escola.

INTRODUÇÃO

O principal objectivo deste estudo é analisar o significado da escola dos pais e encarregados de educação na Comunidade Jamba ya Ngandzi, Município de Chitembo, Província do Bié - República de Angola, durante o ano de 2018 e 2019.

De acordo com os Dados Síntese e Indicadores do Sistema Escolar do Ministério da Educação de Angola, no ano letivo de 2018, estavam matriculados no ensino primário

4.657.276 alunos em todo o país, dos quais 478.819 alunos desistiram durante o mesmo ano. No mesmo sentido, em relação à província do Bié, onde estavam matriculados 291.844 alunos no ensino primário em 2018, desistiram 13.500 alunos durante o mesmo ano. Há portanto um problema a resolver, que se torna mais agudo devido à sua frequência, em zonas rurais, como a que foi tomada para realizar esta investigação.

A escola é uma instituição onde coincidem os interesses do Estado e da sociedade, transportando os ideais vigentes do

¹ Pós – Doutorado e Doutor em Psicologia Social na Faculdade de Ciências Psicológicas da Universidade Argentina John F. Kennedy, Buenos Aires. Mestre em Ciências da Educação no Instituto Universitario de Posgrado da Universidade Autònoma de Barcelona - Espanha. Pós-graduado em Ensino de Expressão e Educação Musical pelo BIEF - Bureau de Engenharia em Educação e Formação; Bélgica. Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED (na altura afecto à Universidade Agostinho Neto), Luanda. Docente no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Luanda – Angola.

momento histórico vivido. Atua com força e eficácia no desenvolvimento político, educativo e ideológico, científico, cultural e socioeconómico, formando as novas gerações. Como resultado, a escola deve procurar formas de se adaptar à rápida evolução que ocorre na sociedade, de acordo com as raízes profundas da sua própria terra e cultura.

O abandono escolar coincide com a época das colheitas, pelo que ao tema proposto se acrescenta um outro tema como o trabalho infantil, uma vez que num contexto rural é possível assumir que estas crianças são a força de trabalho necessária na família.

Ou seja, o contexto social em que o estudo é realizado deve ser tido em conta pela sua influência nos comportamentos das pessoas que aí vivem.

Berger e Luckmann (1967) consideram que as instituições são a resposta constante a um problema permanente. Se entendemos que a escolarização é a resposta para um problema, porque é que estes pais optam por não mandar os seus filhos para a escola? Porque é que as crianças deixam de ir quando o trabalho no campo se intensifica? Estas questões motivaram esta pesquisa. Há, portanto, um problema a resolver e a sua deteção pode abrir caminho para uma solução.

Para o efeito, foram realizadas entrevistas a pais que não enviaram pelo menos um dos seus filhos à escola, quer por não os matricularem, quer por abandono escolar, na comunidade de Jamba ya Ngandzi, Município de Chitembo, Província do Bié. Angola, durante o ano de 2018 e 2019.

Optou-se pela investigação qualitativa para tentar compreender as pessoas dentro do seu contexto social (Quecedo e Castaño, 2002). Para estes autores, todos os contextos e pessoas são semelhantes e únicos. São semelhantes no sentido em que os processos sociais gerais podem ser encontrados em qualquer ambiente ou grupo de pessoas. São únicos porque em cada cenário ou através do diálogo com cada pessoa cada aspecto pode ser melhor estudado.

É um processo empírico que identifica entidades qualitativas e visa compreendê-las num contexto particular (Guba e Lincoln, 1981). Segundo os autores citados, centra-se nos significados, nas descrições e nas definições, contextualizando-os, pois procura compreender os processos subjetivos.

É interessante aceder ao significado das acções a partir da perspectiva do actor (Erickson, 1986) para que os dados sejam interpretados a partir de um contexto e se estude a forma como os processos se desenrolam em tais contextos. Estudar o acontecimento no seu contexto social permite-nos aceder à sua complexidade.

Foram realizadas entrevistas de grupo na comunidade estudada, com pais que não matricularam os seus filhos e outros que deixaram de os enviar, pois a narrativa dos protagonistas permite a compreensão na prática e constitui um acto de conhecimento hermenêutico que aproxima o observador e o observado. Benjamim, 1994). Benjamin (1994) comenta que:

“...o acto de contar e ouvir uma experiência implica um estar-com-no-mundo, uma relação de intersubjectividade que se realiza no universo dos valores e transcende o universo em que as personagens estão inseridas. Quem ouve uma história está na companhia do narrador e mesmo quem a lê, partilha dessa companhia” (p. 213)

Para Habermas (1987) ambos transportam uma compreensão e uma interpretação inicial das coisas, da vida e do mundo que são originárias da sua humanidade e do seu estar-no-mundo. Esta dupla capacidade socializa-se intersubjetivamente no ato da interlocução. Ao refletirem em conjunto com o outro, ao pensarem e ao expressarem-se, inauguram a compreensão de uma determinada realidade.

ESTUDOS REALIZADOS SOBRE A NÃO ESCOLARIDADE

No universo, todas as sociedades praticam a escolarização, acto que se perpetua de geração em geração. Neste sentido, Santiago

e Palma (2017) salientam que a escolarização materializa o direito à educação, que todas as crianças de uma sociedade têm as mesmas oportunidades de acesso à cultura e que desenvolvem competências semelhantes de tal forma que isso lhes permite ingressar mais tarde. trabalhar e usufruir de uma vida digna.

Contudo, acontece que nem todas as comunidades dentro de certas sociedades, por razões óbvias, mandam os seus filhos para a escola. Neste sentido, quando uma criança está fora do sistema educativo, não tem oportunidade de aprender a ler e a escrever, nem de conviver com pessoas diferentes, nem será capaz de desenvolver um sentido crítico da realidade, nem de refletir sobre si própria, o seu acto e a sua interacção com o meio ambiente (Santiago e Palma, 2017).

No âmbito internacional, o direito à educação está refletido no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos e estabelece que “Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos no que diz respeito ao ensino elementar e fundamental. O ensino primário será obrigatório” (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015, p. 54). Da mesma forma, este direito é reconhecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989, que afirma que os governos têm a obrigação de adotar medidas para concretizar o direito à educação “progressivamente e em condições de igualdade de oportunidades” (Fundo dos Estados Unidos). Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], Comité Espanhol, 2006, p.26).

Segundo Leboreiro Núñez (2016), a situação actual da educação na África Subsariana é a mais desfavorável do mundo: o número de crianças não matriculadas é de 30 milhões em 2014, mais de 50% do valor mundial, menos 15 milhões do que em 2005, dados que melhoram lentamente, mas sem ter atingido os objetivos internacionais definidos para 2015.

Estes dados são preocupantes para o mundo actual, uma vez que todas as nações competem pelo bem-estar das suas populações e

ao mesmo tempo pelo desenvolvimento sustentável. Ainda o mesmo autor, Leboreiro Nuñez (2016) conclui:

Estes são os números comumente consultados; no entanto, a taxa de crianças fora da escola atinge atualmente 124 milhões de crianças, número que infelizmente está a aumentar, mais 2 milhões entre 2014 e 2015. Estima-se que para se conseguir a universalização da educação, sem incluir a população, se que apenas 50 % têm infra-estruturas de água e saneamento (Água, Saneamento e Higiene [WASH]), aproximadamente 100% delas saturadas.

Está demonstrado que as infra-estruturas educativas têm uma relação directa com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, enquanto veículo de mudança tanto nos hábitos e estilos de vida das crianças como até da própria comunidade. A localização, as condições e a natureza das infra-estruturas determinam a acessibilidade a uma educação de qualidade. O Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Governo Britânico (DFID) resume-o da seguinte forma:

- Redução das distâncias de deslocação casa-escola, chegando à escola com maior segurança e aumentando a acessibilidade.
- A qualidade das infra-estruturas, principalmente dos sanitários, melhora as condições de saúde das crianças, aumenta a frequência, especialmente das raparigas, quebrando a lacuna criada pela menstruação na adolescência.
- Quanto melhores forem as condições nas escolas, melhor será a aprendizagem, graças ao conforto dos alunos na sala de aula. (pág. 2)

Nos últimos dados fornecidos pelos relatórios da UNESCO (2013) e da UNICEF (2013), 40% da população angolana está fora da escola. Uma das causas é precisamente a escassez de escolas em zonas remotas do território, somando-se a escassez de transportes, a falta de instalações sanitárias, salas de aula deploráveis, infra-estruturas semidestruídas ou completamente destruídas e a baixa formação de professores (Bumba, Cáceres Reche e Ágreda Montoro, 2017).

Segundo Francisco-Cardoso, Martínez-Tena e Expósito-García (2016), a situação de

conflito armado que Angola tem vivido nos últimos vinte anos privou um grande número de crianças e jovens de oportunidades educativas. Após a assinatura da paz em 2002, o sistema educativo tenta responder às crescentes exigências educativas da sua população. No entanto, estima-se que apenas metade da população infantil entre os 6 e os 12 anos de idade frequenta a escola, sendo os mais afectados os rapazes e as raparigas que vivem nas zonas rurais do interior e nas zonas periurbanas, e os de as camadas sociais mais pobres. Por seu lado, Oliveira, Ferreira, Atouguia, Fortes, Guerra e Centeno-Lima (2015), numa investigação realizada junto de uma amostra de 328 crianças que frequentavam a escola no Lubango, verificaram que 44,2% apresentavam anemia, subnutrição e parasitas intestinais, Estes factos influenciam o abandono escolar.

Estudos realizados pela UNICEF (2004) indicam que Angola é um dos piores locais do mundo para uma criança. Quase metade das crianças angolanas não vai à escola e quase 34% com menos de 11 anos nunca frequentou a escola. Estes dados são muito mais elevados nas zonas rurais, com o número de absentismo escolar a subir para 42%.

ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O ABANDONO ESCOLAR

Este fenómeno, muito comum nas sociedades, tem sido verificado com maior ênfase em comunidades com elevada taxa de pobreza, facto que coloca estas comunidades em desvantagem. Segundo Lozano e González (2018), a escola constitui o núcleo central e primordial da educação; tanto na comunidade como na família, portanto o seu papel como instituição enquadra-se em duas direcções, uma para formar e outra para preparar, para alcançar a formação integral do homem para a sociedade na qual ele se desenvolverá. E nesta instituição verifica-se a interacção entre professor e aluno, que se desenvolve a nível académico e pessoal, o que ajuda os alunos a construir confiança no seu professor e a desenvolver competências

sociais que permitem uma melhor comunicação e compreensão.

Observamos ainda que Acosta, no seu artigo Reflexões para melhorar o desempenho escolar, afirma que: “O professor deve interagir com as instituições e os pais em relação aos objetivos de desenvolvimento integral da criança. Ser educador de infância é ter a oportunidade de enfrentar todos os dias uma caixa de surpresas: um sorriso, um choro, uma conquista, uma pergunta difícil de responder, situações que fazem do exercício académico um papel gratificante e um desafio permanente” (Acosta, 2016:5)

Ainda, Lozano e González (2018) consideram que a instituição de ensino proporciona um espaço de formação individual e coletiva, em que se realiza um processo identitário de acordo com a sociedade e actividades de socialização com os pares, pelo que deve ser considerada como um espaço de transmissão, não apenas do conhecimento académico, mas de múltiplas culturas, práticas e expressões sociais.

O melhor e maior ambiente social que pode proporcionar o desenvolvimento integral das crianças é, sem dúvida, a escola. “A socialização é um processo de interacção com diferentes ambientes, em que se aprendem normas, atitudes, crenças, que ensinam a actuar corretamente em áreas como; a família, a escola, o trabalho e o social” (Lozano e González, 2018).

Tendo em conta esta importância da escola numa sociedade, os pais e encarregados de educação vêm a necessidade de enviar para lá os seus filhos e alunos. Mas o certo é que algumas crianças, devido às condições desfavoráveis em que vivem, acabam por desistir e, sobretudo, por conveniência dos seus encarregados de educação.

Peña Axt, Soto Figueroa, Aliante e Alixon, (2016) salientam que o abandono é entendido como o abandono da educação na maioria dos casos sem retorno. O fenómeno

tende a ocorrer sobretudo nas famílias economicamente mais desfavorecidas. Neste sentido, são os membros destas famílias que estão principalmente fora do sistema educativo formal (Peña et al., 2016). Segundo os autores citados, a literatura especializada em educação indica que os elementos que influenciam o abandono escolar são diversos. Estes vão desde o trabalho infantil até aos associados à pobreza e ao bullying.

De acordo com o exposto, entre os factores que afetam o abandono escolar e que têm sido mais pesquisados estão: elementos associados à família, económicos e também aqueles relacionados com a educação e com a própria escola, entre eles, o insucesso escolar e as dificuldades com professores e colegas de turma (Espinoza-Díaz, González, Santa Cruz-Grau, Castillo-Guajardo, & Loyola-Campos, 2014). Desta forma, aqueles que influenciam o abandono podem ser agrupados como factores extra e intraescolares.

Tendo em conta que a família é responsável pela preparação dos sujeitos para a sociedade, a investigação mostra que esta pode, por vezes, desencadear o abandono dos jovens do sistema educativo (Peña Axt, et al., 2016). Este fenómeno é determinado, segundo pesquisas, em dois aspetos: o primeiro refere-se à situação socioeconómica familiar, que também influencia diretamente o trabalho escolar infantil (Vera, 2012; Manzano e Ramírez, 2012), e o segundo refere-se à gravidez na adolescência como factor determinante do abandono escolar (Cardoso e Verner, 2011), sobretudo nas mulheres.

Um factor que está diretamente associado à situação socioeconómica familiar está relacionado com o nível de escolaridade dos pais. Alguns trabalhos afirmam que em grande parte os pais dos desistentes também não terminaram, pelo que existe uma relação entre o seu nível de escolaridade e o abandono escolar dos seus filhos (Espinoza et al., 2012 e 2014). Os pais com baixo nível de escolaridade teriam influência, pois tornam-se modelos para os

jovens, o que faz com que não continuem os estudos (Gopar, Alvarado, Alegría e Anquino, 2019).

Ligado à pobreza familiar e, em muitos casos, à gravidez na adolescência, está o trabalho infantil e juvenil como determinante do abandono escolar (Cardoso e Verner, 2011; Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2015). Na América Latina, 8,8% das crianças, ou seja, 13 milhões, estão em condições de trabalho infantil (OIT, 2013). Em todo o mundo, 98 milhões de crianças trabalham no sector agrícola, 54 milhões na área dos serviços e 12 milhões nas indústrias.

O abandono escolar é um problema educativo que limita o desenvolvimento humano, social e económico da pessoa e do país.

Por isso se considerou necessário ouvir as vozes daqueles que abandonaram a escola, conhecer as suas percepções e compreender o seu raciocínio. Ao conhecê-los, é possível compará-los com as políticas públicas estabelecidas para reduzir as taxas de abandono escolar.

Por seu lado, Quesada (2017) afirma que o abandono escolar, que pode ser definido como “o abandono da escola antes de concluir a carreira educativa formal, está na origem de graves problemas sociais, políticos e económicos” (p. 12). O mesmo autor considera que um dos factores ligados ao abandono escolar é económico, e cujas causas se encontram fundamentalmente na condição de pobreza. Esta realidade funcionaria como um limite para os indivíduos que, apesar de quererem fazê-lo porque conhecem as suas vantagens, decidem não se educar porque são incapazes de abandonar uma visão de curto prazo no seu projeto de vida (p. 32).

García Jaramillo (2019) realça que se trata de um problema multifatorial que envolve não só o aluno e os seus pais ou encarregados de educação, mas a comunidade em geral, uma vez que um aluno que desiste do seu processo de formação constitui um risco na gestão do seu tempo livre.

A COMUNIDADE DE JAMBA YA NGANDZI

Segundo Antonio da Costa (diretor da escola, a única da comunidade) a referida comunidade tem estatuto de Comuna por ser um centro administrativo e fica a 25 km a oeste da Sede Municipal de Chitembo, Província do Bie, foco do estudo. A actividade principal é a agricultura, pesca e caça artesanais. A escola recém-construída para alunos

do Ensino Primário (da 1ª a 6ª classe) e do I ciclo do Ensino Secundário (da 7ª a 9ª classe) com a capacidade para acolher 1.500 alunos, no entanto, tem apenas menos da metade. De acordo com os dados fornecidos pelo Diretor esta escola não atinge a sua capacidade máxima devido aos pais que não matriculam seus filhos ou os retiram antes de completar o ciclo.



- Parte Lateral de la Escuela de Jamba ya Ngandzi

Fuente: Foto sacada por el autor

ENTREVISTA COM O SR. ANTÓNIO DA COSTA, DIRETOR DA ESCOLA... EM DEZEMBRO DE 2017

Um dos problemas mencionados na entrevista é o trabalho infantil. Na véspera do cultivo dos campos agrícolas, os pais os levam para cultivar, isto faz parte da cultura desta comunidade. Esta prática tem prejudicado o rendimento escolar dos alunos. Os pais não priorizam a escola, o que torna-se num tema a ser investigado. Por que eles não veem os benefícios da escolaridade? Isso nos leva a concordar com Cassirer (1968, p.8) que afirmam que: “o primeiro estágio do conhecimento humano lida exclusivamente do mundo exterior. No que diz respeito às suas necessidades

imediatas e à seus interesses práticos o homem depende do seu ambiente físico”. No caso de deserção há muitos atores sociais envolvidos, Dupont & Ossandon (1987) identificaram o perfil de um potencial “desertor”: ele tem um fraco rendimento escolar, mau relacionamento educacional, sente falta de empatia, tem professores desmotivados, não se sente bem consigo mesmo como aluno, não tem autoconfiança, vê perspectivas de fracasso em si mesmo e não se concentra em seu trabalho. No entanto, para os interesses desta investigação, é a narrativa dos pais que interessa, tendo em vista a responsabilidade que têm na socialização de crianças de 6 a 12 anos. A comunidade Jamba ya Ngandzi é essencialmente agrícola, de acordo com Cardoso, Martínez-Tena e Expósito García (2016) a educação rural e os grupos vulneráveis associados às desvantagens em que se encontram as crianças em idade escolar nas comunas angolanas constituem um problema que o governo angolano identifique claramente e promova programas para fazer frente com a reinserção social, onde a educação desempenha um papel preponderante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as razões apresentadas pelos pais e encarregados de educação são os econômicos, pois nesta área rural a economia da família depende do trabalho familiar e as épocas de colheita não permitem, em alguns casos, a força de trabalho da família não permite se disperse por outras actividades além das relacionadas ao trabalho. O custo das roupas e do material escolar é muito alto para essas famílias e essa é uma das razões pelas quais muitos escolhem quais crianças irão à escola e quais não. No entanto, as razões para isso são baseadas em fatores muito diversos que vão além do aspecto econômico. A falta de respeito pela cultura local por parte de programas educacionais, é uma razão forte para não escolaridade e deserção. Os pais percebem que o modelo educacional coloca em um status inferior ao seu estilo de vida e cultura. Eles não veem nenhum resultado que melhore a vida a curto prazo e, constataam a

longo prazo, que os filios escolarizados, saiem da zona rural e deixam a familia. Portanto, os estudos não melhoram a economia familiar nem melhoraram a forma de trabalhar o campo ou a uso de animais, segundo os pais. Esta perspectiva faz com que eles acham que não são um bom exemplo para os filios e questionam que não podem ensinar a cultura do trabalho para aqueles que não trabalham.

Também é verdade que os planos de estudo não se adaptam às diferentes regiões com diferentes culturas e diferentes línguas, que não são tomadas em conta. Num país formado por diferentes tribos com diferentes línguas, tradições e costumes, é difícil que um plano curricular esteja somente em uma só língua, a portuguesa, o que não leva em conta as particularidades das diferentes regiões e a riqueza da cultura ancestral, com seus usos e costumes, alcançar aceitação e sucesso.

Portanto, as políticas educativas devem considerar como resolver este problema, acompanhado de um estudo dos problemas de todas as regiões e tribos. Poderiam contemplar políticas de auxílio econômico para contratação de trabalhadores ou enviar diretamente os trabalhadores para trabalhar no lugar das crianças durante a colheita. Caso contrário, parece um ciclo sem fim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, P. Reflexiones para mejorar el aprovechamiento escolar. Vinculado. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/reflexionesmejorar-aprovechamientoescolar.html>, 2016.

Bumba, F., Cáceres Reche, M. P., & Ágreda Montoro, M. Estudio evaluativo de la escuela rural en la provincia de Cabinda, Angola. CPUe. Revista de Investigación

Educativa, (24), 5-26, 2017

Cassirer, E. Antropologia Filosófica – Introdução a uma Filosofia da Cultura, Quinta Edição, Colección Popular, 1968.

Dupont, P., & Ossandon, M. Prévenir l'abandon scolaire. Revue française de pédagogie, 17-30, 1987.

Francisco-Cardoso, J., Martínez-Tena, A. D. L. C., & Expósito-García, E. La realidad angolana desde la vulnerabilidad social: experiencias en comunas rurales de Belas. Santiago, (141), 745-754, 2016.

García Jaramillo, J. Factores incidentales de la deserción escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Palmira (2016-2018), 2019.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105, 1994.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. Jossey-Bass, 1981.

Habermas, J. Der philosophische diskurs der moderne. MIT Press, 1987.

Lozano, S. P. T., & González, I. G. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. Varona (digital).

OIT, Trabajo, M. d., ICBF, & DNP. Línea de Política Pública para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección al adolescente Trabajador. Oficina de proyectos de la OIT en Colombia, Bogotá. Obtenido de http://white.lim.ilo.org/ipec/documentos/estrategia_ti_colombia.pdf, 2017.

Oliveira, D., Ferreira, F. S., Atouguia, J., Fortes, F., Guerra, A., & Centeno Lima, S. Infection by intestinal parasites, stunting and anemia in school-aged children from southern Angola. PLoS One, 10(9), e0137327, 2015.

Peña Axt, J. C., Soto Figueroa, V. E., Aliante, C., & Alixon, U. La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. Revista mexicana de investigación educativa, 21(70), 881-899, 2016.

Santiago, M. C., & Palma, K. M. V. En Busca Del Derecho A La Educación: Causas De La No Escolarización En Niños Y Niñas De 5 A 14 Años Del Municipio De Puebla, 2017.

UNICEF. Estado Mundial de la Infancia 2005: La infancia amenazada (Vol. 2005). Unicef, 2004.



CINCO ANOS, CINCO INSPIRAÇÕES:

**HISTÓRIAS DE SUCESSO,
PROJETOS INOVADORES,
PRÁTICAS EDUCATIVAS,
AÇÕES CULTURAIS**

E PARCERIAS SIGNIFICATIVAS.



A PRESENÇA DAS FIGURAS DE SOM EM LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS

RESUMO

O presente artigo busca apresentar os pressupostos teóricos e uma proposta didática que aborda a utilização da música como recurso para o ensino-aprendizagem das figuras de linguagem fônicas. Questões como interdisciplinaridade, educação integral, aprendizagem significativa, inovação e utilização das novas tecnologias em sala de aula serão abordados neste trabalho de maneira que o seu bom uso proporcione autonomia e protagonismo aos educandos envolvidos nesta atividade. Os documentos oficiais embasam e subsidiam o trabalho do professor e servem como norteador durante os planejamentos e posterior execução.

Palavras-chave: figuras de linguagem. música. interdisciplinaridade. novas tecnologias.

INTRODUÇÃO

A partir do pressuposto básico, presente na Constituição Federal, de que a Educação é direito de todos, elaboramos o presente artigo. Sabemos que a educação no Brasil passou por diversas mudanças ao longo de sua história e hoje alcança um número muito maior de estudantes advindos de todas as classes sociais e regiões do país. Entendemos que ela está em constante transformação porque, além das importantes e necessárias lutas de classes, busca também adequar-se ao contexto social e histórico à qual pertence.

É evidente que essa preocupação não ocorreu ao longo de todo o percurso educacional aqui no país. Por muitos anos, a educação esteve marcada pela imposição cultural, pelo autoritarismo, pela exclusão, pela repetência e pela evasão escolar. Somente após a instauração

de políticas públicas voltadas à população menos favorecida, obtivemos um número maior de estudantes que adentravam e concluíam as diferentes etapas do ensino. No entanto, não sejamos inocentes a ponto de acreditar que todos os problemas educacionais estão resolvidos; ao contrário, há muitas lacunas a serem preenchidas, especialmente no que tange aos conhecimentos linguísticos e matemáticos que são a base da educação.

Diversos documentos foram criados durante esse percurso a fim de contemplar as exigências políticas de sua época. Destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, lançados em 1998, que objetivou traçar metas para o efetivo ensino da língua em todas as redes de ensino do país, considerando a extrema importância de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Além disso, tinha como pretensão atender a uma

¹ Mestranda do programa de Pós-graduação PROFLETGRAS, da Universidade de São Paulo, e Assistente de Diretor na EMEF Profa. Nazaré Neri Lima.

E-mail: cleia.oliveira@sme.prefeitura.sp.gov.br

formação voltada à cidadania e aos avanços científicos e tecnológicos que emergiam naquela sociedade.

Além disso, esse documento sugere que o aluno, ao finalizar o ensino fundamental, seja capaz de: posicionar-se criticamente perante a diversidade de situações; compreender o seu papel, bem como a sua importância dentro dos diversos grupos sociais; conhecer a pluralidade sociocultural existente no país, respeitando-a; conhecer-se física e psicologicamente; cuidar e respeitar o meio ambiente; perceber os problemas existentes e sobre eles intervir.

Nessa direção, ainda segundo os PCNs, “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la”. Ratificamos o exposto no documento e complementamos: a aquisição da linguagem, dentre outros aspectos, é fator emergente na vida dos jovens, pois consideramos essa fase como um importante período de desenvolvimento, de formação e de afirmação de identidade.

A partir do momento que proporcionamos oportunidades às crianças, adolescentes e jovens, através da linguagem, de se posicionarem perante as situações, estamos garantindo-lhes o direito à cidadania. Outrossim, cabe a eles escolherem a melhor forma de dizerem ou escreverem aquilo que pensam.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) – documento que busca a aprendizagem de qualidade a toda a Educação Básica brasileira – assegura aos estudantes o desenvolvimento de dez Competências Gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme:

A Competência Geral de número 3 afirma que devemos “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. De maneira complementar, a Competência 4 assegura que se faz necessário “utilizar diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e

sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo”.

Além disso, no novo documento, as habilidades estão agrupadas em quatro diferentes práticas de linguagem (eixos): Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Cada um desses eixos desenvolve conhecimentos, atitudes e valores necessários à formação cidadã e ao pleno desenvolvimento da autonomia e do protagonismo.

No Eixo Práticas de Oralidade, a BNCC amplia e aprofunda esse enfoque, explicitando a cada ano o que deve ser trabalhado, de acordo com as práticas dos diferentes campos de atuação ou esferas sociais em que os alunos estão inseridos.

Consoante às novas tecnologias digitais, atualmente não basta ensinar aos educandos os gêneros textuais escritos e orais oriundos da tradição literária – canções, contos, crônicas, poemas -, há de se ensinar, também, os gêneros emergentes, tais como: vlogs, vídeo-minuto, e-zines, fanfics, playlists, dentre outras muitas possibilidades. Desta forma, a escola desenvolverá nos educandos habilidades inerentes ao multiletramento, à multimodalidade e à multissemiotividade.

No entanto, sabemos que, embora haja, nos documentos oficiais voltados à qualidade da Educação Básica do país, uma orientação/previsão de que os professores de Língua Portuguesa desenvolvam atividades voltadas à oralidade no âmbito escolar, nossa prática aponta para o fato de que são poucos os profissionais que receberam essa formação durante sua graduação no curso Superior de Letras. Desta forma, justifica-se o pouco trabalho desenvolvido na escola em relação ao eixo da oralidade.

ORALIDADE E MÚSICA: UMA QUESTÃO DE COMPLEMENTARIDADE

Destacamos o Eixo da Oralidade, neste artigo, porque as músicas partem do pressuposto de que a letra será oralizada. É evidente que, na história da humanidade, o canto

é algo inerente ao Homem e, portanto, não há uma exigente correlação com a escrita. Muitas canções, inclusive, foram criadas e cantadas por séculos sem ao menos serem registradas e, nem por isso, deixou de ter uma real importância na sociedade na qual estavam inseridas.

Entende-se que a música é um dos inúmeros gêneros discursivos e que, portanto, agrega uma série de características que assim a define: versos, estrofes, rimas, ritmo, sonoridade, figuras de linguagem, intertextualidade, dentre muitas outras. E, dentre essas propriedades do gênero, não podemos ignorar o fato de que a letra é escrita com base em escolhas lexicais, gramaticais, sintáticas e fonéticas. Esse conjunto de escolhas, aparentemente simples, é responsável pela transmissão de emoções, de sentimentos e de críticas à realidade. Além disso, as músicas, por serem altamente representativas, dialoga diretamente com os receptores.

Neste íterim, recorro a Bakhtin (1997), pois, segundo ele, as pessoas não trocam orações e nem palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações. Os interlocutores, durante o ato comunicativo, entendem perfeitamente o momento de término do enunciado anterior e, portanto, o momento propício para responder, independentemente da forma de resposta. No gênero em questão, percebe-se diferentes atitudes responsivas por parte do ouvinte: ele canta, ele chora, ele se alegra, ele se emociona, ele sente saudades, ele reflete, ele muda o seu comportamento.

O ato comunicativo é realizado através de estruturas convencionalmente aceitas e que, sejam elas orais ou escritas, não estão desprovidas de subjetividade e estilo. A respeito do exposto, Bakhtin afirma que nós nos comunicamos de maneiras infindáveis e estas produções textuais, denominadas gêneros do discurso, mantêm uma estrutura relativamente estável de acordo com as esferas de utilização.

Entendemos, portanto, que a música está intrinsecamente ligada à língua e ao ato

comunicativo. Acerca disso, recorreremos aos estudos do professor Castilho. Segundo ele, as principais teorias a respeito da língua classificam-na como atividade mental, como estrutura e como atividade social. Aqui, interessa-nos a terceira teoria, denominada Funcionalista, nela a linguagem e a sentença são dinâmicas e acompanham a evolução humana. Acerca disso, assegura-nos CASTILHO (1994):

A língua é uma atividade social por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado [...] A consideração da língua como atividade social levou à formulação da Teoria da Enunciação.

Entendamos que o ato comunicativo descrito acima se manifesta de diversas maneiras, inclusive na oralidade. Infelizmente, essa prática é pouco ensinada e trabalhada no ambiente escolar, haja vista a enorme defasagem em relação à comunicação oral. O trabalho com letras de música entre crianças e jovens pode ser realizado de inúmeras maneiras. Cabe ao professor selecionar o conteúdo que deseja ensinar e buscar canções que possam suprir essa necessidade. É possível, por exemplo, trabalhar as classes gramaticais, as relações sintáticas entre os termos, concordância verbal, concordância nominal, regência, variedade linguística, estilo. Ou seja, é possível desenvolver excelentes sequências didáticas voltadas à necessidade daquele público e, simultaneamente, cumprir com o currículo exigido pela rede.

NOVAS E CONSTANTES ADEQUAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Por muito tempo, a educação escolar foi pautada na subdivisão de disciplinas bem como de seus respectivos conteúdos. Estes, eram desenvolvidos de maneira estanque e individualizada. Hoje, graças à globalização e aos recursos midiáticos, é possível e necessário

transitar com muito mais propriedade dentre os diversos componentes curriculares. A esta forma de educar, denominamos interdisciplinaridade.

O trabalho com música, por exemplo, a priori seria reservado à disciplina de Arte. No entanto, percebe-se que é totalmente possível desenvolver esse conteúdo na sala de aula por meio de outros componentes. O que prende ou delimita o professor de História, Geografia ou Matemática de trazer esse importante gênero para a sala de aula atrelado ao seu currículo?

Estamos discutindo aqui o conceito da formação integral, inclusive. É impensável trabalhar no segundo milênio de maneira tradicional. Aquele modelo de educação patriarcal, impositiva, restritiva que outrora se manifestou no nosso país está totalmente em desuso, mesmo porque o planejamento deve ser feito de acordo com a sua clientela e com a sua realidade.

Estamos diante de alunos que têm acesso às diversas mídias e que, portanto, é bombardeado durante todo o tempo com uma quantidade imensurável de informações. Tudo isso atrelado a um bom planejamento escolar, proporcionará ao aprendiz uma formação integral de maneira que ele possa também transitar nos mais diferentes ambientes adaptando-se a eles. O governo, as redes de ensino, os gestores e os educadores devem estar atentos a essa constante mudança e adequar o ensino de maneira a proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos. Os objetos de aprendizagem – antigos conteúdos – devem ser oferecidos para que o aluno torne-se um cidadão consciente, autônomo, protagonista e responsável também pelo processo de ensino-aprendizagem.

Os recursos midiáticos em muito nos auxiliam no dia a dia escolar. Portanto, planejamentos que utilizam as novas tecnologias devem tornar-se comum no ambiente escolar. O uso de celulares, por exemplo, deve deixar de ser um tabu na escola e ganhar adeptos e utilização

pedagógica. Essa utilização é defendida devido à escassez de computadores conectados à internet de maneira que contemple a grande quantidade de alunos da escola. Em contrapartida, dificilmente haverá um aluno, adolescente em especial, que não tenha esse aparelho à sua disposição. Faz-se necessário que haja uma inovação na sala de aula para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e, nesse ínterim, o professor torna-se um ser aprendente e atualizado às novas mídias digitais.

FIGURAS DE LINGUAGEM EM DOCUMENTOS OFICIAIS E NORTEADORES

As figuras de linguagem são recursos que os autores recorrem para tornar a comunicação mais rica e expressiva. Esses recursos revelam a sensibilidade de quem os utiliza, traduzindo particularidades estilísticas do emissor da linguagem. Elas são divididas em quatro importantes categorias: figuras de palavras, figuras de pensamento, figuras de sintaxe (ou construção) e as figuras de som.

As figuras de som estão intimamente relacionadas à fonologia. A sonoridade das palavras, sílabas ou fonemas são usadas de uma forma peculiar para criar um sentido expressivo único. As principais são: aliteração, assonância e paronomásia.

A seguir, apresento uma breve definição das figuras de som citadas acima:

Aliteração – É a repetição constante de um mesmo fonema consonantal.

Assonância – É a repetição constante de um mesmo fonema vocálico.

Paronomásia – É o emprego de palavras semelhantes na forma ou no som, mas de sentidos diferentes, próximas umas das outras.

Essas figuras estão presentes na Base Nacional Comum Curricular e, portanto, devem fazer parte do planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Perceba que a Base sugere que esse conteúdo seja trabalhado entre o 6º e o 9º ano Ensino Fundamental.

Campo de Atuação	Prática de Linguagem	Objetos de Conhecimentos
Campo artístico-literário	Análise linguística-semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários

Habilidades
(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopéias, dentre outras (...)

PROPOSTA DIDÁTICA

Com base nas proposições teóricas e devidas justificativas do uso das figuras de som nas aulas de Língua Portuguesa, apresento, a seguir, uma proposta didática que pode ser trabalhada no componente de Língua Portuguesa.

JUSTIFICATIVA

A Sequência de Atividades aqui apresentada parte das orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC - e nos livros didáticos direcionados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser significativo para os estudantes e que parta das suas vivências cotidianas. Para tanto, analisaremos A presença das figuras de som em letras de músicas nacionais.

Tema: A presença das figuras de som em letras de músicas nacionais
Componente Curricular: Língua Portuguesa
Objetos de Conhecimento: Aliteração, Assonância e Paronomásia
Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental
Duração: 7 horas-aulas de 45 minutos cada, aproximadamente
Recursos materiais: Projetor, computador, caixa de som e internet

Desta maneira, torna-se possível proporcionar uma visão mais abrangente a respeito da relação intrínseca entre elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos presentes nos textos.

AULA 1: FIGURAS DE SOM EM LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS

SEGUE O SECO (MARISA MONTE)

A boiada seca
 Na enxurrada seca
 A trovoada seca

Na enxada seca
 Segue o seco sem sacar
 Que o caminho é seco
 Sem sacar que o espinho é seco
 Sem sacar que seco é o Ser Sol
 Sem sacar que algum espinho seco seará
 E a água que sacar será um tiro seco
 E seará o seu destino seca
 Ó chuva vem me dizer
 Se posso ir lá em cima
 Prá derramar você
 Ó chuva preste atenção
 Se o povo lá de cima
 Vive na solidão
 Se acabar não acostumando
 Se acabar parado calado
 Se acabar baixinho chorando
 Se acabar meio abandonado
 Pode ser lágrimas de São Pedro
 Ou talvez um grande amor chorando
 Pode ser o desabotoado céu.

METODOLOGIA: RODA DE CONVERSA

- Sobre o que o eu lírico fala nesta letra de canção?
- Que palavra do texto sintetiza o assunto tratado? Dentro do contexto, a que classe gramatical ela pertence?
- Nesta letra de canção destaca-se principalmente um recurso expressivo que promove a sonoridade ao repetir determinados sons. Que sons se repetem na maior parte da canção?
- Que relação você acha que existe entre a repetição desses sons e o conteúdo da letra da canção? Por que você acha que o compositor recorreu a essa repetição?

AULA 2: FIGURAS DE SOM EM LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS

VILAREJO (MARISA MONTE)

Há um vilarejo ali
 Onde areja um vento bom
 Na varanda, quem descansa
 Vê o horizonte deitar no chão

Pra acalmar o coração
 Lá o mundo tem razão

Terra de heróis, lares de mãe
Paraiso se mudou para lá
Por cima das casas, cal
Frutas em qualquer quintal
(...)

Toda gente cabe lá
Palestina, Xangri-lá
Vem andar e voa
Vem andar e voa
Vem andar e voa

Lá o tempo espera
Lá é primavera
Portas e janelas ficam sempre abertas
Pra sorte entrar

Em todas as mesas, pão
Flores enfeitando
Os caminhos, os vestidos, os destinos
E essa canção
Tem um verdadeiro amor
Pra quando você for

METODOLOGIA: RODA DE CONVERSA

1ª EXECUÇÃO: APENAS ÁUDIO E LETRA

- Do que o eu lírico está falando na letra da canção?
- Que sons de vogal se repetem nas estrofes? Releia e comente.
- Que imagens vieram à sua mente durante a audição da música?

2ª EXECUÇÃO: VIDEOCLÍPE

- Que imagens foram construídas a partir da segunda execução da música?
- A que conclusões podemos chegar a partir da exibição do videoclipe?

AULA 3: FIGURAS DE SOM EM LETRAS DE MÚSICAS NACIONAIS

MENINA, AMANHÃ DE MANHÃ (FERNANDA TAKAI)

Menina, a felicidade
É cheia de graça
É cheia de lata
É cheia de praça

É cheia de traça.
Menina, a felicidade
É cheia de pano
É cheia de pena
É cheia de sino
É cheia de sono.
Menina, a felicidade
É cheia de ano
É cheia de eno
É cheia de hino
É cheia de ONU.
Menina, a felicidade
É cheia de an
É cheia de en
É cheia de in
É cheia de on.
Menina, a felicidade
És cheia de a
É cheia de e
É cheia de i
É cheia de o.

METODOLOGIA: RODA DE CONVERSA

- Que imagens foram construídas durante a audição da música?
- Na sua opinião, o substantivo felicidade é visto da mesma maneira por todas as pessoas?
- Para o eu lírico, a felicidade é cheia de quê? E para você?
- Você percebeu uma redução das palavras ao longo da música? Qual
- o provável efeito de sentido desejado pelo compositor?

EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

Ao término dessa sequência, professor e alunos deverão realizar as atividades sobre figuras de som presentes no livro didático Singular & Plural do 9º ano.



Figura 2: Livro do Professor (BALTHASAR, 2018).

AVALIAÇÃO

Ao final da sequência de atividades aqui descrita, que pode ser ampliada, os alunos deverão elaborar um filme (de até 10 minutos), através do Windows Movie Maker. Neste vídeo, devem constar as principais definições das figuras fônicas e estas devem ser exemplificadas através de trechos de vídeos.

Cabe ao professor definir a melhor maneira de mediar todo o processo de execução da atividade – passando pela escolha das músicas, revisão textual, construção de imagens, engajamento da equipe, dificuldades, dentre outros.

O trabalho deve ser realizado em grupos de, no máximo, 4 participantes. E, em data pré-agendada, haverá a socialização do filme para os demais colegas da classe.

Importante: Para esta atividade, é recomendável uma parceria com o professor da Sala de Informática da unidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar o referencial teórico bem como uma sugestão de proposta didática para ser trabalhada no 9º ano do Ensino Fundamental. A partir daquilo que foi apresentado, defendemos que o trabalho escolar deve ser desenvolvido de maneira interdisciplinar, inovador e utilizando, sempre que possível e necessário, as novas tecnologias. Trabalhar as figuras de linguagem de maneira tradicional – frases extraídas de livros canônicos e/ou poemas – tira a oportunidade de uma aprendizagem significativa e voltada à realidade na qual os jovens estão inseridos. O fato de trazer música para sala de aula, não apenas em áudio mas em forma de vídeo, amplia substancialmente a leitura de mundo dos alunos.

Na aula 1, por exemplo, quando o vídeo é transmitido aos alunos, é possível realizar a construção de imagens essenciais à formação do indivíduo. A temática da seca presente no texto verbal e no texto não-verbal somada ao recurso musical proporciona uma

gama inimaginável de aprendizagens. É evidente que compete ao professor, realizar os devidos encaminhamentos de leitura daquele texto de maneira a ampliar os conhecimentos.

Através da letra da música é possível trabalhar a questão da aliteração - repetição dos mesmos fonemas consonantais – e isso ajuda na construção das imagens e o quanto o signo linguístico está atrelado às aprendizagens e, muitas das vezes, nem percebemos. Pode-se também aproveitar a exposição do texto e rever importantes conceitos gramaticais e sintáticos que já foram trabalhados com a turma em anos anteriores.

Na segunda aula, com a música *Vilarejo*, de Marisa Monte, é possível abordar a assonância – figura fônica relacionada à repetição de sons vocálicos – e sentimentos e sensações relacionados às vivências das pessoas, da luta de classes, da desigualdade social, dentre muitos outros aspectos. As escolhas lexicais feitas pela compositora não são aleatórias, pois, além de apresentarem o seu estilo poético, também aborda questões sociais atemporais.

A música *“Menina, amanhã de manhã”*, de Fernanda Takai, brinca muito com o ritmo, com a sonoridade, com a construção de imagens, com o jogo de palavras. A figura de som paronomásia pode ser explicada aqui de uma maneira diferente e inovadora. O jogo de palavras entre sino e sono, por exemplo, proporciona uma reflexão de maneira que uma simples troca de letra muda totalmente o sentido da palavra e da frase. Pode-se abordar aqui a questão dos antônimos, dos sinônimos, da economia linguística, dos verbetes, do paralelismo sintático, do paralelismo semântico.

Após introdução dos conteúdos de maneira significativa e inovadora para os alunos – e para o professor – recomendamos a volta ao livro didático para a realização de atividades ali propostas. Isso não significa que todo o conteúdo e todos os exercícios devam ser trabalhados de maneira exaustiva. Neste momento, o educador precisa fazer uma seleção

de exercícios de maneira a complementar lacunas e não interferir negativamente em todo o trabalho desenvolvido na sequência de atividades.

Quanto à Avaliação, sugiro que os alunos elaborem um filme com as definições das figuras de som e exemplifiquem com trechos de músicas nacionais. Esta atividade proporcionará autonomia e o protagonismo no momento de decidir o que e de que maneira essa pesquisa pode ser apresentada para seu grupo e socializada no ambiente digital. Ressaltamos a necessidade do trabalho em equipe tanto por parte dos estudantes, quanto por parte dos professores envolvidos nessa proposta didática.

Para finalizar, reiteramos a necessidade de inovação e utilização dos recursos midiáticos na educação básica. Temos de ter em mente que estamos formando cidadãos que atuarão, cada vez mais, com recursos tecnológicos no seu dia a dia pessoal e profissional. O ensino tradicional, estanque e pautado em concepções individuais está fadado ao insucesso. Não é possível conceber o ensino sem considerar a integralidade dos indivíduos, a tecnologia, a interdisciplinaridade, a aprendizagem significativa, os tempos do aprender, a correlação entre gêneros e gramática, o desenvolvimento de habilidades e competências.

Sabe-se que não é tarefa fácil dominar e colocar em prática todos esses saberes e descobertas científicas, no entanto, tudo o que apresentamos neste trabalho demonstra uma visão de professora que atua na educação básica da rede pública de ensino há quinze anos e que percebe o quanto essa nova forma de ensino-aprendizagem repercute nas relações sociais e na necessária formação do indivíduo. Quando o aluno percebe que aprendeu e que aquele conteúdo é importante para a sua vida, ele torna-se receptivo e muito mais aprendente.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, 2ª ed.
- BALTHASAR, Marisa; GOULART Shirley. Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2024.
- CENTRAL DO BRASIL. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martine de Clermont-Tonnerre e Arthur Cohn. [S.l.]: Le Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 DVD (106 min).
- CINTRA, L. F. L.; CUNHA, C. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2007.
- MARISAMONTE. Marisa Monte –Vilarejo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WibtVWwW-EA/>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- MOACIR SILVEIRA. SECO (letra e vídeo) com MARISA MONTE, vídeo MOACIR SILVEIRA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w0xPJ98Jjj8/>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- TECKDISC. Fernanda Takai - Menina, Amanhã de Manhã. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y5Y6CA2aQU0/>. Acesso em: 15 set. 2024.





A EXTREMA POBREZA EM ANGOLA: CONSEQUÊNCIA DA AUSÊNCIA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO SISTEMA DE ENSINO

CONSTANTINO JOAO MANUEL¹

RESUMO

A pobreza extrema em Angola continua a ser um desafio socioeconômico persistente, aproximadamente 30% da população angolana vive abaixo da linha da pobreza, enfrentando dificuldades no acesso a necessidades básicas, como alimentação, saúde e educação. A falta de políticas estruturadas que promovam a inclusão financeira e a capacitação da população para a gestão de seus recursos perpetua esse cenário. Este artigo examina a relação entre a ausência de educação financeira no sistema de ensino angolano e a perpetuação da pobreza extrema. Relembrando que, a educação financeira desempenha um papel essencial na tomada de decisões económicas conscientes, impactando diretamente a capacidade de um indivíduo de planejar seu futuro financeiro e evitar armadilhas do endividamento excessivo. A implementação de uma educação financeira estruturada e acessível pode contribuir significativamente para a redução da pobreza e o desenvolvimento sustentável do país. Países que incorporaram a educação financeira no currículo escolar observaram um aumento na inclusão financeira e uma melhor gestão econômica por parte da população. Assim, garantir que os angolanos adquiram habilidades financeiras desde a infância pode ser um passo essencial para romper o ciclo da pobreza e fomentar o crescimento econômico sustentável.

Palavras-chave: Pobreza extrema. Educação financeira. Sistema de ensino. Angola. Desenvolvimento econômico. Inclusão financeira. Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A pobreza extrema em Angola continua a ser um dos principais desafios ao desenvolvimento socioeconômico do país, impactando a vida de milhões de cidadãos. Embora tenham sido registrados avanços significativos em setores como infraestrutura, exploração de recursos naturais e modernização do mercado financeiro, a desigualdade econômica permanece alarmante. De acordo com o Banco Mundial (2021), mais de 30% da população angolana vive abaixo da linha da

pobreza, enfrentando dificuldades no acesso a alimentação, saúde e educação. A persistência desse quadro evidencia a necessidade de políticas públicas eficazes e estruturadas que não apenas forneçam assistência imediata, mas que também capacitem a população a gerir seus próprios recursos de maneira consciente e sustentável.

Dentre os diversos fatores que contribuem para a perpetuação da pobreza extrema, um aspecto frequentemente negligenciado é a ausência da educação

¹ Constantino Manuel, natural de Chitato – Dundo Lunda Norte, é Professor Doutor em Ciência da Religião, mestre em Gestão e Administração de Empresas, possui formações em Programação Neuro Linguística e Coaching. É escritor, investigador e docente Universitário. Exerceu função de Vice-presidente da Área Científica do ISPPK, e atualmente exerce a função de Chefe do Departamento de Assuntos Acadêmicos da mesma Instituição.

financeira no sistema de ensino. A falta de conhecimento sobre conceitos básicos de economia pessoal, planejamento financeiro, investimentos e crédito impede que os cidadãos tomem decisões informadas sobre seu próprio sustento e desenvolvimento.

Lusardi e Mitchell (2014), “a educação financeira desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar económico das famílias e na prevenção de situações de endividamento crônico.” Isso significa que indivíduos sem formação financeira adequada se tornam mais vulneráveis a ciclos de dívidas, falta de poupança e escolhas económicas prejudiciais, o que, a longo prazo, compromete tanto o crescimento pessoal quanto a estabilidade económica do país.

A literatura sobre educação financeira destaca que sociedades onde esse conhecimento é amplamente disseminado tendem a apresentar maior inclusão financeira e melhor planejamento económico por parte da população (BRUHN & ZIA, 2013). Em países onde a educação financeira foi incorporada ao currículo escolar, observou-se um impacto positivo na capacidade dos cidadãos de administrar seus rendimentos, evitar dívidas excessivas e adotar hábitos financeiros mais saudáveis (ATKINSON & MESSY, 2012). No caso de Angola, a falta dessa formação desde a infância contribui para um cenário onde a maioria da população depende de subsídios do governo, enfrentando dificuldades para empreender e como consequências recorrem quase sempre a empréstimos predatórios para suprir necessidades básicas, o que perpetua o ciclo da pobreza.

Diante desse contexto, este artigo explora a relação entre a ausência da educação financeira no sistema educacional angolano e a manutenção da pobreza extrema. Além disso, propõe a inclusão de conteúdos de educação financeira no ensino público e privado como uma estratégia essencial para mitigar os efeitos da desigualdade socioeconómica. Como destaca Sen (1999), o desenvolvimento deve ser entendido não apenas como crescimento económico, mas como a expansão das

capacidades e oportunidades das pessoas, o que só pode ser alcançado por meio de uma educação que prepare os indivíduos para a realidade financeira e para a tomada de decisões conscientes sobre seus recursos.

O CONTEXTO DA POBREZA EXTREMA EM ANGOLA

A pobreza extrema é caracterizada pela incapacidade de suprir necessidades básicas, como alimentação, saúde, educação e habitação, representando um dos principais desafios para o desenvolvimento humano sustentável (Sachs, 2005). Trata-se de uma condição que limita drasticamente as oportunidades dos indivíduos, tornando-os vulneráveis a uma série de privações que comprometem sua qualidade de vida e dificultam sua ascensão socioeconómica. Em Angola, apesar do crescimento económico impulsionado principalmente pelo setor petrolífero nas últimas décadas, essa realidade persiste e afeta milhões de cidadãos. A concentração de riquezas em determinados setores e a falta de políticas redistributivas eficazes aprofundam a desigualdade e restringem o acesso da população a condições dignas de vida.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE, 2022), a taxa de desemprego no país ultrapassa 30%, atingindo com maior severidade jovens e mulheres, grupos historicamente mais vulneráveis. O Banco Mundial (2021) também destaca que, embora Angola tenha registrado períodos de crescimento económico expressivo, esse desenvolvimento não se traduziu em uma melhora substancial na qualidade de vida da maioria da população, pois grande parte da riqueza gerada permanece concentrada em um grupo de pessoas específicas setores específicos da economia angolana.

Recordando sempre que o crescimento económico de um determinado país, quando não acompanhado de políticas inclusivas e redistributivas, tende a reforçar estruturas de desigualdade ao invés de reduzi-las.

Além do alto índice de desemprego, a falta de acesso a serviços básicos, como uma educação de qualidade e sistemas de microcrédito, impede que muitas famílias consigam superar a pobreza. Sen (1999) enfatiza que o desenvolvimento deve ser compreendido não apenas como crescimento económico, mas como a expansão das liberdades e capacidades das pessoas, o que só pode ser alcançado por meio do fortalecimento de sistemas educacionais inclusivos e acessíveis. No contexto angolano, a ausência de um ensino que prepare os cidadãos para a gestão eficiente de seus recursos financeiros contribui significativamente para a perpetuação da pobreza extrema. Conforme aponta Bruhn e Zia (2013), a falta de conhecimento financeiro é um fator determinante para o endividamento excessivo.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a pobreza extrema em Angola não pode ser combatida apenas com políticas assistencialistas temporárias. É essencial que haja um investimento robusto em iniciativas que promovam o empoderamento económico da população, com destaque para a inclusão da educação financeira nos currículos escolares e programas de capacitação profissional. Sachs (2005) afirma que, a erradicação da pobreza exige estratégias que não apenas forneçam suporte imediato, mas que também criem condições estruturais para que os indivíduos possam romper o ciclo da vulnerabilidade socioeconómica.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A educação financeira é um componente essencial para a promoção da estabilidade económica e social de um país, dentre os vários objetivos que a mesma possui, ela trata de capacitar os indivíduos a compreenderem e administrarem suas finanças pessoais de forma eficiente. De acordo com Lusardi e Mitchell (2011), a educação financeira desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar económico das famílias, pois influencia diretamente a capacidade dos cidadãos de gerenciar sua renda, poupar para o futuro e

tomar decisões informadas sobre investimentos e consumo. Sem esse conhecimento, os indivíduos estão mais propensos ao endividamento excessivo, à falta de planejamento para emergências financeiras e à exclusão de oportunidades de crescimento económico. Em países onde a educação financeira é amplamente disseminada, observa-se uma redução nos índices de inadimplência e um aumento na segurança económica das famílias (OECD, 2018). Estudos realizados em diversas economias emergentes demonstram que programas estruturados de alfabetização financeira resultam em melhorias significativas na gestão dos recursos pessoais e no fortalecimento da inclusão financeira da população (Atkinson & Messy, 2012). Segundo Fernandes, Lynch e Netemeyer (2014), indivíduos que recebem educação financeira formal desde cedo demonstram maior propensão a realizar escolhas financeiras prudentes ao longo da vida, evitando práticas como o uso excessivo de crédito e o consumo irresponsável.

No contexto angolano, a ausência de educação financeira no sistema de ensino agrava a vulnerabilidade económica da população. A falta de conhecimento sobre conceitos básicos, como orçamento, taxas de juros, crédito e investimentos, limita as possibilidades de ascensão social e perpetua ciclos de pobreza. Segundo Stiglitz (2012), a desigualdade económica não pode ser combatida apenas por meio de políticas assistencialistas; é necessário criar condições para que os cidadãos adquiram autonomia financeira e possam gerir seus recursos de maneira estratégica.

A inclusão da educação financeira no currículo escolar angolano poderia proporcionar benefícios significativos tanto no nível individual quanto na economia nacional. Além de capacitar os cidadãos a administrarem melhor seus rendimentos, esse conhecimento também incentivaria o empreendedorismo e a criação de pequenos negócios, o que impulsionaria a geração de empregos e o desenvolvimento sustentável.

Portanto, a implementação de programas de educação financeira em Angola não deve ser vista apenas como uma política educacional, mas como uma estratégia essencial para o desenvolvimento econômico do país. Conforme aponta Sen (1999), o desenvolvimento humano depende da expansão das capacidades individuais, e o acesso ao conhecimento financeiro é um dos pilares para que os cidadãos possam exercer maior controle sobre sua própria realidade econômica.

O SISTEMA DE ENSINO ANGOLANO E A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

A educação financeira tem sido amplamente reconhecida como um fator essencial para a estabilidade econômica tanto no âmbito individual quanto coletivo. No entanto, em Angola, o sistema de ensino continua a privilegiar disciplinas tradicionais, sem a inclusão de conteúdos voltados para a gestão financeira pessoal e empresarial. Essa lacuna educacional limita significativamente a capacidade da população de lidar com recursos financeiros, impactando negativamente a economia do país e contribuindo para a perpetuação da pobreza extrema (Banco Nacional de Angola, 2021).

A REALIDADE FINANCEIRA DA POPULAÇÃO ANGOLANA

Dados do Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE, 2022) indicam que mais de 54% da população angolana vive abaixo da linha da pobreza, com menos de 1,90 dólares por dia. Além disso, o desemprego ultrapassa 30%, afetando principalmente os jovens e as mulheres, que encontram dificuldades para ingressar no mercado formal de trabalho. A falta de educação financeira agrava esse cenário, pois impede que os cidadãos adotem práticas econômicas sustentáveis, como planejamento financeiro, gestão de poupança e investimentos.

Outro fator preocupante é o baixo nível de bancarização da população. De acordo com um relatório do Banco Nacional de Angola (BNA, 2021), apenas 49% da população adulta possui conta bancária, e uma parcela ainda menor tem

acesso a serviços financeiros formais, como crédito e seguros. Isso se deve, em grande parte, à falta de conhecimento sobre os benefícios e funcionamento desses serviços. Como observa Stiglitz (2012), "a verdadeira inclusão financeira não ocorre apenas pelo acesso ao sistema bancário, mas pelo desenvolvimento da capacidade dos indivíduos de gerenciar seus próprios recursos de maneira eficiente e autônoma."

A ausência de educação financeira nas escolas impede que os jovens desenvolvam habilidades para tomar decisões econômicas inteligentes ao longo da vida. Conforme apontado por Huston (2010), a alfabetização financeira deve ser considerada uma competência essencial, assim como matemática e leitura, pois influencia diretamente a qualidade de vida e a capacidade de adaptação a diferentes contextos econômicos.

EXEMPLOS DE PAÍSES QUE IMPLEMENTARAM EDUCAÇÃO FINANCEIRA E OS RESULTADOS OBTIDOS

Diferentes países ao redor do mundo já reconheceram a importância da educação financeira e a incorporaram ao currículo escolar, colhendo resultados positivos em relação à redução do endividamento, aumento da poupança e maior consciência econômica entre os cidadãos.

BRASIL

O Brasil implementou um programa nacional de educação financeira a partir de 2010, com a introdução do tema nos currículos do ensino fundamental e médio. Um estudo realizado pelo Banco Central do Brasil (2021) apontou que estudantes que tiveram acesso a essa formação demonstraram maior propensão a economizar, evitar endividamento excessivo e utilizar crédito de maneira responsável.

ESTADOS UNIDOS

Nos Estados Unidos, vários estados tornaram obrigatória a educação financeira nas escolas secundárias. Segundo um estudo do

National Endowment for Financial Education (NEFE, 2020), estados que implementaram essas disciplinas registraram um aumento de 16% na taxa de poupança dos estudantes e uma redução significativa no uso de cartões de crédito de forma irresponsável.

REINO UNIDO

No Reino Unido, a educação financeira foi incorporada ao currículo escolar em 2014. Desde então, um relatório da Money Advice Service (2018) mostrou que jovens que receberam educação financeira na escola tinham três vezes mais chances de planejar suas finanças e evitar dívidas problemáticas na vida adulta. Além disso, os índices de poupança aumentaram em comparação com gerações anteriores.

SINGAPURA

Singapura, um dos países com os melhores sistemas educacionais do mundo, incluiu a educação financeira no currículo escolar desde o ensino primário. Segundo o Ministério da Educação de Singapura (2019), esse modelo ajudou a criar uma população altamente consciente sobre finanças, resultando em altas taxas de poupança e um dos menores níveis de endividamento familiar da Ásia.

POR QUE ANGOLA DEVE SEGUIR ESSE EXEMPLO?

Com base nos exemplos internacionais apresentados, fica aqui evidente que a educação financeira desempenha um papel crucial no desenvolvimento económico sustentável. No caso de Angola, sua implementação no currículo escolar poderia gerar benefícios como:

- Redução do endividamento: Com maior conhecimento sobre finanças, os cidadãos poderiam evitar empréstimos desnecessários e gerenciar melhor seu crédito.
- Aumento da taxa de poupança: Como observado em outros países, a educação financeira tende a estimular hábitos de economia e planeamento financeiro.
- Fomento ao empreendedorismo: Com maior compreensão sobre gestão financeira, mais jovens poderiam investir

em pequenos negócios, gerando emprego e desenvolvimento económico.

- Inclusão financeira: A alfabetização financeira aumentaria a bancarização da população e o uso consciente de produtos financeiros formais.
- Redução da pobreza extrema: Com cidadãos mais preparados para tomar decisões financeiras assertivas, haveria maior estabilidade económica e menos dependência de programas assistenciais.

A falta de educação financeira no sistema de ensino angolano não é apenas uma questão pedagógica, mas um obstáculo significativo ao desenvolvimento económico e social do país. Como ressaltam Lusardi e Mitchell (2014), "indivíduos que possuem conhecimento financeiro estão mais preparados para enfrentar crises económicas, evitar armadilhas do endividamento e construir um futuro mais seguro para si e suas famílias."

Portanto, é imperativo que Angola siga o exemplo de países que já adotaram a educação financeira em seus currículos e que o governo, em parceria com instituições educacionais e financeiras, desenvolva um programa abrangente para capacitar as futuras gerações no gerenciamento responsável de seus recursos.

PROPOSTAS PARA A INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO

Diante do impacto da falta de educação financeira na perpetuação da pobreza extrema em Angola, torna-se fundamental a implementação de estratégias concretas para a inclusão desse tema no sistema educacional. Segundo Lusardi e Mitchell (2014), a educação financeira quando bem estruturada e aplicada desde a infância permite que os indivíduos adquiram competências essenciais para a tomada de decisões económicas ao longo da vida, reduzindo a vulnerabilidade ao endividamento e à instabilidade financeira.

QUATRO PROPOSTAS FUNDAMENTAIS PARA A INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO EM ANGOLANO

1. Integração Curricular: Inserção de Disciplinas Específicas Sobre Educação

Financeira. A primeira e mais essencial medida para promover a educação financeira em Angola é sua integração formal ao currículo escolar, garantindo que os alunos adquiram conhecimentos básicos sobre economia pessoal, gestão de poupança, investimentos, crédito e consumo responsável desde o ensino primário. Importa aqui frisar que esta implementação pode ser feita de uma progressiva, com conteúdos adaptados a cada nível de ensino:

- Ensino de Base: Conceitos básicos de dinheiro, poupança e consumo consciente.
- Ensino Secundário: Gestão de orçamento pessoal, uso do crédito, investimentos e planeamento financeiro.
- Ensino Superior: Educação financeira aplicada ao empreendedorismo, mercado financeiro e investimentos.

2. Capacitação de Professores:

Formação Docente para Ensino de Finanças Pessoais. A eficácia da educação financeira depende diretamente da preparação dos professores para ministrar esses conteúdos de maneira clara e objetiva. Em Angola, grande parte dos docentes não possui formação específica em finanças ou economia, o que dificulta a implementação de disciplinas sobre o tema. Segundo o relatório da OECD (2019) sobre a educação financeira global, os países que obtiveram sucesso na implementação dessa disciplina investiram fortemente na capacitação de professores, garantindo que os conteúdos fossem transmitidos de forma eficaz e contextualizada à realidade dos alunos.

3. Parcerias com Instituições Financeiras para Promoção de Práticas Financeiras Saudáveis. A inclusão da educação financeira no ensino pode ser fortalecida por meio de parcerias estratégicas entre o governo, escolas e instituições financeiras, como bancos, cooperativas de crédito e ONGs. Essas parcerias podem proporcionar benefícios como:

- Programas de mentorias financeiras para estudantes
- Workshops e palestras sobre planeamento financeiro
- Simulações de gestão financeira e investimentos
- Facilidade de acesso a contas bancárias estudantis e microcrédito

Segundo Atkinson e Messy (2012), países que envolveram o setor bancário no ensino da educação financeira conseguiram aumentar a inclusão financeira e a participação dos jovens no sistema económico formal.

Em Angola, essa estratégia poderia ser implementada por meio de colaborações com o Banco Nacional de Angola, bancos comerciais e instituições de microfinanças, oferecendo suporte para a educação financeira desde o ensino de base.

4. Criação de Materiais Didáticos

Acessíveis e Adaptados à Realidade Angolana. Para garantir o sucesso da educação financeira no ensino, é fundamental a produção de materiais didáticos adaptados à realidade económica e social de Angola. Atualmente, há uma escassez de livros e conteúdos específicos sobre finanças pessoais voltados ao contexto angolano, o que limita a capacidade dos alunos de aplicar o conhecimento em suas vidas cotidianas.

Um estudo do Banco Africano de Desenvolvimento (2022) destacou que a falta de materiais acessíveis é um dos principais desafios para a alfabetização financeira no continente africano.

Para Angola, recomenda-se a criação de materiais como:

- Livros e apostilas ilustradas sobre finanças pessoais
- Plataformas digitais e aplicativos de educação financeira
- Jogos educativos sobre planeamento financeiro e empreendedorismo

A implementação de tais materiais pode contribuir significativamente para a assimilação dos conteúdos financeiros e sua aplicação prática no cotidiano dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pobreza extrema continua sendo um dos maiores desafios socioeconómicos de Angola, e sua perpetuação está diretamente relacionada à falta de educação financeira na população. A ausência desse conhecimento essencial impede que os cidadãos tomem

decisões econômicas informadas, resultando em altos índices de endividamento, baixa taxa de poupança e dificuldades na construção de um futuro financeiro estável.

Diante desse cenário, a inclusão da educação financeira no currículo escolar angolano surge como uma solução estratégica para capacitar as futuras gerações a gerirem melhor seus recursos, promover a inclusão financeira e fomentar o desenvolvimento econômico sustentável. Como demonstrado por exemplos internacionais, países que implementaram essa disciplina em seus sistemas de ensino e obtiveram melhorias significativas na gestão financeira da população e redução da vulnerabilidade econômica.

A implementação eficaz desse modelo em Angola requer ações estruturadas, incluindo:

Integração curricular para garantir que a educação financeira seja ensinada desde o ensino de base até o ensino superior;

Capacitação de professores para que possam transmitir conhecimentos financeiros de maneira acessível e relevante;

Parcerias com instituições financeiras para desenvolver programas educacionais que incentivem o uso consciente do dinheiro e a inclusão bancária;

Criação de materiais didáticos acessíveis, adaptados à realidade econômica angolana.

A longo prazo, essa abordagem não apenas reduzirá a pobreza extrema, mas também contribuirá para o fortalecimento da economia

nacional, o estímulo ao empreendedorismo e a formação de cidadãos financeiramente responsáveis. Dessa forma, investir na educação financeira não é uma opção, mas uma necessidade urgente para garantir um futuro mais próspero e sustentável para Angola.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, A.; MESSY, F. Measuring financial literacy: results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) pilot study. OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions, n. 15, 2012.
- BANCO AFRICANO DE DESENVOLVIMENTO. Financial inclusion in Africa: challenges and prospects. African Development Bank Report, 2022.
- BANCO MUNDIAL. World development report 2021: data for better lives. Washington, DC: The World Bank, 2021.
- BANK OF JAPAN. Household savings and financial literacy in Japan. Tokyo, 2021.
- GOVERNMENT OF CANADA. Financial literacy strategy 2021-2026. Canada Financial Consumer Agency, 2021.
- LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. The economic importance of financial literacy: theory and evidence. Journal of Economic Literature, v. 52, n. 1, p. 5-44, 2014.
- LUSARDI, A. The importance of financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. Swiss Journal of Economics and Statistics, v. 155, n. 1, p. 1-8, 2019.
- LUSARDI, A.; MITCHELL, O. S. Financial literacy and retirement planning in the United States. Journal of Pension Economics & Finance, v. 10, n. 4, p. 509-525, 2011.
- OECD. Financial education in schools: challenges and solutions. Organization for Economic Co-Operation and Development, 2019.
- OECD. OECD/INFE international survey of adult financial literacy competencies. Paris: OECD Publishing, 2020.
- SACHS, J. The end of poverty: economic possibilities for our time. New York: Penguin Books, 2005.
- SWEDISH FINANCIAL SUPERVISORY AUTHORITY. Financial literacy and economic behavior among Swedish youth. Stockholm: Finansinspektionen, 2022.
- WORLD BANK. Financial inclusion and financial literacy in developing countries. Washington, DC: The World Bank, 2020.



CINCO ANOS, CINCO DESAFIOS:

**SUPERAR BARREIRAS,
PROMOVER EQUIDADE,
INCENTIVAR A CURIOSIDADE,
VALORIZAR A DIVERSIDADE
E FOMENTAR O DIÁLOGO."**





O APRENDER ATRAVÉS DA ÁREA DO CONHECIMENTO HISTÓRIA

DAMARES FLORIANO NUNES GONÇALVES¹

RESUMO

A área do conhecimento de História desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na compreensão das relações étnico-raciais dentro da educação. Por meio do estudo do passado, os alunos podem desenvolver uma consciência crítica sobre as desigualdades e injustiças sociais que permeiam a sociedade, possibilitando a reflexão e o combate ao racismo e à discriminação. O ensino de História também contribui para a valorização da diversidade cultural e a promoção do respeito às diferenças, incentivando o diálogo intercultural e a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Além disso, a história é uma ferramenta poderosa para desconstruir mitos e estereótipos sobre diferentes grupos étnico-raciais, permitindo uma abordagem mais plural e democrática da história e da cultura. Nesse sentido, é imprescindível que os educadores estejam atentos à importância de incluir a perspectiva étnico-racial no ensino de História, promovendo a reflexão crítica sobre as relações de poder e as formas de resistência dos povos marginalizados. Através dessa abordagem, é possível fortalecer a luta contra o racismo e a promoção da igualdade de direitos para todos os cidadãos, construindo uma sociedade mais justa e democrática.

Palavras-chave: História; Educação; Aprender; Conceito; Relações.

INTRODUÇÃO

A importância da área do conhecimento da História e das relações étnico-raciais dentro da educação é um tema de extrema relevância no contexto atual da sociedade. A História, como disciplina, desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos, contribuindo para a compreensão do passado, a construção da identidade e a reflexão sobre as relações sociais, políticas e culturais que moldam a realidade em que vivemos. Por outro lado, as relações étnico-raciais são um elemento central na configuração das desigualdades sociais e no processo de construção da diversidade e da igualdade de direitos.

Nesse sentido, a História é uma ferramenta fundamental para a promoção do

diálogo intercultural, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de preconceitos e estereótipos. Ao analisar o passado, os alunos podem compreender as origens das desigualdades étnico-raciais e refletir sobre as formas de resistência e luta dos povos oprimidos ao longo da história. Além disso, a História permite problematizar as narrativas dominantes e propor novas interpretações que incluam os diferentes pontos de vista e experiências dos grupos étnico-raciais marginalizados.

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico e que se

¹ Graduada em Pedagogia; Pós-graduada em Educação Inclusiva, Professora de Educação Infantil PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc (AURÉLIO, 2004).

No contexto da educação, a inclusão da perspectiva étnico-racial no ensino de História é essencial para a formação cidadã dos alunos, capacitando-os a compreender o mundo de forma crítica e a engajar-se na luta contra o racismo e a discriminação. Ao promover a reflexão sobre as relações étnico-raciais na sociedade, os educadores contribuem para a construção de uma consciência social mais justa e solidária, baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade.

Este trabalho tem como objetivo analisar a importância da área do conhecimento da História e das relações étnico-raciais dentro da educação, destacando o papel crucial que esses temas desempenham na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A partir de uma revisão bibliográfica e reflexão teórica, será discutido como o ensino de História pode contribuir para a promoção da consciência crítica, da valorização da diversidade e do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial.

No decorrer deste artigo, será abordada a importância da História como disciplina escolar, os desafios e oportunidades do ensino de História no contexto contemporâneo, a relação entre História e relações étnico-raciais, e as estratégias pedagógicas para promover uma abordagem inclusiva e crítica da História e das relações étnico-raciais na educação. Espera-se que este artigo possa contribuir para a reflexão e o aprofundamento do debate sobre esses temas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

O PODER DA ÁREA DO CONHECIMENTO HISTÓRIA

Uma das estratégias pedagógicas mais eficazes para tornar as aulas de História mais dinâmicas é o uso de recursos audiovisuais, como

vídeos, documentários e filmes, que podem enriquecer a abordagem dos conteúdos históricos, proporcionando uma experiência multimídia e visualmente estimulante para os estudantes. A utilização de recursos audiovisuais permite contextualizar os eventos históricos, mostrar as diferentes perspectivas e interpretações sobre determinados acontecimentos e estimular a reflexão crítica dos alunos.

As aulas dinâmicas também podem ser enriquecidas por meio de atividades práticas e interativas, como debates, simulações, jogos de papel, dramatizações e visitas a museus e exposições, que proporcionam uma experiência mais concreta e sensorial para os alunos, permitindo a vivência e a experimentação dos conceitos históricos de forma mais próxima e realista. Essas atividades estimulam a participação e a colaboração dos estudantes, promovendo o diálogo, a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Outra maneira de tornar as aulas de História mais dinâmicas e envolventes é por meio da utilização de recursos virtuais e tecnológicos, como plataformas educacionais online, softwares de simulação, aplicativos interativos e redes sociais, que podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, facilitar a pesquisa, a comunicação e a interação entre os estudantes e promover uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa. O uso da tecnologia no ensino da História permite explorar novos formatos de conteúdo, estimular a criatividade e a inovação dos alunos e proporcionar uma experiência educacional mais personalizada e adaptada às necessidades individuais de cada estudante.

As ações podem ser enriquecidas por meio da abordagem de temas atuais e relevantes, que possam estabelecer conexões com a realidade dos estudantes e despertar o seu interesse e engajamento pela disciplina. Ao contextualizar os acontecimentos do passado com os desafios e dilemas contemporâneos, os

docentes podem promover uma reflexão crítica sobre a sociedade atual, estimular a consciência histórica dos alunos e motivá-los a se envolver ativamente na construção de um futuro mais justo e equitativo.

É importante ressaltar que a promoção de aulas dinâmicas no ensino da História não se resume apenas ao uso de recursos e estratégias pedagógicas inovadoras, mas também requer uma postura reflexiva e crítica por parte dos docentes, que devem estar abertos ao diálogo, à diversidade de perspectivas e ao respeito às diferentes narrativas e interpretações históricas. Os professores têm um papel fundamental no processo de aprendizagem dos estudantes, atuando como mediadores do conhecimento, facilitadores da reflexão e agentes de transformação social, por meio de uma prática pedagógica mais humanizada, inclusiva e democrática.

Em conclusão, as aulas dinâmicas no ensino da História são essenciais para envolver e engajar os estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o seu interesse pela disciplina, promovendo a reflexão crítica e proporcionando uma experiência educacional mais significativa e transformadora. Os docentes têm o desafio e a responsabilidade de promover uma prática pedagógica inovadora e dinâmica, que possa despertar a curiosidade, a criatividade e o protagonismo dos alunos, contribuindo assim para uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É fundamental também que os professores estejam atentos às representações e imagens veiculadas nos materiais didáticos, nos livros e nas atividades escolares, a fim de garantir a representatividade e a visibilidade das diferentes culturas e etnias presentes na sociedade brasileira. A inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares é essencial para desconstruir estereótipos e preconceitos e promover o respeito à diversidade étnico-racial.

A sociedade atual está cada vez mais inserida aos acontecimentos históricos e por este motivo as escolas e os professores devem inovar e ampliar seus conhecimentos. Segundo Hobsbawm (1998, p. 36):

[...] as relações entre passado, presente e futuro não são apenas questões de interesse vital para todos: são indispensáveis. É inevitável que nos situamos no continuum de nossa própria existência, da família e do grupo a que pertencemos. [...] Não podemos deixar de aprender com isso, pois é o que a experiência significa (HOBSBAWM, 1998, p. 36).

Além da formação inicial dos professores, é necessário investir na formação continuada e no acompanhamento pedagógico para fortalecer as práticas inclusivas e antirracistas no cotidiano escolar. Os educadores precisam ser incentivados a participar de cursos, seminários e oficinas que abordem as questões étnico-raciais, bem como a colaborar e trocar experiências com outros profissionais engajados na promoção da diversidade e da igualdade racial na educação.

Ensinar História é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo fascinante, pois exige dos profissionais educadores criatividade e inovação para manter os estudantes engajados e interessados no aprendizado. Com o avanço da tecnologia, novas possibilidades se abriram no campo da educação, proporcionando aos docentes ferramentas e recursos que podem ser utilizados de forma eficaz no ensino da História. Neste contexto, as potencialidades do uso da tecnologia para ensinar História são inúmeras e podem contribuir significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos. Neste texto, discutirei algumas dessas potencialidades e como os educadores podem se preparar para utilizá-las de forma eficaz em suas práticas pedagógicas.

Para começar, é importante ressaltar que a tecnologia trouxe consigo uma série de recursos digitais que podem ser explorados de diferentes formas no ensino da História. A utilização de recursos como vídeos, imagens, simuladores, jogos educativos, plataformas virtuais e

aplicativos específicos, por exemplo, podem tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas para os estudantes. Além disso, essas ferramentas possibilitam a abordagem de conteúdos de forma mais visual e concreta, facilitando a compreensão e assimilação do conhecimento por parte dos alunos.

Um dos pontos positivos do uso da tecnologia no ensino da História é a possibilidade de tornar as aulas mais contextualizadas e próximas da realidade dos estudantes. Por meio de recursos como vídeos documentários, imagens históricas, depoimentos de especialistas, entre outros, os alunos podem ter acesso a informações e fontes variadas que enriquecem o seu repertório cultural e favorecem uma compreensão mais ampla e crítica dos acontecimentos históricos. Além disso, a tecnologia permite que os estudantes participem ativamente do processo de construção do conhecimento, explorando diferentes fontes, debatendo ideias e produzindo conteúdos próprios, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Outra vantagem do uso da tecnologia no ensino da História é a possibilidade de promover a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Por meio de recursos digitais, os docentes podem estabelecer conexões entre a História e outras disciplinas, como Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, entre outras, ampliando o campo de conhecimento dos alunos e proporcionando uma visão mais integrada e complexa do mundo. Além disso, a tecnologia permite a abordagem de temas atuais e relevantes, que dialogam com a realidade social e cultural dos estudantes, favorecendo a reflexão e a discussão crítica sobre questões históricas e contemporâneas.

O uso da tecnologia no ensino da História contribui para a inclusão e a diversidade na sala de aula, uma vez que permite a adaptação dos conteúdos e metodologias para atender às necessidades e interesses de todos os estudantes, independentemente de suas

habilidades, preferências ou limitações. Com a utilização de recursos digitais acessíveis e adaptáveis, os docentes podem promover a aprendizagem de forma mais inclusiva e personalizada, respeitando a diversidade e a individualidade de cada aluno.

Diante dessas potencialidades, é fundamental que os profissionais educadores estejam preparados para utilizar a tecnologia de forma eficaz no ensino da História. Para isso, é necessário que os docentes desenvolvam competências digitais e pedagógicas que lhes permitam planejar, implementar e avaliar atividades e projetos que explorem as potencialidades da tecnologia de forma significativa e inovadora. Além disso, é fundamental que os educadores estejam abertos ao uso de novas ferramentas e recursos digitais, buscando constantemente se atualizar e se qualificar por meio de cursos, formações, workshops e outras atividades de capacitação profissional.

Para promover o uso eficaz da tecnologia no ensino da História, os docentes podem adotar algumas estratégias e boas práticas que favoreçam a integração dos recursos digitais nas atividades pedagógicas. Uma dessas estratégias é a criação de projetos interdisciplinares que envolvam o uso da tecnologia como ferramenta de pesquisa, produção e comunicação de conhecimento. Por meio de projetos colaborativos e criativos, os alunos podem explorar de forma mais autônoma e significativa os conteúdos históricos, desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe, liderança, comunicação, resolução de problemas, entre outras.

A utilização de plataformas virtuais e ambientes de aprendizagem online que possibilitem a criação de espaços de interação, colaboração e compartilhamento de informações entre os estudantes e os professores. Essas plataformas podem ser utilizadas para disponibilizar materiais, atividades e recursos diversificados, organizar e monitorar o progresso dos alunos, promover a discussão e o debate de

ideias, entre outras funcionalidades que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Os docentes podem explorar o uso de aplicativos educativos e jogos digitais que abordem conteúdos históricos de forma lúdica e interativa, estimulando a curiosidade, o interesse e a participação dos alunos. Esses recursos podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto fora dela, como forma de complementar e reforçar os conteúdos trabalhados nas aulas presenciais, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

A realidade aumentada e realidade virtual, que permitem aos alunos vivenciar experiências imersivas e envolventes relacionadas a temas históricos. Por meio dessas tecnologias, os estudantes podem explorar ambientes virtuais, visitar museus e sítios arqueológicos, participar de reconstituições históricas, entre outras atividades que enriquecem a sua experiência de aprendizagem e estimulam a sua imaginação e criatividade.

O uso da tecnologia no ensino da História não se restringe apenas ao uso de recursos digitais, mas também envolve uma mudança de paradigma na prática pedagógica dos docentes, que devem adotar uma postura mais facilitadora, mediadora e orientadora no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, é fundamental que os educadores estejam abertos a experimentar novas abordagens, métodos e estratégias de ensino que incorporem a tecnologia de forma integrada e significativa, favorecendo uma aprendizagem mais ativa, participativa e autônoma por parte dos estudantes.

As potencialidades do uso da tecnologia para ensinar a área do conhecimento História na educação são inúmeras e podem contribuir significativamente para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, para que essas potencialidades sejam efetivamente exploradas, é fundamental que os profissionais educadores estejam preparados e capacitados para utilizar a tecnologia de forma eficaz e inovadora em suas práticas pedagógicas,

promovendo uma aprendizagem mais significativa, inclusiva e contextualizada para todos os estudantes.

O combate ao racismo estrutural na educação requer a atuação conjunta de professores, gestores, alunos, comunidade escolar e órgãos públicos, a fim de promover a transformação necessária para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A elaboração e implementação de políticas públicas que visem combater o racismo e promover a equidade racial no sistema educacional são fundamentais para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica.

É importante ressaltar que a luta contra o racismo estrutural na educação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas se estende para a sociedade como um todo. É necessário promover a conscientização e o engajamento de toda a comunidade na defesa dos direitos humanos, da igualdade racial e da promoção da diversidade cultural. O enfrentamento do racismo demanda uma atuação intersetorial e articulada entre os diversos setores da sociedade, visando a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

O combate ao racismo estrutural na educação exige um compromisso coletivo e permanente de todos os atores envolvidos no processo educativo. A formação docente desempenha um papel fundamental nesse processo, capacitando os professores para promover práticas inclusivas e antirracistas no ambiente escolar. É necessário investir em políticas públicas que visem combater o racismo e promover a equidade racial no sistema educacional, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnica. A construção de uma sociedade mais justa e igualitária passa necessariamente pelo enfrentamento do racismo e pela promoção da diversidade e do respeito à pluralidade étnica e cultural presente em nossa sociedade.

A formação docente para se trabalhar as relações étnico-raciais dentro do contexto escolar é um tema de extrema importância e relevância no cenário educacional atual. A educação é um instrumento fundamental para a promoção da igualdade, do respeito à diversidade e da valorização das diferentes culturas e etnias presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, é fundamental que os docentes estejam preparados e capacitados para lidar de forma adequada com as questões étnico-raciais no ambiente escolar.

O Brasil é um país marcado por uma profunda desigualdade étnico-racial, fruto de um longo processo histórico de discriminação e preconceito. As desigualdades raciais estão presentes em diversas esferas da sociedade, inclusive no sistema educacional. A escola, como espaço de formação e socialização, desempenha um papel fundamental na reprodução e perpetuação dessas desigualdades, mas também pode ser um espaço de transformação e de luta contra o racismo e a discriminação.

A Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, abrindo um importante espaço para a discussão e reflexão sobre as questões étnico-raciais no ambiente escolar. No entanto, a implementação efetiva da lei ainda enfrenta muitos desafios, principalmente no que diz respeito à formação dos professores para tratar dessas temáticas de forma adequada e sensível.

O racismo estrutural na educação é um tema de extrema importância e relevância nos dias atuais. A discriminação racial ainda é uma realidade em muitas instituições de ensino, representando um obstáculo para a garantia de uma educação de qualidade e equidade para todos os estudantes. Nesse sentido, é fundamental discutir e promover ações afirmativas que visem eliminar as práticas e comportamentos racistas, bem como fortalecer a cultura da diversidade e do respeito mútuo no ambiente escolar.

A luta contra o racismo estrutural na educação requer uma mudança profunda e sistêmica nos currículos, nas práticas pedagógicas, na formação dos professores e na gestão das escolas. É necessário reconhecer e desconstruir os estereótipos e preconceitos presentes no ensino e na aprendizagem, promovendo a valorização da história, cultura e contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas para a construção da sociedade brasileira.

A formação dos professores desempenha um papel fundamental nesse processo de combate ao racismo estrutural na educação. Os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade étnico-racial presente em suas salas de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas que valorizem e respeitem a identidade e a história de cada aluno. Além disso, é necessário promover a reflexão e o debate sobre as desigualdades raciais e as formas de enfrentamento do racismo, tanto no âmbito educacional como na sociedade como um todo.

Os professores precisam ser sensibilizados para reconhecer e enfrentar as situações de discriminação racial que ocorrem no ambiente escolar, promovendo um ambiente de respeito, valorização da diversidade e promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A importância do ensino da história na educação tem sido amplamente discutida e debatida ao longo dos anos. A história é uma disciplina fundamental, pois nos ajuda a compreender melhor o presente, ao mesmo tempo que nos permite refletir sobre o passado e projetar o futuro. Além disso, o estudo da história contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e engajados socialmente.

A história é uma disciplina que nos ajuda a compreender as origens e os processos de formação das sociedades humanas, assim como as relações de poder, as transformações econômicas e as mudanças culturais ao longo do tempo. Ao estudar história, os alunos têm a

oportunidade de analisar os acontecimentos do passado, compreender as causas e consequências dos fatos históricos e refletir sobre as diferentes interpretações e narrativas que são construídas sobre determinados eventos.

O estudo da história nos permite conhecer e valorizar a diversidade cultural e a pluralidade de experiências humanas, contribuindo para a formação de uma visão crítica e ampla sobre o mundo. Através da história, os alunos aprendem a questionar estereótipos, preconceitos e visões simplistas da realidade, desenvolvendo assim uma atitude mais empática, tolerante e respeitosa em relação às diferenças. Também nos ajuda a compreender melhor as questões políticas, econômicas e sociais que afetam a nossa sociedade contemporânea. Ao estudar história, os alunos podem analisar as origens e os desdobramentos de problemas como desigualdade social, racismo, xenofobia, intolerância religiosa, entre outros, e refletir sobre as possíveis soluções para essas questões. Dessa forma, a história nos proporciona ferramentas fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Estudar história contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a capacidade de análise crítica, síntese de informações, argumentação, interpretação de fontes históricas, entre outras. Essas habilidades são fundamentais para o exercício da cidadania ativa e para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, uma vez que permitem uma compreensão mais ampla e profunda da realidade.

O ensino da história também promove a formação de uma consciência histórica, ou seja, a capacidade de situar-se no tempo e no espaço, compreendendo a sua própria identidade, os valores e as tradições que moldaram a sua cultura e a sua sociedade. A consciência histórica é essencial para a construção de uma memória coletiva, para a preservação do patrimônio cultural e para a valorização da história como parte integrante da identidade de um povo.

A história é fundamental para a formação integral do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão crítica, reflexiva e emancipatória sobre o mundo. Por meio da história, os alunos podem compreender melhor a sua realidade, refletir sobre o seu papel na sociedade e contribuir para a construção de um futuro mais justo e solidário. Portanto, é essencial que a história seja valorizada e incentivada dentro do currículo escolar, visando assim a formação de cidadãos mais conscientes, engajados e comprometidos com a transformação social.

A atuação dos docentes no ensino da História desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que é por meio da História que os jovens podem compreender o mundo que os cerca, refletir sobre o passado e projetar o futuro. Nesse sentido, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras e dinâmicas, que possam envolver e estimular os estudantes no processo de aprendizagem, tornando as aulas mais atrativas e significativas.

O uso de aulas dinâmicas no ensino da História é uma prática que visa despertar o interesse dos alunos pela disciplina, estimulando o pensamento crítico, a capacidade de análise e interpretação de fontes históricas, bem como o desenvolvimento de habilidades como argumentação, síntese de informações e contextualização dos acontecimentos no tempo e no espaço. Ao promover aulas dinâmicas, os docentes criam um ambiente propício para a construção do conhecimento e para o engajamento dos estudantes, tornando a aprendizagem mais prazerosa e significativa.

A formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais deve ser pautada por uma perspectiva interdisciplinar e crítica, que leve em consideração a complexidade e a diversidade das questões envolvidas. Os professores devem ser capazes de compreender as especificidades culturais e históricas das diferentes etnias e de refletir sobre as relações

de poder e de dominação que permeiam as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

O docente deve estimular uma postura reflexiva e crítica dos professores em relação ao seu próprio papel e à sua atuação no contexto escolar. Os professores devem ser incentivados a problematizar as representações e estereótipos presentes em nosso imaginário social, a questionar as hierarquias e as formas de exclusão que marcam as relações étnico-raciais e a buscar estratégias e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a igualdade.

Nesse sentido, a formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto práticos. Os professores precisam estar familiarizados com os conceitos e teorias que fundamentam a discussão sobre racismo, discriminação e preconceito, mas também devem ser capazes de traduzir esses conhecimentos em ações concretas e significativas no contexto escolar.

Uma das principais estratégias para a formação docente nesse sentido é a educação continuada, que possibilita aos professores a atualização e aprofundamento de seus conhecimentos em relação às questões étnico-raciais e o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com essas temáticas de forma eficaz. Cursos, workshops, seminários e grupos de estudo são algumas das possibilidades de formação que podem ser oferecidas aos professores, promovendo a troca de experiências e o debate sobre as melhores práticas pedagógicas.

Outro aspecto importante da formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais é a valorização da diversidade cultural e étnica presentes na escola. Os professores devem estar atentos às diferenças e singularidades dos alunos, respeitando suas identidades e valorizando suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. A promoção do diálogo intercultural e o estímulo ao respeito mútuo são fundamentais para a construção de uma escola inclusiva e

democrática. Incentivar a articulação entre a escola e a comunidade, envolvendo os pais, os alunos, os grupos étnico-raciais e as organizações da sociedade civil no debate e na construção de propostas para a promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar. A participação e o engajamento da comunidade são essenciais para a implementação efetiva de políticas e práticas inclusivas e antirracistas na escola.

É importante ressaltar que a formação docente para o trabalho com as relações étnico-raciais não se restringe apenas aos professores que atuam diretamente com as disciplinas de história, geografia ou ciências sociais. Todos os professores, independentemente da área de conhecimento em que atuam, têm o dever de promover a igualdade, o respeito à diversidade e a valorização das diferentes culturas e etnias presentes em nossa sociedade.

Para se trabalhar as relações étnico-raciais dentro do contexto escolar é um desafio complexo e urgente, que requer o envolvimento de todos os atores educacionais e sociais. É preciso investir na qualificação dos professores, na promoção do debate e da reflexão sobre essas temáticas e na implementação de políticas e práticas pedagógicas que contribuam para a promoção da igualdade étnico-racial na escola e na sociedade como um todo. A formação dos professores é um passo fundamental nesse processo, que requer um compromisso coletivo e contínuo com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações étnico-raciais dentro do sistema educacional são um tema complexo e multifacetado, que envolve questões de desigualdade, discriminação, preconceito e exclusão. Ao longo da história, a educação tem sido um dos espaços privilegiados para a reprodução e perpetuação do racismo estrutural, que se manifesta de diversas formas no cotidiano escolar, impactando negativamente a trajetória educacional e o desenvolvimento dos

estudantes pertencentes a grupos étnico-raciais minoritários.

Na história temos visto com frequência, infelizmente, que o possível se torna impossível e podemos pressentir que as mais ricas possibilidades humanas permanecem ainda impossíveis de se realizar. Mas vimos também que o inesperado se torna possível e se realiza; vimos com frequência que o improvável se realiza mais do que o provável; saibamos, então, esperar o inesperado e trabalhar pelo improvável (MORIN, 2001, p.92).

No Brasil, país marcado por uma profunda desigualdade social e racial, as relações étnico-raciais no sistema educacional refletem a estrutura de poder e privilégios historicamente construída em torno da branquitude, que se materializa em práticas discriminatórias, segregadoras e excludentes. A escola, como instituição central na formação dos indivíduos e na construção da cidadania, desempenha um papel fundamental na reprodução e na transformação das relações étnico-raciais na sociedade.

A implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, representou um avanço significativo no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial na educação. No entanto, muitos desafios ainda persistem, tanto no que diz respeito à efetivação da lei no cotidiano escolar como na superação das práticas e representações racistas que permeiam as relações interpessoais e institucionais no ambiente educacional.

O ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental possibilita a construção do saber histórico por meio da relação interativa entre educador e educando, transformando essa prática em ato político. De acordo com Pereira (2013, p. 13): “O ensino de História nas Séries Iniciais e Educação Infantil devem promover a reflexão e cabe ao professor fazer com que esta reflexão seja efetivada, ainda que de modo tímido”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – BNCC apud Pereira (2013, p. 02):

Os conteúdos para os primeiros ciclos do Ensino Fundamental deverão partir

da história do cotidiano da criança, em seu tempo e espaço específicos. Porém incluindo contextos históricos mais amplos, partindo do tempo presente e denunciando a existência de tempos passados, e modos de vida e costumes diferentes dos que conhecemos, sempre os relacionando ao tempo presente e ao que a criança conhece, para que não fique apenas no abstrato (BNCC apud PEREIRA, 2013, p. 2).

A formação docente é um elemento-chave para a promoção de relações étnico-raciais mais justas e igualitárias na educação. Os professores, enquanto mediadores do conhecimento e agentes de transformação social, desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade, na superação do racismo e na construção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças étnicas e culturais. Para tanto, é imprescindível que os educadores sejam devidamente formados e capacitados para lidar com a diversidade étnico-racial presente em suas salas de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Para a promoção de relações étnico-raciais mais equitativas e justas deve contemplar não apenas o conhecimento teórico sobre as questões raciais, mas também a reflexão crítica sobre as próprias práticas e concepções como educadores. É fundamental que os professores estejam sensibilizados para reconhecer e enfrentar as situações de discriminação racial que ocorrem no ambiente escolar, promovendo um ambiente de respeito, acolhimento e valorização da diversidade étnica e cultural.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores deve abordar temáticas como a história e cultura afro-brasileira e indígena, a lei de cotas nas universidades, o enfrentamento do racismo institucional, a consciência racial e as práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas. Além disso, é fundamental promover o diálogo intercultural e interdisciplinar entre os profissionais da educação, visando a construção de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre as desigualdades étnico-raciais e a busca por estratégias de superação do racismo no contexto escolar.

A promoção de relações étnico-raciais mais justas e equitativas no sistema educacional requer um esforço coletivo e articulado entre professores, gestores, alunos, famílias e comunidade escolar. É fundamental que as escolas sejam espaços de acolhimento e valorização da diversidade étnica e cultural, promovendo o respeito mútuo, a valorização das diferenças e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independente de sua origem étnico-racial.

A implementação de políticas públicas que visem combater o racismo estrutural e promover a equidade racial na educação é essencial para garantir o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. É preciso investir em ações afirmativas, programas de formação e capacitação de professores, políticas de inclusão e valorização da diversidade étnico-racial, bem como em mecanismos de monitoramento e avaliação da implementação dessas políticas, a fim de garantir a efetivação dos princípios da igualdade racial no sistema educacional.

Em conclusão, as relações étnico-raciais no sistema educacional desempenham um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. A promoção da diversidade étnico-racial, o combate ao racismo estrutural e a valorização das contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas para a construção da identidade nacional são fundamentais para a construção de uma educação mais justa, democrática e emancipadora. A formação docente é um fator-chave nesse processo, devendo contemplar a sensibilização, a reflexão e o engajamento dos professores na promoção de relações étnico-raciais mais equitativas e respeitadas no ambiente escolar. A superação do racismo na educação requer um esforço coletivo e permanente de toda a sociedade, visando à construção de uma cultura de respeito à diversidade e de valorização das diferenças como um fator de enriquecimento e potencialização do processo educativo e social como um todo.

O contexto histórico deste período dos anos 20/30 foi marcado por uma crise generalizada, e as discussões nacionais sobre a educação se pautaram na escola única diferenciadora, que resolveu ao mesmo tempo dois problemas, primeiro o do ensino democrático e segundo o da seleção por mérito (CARVALHO, 2006, P. 6).

A História é uma disciplina fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos. Através do estudo do passado, somos capazes de compreender como as sociedades se desenvolveram, as mudanças que ocorreram ao longo do tempo e como esses eventos influenciam o nosso presente. Por isso, é essencial que os estudantes tenham acesso a um ensino de História de qualidade, que os estimule a refletir, questionar e compreender a complexidade do mundo que os cerca.

Um dos maiores desafios para os docentes é conseguir envolver os estudantes na disciplina de História. Muitas vezes, os alunos não veem a relevância da disciplina em suas vidas, acham o conteúdo chato e desinteressante, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais difícil. É necessário, portanto, criar estratégias e métodos de ensino que despertem o interesse dos estudantes pela História e os motivem a aprender mais sobre o assunto.

Os profissionais educadores que lecionam História precisam estar preparados para enfrentar esse desafio e desenvolver práticas pedagógicas que tornem a disciplina mais atrativa e significativa para os estudantes. Para isso, é necessário uma série de competências e habilidades que os docentes precisam desenvolver ao longo de sua formação e prática profissional.

Em primeiro lugar, é fundamental que os professores de História tenham um bom domínio do conteúdo que estão ensinando. É importante que eles conheçam não apenas os fatos e datas, mas também as diferentes interpretações e abordagens teóricas sobre os eventos históricos. Além disso, é importante que os professores estejam atualizados em relação às novas descobertas e pesquisas na área da História, para

que possam oferecer aos estudantes um ensino de qualidade e relevante.

A capacidade de relacionar os conteúdos históricos com a realidade dos estudantes. Os professores precisam ser capazes de mostrar como o conhecimento histórico pode ajudar os estudantes a compreender o mundo em que vivem, analisar os acontecimentos atuais à luz do passado e refletir sobre as questões sociais, políticas e culturais que nos cercam. Isso torna o ensino de História mais significativo e estimulante para os estudantes.

Os professores de História precisam desenvolver estratégias de ensino que tornem as aulas mais dinâmicas e interativas. Aulas expositivas e monótonas tendem a afastar os estudantes, enquanto atividades práticas, debates, discussões em grupo, simulações e uso de recursos audiovisuais podem tornar o ensino mais interessante e envolvente. Os professores também podem utilizar a tecnologia a seu favor, criando conteúdos multimídia, podcasts, vídeos e jogos educativos que estimulem a participação e a aprendizagem dos estudantes. Estar atentos às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos. Nem todos os estudantes aprendem da mesma maneira, por isso é importante oferecer atividades diversificadas que permitam a todos os alunos se envolverem no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante é a valorização da pluralidade e diversidade de perspectivas na abordagem dos conteúdos históricos. Os professores de História devem incentivar os estudantes a questionar, refletir e debater sobre diferentes interpretações e pontos de vista, promovendo o pensamento crítico e o respeito às diferenças. Isso contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com a sociedade em que vivem.

Em suma, para envolver os estudantes na disciplina de História e tornar o ensino mais significativo e relevante, os profissionais educadores precisam estar preparados para

desenvolver competências e habilidades que favoreçam a aprendizagem dos alunos. É necessário um bom domínio do conteúdo, capacidade de relacionar a História com a realidade dos estudantes, uso de estratégias de ensino dinâmicas e interativas, adaptação às diferentes formas de aprendizagem dos alunos e valorização da diversidade de perspectivas. Com dedicação, criatividade e comprometimento, os professores podem contribuir para despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de História e auxiliá-los no desenvolvimento de uma visão crítica e contextualizada do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.
- BENTO, Luiz Carlos. O saber histórico e o ensino de história: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. Goiânia: UFGO, 2018.
- BITTENCOURT. Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.
- CARVALHO, Rita de Cássia Gonçalves de. As Transformações do Ensino no Brasil: análise das reformas. História, Sociedade e Educação no Brasil, Campinas, 2006, p. 1-27.
- CHARLOT, B. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- COSTA, Alex Silva. A Importância Do Ensino De História Nas Escolas E Suas Implicações Na Vida Social. Revista Anagrama: Científica Interdisciplinar da Graduação Ano 5 - Edição 2 - Fevereiro de 2012.
- FERNANDES, Antonia. Ensino de História e seus conteúdos. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- NÓVOA, António. O Passado e o Presente dos Professores. In NÓVOA, A. (Org.). Profissão Professor. Portugal: Porto, 1995.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. SP: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. RJ: Vozes, 2002.

CINCO ANOS, CINCO METAS:
EXPANDIR HORIZONTES,
FORTALECER LAÇOS,
PROMOVER A PESQUISA,
CELEBRAR A CULTURA
E VALORIZAR OS EDUCADORES.





A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDNEIA MACHADO DE ALCÂNTARA¹

RESUMO

A ludicidade na Educação Infantil abrange diversos aspectos, como jogos e brincadeiras, incluindo a integração de elementos da natureza para promover o desenvolvimento das crianças, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. A utilização de metodologias diversificadas pode ser extremamente benéfica para esse processo de aprendizagem, pois, nesse período, é fundamental estimular o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor das crianças, permitindo que aprendam de maneira lúdica. O objetivo principal deste artigo é discutir o uso da ludicidade na Educação Infantil para a faixa etária mencionada, enquanto os objetivos específicos são analisar as contribuições dessa abordagem para o desenvolvimento infantil, ao integrar elementos da natureza, com base em uma revisão bibliográfica sobre o tema.

Palavras-chave: Aprendizagem Integral; Consciência Ambiental; Ludicidade; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

DESENVOLVENDO CONSCIÊNCIA AMBIENTAL E APRENDIZAGEM INTEGRAL

O brincar se torna um momento importante para a construção da imaginação, que se relaciona com a realidade, favorecendo o aprimoramento emocional, cognitivo, social e mental, além de outros aspectos essenciais. A fase entre 2 e 3 anos é marcada por diversas descobertas, exigindo que o educador promova um desenvolvimento integral da criança.

A compreensão da ludicidade no ambiente escolar envolve diferentes interpretações, como: "relativo a jogo ou divertimento" e "que serve para divertir ou proporcionar prazer" (FERREIRA, 1986, s/p.).

Nos tempos atuais, a indústria de brinquedos tem observado nas escolas um importante campo de atuação, especialmente porque a legislação educacional exige o uso da ludicidade na Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral da criança. Contudo, o comércio excessivo de brinquedos educativos, muitas vezes, tem negligenciado certos conteúdos essenciais, o que exige que os professores façam as adaptações necessárias de acordo com seus objetivos pedagógicos. Brinquedos que não se alinham com as temáticas adequadas podem prejudicar a naturalidade das brincadeiras e até gerar desinteresse nas crianças.

A ludicidade precisa envolver atividades livres que possam ser realizadas tanto de

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Guaianás. Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Jales, UNIJALES. Pós-graduação em AEE, Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de IPATINGA. Cursos de Extensão Universitária na Área de Música. Atualmente atua na Secretaria Municipal de Educação, SME na Coordenadoria de Centros Educacionais Unificados, COCEU, na Divisão de Cultura, DIAC com a Pasta de Música na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

maneira individual quanto em grupo, mas que sejam consideradas verdadeiramente lúdicas quando despertam o interesse da criança em participar. Jogos e brincadeiras devem ter um caráter divertido e, mais importante ainda, proporcionar possibilidades de desenvolvimento em aspectos psicológicos, psicomotores e sociais.

Trabalhar sob essa perspectiva facilita a aprendizagem, pois considera o desenvolvimento global da criança, que engloba conhecimentos, relações interpessoais, emoções e a percepção do próprio corpo. Por isso, é fundamental transformar a ludicidade em momentos especiais de aprendizagem. Ao participar dessas atividades, as crianças desenvolvem a memória, a imaginação, a afetividade, a compreensão de regras, entre outros aspectos. No entanto, o desafio é que muitas escolas e professores ainda não utilizam a ludicidade de forma efetiva como prática educativa, não reconhecendo seus impactos no desenvolvimento infantil.

Assim, como justificativa, é essencial que as escolas se preparem, com base nos documentos oficiais, para discutir e aplicar o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, repensando suas práticas para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

O objetivo geral deste artigo é discutir o uso da ludicidade na Educação Infantil. Como objetivos específicos, busca-se abordar as implicações das brincadeiras sensoriais e a introdução de elementos da natureza para promover o desenvolvimento pleno das crianças, com base em uma revisão bibliográfica sobre o tema.

AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

Inicialmente, as escolas não eram voltadas para a Educação Infantil. Elas eram predominantemente destinadas à formação de adultos, pois até então não existia o entendimento atual sobre a infância. Isso resultava em uma visão antagônica sobre essa fase da vida (NARODOWSKI, 2001).

Com o tempo, tornou-se necessário superar essa visão, reconhecendo a criança como

um indivíduo com necessidades específicas, de acordo com sua faixa etária. Antigamente, devido à fragilidade física e moral da criança, a infância era controlada e regulada para permitir a adaptação à sociedade, tratando os pequenos como miniadultos. A infância era vista como uma fase em que a liberdade era concedida em alguns momentos, mas também restringida em outros, para equilibrar e controlar as ações da criança (BOTO, 2002).

Ou seja:

A sociedade, ao longo do tempo, reconheceu a necessidade de instituições dedicadas ao desenvolvimento infantil. Essas instituições surgiram inicialmente com o propósito de direcionar e controlar a infância, pois a criança era vista como um ser incompleto e sem experiência. A questão social passou a ser abordada com base nas exigências de aprendizagem, resultando na massificação do ambiente escolar (FOUCAULT apud SARMENTO, 2003, p. 4).

Com o desenvolvimento das discussões no campo educacional, novas concepções sobre o ensino começaram a surgir, e para isso, também foi preciso repensar as concepções sobre a infância.

Como destacou Malaguzzi (1999), a escola de educação infantil, ao ser preparatória e continuada com o ensino fundamental, nos coloca diante de um modelo que engessa o processo de aprendizagem, o que acaba limitando as possibilidades pedagógicas.

O paradigma na Educação Infantil revela, ao mesmo tempo, as concepções de infância de cada sociedade e de cada época. Como apontado por Sacristán (2005), ao colocar o aluno no centro da cena educacional, podemos refletir sobre as mudanças que ocorrem e como as crianças não se encaixam sempre nas ideias que os adultos têm delas.

Antes, a infância era tratada com inferioridade, com a ideia de que as crianças eram incapazes e necessitavam ser controladas pelos adultos, que determinavam as direções a seguir. Essa visão, entretanto, está em desacordo com as concepções atuais:

Possibilidade, inferioridade, outro rechaçado, material da política. Marcas

sobre a infância deixadas por um pensamento. Marcas de uma Filosofia da Educação. Marcas que situam a infância em uma encruzilhada entre a educação e a política. Primeiras marcas da infância na Filosofia da Educação. Antigas marcas da infância. Marcas distantes. Primeiras? Antigas? Distantes? (KOHAN, 2011, p. 59).

Na atualidade, a criança representa uma afirmação da liberdade, simbolizando tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento do pensamento, muitas vezes se associando a uma ruptura ou descontinuidade do passado. Por isso, é necessário repensar as práticas escolares, com base na visão que temos sobre a infância:

Quem é a criança na qual a prática é centrada? [...] não existe algo como 'a criança' ou 'a infância', um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros 'o que as crianças são e o que a infância é'. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DALMBERG, 2003, p. 63).

Ao mudar as concepções sobre a infância, é preciso pluralizá-las, criando novas possibilidades para entendê-las e trabalhar com elas. A diversidade cultural das infâncias deve ser observada pelos educadores, para que possam realmente ouvir as crianças, considerando suas necessidades e especificidades. Isso enriquece as práticas no contexto educacional.

Assim, as práticas pedagógicas deixam de ser centradas nos desejos e expectativas dos adultos, abrindo espaço para que as crianças se tornem protagonistas do seu próprio aprendizado.

O uso da ludicidade em sala de aula pode ser considerado uma metodologia ativa, pois está intimamente relacionada ao desenvolvimento integral das crianças, especialmente nesta fase em que estão em pleno processo de crescimento e aprendizagem (OLIVEIRA, 2011).

O professor pode proporcionar momentos de aprendizagem que sejam, ao mesmo tempo, prazerosos, uma vez que os jogos

e as brincadeiras estimulam a imaginação, a memória, a afetividade, o aprendizado de regras e outros aspectos importantes do desenvolvimento (KISHIMOTO, 2012).

A aprendizagem pode ser construída de várias formas, com base no desenvolvimento de diferentes habilidades e competências. No caso da Educação Infantil, a ludicidade contribui de forma significativa para o desenvolvimento global da criança (FORTUNA, 2001).

De acordo com o autor, essa fase da infância, especialmente dos 0 aos 5 anos, é fundamental para que a criança comece a fazer descobertas. Ela começa a socializar com o mundo ao seu redor, especialmente no contexto escolar, onde suas relações sociais são ampliadas, possibilitando uma série de descobertas e experiências.

Ao brincar, as crianças também reproduzem seu cotidiano. Nesse sentido, o professor pode utilizar brincadeiras que envolvam aprendizagens significativas, favorecendo a construção da identidade, o desenvolvimento da criatividade e da criticidade, além de fomentar importantes relações nos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e emocionais (STEUCK, 2008).

A ludicidade, portanto, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento infantil, pois:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma

situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 1996, p.144).

É essencial que o professor utilize a ludicidade, integrando os elementos da natureza, para que a criança aprenda com base em sua própria realidade local e global, conectando os conteúdos, espaços, metodologias e a própria avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, os elementos da natureza desempenham um papel fundamental na Educação Infantil, pois proporcionam oportunidades ricas para a aprendizagem sensorial, emocional e cognitiva das crianças. Integrar a natureza no ambiente escolar não se trata apenas de ensinar sobre o meio ambiente, mas de proporcionar vivências concretas e significativas que permitem às crianças explorarem, experimentarem e se conectarem com o mundo ao seu redor (STEUCK, 2008).

O contato direto com a natureza — seja por meio de atividades ao ar livre, cuidados com a horta, observação de plantas, animais, pedras, solos e mudanças sazonais — facilita o desenvolvimento de várias habilidades essenciais. Ao interagir com esses elementos, as crianças podem observar processos naturais como o crescimento das plantas, os ciclos da água e a importância da preservação ambiental. Esses aprendizados contribuem para a construção de uma consciência ecológica desde cedo, estimulando atitudes de respeito e cuidado com o meio ambiente.

Além disso, o uso de elementos naturais nas atividades pedagógicas contribui para o desenvolvimento da curiosidade, da exploração e do pensamento crítico. As crianças têm a oportunidade de investigar, questionar e descobrir, desenvolvendo suas habilidades de resolução de problemas de maneira lúdica e criativa. A natureza também favorece o desenvolvimento motor, pois as atividades ao ar livre envolvem movimentos de exploração, como correr, pular, cavar, e manipular materiais naturais (OLIVEIRA, 2011).

No contexto emocional, o contato com a natureza tem um impacto positivo no bem-estar das crianças, promovendo uma sensação de tranquilidade e conexão com o mundo. Estar ao ar livre e em contato com o meio ambiente pode reduzir o estresse e aumentar o foco e a concentração, ajudando a criança a se sentir mais equilibrada e conectada com seu entorno.

Portanto, integrar os elementos da natureza na Educação Infantil vai além do ensino teórico sobre ecologia. Trata-se de um convite para que as crianças experimentem o mundo de maneira direta, sensorial e envolvente, favorecendo seu desenvolvimento de maneira integral e construindo um entendimento profundo sobre o valor da natureza e da preservação ambiental.

Assim, este artigo apresentou uma reflexão sobre a importância do uso da ludicidade na Educação Infantil, destacando especialmente as contribuições da integração dos elementos da natureza no processo de aprendizagem das crianças. A inclusão desses elementos, aliada à ludicidade, pode promover o desenvolvimento de conhecimentos relacionados às Ciências da Natureza, além de estimular a autonomia, o protagonismo, o respeito, a valorização e os cuidados com o meio ambiente.

O uso de diferentes recursos e materiais pode enriquecer as atividades propostas, como, por exemplo, o cuidado com a horta, envolvendo o manuseio do solo, das plantas, das pedras e outros elementos naturais. O educador, ao longo da Educação Infantil, deve preparar as crianças para desenvolver atitudes e práticas essenciais em relação ao meio ambiente, para que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, possam dar continuidade a essa proposta, respeitando suas particularidades e necessidades.

A Educação Infantil deve ser entendida como uma fase em que a criança precisa vivenciar, construir e desenvolver conceitos que não envolvem apenas a interação social, mas também proporcionam experiências significativas em um ambiente privilegiado,

promovendo seu desenvolvimento integral de maneira lúdica, divertida e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração dos elementos da natureza no processo educativo da infância é uma prática fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Através do contato direto com o meio ambiente, as crianças não apenas aprendem sobre a natureza, mas também vivenciam experiências que estimulam sua curiosidade, criatividade e senso de responsabilidade. Ao interagir com plantas, solo, água, animais e outros elementos naturais, elas desenvolvem habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais essenciais para sua formação.

A natureza, por sua riqueza e diversidade, oferece um espaço privilegiado para aprendizagens significativas, permitindo que as crianças explorem, questionem e compreendam o mundo ao seu redor. Além de favorecer o aprendizado das Ciências da Natureza, essa abordagem também contribui para a construção de uma consciência ambiental desde os primeiros anos de vida, promovendo o respeito e o cuidado com o meio ambiente.

A implementação de práticas pedagógicas que envolvem os elementos naturais, como o cultivo de hortas, a observação de ciclos naturais e o uso de materiais naturais nas atividades, oferece oportunidades para que as crianças se tornem protagonistas de seu próprio aprendizado. Essas práticas favorecem o desenvolvimento da autonomia, da colaboração e do pensamento crítico, além de proporcionar momentos de prazer e bem-estar, tão importantes para o processo educacional.

Portanto, ao incorporar os elementos da natureza na Educação Infantil, o educador não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem, mas também fortalece o vínculo das crianças com o mundo natural, ajudando a construir uma base sólida para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Esse tipo de abordagem, lúdica e envolvente, é essencial para promover um desenvolvimento pleno, que respeite as especificidades e as necessidades de cada criança, enquanto se conecta com o mundo em que vive.

REFERÊNCIAS

- BOTO, C. Desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN, M. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, p. 11-60, 2002.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- DAHLBERG, G. Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas PósModernas. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA, A.B.H. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FORTUNA, T.R. Formando professores na Universidade para brincar. Petrópolis, Vozes: 2001.
- LUCKESI, C.C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna. 2005.
- KISHIMOTO, T.M. O brinquedo na educação – considerações históricas. São Paulo: Feusp, 2012.
- KOHAN, W.O. Infância entre educação e filosofia. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- MALAGUZZI, L. Histórias, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, Carolyn GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- NARODOWSKI, M. Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.
- OLIVEIRA, G.C. Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Z.R. A Brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. Motrivivência. Florianópolis, Ano VIII, n. 9, p. 136-145, dez. 1996.
- SACRISTÁN, J.G. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (Org.). Crianças e Miúdos. Perspectivas SócioPedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.
- STEUCK, C.D. Corporeidade e educação: um olhar a partir da epistemologia social. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Blumenau: Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau – FURB, 2008, 86 p.

CINCO ANOS, CINCO APRENDIZAGENS:

**A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA,
O PODER DA COLABORAÇÃO,
A BELEZA DA DIVERSIDADE,
A FORÇA DA COMUNIDADE
E A MAGIA DO ENSINO."**





APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO GARANTIA DO DESENVOLVIMENTO DOS RECURSOS HUMANOS DAS EMPRESAS

EDSON DA CONCEIÇÃO GRAÇA¹

RESUMO

No presente artigo, abordamos sobre «aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos Recursos Humanos das Empresas». O estudo teve como objectivo principal, reflectir sobre a importância da aprendizagem organizacional na melhoria da cultura empresarial para obtenção de capacidades cooperativa frente às mudanças na Gestão de Recursos Humanos. Quanto à metodologia aplicada, contou com a pesquisa bibliográfica, por meio da análise de diversas obras literárias e publicações relacionadas ao tema. Quanto aos procedimentos, foi utilizado o estudo bibliográfico. Neste artigo fizemos uma reflexão ou também uma releitura histórica evolutiva e discussão teórico-científica sobre a aprendizagem no contexto organizacional como garantia do desenvolvimento dos Recursos Humanos das empresas, que serviram de baluarte na a tríade aprendizagem, organização e recursos humanos. Quanto aos resultados, o estudo demonstrou que a qualidade das empresas passa por cinco variáveis essenciais, a saber, aprendizagem organizacional, competência individual, cultural organizacional, pensamento sistémico e a dinâmica social da empresa, sendo que a insuficiência destes aspectos, limita toda acção de aprendizagem desenvolvida pelas organizações empresariais e põe em causa o desenvolvimento dos recursos humanos das empresas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Aprendizagem organizacional. Organização. Recursos Humanos das Empresas.

INTRODUÇÃO

Nenhuma área é tão independente ao ponto de não estar alinhada com a aprendizagem, pois, o tema aprendizagem é estudado em várias áreas do conhecimento tais como: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Administração Pública, Ciência Política e actualmente na Gestão de Recursos Humanos com ênfase na Gestão de Pessoas, onde, o tema de grande porte Pedagógico alinha-se com as dinâmicas das organizações empresariais. Então, pode-se aferir que dentro e fora de qualquer ambiente organizacional, a aprendizagem tem

grande abertura, pois, garante resultados eficientes e eficazes do ponto de vista de melhoria e qualidade funcional. Assim sendo, é coerente dizer que a junção da aprendizagem à aprendizagem organizacional, faz precisar os bons resultados da Gestão de Recursos Humanos, com destaque a Gestão de Pessoas.

Neste sentido, o objectivo geral que norteou este artigo foi o de reflectir sobre a importância da aprendizagem organizacional como garantia do desenvolvimento dos Recursos Humanos das Empresas.

¹ Mestrando em Ciência Política e Administração Pública na Universidade Agostinho Neto. Mestrando em Gestão de Recursos Humanos no Instituto Superior Politécnico Kanganjo. Licenciado em Pedagogia especialidade Gestão e Inspeção Escolar. Docente Universitário e Investigador em Ciências Sociais.

edsongraca2016@gmail.com -925233238

O presente artigo justifica-se, pela pertinência da aprendizagem organizacional que se torna tão presente na vida das pessoas e das organizações. Não obstante, por ser uma abordagem central e em ascensão a nível da área da gestão de recursos humanos. Para melhor discussão deste artigo surgiu a necessidade de formular as perguntas, ou seja, questões que nortearam esse trabalho académico e científico:

- O que é a Aprendizagem Organizacional (AO)?
- Quais são as principais Teorias? Como surgiu a abordagem sobre AO?
- Quais são as ideias centrais da AO?
- Que contribuições a AO trouxe no mundo contemporâneo?

Estas e outras questões são respondidas no decurso deste trabalho conforme se seguem os subtemas.

1. EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Marcos da história mundial, apontam que as teorias de Administração procuram oferecer soluções universais para os problemas ou situações da gestão administrativa. Drucker (1990) apud Bahia (2017) enfatiza que era essa a proposta dos primeiros autores da administração e dos primeiros grandes empresários da moderna era industrial, pessoas como Henry Ford, Henri Fayol, Frederick, Taylor e outros. Esses autores definiram técnicas e estruturas que deveriam funcionar em todos os casos. Outras teorias oferecem aos administradores a possibilidade de escolher entre modelos de gestão e estilos, cada um apropriado para uma situação. (Bahia, 2017).²

Bahia (2017) faz saber que Taylor e Fayol são os mentores da Aprendizagem Organizacional, através da Teoria Clássica da Administração. O mesmo autor, cita Argyris e Schon (1992) e Senge (1992), descrevendo como sendo os principais autores que falaram sobre Aprendizagem Organizacional. Os autores enfatizam a aprendizagem organizacional, tem como objectivos aumentar a compreensão e

diminuir a ignorância. Fazem perceber que, os seres humanos aprendem desde cedo como agir para se manter no controlo, no comando de suas ações.

Quadro 1 – Teoria Clássica da Administração de Taylor e Fayol

Taylor	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque mecanicista • Homo económicos • Abordagem fechada • Superespecialização do funcionário • Enfoque nas tarefas
Fayol	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão do trabalho • Autoridade e responsabilidade • Unidade de comando • Unidade de direcção • Disciplina • Remuneração • Centralização • Hierarquia • Equidade • Espírito de corpo

Fonte: Adaptado de Bahia (2017).

Nesta conformidade, a estratificação destes autores, é direnciada conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 - Contribuições de Argyris & Schon, Senge, Cyert & March para Aprendizagem Organizacional

Senge	Domínio Pessoal; <ul style="list-style-type: none"> • Modelos Mentais; • Pensamento Sistêmico; • Visão Compartilhada; • Aprendizado em Equipa
Argyris & Schon	O modelo I da teoria aplicada direciona os indivíduos ao controle unilateral da situação. O modelo II defende pontos de vista e encoraja debates.
Cyert & March	a) As organizações descobrem quais são suas metas analisando suas atividades. b) As tecnologias que as organizações utilizam não são claras e seus processos não são completamente entendidos por seus membros. c) A participação é fluida e o envolvimento das pessoas.

Fonte: Adaptado de Bahia (2017).

Nas ideias de Senge (1992) apud Bahia (2017, p.58) é visível a ênfase sobre a “disciplina”, explicando é o factor dominante das

2 Drucker, Peter. (1990) Administração de organizações sem fins lucrativos - princípios e práticas. Editora Pioneira, São Paulo.

características da organização que se reflita de um aprendizado. Para o autor, a “disciplina”, é a maneira mais adequada de se conceituar ou de se ver qualquer inovação em termos de comportamento humano. Uma disciplina é um caminho de desenvolvimento para a aquisição de determinadas habilidades ou competências.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA-CIENTÍFICA SOBRE A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Como descreve, Haydt (2011, p.29):

“A aprendizagem é a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar activa e efectivamente da acção de adaptação ao meio quer pela assimilação, quer pela acomodação. Por outro lado, é através da aprendizagem que o indivíduo exerce uma acção transformadora sobre o meio ambiente. Em outras palavras, a aprendizagem é a assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a consequente reorganização ou reestruturação.”

Antes de tudo, a aprendizagem é um processo dependente fundamentalmente das interações sociais. Conforme aponta Antunes (2013) ao mencionar que a aprendizagem de qualquer indivíduo se reveste de forma natural quando ele descobre que senta para enfrentar problemas, buscar soluções que exigem visão sistêmica dos factos, saberes prévios que se transformam em novos saberes, preparo de hipóteses, actividades diversas de pesquisa, reflexão e experimentação para encaminhar transferências e provocar análises.

Diante do exposto, vê-se que aprendizagem se fundamenta na capacidade de aprender fazendo com que o ser humano cresça em termos de saber colectivo, esse saber vai permitir a sua transformação, concomitantemente a sua criatividade social. Então, o saber deve ser organizado.

A sociedade moderna, nomeadamente nos países industrializados, caracteriza-se pela institucionalização e pela pluralidade de organizações, embora não exista uma definição universalmente aceite para descrever o conceito de organização e para descrever o conceito de

instituição, pois estes variam em função do autor e da respetiva perspetiva. Os termos organização e instituição são muitas vezes utilizados como sinónimos. No entanto, sob o ponto de vista sociológico e psicossociológico, existe uma distinção clara entre eles.

Assim, a organização é o tipo de formação social que melhor caracteriza a sociedade industrializada contemporânea (Chambel & Curral, 2008). Os autores, destacam que é fácil encontrar tantas vantagens como desvantagens neste tipo de formação social, a verdade é que nos é quase impossível imaginar a nossa vida quotidiana sem a presença de organizações.

MODELO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Etimologicamente, a palavra modelo, vem do italiano modello que significa cópia de algo ou representação de um sistema. Mas importa destacar que não existe uma definição terminológica, existe sim, uma evolução quantitativa e qualitativa de seus significados. Neste sentido é um termo polissémico, para o processo de ensino-aprendizagem deve ser agrupado as seguintes palavras: ensino, aprendizagem, educação, pedagógico. Todavia, considerando a complexidade do termo, entende-se que um modelo é uma representação de uma ou várias ideias. No entanto, um modelo de ensino-aprendizagem é um conjunto de ideias lógicas e científicas.

Para Marques (1999, p. 149):

Modelo de ensino-aprendizagem é um conjunto articulado e coerente de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar resposta às seguintes questões: como é que a criança e o adolescente aprendem? Por que é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê? Um modelo de ensino pressupõe uma coerência lógica entre as finalidades da educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação.

Face às definições supracitadas, fica percebido que o modelo de ensino-aprendizagem, é um conjunto de análise

sistemizada a fim de melhorar as práticas pedagógicas que podem ocorrer numa organização, tendo em conta os componentes do processo de ensino- aprendizagem. Daí, é necessário entender as teorias da aprendizagem.

TEORIA BEHAVIORISTA COMO PRECURSORA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

As aprendizagens sempre foram motivos de avanço social. Ao passo que, as teorias da aprendizagem direcional é o acto de instruir. Ainda conforme Libâneo, citado por Cabral (2000, p.5):

São teorias fixadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão, libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na aprendizagem, o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de comprometer-se com o destino da história em função de ideais.

Acentuação do poder da razão, isto é, da actividade racional, científica, tecnológica, enquanto objecto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objectividade, contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade.

Neste sentido, a aprendizagem baseia-se na eficácia da facilidade do conhecimento (empresa), cuja busca é determinada pelo aprendiz (funcionário).

Chambel & Curren (2008, p.55) apontam elementos interessantes da teoria behaviorista como:

Teoria behaviorista: é baseada nas relações entre comportamento e o meio, onde o principal motor para o ensino é o reforço. De acordo com as teorias destacadas neste subtema, a aprendizagem pode ser do tipo motora ou motriz, cognitiva, afectiva ou emocional e cooperativa como se pode destacar a seguir:

1. Aprendizagem motora ou motriz: consiste na aprendizagem de hábitos que incluem habilidades motoras. Aqui, a empresa centra-se no desenvolvimento de competências motoras.

2. Aprendizagem cognitiva: consiste na aquisição de conhecimentos e informações. O racional do funcionário é ativado através das formações continuadas.

3. Aprendizagem afectiva ou emocional: diz respeito aos sentimentos e emoções, ou seja, tem que ver com o saber ser ou saber estar. O funcionário desenvolve a afetividade pela aprendizagem.

4. Aprendizagem cooperativa: consiste no contexto do indivíduo, sendo aquela que ocorre nos grupos onde as pessoas estão inseridas. Esse tipo, de aprendizagem é sempre relacionada a aprendizagem organizacional, pois, o foco é o grupo.

Já, os níveis de (a) aprendizagem são: reflexivo – refere-se às sensações pelas quais desenvolvemos a observação e a percepção; cognitivo – refere-se à aprendizagem de conceitos abstractos, às comparações e às generalizações.

BENEFÍCIOS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Importa apresentar primeiro quanto aos principais benefícios, onde nas ideias de Kotler (1998) são apresentados ou destacados quatro factores que influenciam a inserção da aprendizagem organizacional no sector de Gestão de Recursos Humanos:

1. Factores culturais: à medida que um indivíduo cresce, absorvem certos valores, preferências e comportamentos de sua família;
2. Factores sociais: os grupos sociais são formados por pessoas que têm o mesmo nível social ou parecidos;
3. Factores pessoais: condição económica, estilo de vida, idade e valores;
4. Factores psicológicos: motivação, percepção, aprendizagem e memória.

Os factores acima apresentados servem de base não só na inserção da aprendizagem organizacional, como também nas políticas de administração, processo de selecção e recrutamento de Recursos Humanos, sendo elementos a se ter em consideração no marketing digital, marketing comercial e em outras áreas de gestão de pessoas.

Principais desafios da inserção da aprendizagem organizacional no sector de Gestão de Recursos Humanos estão fincados em duas obrigações essenciais: obrigações individuais e organizacionais. Pois, estas obrigações permitem perceber, que da parte da organização empregadora, os compromissos são relativos ao fornecimento de acções de formação que pode depender do empenho do indivíduo na organização, dado que tal empenho reflecte a maior ou menor necessidade de aquisição de saberes e competências que serão importantes para o desenvolvimento do indivíduo. No entanto, é visível que sobre a temática aprendizagem organizacional os gestores de Recursos Humanos, devem perceber as novas formas de adaptação curricular para melhor direccionarem e impulsionarem os seus colaboradores.

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO CONTEXTO ANGOLANO

Como se pode perceber, os estudos em gestão corporativa, apontam que aprendizagem em equipa é vital, pois as equipas são as unidades de aprendizagem, mostrando-se assim fundamentais nas organizações modernas. Então, as equipas precisam ter capacidade de aprender, a fim de melhorar a organização.

No contexto angolano, aprendizagem organizacional é um tema novo, pois embora apresenta-se de capital importância no sector empresarial. Novo, porque um dos estudos mais recente é datado de 2019, onde Cuanga aborda sobre “políticas e práticas de formação profissional numa grande empresa estatal angolana”, concretamente na empresa Caminhos de Ferros de Luanda. Como se vê, para garantir um desenvolvimento sólido, as empresas angolanas, principalmente aquelas situadas em Luanda precisam seguir as ideias de Senge (1990) apud Bergamini (2008)

tendo em conta cinco disciplinas:

1. Modelos mentais: descartar velhos modos de pensar e adotar novas maneiras de pesquisar, testar e melhorar.
2. Domínio Pessoal: expandir de maneira constante e continuada sua capacidade de

criar e inovar. Comunicar-se de maneira transparente sem temer as críticas.

3. Pensamento Sistemico: pensar de modo sistemico, buscando relações processuais entre organização e ambiente.

4. Visão Compartilhada: visão comum daquilo que pretendem criar.

5. Aprendizagem em Grupo: trabalhar em equipe de modo a partilhar experiências e conhecimentos tornando as ações mais coordenadas e inovadoras.

Os autores citados neste artigo, fazem perceber que as empresas precisam emigrar para gestão corporativa, onde aprendizagem organizacional transforma qualquer unidade da empresa, daí a razão de melhor enquadrar a acção técnica da teórica, através da aprendizagem direccionada para organização e perspectiva activa metodológica (ADOPAM) e do plano envolvente de direcção e aprendizagem organizacional (PEDAO), ainda sobre isso vê-se necessário em falar de pedagogo empresarial, aquele que atua no âmbito de formação ligado a área de Gestão de Recursos Humanos.

Hoje, pelas mudanças sociais que Luanda em particular tem vivenciado e Angola em geral, denota-se a importância da qualificação profissional dos colaboradores das empresas, no sentido de melhorar os aspectos negativos das organizações. Para isso, é de todo necessário que haja aprendizagem organizacional.

Actualmente em Luanda é possível melhorar o cenário empresarial, basta a implementação da aprendizagem organizacional, mas para isso, deve existir comprometimento institucional, tendo como base a formação em equipas.

Berttrand, (1998) faz saber que para melhor perceber a aprendizagem organizacional, as empresas devem ter em conta os modelos que mais se destacam no campo de gestão empresarial, que são:

Teoria de Garvin - considera a experimentação como um dos elementos importantes para a aprendizagem, para adquirir e transferir conhecimentos. Esse modelo é pautado em métodos científicos.

Teoria de Sveiby - preocupa-se com a identificação do conhecimento individual, como se este sozinho fosse capaz de alcançar os fins planejados.

Teoria de Senge - focaliza, também, aprendizagem individual dentro da organização (aprendizagem generativa e adaptativa).

Teoria de Stewart – faz uma abordagem economicista e individual do conhecimento (capital intelectual).

Teoria de Kolb – destaca apenas um estilo de aprendizagem, valorizando apenas determinadas habilidades em detrimento de outras. É notável que as teorias citadas, que envolvem também as correntes de aprendizagens, apresentam dicotomias e visões reducionistas, visto que se baseiam em padrões que envolvem ação e decisão de estruturas mecanicistas.

Portanto, ficou aqui entendido que as eficácias das organizações dependem em grande parte das técnicas que são aplicadas no desenvolvimento do capital humano e se as empresas em Luanda adoptarem os princípios norteadores das teorias da aprendizagem organizacional, então, maior será a qualidade dos serviços.

METODOLOGIA

A metodologia é o caminho e os passos a seguir no decorrer do projecto que representarão a metodologia do mesmo, que deve apresentar as técnicas que serão utilizadas para a colecta e análise dos dados (entrevistas, questionamentos, testes, técnicas de agrupamento de dados, elaboração de tabelas, descrição e codificação).

Para Bello (2005, p.22) “metodologia é um conjunto de métodos ou caminhos que serão percorridos na busca do conhecimento,” ou seja, é conjunto de procedimentos empregados na realização de um estudo ou pesquisa. Neste sentido, a metodologia aplicada é a qualitativa e quantitativa.

Para este artigo a metodologia utilizada, cingiu-se no método descritivo, apegando-se na pesquisa bibliográfica, Nkuansambu (2018, p.41) conceitua que é aquela que “visa espelhar um

problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos que versam sobre o assunto que se pretende abordar”.

Neste trabalho de cunho investigativo, a pesquisa bibliográfica permitiu buscar ideias a partir de material já publicado, tais como: livros, artigos científicos e informações disponibilizado na Internet.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, fez-se uma revisão literária de um conjunto de artigos científicos publicados localmente e internacionalmente através da pesquisa bibliográfica. também contou-se com aplicação de um inquérito por questionário com perguntas semi-estruturadas submetidas via online a um grupo de docentes do ensino superior de uma instituição privada num número de 35. Para melhor compreensão dos resultados obtidos, são apresentados na sequência das perguntas realizadas, conforme os dados abaixo:

Tabela 1: Caracterização dos profissionais inqueridos

VARIÁVEIS	FREQUÊNCIA	%
Sexo		
Feminino	13	37
Masculino	22	63
Faixa etária		
18 – 23	11	31
24 – 29	9	26
30 – 35	13	37
36 – 41	2	6
Grau académico		
Licenciado	3	9
Especialista	8	23
Mestre	23	66
PhD	1	3
Carreira		
Docente	23	66
Docente e Administrativo	8	23
Investigador	3	9
Assistente Administrativo	1	3

Fonte: Dados do inquérito aos docentes (2024).

Participaram do presente estudo 35 colaboradores da IES privada, conforme se pode observar na tabela, vê-se que predomina mais inqueridos do sexo masculino que corresponde a 63%. Quanto à faixa etária, dos profissionais

inqueridos são maioritariamente constituídos por jovens com até 35 anos de idade como demonstra a tabela que corresponde a 37%. Quanto ao grau de escolaridade, sobressaem os mestres como vimos 66%. Quanto à categoria dos inqueridos, vimos que o maior número de recaiu para a carreira docente como mostra 66%.

Tabela 2: Apresentação das questões

Questões	Opções	f	%
Lida com questões relacionadas com aprendizagem organizacional?	Sim	11	31
	Não	18	52
	S/opinião	6	17
Considera aprendizagem organizacional indispensável no processo de crescimento profissional?	Sim	7	20
	Não	13	37
	S/opinião	15	43
Concorda que a liderança exerce uma capital influência no processo de aprendizagem organizacional?	Sim	30	86
	Não	4	11
	S/opinião	1	3
Tem noção de que a aprendizagem organizacional determina o desenvolvimento organizacional?	Sim	9	26
	Não	25	71
	S/opinião	1	3
Considera importante a avaliação dos resultados da formação e capacitação dos colaboradores no ambiente organizacional?	Sim	20	57
	Não	15	43
	S/opinião	0	0
		35	100

Fonte: Dados do inquérito aos docentes (2024).

Os resultados foram avaliados e descritos, comparando a literatura e o resultado do questionário aplicado aos docentes. Para alcançar respostas mais fidedignas a essa pesquisa, foi garantido ao respondente o direito de sigilo, assim, as respostas dos questionários não contêm qualquer tipo de identificação, seja da empresa/instituição, e principalmente do docente/funcionário. As questões são objectivas e de simples entendimento para proporcionar mais facilidade e segurança nas respostas, visando à obtenção de dados confiáveis para a elaboração dos resultados. Para a diferenciação das respostas dos entrevistados e melhor análise do que foi respondido, as questões foram numeradas em “1, 2, 3, e “5”.

Na questão 1, vimos que os profissionais inqueridos afirmaram que não lidam muito bem com questões relacionadas com aprendizagem organizacional, por ser um tema ainda pouco conhecido entre eles. Quanto a questão 2, os inqueridos consideram dispensável a questão sobre aprendizagem organizacional no processo de crescimento profissional, portanto, outra razão para dizer que é, pois, um tema desconhecido pelos profissionais.

Na questão 3, percebemos por via desta que, os profissionais consideram sim que a liderança exerce uma capital influência no processo de aprendizagem organizacional. Facto que demonstra bem a noção que têm os inqueridos sobre o papel da liderança. Quanto à questão 4, percebe-se que os inqueridos não têm tanta noção da aprendizagem organizacional como sendo um factor que determina o desenvolvimento organizacional.

Na questão 5, é possível perceber que os profissionais inqueridos consideram sim de importante a avaliação dos resultados da formação e capacitação dos colaboradores no ambiente organizacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de uma odisseia sobre a aprendizagem organizacional, entendeu-se através da reflexão bibliográfica alinhada com a técnica de análise de informações, o estudo neste artigo apontou que aprendizagem organizacional torna as organizações mais eficientes e eficazes, além disso, a gestão de pessoal deve alinhar a aprendizagem organizacional nas suas estratégias de desenvolvimento do capital humano.

Ainda, pode se ver que as áreas de Recursos Humanos das empresas devem realizar programas de formação com ênfase na melhoria da aprendizagem cooperativa. Portanto, devem ser promovidas e destacadas as obras que apelam à aprendizagem organizacional, como também a aprendizagem organizacional dinamiza a cultura organizacional. Foi possível aferir que é necessário que as empresas

revitalizem as formas de aprendizagem organizacional, garantindo a sua qualidade funcional.

O presente artigo, tem a uma dimensão estratégica e privilegiada da produção online como também da interatividade promocional e comercial pelo qual as empresas de linham as suas formas de desenvolvimento do seu pessoal e devem dirigir seus investimentos, quer em meios quer em quadros a fim de aproveitar da melhor maneira a possibilidade que essas ferramentas de AO oferecem à elas.

De certa forma, espera-se que a conclusão deste artigo possa contribuir para novas áreas de actuação do Gestor de Recursos Humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, C. Escola mentirosa, sucesso ou estagnação. volume 5.º São Paulo: Coleção Didática. Paulus, 2013.
BAHIA, W. Q. A evolução histórica do processo de aprendizagem organizacional. São Paulo: Centro Universitário de Brasília. Faculdade de Ciências Sociais aplicadas-fasa curso, 2017

BELLO, J. L. P. Metodologia Científica: Manual para elaboração de textos académicos, monografias, dissertações e teses. Rio de Janeiro. Universidade Veiga de Almeida – UVA, (2005).

BERGAMINI, C. Motivação nas organizações. São Paulo: Atlas, 2008.

BERTTRAND, Y. Teorias contemporâneas da educação. 2.ª edição. Lisboa: Edições, Horizontes Pedagógicos, 1998.

CABRAL, A. C. A. Aprendizagem organizacional como estratégia de competitividade: uma revisão da literatura. In: Rodrigues, S. C. (Org.) Estudos organizacionais: novas perspectiva na administração de empresas. São Paulo: Iglu, 2000.

CHAMBEL, M. J. e Curral, L. Psicologia organizacional: Da estrutura à cultura. Lisboa: Livros Horizonte, 2008

HAYDT, R. C. C. Curso de didática geral. 1.ª edição. São Paulo: Ática, 2011.

KOTLER, P. Princípios de Marketing. São Paulo: Prentice Hall, 1998.

NKUANSAMBU, A. Metodologia de Investigação científica. 1.ª ed. Luanda. Rubricart, 2018.

PRANGE, C. (2001). Aprendizagem organizacional – desesperadamente em busca de teorias? In: Easterby-Smith, Mark; Burgoyne, John; Araujo, Luis. São Paulo: Atlas, 2001.





O RECREIO: TEMPO E ESPAÇO DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM

JENEROSO JOÃO ANDRÉ¹

BEATRIZ PEREIRA²

RESUMO

Este artigo tem como foco compreender o recreio como espaço e tempo de interação e aprendizagem dos alunos com vista a melhorar a qualidade de ensino, transformando a aprendizagem em um processo mais prazeroso e significativo, verificar com que actividades os alunos se ocupam no período de recreio, que aprendizagens realizam e se favorecem relacionamentos harmoniosos e prazerosos, buscando responder as seguintes questões: Será que o recreio na escola pode ser considerado um tempo e espaço de interação e aprendizagem para os alunos? Será que as actividades realizadas no tempo e espaço de recreio favorecem o estabelecimento de relações e vivências prazerosas e significativas? Que estratégias são utilizadas no tempo e espaço de recreio para diminuir conflitos indesejados entre os alunos? Os diversos significados atribuídos ao recreio pelos sujeitos se mostraram relacionados a actividades como as brincadeiras, o lanche, a liberdade e até mesmo as brigas. No sistema educativo, o recreio escolar ou intervalo das aulas é um momento presente na vida de todos os alunos, mais não há espaços com equipamentos e materiais que estimulem as brincadeiras. Elas acontecem de forma espontânea em espaços pobres e com os materiais que os alunos trazem. Os alunos e os professores entendem o recreio como sendo um espaço sociocultural próprio, ou como um espaço pedagógico para além da sala de aula. O recreio é um tempo curto, porém, significativo porque acontecem aprendizagens e relacionamentos significativos. Curto, pois como os próprios alunos dizem ele “passa rápido”. Significativo porque os sujeitos que transitam neste território carregam-no de sentidos próprios através da trama de relações sociais que tecem e estabelecem.

Palavras-chave: Recreio. Tempo. Espaço. Interação. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O recreio é por excelência, um espaço de encontro com o outro onde o aluno exercita diversas competências sociais. Ao brincar, o aluno partilha, coopera, comunica, adapta-se, escolhe, decide, aprende a estar com o outro e constrói-se como ser social.

O recreio enquanto tempo e espaço de aprendizagem dos alunos nomeadamente das brincadeiras-culturas lúdicas pode assumir-se como um dos poucos tempo e espaços onde o

direito a brincar é respeitado com toda a sua seriedade.

Percebe-se que os alunos são cidadãos com opiniões e direito a participar na sua comunidade, quer porque a transformam, quer porque sofrem influência pela sua transformação. É fundamental dar-se voz aos assuntos que interessam e influenciam directamente a vida dos alunos.

¹ Mestre em Metodologia de Educação de Infância pela Universidade do Minho /Portugal, em parceria com o Isced/Huila. Actualmente, é professor assistente no Isced – Luanda.

² Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Actualmente é professora dos cursos de graduação e pós-graduação do Instituto de Educação da mesma universidade, sendo directora do Curso de mestrado em Ensino de Educação Física e pertence ao Centro de Investigação em Estudos da Criança da Fundação para a Ciência e Tecnologia (CIEC, unidade 317 da FTC). Tem desenvolvido investigação na área do bullying na escola, lazer e actividade lúdica das crianças. É autora de várias obras, capítulos de livros e artigos.

E-mail:beatriz@ie.uminho.pt

O início e desenvolvimento das observações revelaram que entre os diferentes tempos e espaços escolar, o recreio se constitui como um ambiente de grande destaque em virtude da constante agressividade, acidentes, prática de bullying, desperdício e indiferença com o lanche escolar e inúmeras formas de conflito, o recreio também apresenta um amplo campo de aprendizagem e desenvolvimento de valores.

2. SISTEMATIZAÇÃO TEÓRICA

Geralmente, o recreio escolar é visto na escola como um momento de pausa das actividades dos professores e como um momento para os alunos extravasar, descansar, lanchar, se relacionar, brincar, criar, etc. Apesar de se constituir como espaço/tempo rico e complexo, o recreio por não ser considerado um tempo formal de aprendizagem acaba sendo esquecido e minimizado, não sendo, portanto, objecto de reflexão por parte dos actores escolares.

O recreio não pode ser oculto do contexto escolar, precisa começar a ser visto como também parte do processo educacional dos alunos. Visto na perspectiva sócio-histórica o recreio é parte do tempo escolar e possibilita as interações entre as crianças, como também é um momento de construção e saberes, é um espaço que se vivencia outras experiências tanto pelo brincar como pelas conversas entre os pares, ainda é mágico porque é um tempo esperado pelos estudantes e não importa a idade ou à série, todos esperam por um intervalo (Neuenfelf, 2003).

A palavra recreio vem do latim (recreare), cujo significado é recrear. Várias são os autores que apresentam o conceito de recreio, dentre os quais podemos destacar: Rousseau (1712-1771), diz que recreio "é a liberdade total da criança, não se deve obrigar o aluno a ficar quando quer ir, não constrangí-lo a ir, quando ficar onde estiver. O aluno deve ser educado por e para a liberdade. É preciso que saltem, corram, gritem quando tiver vontade."

O recreio é o espaço e tempo de brincadeira, prazer e alegria (Pereira & Neto

1999; Barbosa, Pereira & Melo, 2018), que se vivenciam por meio de interações e nestas não se destacam apenas os relacionamentos de amizade e apoio, mas também os de conflito, de luta pela posse e pelo poder (Chrispinno, 2007).

O recreio é um momento do processo de ensino-aprendizagem onde tanto os professores, alunos e outros funcionários de uma escola estreitam os seus laços de amizade, ou seja, é um processo de auto e mútuo conhecimento e desenvolvimento do ponto de vista comportamental e emocional (Rodríguez-Fernández et al, 2020b).

Verifica-se que as crianças têm cada vez menos pausas na escola e que essas são mais curtas. Contudo, nem sempre essa redução do tempo livre se traduz, efectivamente, em melhor rendimento académico. No nosso contexto, é absolutamente necessário assegurar que, ainda que haja aumento da carga horária, o direito a brincar e ao tempo de recreio, se mantém intacto.

As instituições escolares precisam reconhecer o aluno como um sujeito que produz e reproduz valores e atitudes da "rua" e o momento do recreio é o espaço da escola que os alunos expressam-se com seus grupos, e também é um dos momentos que há mais agressões entre os escolares.

Atendendo às dinâmicas sociais atuais podemos admitir que para a criança o recreio é o espaço onde ela exerce a sua liberdade de ação sendo este um importante contexto para o jogo, este por sua vez, potencia o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança (Neto, 2008).

O tempo passado em jogo livre é essencial para o bem-estar do aluno, a vários níveis. Através dos jogos de movimento, o aluno exercita a força muscular, o equilíbrio, a resistência, a flexibilidade e a coordenação. Do ponto de vista do rendimento académico, está provado que o tempo de recreio favorece a função cognitiva, com aumento do tempo de atenção e participação na aula e uma melhoria geral do comportamento. Do ponto de vista social e emocional, o recreio é fundamental para

estabelecer relações com os colegas e outros actores educativos que trabalham na escola, construir e desenvolver amizades, aprender a gerir conflitos e tensões interpessoais e a tornar-se resiliente.

Numa sociedade globalizada, a competição e o sucesso académico fazem parte cada vez mais cedo da vida das crianças. Assim, é importante devolver-lhes estes espaços e tempos que lhes permitam brincar e jogar, uma vez que estas acções se assumem como indispensáveis para o seu bem-estar e para o desenvolvimento saudável das suas habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. O recreio é um tempo e espaço escolar que deve estar integrado ao projecto político pedagógico da escola, também se constitui como um espaço de aprendizagem, socialização e construção de autonomia.

A realização deste estudo reveste-se de extrema importância porque vai ajudar-nos a perceber que o tempo de recreio contribui para o desenvolvimento saudável do aluno. Teóricos defendem que estas pausas favorecem não só a capacidade de aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento físico-motor e social. As actividades recreativas que acontecem no tempo e espaço do recreio devem ser espontâneas, criativas e prazerosas. Devem ser praticadas de maneira a diminuir as tensões e preocupações dos alunos.

As actividades ao ar livre são promotoras de estilos de vida saudáveis e esta promoção da saúde deve fazer-se desde as idades mais tenras, nos jardins-de-infância e nas escolas do primeiro ciclo. Neste sentido, ao longo desta faixa etária a actividade física e o jogo livre podem ser decisivos, na aquisição de hábitos saudáveis ao longo da vida (Pereira & Neto, 1997).

Outro motivo da realização deste trabalho prende-se com o facto de desejarmos com este tema que os professores sensibilizem-se da importância dos jogos e das brincadeiras no tempo e espaço de recreio para o bem da saúde e bem-estar, para a promoção da auto-estima e para o desenvolvimento de competências para

negociar, manter o equilíbrio emocional, resolver conflitos e tomar decisões, porque enquanto os alunos brincam aprendem a fazer, a explorar e experimentar material e simbolicamente o mundo à sua volta, vivem novos papéis e experiências através das suas ideias criativas e assim constroem a sua posição no mundo interpretando-o e conhecendo-o.

Evidenciamos a importância deste estudo por termos observado com certa tristeza que muitos alunos na escola são privados deste tempo e espaço que é o recreio, por alguns professores, e que nem se apercebem que estão a violar um direito fundamental da criança nesta idade. O direito de brincar, assim como o direito ao lazer e ao descanso, a par de outros direitos que com este competem em supostos graus de importância, visto que a Convenção sobre os Direitos da Criança deve ser considerada na sua globalidade.

As actividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica (Rodríguez-Fernández, et al. 2020). Os momentos de recreio são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula.

Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a actividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efectiva orientação por professores habilitados.

O recreio merece ter destaque na escola, pois como actividade extracurricular não pode ser considerado apenas como tempo de bagunça e desordem:

O recreio precisa ter visibilidade e reconhecimento enquanto tempo de

actividade curricular, não implica dizer que deva ser um espaço de controle e de atividades direcionadas. Mas, um espaço em que as crianças possam brincar livremente tendo os profissionais como observadores deste momento, não de disciplinamento. Portanto, o recreio deve ser livre, as crianças devem continuar escolhendo o que fazer neste tempo. Cabe à escola disponibilizar material lúdico, principalmente a bola (brinquedo com maior representação nos enunciados das crianças) (SOUZA, 2009, p. 129).

Neste artigo, apresentaremos alguns fragmentos de pesquisas e atividades que os alunos se ocupam no período de recreio, que aprendizagens realizam e se favorecem relacionamentos harmoniosos e prazerosos, buscamos trazer à luz muitas vozes e histórias de professores e alunos durante os períodos de recreios que se vivem nas escolas.

Uma pergunta que orientou esta escrita foi a seguinte: Será que o recreio na escola pode ser considerado um tempo e espaço de interação e aprendizagem para os alunos?

O estudo que apresentamos foi realizado na escola do ensino primário nº 3038 localizada na comuna do Tala Hady, bairro do Calawenda, no município de Cazenga. A escola 3038 é uma instituição de ensino primário que existe desde 1987.

De acordo com os objectivos formulados para a realização do nosso estudo achamos conveniente combinar os seguintes métodos de investigação:

Pesquisa documental, constitui-se na consulta de obras que tratam do assunto do nosso tema. As informações recolhidas serviram para a formulação do problema, construção dos instrumentos de investigação e para argumentar os resultados da nossa investigação.

Entrevista é considerada como um dos métodos apropriados para estudos sobre instituições de educação Bell at all, (1998), pois permite obter directamente informações pertinentes para a pesquisa, informações que não podem ser encontradas em registos ou fontes documentais escritas. Baseando-se numa

conversa intencional Bogdan & Biklen (1999), mais ou menos estruturada e orientada segundo o objectivo, que é a obtenção de dados, a entrevista consiste no contacto directo entre o entrevistado e o entrevistador, no qual ocorrem processos de comunicação e interacção humana visando a produção de informação e elementos de reflexão.

A entrevista é um intercâmbio de comunicação, por isso é necessário obter mais aspectos que tornam eficaz este intercâmbio e um testemunho de melhor qualidade. A entrevista qualitativa junto com a observação participante é uma das técnicas mais recomendáveis na investigação qualitativa.

As entrevistas terão carácter formal e semi-estruturadas, porque serão previamente preparadas e negociadas com os entrevistados e cingir-se-ão a um guião relativamente flexível para que se possa obter dados comparáveis entre os vários sujeitos Bogdan & Biklen (1994).

As pesquisas qualitativas possuem características multi-metodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos e colecta de dados. Entre os mais aplicados está a observação.

Observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objecto para adquirir um conhecimento claro e preciso do mesmo. A observação torna-se técnica científica a partir do momento em que passa pela sistematização, planificação e controlo da objectividade.

Para observar é necessário que esteja definido com precisão o objectivo da pesquisa, uma das condições imprescindíveis para garantir a validade da observação. A observação constitui-se como um elemento fundamental para as pesquisas com enfoque qualitativo porque está presente desde a formulação do problema, a colecta e interpretação de dados e desempenha um papel incontornável no processo de pesquisa.

O processo de observação seguiu as seguintes etapas: Na primeira etapa, houve a aproximação do pesquisador ao grupo social em

estudo para atenuar a distância em relação ao grupo com o qual trabalhamos.

Na segunda etapa o pesquisador possuía uma visão de conjunto do objecto em estudo. Esta etapa foi operacionalizada com o auxílio das entrevistas, testemunhos escritos, vídeos, conversas informais e análise de documentos. Nesta fase os dados foram registados para que não haja perda de informações relevantes e detalhadas sobre o estudo. Com esta técnica e para o efeito construiu-se uma ficha de observação que foi utilizada e me permitiu a recolha de informações.

Uma das tarefas mais complexas e importantes da pesquisa empírica é a análise, tratamento e interpretação dos dados obtidos com vista a atribuir-lhe significado a partir do qual será possível responder as perguntas de partida, ou seja, verificar se os resultados observados correspondem aos pressupostos de partida.

Considerando a natureza qualitativa dos dados que serão obtidos por meio da entrevista, análise documental, testemunhos, vídeos, conversas informais, a análise de conteúdos é o procedimento adequado e que permitirá compreender criticamente o sentido das comunicações, o seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, subjacentes nas declarações prestadas pelos participantes do estudo.

A análise de conteúdos consistirá essencialmente no trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos de modos a torná-lo analisável e envolverá procedimentos relativamente complexos, constando de várias fases que abarquem a determinação de categorias e de unidades de análise, para reunir características do objecto em estudo, o que permitirá analisar e examinar sistemas de valores, representações e aspirações dos actores, reacções a factos ou acontecimentos, sentimentos ou mesmo atitudes face a determinados fenómenos. O instrumento por nós constituído e utilizado foram os seguintes:

- Guião de entrevista (dirigido aos chefes de turnos e professores)
- Guião de entrevista (dirigido aos alunos)
- Grelha de observação

Os resultados encontrados na pesquisa demonstram que na opinião dos chefes de turnos e professores, o recreio é o tempo ou período onde os alunos se dedicam a realizar várias brincadeiras de forma livre.

Disseram também ser um lugar onde os alunos realizam entre si várias actividades sociais. Afirmaram que na escola (pesquisada) existe um espaço enorme de recreio onde os alunos organizam-se em grupo consoante os seus interesses.

Todos foram unânimes em afirmar que no recreio as crianças realizam várias brincadeiras, como garrafinhas, salta corda, 35 vitória, jogos de futebol, ficou, mete mete, jogos de canções, ego, mamã lete, semalha, três três, zera, male só, no cubico dos tunesas. Os professores não participam das brincadeiras no tempo de recreio, justificaram que deixam as crianças brincar livremente e aproveitam também para descansar.

Quanto aos materiais utilizados no tempo de recreio os participantes mencionaram, as bolas, cordas, garrafas de areia, ringue, cordão. Mas quem trás estes materiais são os alunos. Todos alunos brincam no pátio da escola, a maioria dos alunos no momento do recreio são alegres, extrovertidos, são mais comunicativos e partilham as coisas.

Os professores e chefes de turnos disseram que a maioria dos alunos têm comportamentos sociáveis, mas também existem os que se apresentam com comportamentos de bullying, com práticas de violência (empurrões, puxar o cabelo ou as tranças das meninas, insultos desnecessários e em casos raros há aqueles que se isolam).

Os participantes afirmaram que a escola sem o recreio seria um lugar monótono, desinteressante, triste, que não permitiria a partilha dos valores culturais por meio das

brincadeiras e conversas informais que acontecem no recreio.

Todos são de opinião que o recreio permite a realização de aprendizagens significativas dos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, atitudes positivas, comportamento e valores corretos.

Os chefes de turnos e os professores afirmaram que as brincadeiras não refletem os conteúdos que são abordados na sala de aula. Em relação aos valores aprendidos no momento do recreio, os participantes disseram que os alunos aprendem a respeitar o outro, respeitar a opinião e o espaço do outro, cumprimento de regras, honestidade, humildade, solidariedade, a não exclusão, aprendem a partilhar os vários saberes e a conservar o material didático que utilizam nas brincadeiras.

Fazendo análise das respostas feitas aos coordenadores de turnos e professores podemos aferir que o recreio é um local para os alunos realizarem brincadeira e outras actividades de seu interesse, assim como se faz a passagem dos valores culturais.

Tendo a escola um espaço vasto os alunos brincam no recreio, não é prática os alunos brincarem nas salas de aulas nem nos corredores. As brincadeiras como: garrafinhas, saltar a corda, 35 vitória, jogos de futebol, ficou, semalha, passarão, mete mete, jogos de canções, são as mais privilegiadas pelos alunos no momento do recreio, elas permitem que a escola se torne alegre, activa, interessante e facilita a partilha dos valores culturais.

Várias são as aprendizagens e os valores que os alunos fazem no momento do recreio tais como, o respeito a opinião e ao outro, ao espaço do outro, o saber perder, o cumprimento de regras, a honestidade, solidariedade, a não exclusão, a cooperação, a vida colectiva longe dos seus pais, professores ou qualquer outro adulto.

Conversando com os alunos constatamos que os mesmos gostam do periodo ou tempo de recreio, todos alunos afirmaram que na escola há

espaço suficiente para brincar no momento do recreio.

A maioria dos alunos disseram que gostam de brincar, os meninos gostam de jogar a bola, salva ovo, queito, burrinho, stop, mamã mandou e correr, as meninas gostam jogar garrafinha, saltar a corda, mete mete, 35 vitória, mama lete, ego, salta corda, semalha, três três, libo libo, zera, no cúbico dos tunesas, male só, mana diala, caricatura, passarão, banana verde, sem esquecer o lanche.

Todos os alunos foram unânimes a dizer que para além de brincar no periodo do recreio, gostam mais de conversar, fazer novas amizades, afirmaram também que as meninas brincam entre elas e os rapazes bricam com outros rapazes.

Os alunos disseram que as brincadeiras realizadas durante o recreio não são vivenciadas em outro contexto da escola, isto é na sala de aula. As meninas disseram que aprenderam as brincadeiras com as amigas da rua, com as primas e com as tias, irmãs e com as colegas no momento de interacção durante o recreio.

Algumas brincadeiras aprenderam de forma espontânea, e outras tiveram que decorar e entrar para a brincadeira. Os rapazes aprendem com outros meninos com quem estabelecem contacto no seu dia-a-dia.

Os alunos disseram que aprendem as brincadeiras que realizam no momento do recreio na rua, na escola, pela televisão. Os brinquedos são partilhados por todos alunos ou colegas, desde que queiram realizar a mesma brincadeira ou jogo, todos alunos disseram que no recreio gostam mais de brincar no pátio da escola por ser um lugar muito espaçoso.

A escola sem o recreio seria um lugar triste, monótono, sem interesse e não daria jeito de partilhar os valores culturais e outros saberes, os alunos disseram que no recreio há sempre algumas coisas novas para aprender, por exemplo as novas brincadeiras, novas canções ou expressões corporais (novas formas de dançar).

Os alunos disseram que os professores não participam das brincadeiras no momento do recreio, eles aproveitam, este tempo para descansar e lanchar. Acabam deixando tudo por nossa conta. Os alunos também disseram que nunca convidaram os professores para participar nas brincadeiras.

A partir das observações realizadas, percebeu-se que o recreio é parte da rotina instituída pela escola, mas as práticas sociais que ocorrem nesse ambiente é uma criação das crianças.

Brincar foi a principal prática social desenvolvida pelos alunos durante o recreio escolar. Esse brincar acontece de diferentes formas. Durante o recreio os alunos realizam diferentes brincadeiras, nas experiências de brincar, os alunos produzem diversos processos educativos, seja de forma grupal ou individualmente.

Fazendo análise das respostas dadas pelos alunos percebe-se que o brincar, o divertimento durante o momento do recreio, não é apenas uma forma de ocupar o tempo disponível, mais um meio favorável para a socialização, uma vez que no momento do recreio os alunos brincam de forma livre e espontânea e interagem com outros alunos buscando a cumplicidade e companherismo, diminuindo as agressões, preconceitos, discórdias.

Percebemos que no momento do recreio, os alunos diferentes interagem e partilham tudo que o pátio da escola oferece, criam e descobrem as regras dos jogos, aprendem a se organizar em grupo, aceitam os outros como eles são, aprendem a cooperar, a solidariedade, a honestidade, humildade, estabelecem relações de afecto, criam laços de amizade ou de inimizade, fazem escolhas, criam e solucionam conflitos, incluem e excluem determinados alunos, constroem conhecimentos, não apenas de "conteúdos" das disciplinas escolares, mas conhecimentos para a vida, aprenderam a se relacionar, a respeitar umas às outras, a fazer escolhas e manifestar preferências e interesses.

Durante o recreio, os alunos se relacionaram com outras crianças da escola, assim, alunos de diferentes idades têm a oportunidade de se relacionar com alunos de outras turmas, com as quais não convivem diariamente em sala de aula.

Apoiando-se em Friedmann (1996), a brincadeira proporciona múltiplas redes relacionais e múltiplas redes de construção de conhecimento, permitindo conhecer diferentes modos de ser, pensar, agir e principalmente diferentes modos de brincar. Nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, os alunos se educam na sua humanidade para a cidadania negada, conquistada, assumida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos vários fragmentos de actividades de pesquisa realizadas e expostos ao longo do texto, esperamos ter demonstrado como o recreio na escola pode ser considerado um tempo e espaço de interacção e aprendizagem para os alunos.

O recreio é um espaço pedagógico muito rico de troca de experiências e aprendizagens dos alunos, desencadeando processos educativos que são construídos em relações sociais. As práticas sociais que ocorrem no tempo e espaço de recreio é uma criação das crianças, o brincar é a principal prática social desenvolvida pelos alunos durante o recreio, esse brincar ocorre de diferentes formas.

As actividades do recreio não são planificadas pelos professores, nem pelos alunos. Durante o recreio as crianças realizam diferentes brincadeiras tais como: jogar a bola, salva ovo, queito, burrinho, stop, mamã mandou e correr, as meninas gostam jogar garrafinha, saltar a corda, mete mete, 35 vitória, mamá lete, lipo lipo, ego, semalha, passarão e lanchar. Os materiais (bolas, cordas e outros), que os alunos utilizam no recreio não são da escola. Há uma boa partilha dos materiais no recreio pelos alunos.

Nas experiências de brincar, as crianças produzem diversos processos educativos, em grupo ou individualmente. Por meio do jogo as crianças estabelecem relações de afecto, criam laços de amizade ou de inimizade, fazem escolhas, criam e solucionam conflitos, incluem e excluem determinadas crianças, criam regras e reinventam essas regras de acordo com o jogador.

No recreio os alunos constroem conhecimentos e valores, não apenas de “conteúdos” das disciplinas escolares, mas conhecimentos para a vida, aprendem a se relacionar, a respeitarem-se, a fazer escolhas e manifestar preferências e interesses. Os alunos se organizam em diferentes grupos para brincar, a partir de amizades já existentes ou mesmo tentativas ainda sútis e tímidas de novas parcerias. Os professores não se envolvem nas actividades do recreio dos alunos, aproveitam para descansar e relaxar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blatchford, P. Research on children`s school playground behavior in the United Kingdom. In P. Blatchford & S. Sharp (Eds), *Breaktime and the school: understanding and changing playground behavior* (pp. 16-35). London: Routledge, 1994.

Bell at all. J. *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva, 1998.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*. Portugal: Porto, 1994.

Chrispino, A. *Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação*. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, 2007.

Friedmann, A. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

Neto, C. *Actividade física da criança e do jovem e independencia de mobilidade no meio urbano*, 2008.

Neuenfeld, D.J. *Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?*. *Revista de Educação Física/UEM*, v.14, p. 37-45, 2003.

Pereira, B. O. & Neto, C. *A infância e as práticas lúdicas*. Estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In Pinto, M. & Sarmiento, M.. *A infância*. Contextos e Identidades (pp 219-264), Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança, 1997.

Pereira, B. & Neto, C. *As crianças o lazer e os tempos livres*. In Pinto, M & Sarmiento, M. (Coord.) *Saberes sobre as crianças*. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998) (pp.83-107). Braga: Edições do Centro de Estudos da Criança, 1999.

Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. *Aviação de um programa de intervenção em escolas: Aprender através do jogo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 56-74, 2020a.

Rodríguez-Fernández, J., Pereira, V., Condessa, I., & Pereira, B. *Valor atribuido al recreo escolar por el alumnado de 1º ciclo de enseñanza básica en Portugal* (Value attributed to school recess by students of 1st cycle of basic education in Portugal). *Retos*, 38(38), 188-195, 2020b.

Souza, A.P.V. *As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituída singularidade a criança*. Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.





O DESPERTAR PELA LEITURA

JOICE BOTELHO SILVA¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo buscar dados relevantes sobre a importância do processo de adquirir habilidades de linguagem e conhecimento desde os primeiros anos de vida. Nos tempos atuais, utilizamos recursos como atividades lúdicas e representações visuais, entre outros. Dessa forma, surge a incerteza sobre o significado de alfabetizar e qual é a sua relevância na educação infantil. Será que alfabetizar é sinônimo de letramento? Vamos esclarecer: alfabetizar consiste em instruir sobre a língua escrita, ensinando letras, números, entre outros elementos. É a abordagem que ensina a formação de sílabas, a construção de palavras e frases, ou seja, trata-se do processo mecânico de aprendizado da leitura e escrita. Por outro lado, o letramento diz respeito aos aspectos funcionais, isto é, ensinar como a linguagem escrita é aplicada no cotidiano, apresentando um texto a uma criança e elucidando claramente a intenção por trás desse texto, a fim de que ela compreenda o propósito da leitura. A alfabetização, em conjunto com o letramento, é fundamental para a aprendizagem da criança, pois sem alfabetização não há letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Aprendizagem. Letramento.

INTRODUÇÃO

Existe a convicção de que ao sermos iniciados no ato de decifrar textos, passamos a assimilar as questões relacionadas à relevância da leitura. Ao compreendermos sua importância, nós nos empenhamos em aprofundar nosso entendimento acerca do surgimento da prática de ensinar a ler e escrever no Brasil. A alfabetização, em conjunto com a abordagem do letramento, desempenha um papel crucial:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...

habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92)

Existem poucos registros claros sobre as transformações na história da educação no Brasil. No entanto, sabe-se que houve diferentes conceitos e práticas pedagógicas relacionados à alfabetização e ao letramento, os quais passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, influenciadas por diferentes contextos

¹ Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum; e em Pedagogia pela Universidade do Grande ABC, UNIABC. Pós-Graduada em Educação Nutricional, Educação Musical e Educação Infantil pela Faculdade Conectada, FACONNECT. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

socioeconômicos, culturais e políticos que moldaram o processo de escolarização.

Nos primórdios, os métodos de alfabetização envolviam o uso de cartilhas e livros didáticos, embora esses recursos fossem acessíveis apenas a uma minoria privilegiada. Embora eficazes, esses métodos proporcionavam uma leitura bastante limitada, e os livros didáticos eram escassos. Entre os anos 1800 e 1900, não há registros de livros utilizados nas escolas de ensino infantil. Em vez disso, os professores desenvolviam materiais próprios, como textos, cartas ou documentos. Naquela época, a responsabilidade do professor era ensinar a leitura e a escrita, sendo que o ensino era separado entre meninos e meninas. Os meninos aprendiam conteúdos como a constituição do império e a história do Brasil.

Entre 1910 e 1930, surgiram diversas cartilhas, como "Meu Livro" de Theodoro de Moraes (método analítico), a cartilha infantil de Carlos A. Gomes Cardim, a cartilha analítico-sintética de Mariano de Oliveira e a cartilha moderna de Ramon Roca Dortal, entre outras. A partir desse período, entre 1930 e 1945, houve um aumento significativo no número de cartilhas brasileiras publicadas. Essas cartilhas passaram a exigir adaptações e regras ortográficas, além de incluir noções de aritmética, tabuada, noções de medida, história e geografia. Com base nesse breve panorama histórico, podemos compreender os primeiros métodos de ensino e a importância de aprender a ler e escrever, considerando como temos acesso facilitado a tudo atualmente.

Uma pesquisa do MEC realizada em 2017 revelou que, de cada 10 alunos, 7 apresentavam níveis insuficientes de proficiência em língua portuguesa e matemática, de acordo com os registros do Saeb. Diante desse contexto, fica evidente a importância de uma base sólida na educação infantil, para que as crianças possam progredir nas séries seguintes. Por isso, a alfabetização na educação infantil é essencial, pois é onde tudo começa. No entanto, é importante que os professores compreendam

que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado, e não se deve forçar todos a aprenderem as mesmas coisas ao mesmo tempo. O professor tem a responsabilidade de identificar o nível de alfabetização e letramento de cada criança e, a partir disso, auxiliá-las em seu processo de aprendizado. O processo de leitura e escrita precisa ser abordado de forma integrada para se obter resultados satisfatórios. Segundo Soares (2006), essas duas habilidades se desenvolvem em interdependência mútua, de modo que a criança possa se apropriar do sistema de escrita alfabético.

Para responder a essas questões, é necessário realizar uma análise mais aprofundada sobre os conteúdos de alfabetização e letramento e sua natureza socioeducacional.

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, a alfabetização passou a ser compreendida como um "instrumento eficaz para a aprendizagem, acesso e produção de informações, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura global emergente" (Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990). Se adotarmos essa definição como ponto de partida, fica claro que o aprendizado da leitura e da escrita se torna uma ferramenta que permite o acesso ao mundo da informação e a criação de novos conhecimentos.

Soares (2006) afirma que, para ingressar e viver nesse mundo do conhecimento, o aprendiz precisa de dois "passaportes": o domínio da tecnologia escrita (sistema alfabético e ortográfico), adquirido por meio do processo de alfabetização, e o domínio das habilidades de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), obtido por meio do processo de letramento.

De acordo com Demo (2007, p. 29):

Desde que se entenda a alfabetização como processo de ler o mundo, o que exige domínio do código, mas na condição de simples instrumento formal. O que importa é a habilidade de dar conta da realidade circundante pela via da interpretação e intervenção questionadoras, reconstrutivas.

Segundo Freire (1991), é insuficiente ter a capacidade de decodificar o texto "Eva viu a uva". É fundamental compreender o papel de Eva dentro de seu contexto social, quem são os trabalhadores responsáveis pela produção da uva e quem se beneficia desse trabalho. Freire destaca a importância de considerar as possíveis implicações políticas da inserção do aprendiz no mundo da escrita. Essa abordagem permitiria uma leitura crítica das relações sociais e econômicas que são reproduzidas em nossa sociedade.

Dessa forma, as práticas educacionais em sala de aula devem ser direcionadas para promover a alfabetização com foco no letramento, seguindo as palavras de Soares (2001), para desenvolver as habilidades necessárias para uma utilização efetiva e competente da tecnologia escrita.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Estimular a leitura é uma das responsabilidades fundamentais dos professores, pois essa habilidade desempenha um papel crucial na formação dos alunos. Quando a leitura se torna uma prática habitual, ela não só proporciona prazer e satisfação, mas também funciona como uma ferramenta para adquirir conhecimento, desenvolver a cultura e a capacidade de raciocínio, além de aprimorar a proficiência na língua. No entanto, para estabelecer esse hábito, os alunos precisam estar cientes de que a leitura pode ser prazerosa e trazer inúmeros benefícios para suas vidas.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (BRANDÃO; MICHELETTI, 2002, p. 9).

A leitura desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, e cultivar o amor pela leitura desde cedo é essencial para abrir as portas do conhecimento ao longo da vida. Ler em voz alta é uma maneira

de apresentar os livros como fontes de experiências agradáveis, divertidas e emocionantes, deixando uma marca duradoura nas crianças. Quando as crianças valorizam os livros, elas se sentem mais motivadas a ler por conta própria e têm maior probabilidade de manter esse apreço ao longo de suas vidas.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 1997, p. 69).

Desde os primeiros meses de vida, as crianças começam a explorar a linguagem. Os bebês emitem sons que imitam os padrões de fala dos adultos, enquanto observam gestos e expressões faciais, estabelecendo conexões entre sequências sonoras frequentemente ouvidas - palavras - e seus significados. Eles se encantam ao ouvir jingles e rimas conhecidas, participam de brincadeiras como esconde-esconde e interagem com objetos como livros de atividades e blocos com letras do alfabeto. A partir dessas experiências marcantes, as crianças aprendem a utilizar uma variedade de símbolos.

Durante o processo de armazenagem da leitura coloca-se em funcionamento um número infinito de células cerebrais. A combinação de unidade de pensamentos em sentenças e estruturas mais amplas de linguagem constitui, ao mesmo tempo, um processo cognitivo e um processo de linguagem. A contínua repetição desse processo resulta num treinamento cognitivo de qualidade especial. (CARLETTI, 2007, p.2).

À medida que as crianças se familiarizam com esses sistemas simbólicos, elas descobrem, por meio de interações com outras pessoas, que certos tipos de marcas - como impressões - também podem representar significados. Inicialmente, as crianças usarão pistas físicas e visuais ao redor da impressão para decifrar seu conteúdo. No entanto, à medida que desenvolvem uma compreensão do princípio alfabético, elas passam a processar as letras, associá-las a sons e conectar essas informações a

um significado conhecido. Embora pareça que algumas crianças adquiram essas habilidades de forma mágica ou autônoma, pesquisas sugerem que elas se beneficiam de orientação e instrução consideráveis por parte de adultos, embora de maneira lúdica e informal.

Se considerarmos que ler e produzir textos significa produzir sentido e que isso só é possível no confronto com o outro, com o diferente, com as múltiplas vozes que nos constituem e que nos transformam em estranhos para nós mesmos; que ler e produzir textos significa também nos inserir numa dada formação discursiva, conhecendo a regra de seu jogo então, compreenderemos por que a escola não está formando leitores nem produtores de texto, mas apenas artífices da reprodução e da passividade, silenciando a uns e a outros, naturalizando as construções que servem apenas a interesses escusos (CORACINI, 2002, p. 264)

Durante esses primeiros anos, as crianças vivenciam uma diversidade significativa em suas experiências de linguagem oral e escrita. Em seus lares e ambientes de cuidado, elas encontram uma variedade de recursos, diferentes níveis de apoio e diversos tipos de estímulo para a leitura e escrita desde cedo. Algumas crianças têm acesso imediato a uma ampla gama de materiais de leitura e escrita, enquanto outras não; algumas observam seus pais lendo e escrevendo com frequência, enquanto outras têm apenas exposições ocasionais; algumas recebem instruções diretas, enquanto outras contam com uma abordagem mais casual e informal. Isso significa que não existe um método de ensino único e eficaz para todas as crianças. Em vez disso, bons professores adotam uma variedade de estratégias de ensino que atendem à grande diversidade de alunos nas escolas. Uma instrução de qualidade baseia-se nos conhecimentos e habilidades prévios das crianças, fornecendo-lhes conhecimento, habilidades e uma mentalidade propícia à aprendizagem ao longo da vida. As crianças precisam aprender não apenas as habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também como utilizar essas ferramentas para aprimorar seu pensamento e raciocínio.

Incentivar o amor pela leitura desde cedo oferece às crianças uma vantagem na ampliação de seu vocabulário e na construção de independência e autoconfiança. Isso as ajuda a compreender não apenas o mundo ao seu redor, mas também as pessoas, desenvolvendo habilidades socioemocionais e, é claro, a imaginação.

(...) entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade. (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2009, p.2)

Uma das atividades mais importantes para desenvolver essas compreensões e habilidades cruciais para o sucesso na leitura parece ser a leitura em voz alta para as crianças. A leitura de livros de qualidade ocorre quando as crianças se sentem emocionalmente seguras e são participantes ativos no processo. Fazer perguntas que envolvam previsões e análises em grupos pequenos parece ter impacto no vocabulário das crianças e na compreensão das histórias. As crianças podem discutir as ilustrações, recontar a história, compartilhar suas partes favoritas e solicitar várias leituras adicionais. É a conversa que envolve a leitura de histórias que confere poder, ajudando as crianças a estabelecer conexões entre o enredo e suas próprias vidas.

Durante os anos pré-escolares, um objetivo central é aumentar a exposição das crianças à escrita e a seus conceitos. Alguns professores utilizam livros grandes para auxiliar as crianças a identificar diferentes elementos da escrita, incluindo a ideia de que a escrita (em vez das imagens) carrega o significado da história, que as sequências de letras entre os espaços são palavras e que a escrita corresponde a uma versão oral, e que a leitura progride da esquerda para a direita e de cima para baixo. Ao longo da leitura das histórias, os professores podem demonstrar essas características apontando para palavras individuais, direcionando a atenção das

crianças para onde começar a ler e auxiliando-as a reconhecer as letras e os sons correspondentes.

(...) o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 1989, p.28,29)

Além disso, é importante proporcionar às crianças oportunidades para praticar o que aprenderam sobre escrita, tanto interagindo com seus colegas como explorando por conta própria. Pesquisas indicam que a organização física da sala de aula pode incentivar o tempo dedicado aos livros.

OS LIVROS INFANTIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESPÍRITO LEITOR

As histórias em livros não são a única forma de expor as crianças à linguagem escrita. Elas aprendem muito sobre a leitura ao observar etiquetas, sinais e outros tipos de impressões ao seu redor. Etiquetas impressas em objetos, placas e quadros de aviso em salas de aula são exemplos visíveis do uso prático da linguagem escrita. Em ambientes repletos de impressões, as crianças incorporam a alfabetização em suas brincadeiras, utilizando essas ferramentas de comunicação para dar ênfase ao drama e realismo das situações imaginárias. No entanto, essas experiências lúdicas do dia a dia por si só não tornam a maioria das crianças leitoras. Em vez disso, elas são expostas a uma variedade de experiências de leitura e aos processos de leitura com propósitos reais.

As crianças também adquirem conhecimento prático do sistema alfabético não apenas por meio da leitura, mas também da escrita. Ao se envolverem na escrita, elas aprendem a segmentar as palavras que desejam escrever em sons componentes.

A leitura favorece a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação principalmente

através da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e aumenta a possibilidade de normalização da situação pessoal de um indivíduo. (BAMBERGER, 2008, p. 11).

Ambientes educacionais que proporcionam às crianças oportunidades frequentes de expressarem suas ideias por escrito, sem se sentirem excessivamente preocupadas com a ortografia correta e a caligrafia perfeita, também ajudam as crianças a compreenderem que a escrita tem um propósito real. Os professores podem criar situações que ilustrem o processo de escrita e envolver ativamente as crianças nele. Alguns professores desempenham o papel de escribas e auxiliam as crianças a colocarem suas ideias no papel, encontrando um equilíbrio entre encorajá-las a fazer isso de forma independente e pedir assistência quando necessário. Inicialmente, essas produções provavelmente se concentram em imagens, com poucas tentativas de escrever letras ou palavras. Com estímulo, as crianças passam a rotular suas imagens, contar histórias e tentar escrever narrativas sobre as imagens que desenharam.

Dessa forma, os estudos realizados nos primeiros anos da alfabetização infantil enfatizam a importância de uma ampla exposição à escrita e ao desenvolvimento de conceitos relacionados à escrita, suas formas e funções. Salas de aula repletas de livros impressos, jogos de linguagem e alfabetização, leitura de contos de fadas e escrita permitem que as crianças experimentem a alegria e o poder associados à leitura e escrita, ao mesmo tempo em que adquirem habilidades básicas relacionadas à escrita que a pesquisa mostrou serem indicativas de um bom desempenho.

A leitura é uma maneira de se aprender o que é escrever e qual a forma correta das palavras. Para conseguir esse objetivo da leitura é preciso planejar as atividades de tal modo que se possa realizar o que se pretende. A leitura não pode ser uma atividade secundária na sala de aula ou na vida, uma atividade para qual o professor e a escola não dedicam mais que alguns míseros minutos, na ânsia de retornar aos

problemas da escrita, julgados mais importantes. (CAGLIARI, 1994, p.173).

As abordagens de leitura consistem em métodos e esses métodos são elementos do ensino, portanto é necessário ensinar técnicas para a compreensão de textos. No entanto, no contexto educacional, essas técnicas não devem ser vistas como fórmulas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. É por isso que, ao ensinar estratégias de compreensão da leitura, é importante priorizar a construção e o uso de métodos de natureza geral entre os alunos, para que possam ser aplicados facilmente em diversas situações de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incentivar as crianças a se engajarem na leitura é um elemento fundamental para despertar nelas o interesse pela atividade e evitar que se torne tediosa. Com base na pesquisa de Gilda Rizzo em 1999, é inato ao ser humano possuir uma inclinação natural para a leitura e escrita, além de possuir uma competência intrínseca para aprender a língua verbal.

A leitura requer apenas estímulo ambiental, que começa no próprio lar da criança, envolvendo seus pais e familiares. Outro fator que exerce uma influência positiva é a relação entre o professor e o aluno, sendo essencial que exista um grau adequado de segurança emocional para enfrentar qualquer tipo de aprendizado. Qualquer forma de rejeição gera insegurança, tornando crucial a construção de um ambiente acolhedor e seguro, onde as

crianças se sintam bem-vindas. A partir desse ponto, todo o conhecimento oferecido será melhor assimilado por elas.

Após estabelecer um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, ele ocorrerá de maneira natural. No entanto, os professores devem sempre ter em mente que, embora o ensino-aprendizagem seja considerado um processo natural pela sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais. 2. Língua Portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. 7. Ed. São Paulo: Scipione, 1994. CARLETI, Rosilene Callegari. A leitura: um desafio atual na busca de uma educação globalizada. ES, 2007; Disponível em <http://www.univen.edu.br/revista>. Acesso em 12 fev.2024.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria et al. Leitura: decodificação, processo discursivo?. In: CORACINI, Maria J.R. (Org.). O jogo Discursivo na Aula de Leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira. São Paulo: Pontes, 2002.
- DEMO. Pedro. Leitores para sempre. Porto Alegre, 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- OLIVEIRA, Cláudio Henrique. QUEIROZ, Cristina Maria de. Leitura em sala de aula: a formação de leitores proficientes. RN, 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em 20 de março de 2022.
- SOARES, Magda Becker. Brasil: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2001.





ENERGIA SOLAR FOTOVOLTAICA: CENÁRIO ATUAL

José WILTON DOS SANTOS¹

RESUMO

O tema abordado foi sobre a captação de energia solar e suas grandezas em larga escala, trazendo suas inovações de tempo em tempo, e adequando para a melhor forma no estado de hoje. Podemos observar as mudanças que ela teve desde o princípio de sua captação, ofertando inovações e tipos de domínios para melhor sustentabilidade, uma delas são as placas fotovoltaicas, facilitando todo o processo de acúmulo de energia solar, apresentando benefícios para a população com energia limpa.

Palavras-chave: Energia; Energia solar; Fotovoltaica; Energia sustentável.

INTRODUÇÃO

A energia é o grande motor do sistema terra, ela se apresenta de várias formas, tais como: energia cinética, potencial, eletromagnética, elétrica etc.

Fisicamente, energia é a quantidade de trabalho que um sistema é capaz de fornecer. Ela não pode ser criada, consumida ou destruída, apenas transformada (CAPELLI, 2013).

Os seres humanos, na tentativa de satisfazer suas necessidades aprenderam a explorar as mais variadas formas de energia. Esta utilização permitiu que a humanidade ocupasse áreas do planeta onde o clima é muito adverso, além de permitir a locomoção de forma mais rápida (SANTOS et al., 2014).

A cerca da grandeza da energia solar, Villalva (2014) afirma:

O sol é a principal fonte de energia do nosso planeta. A superfície da terra recebe anualmente uma quantidade de energia solar, nas formas de luz e calor,

suficiente para suprir milhares de vezes às necessidades mundiais durante o mesmo período. Porém, apenas uma pequena parcela dessa energia é aproveitada.

Sobre os principais recursos energéticos utilizado pela humanidade, Teixeira (2003) nos esclarece:

Os recursos energéticos normalmente mais utilizados pelas nações industrializadas são os combustíveis fósseis (carvão mineral, petróleo e gás natural), hidroeletricidade, energia nuclear e outras formas de energia menos difundidas (geotérmica, eólica, solar, provenientes da biomassa, de marés e mais recentemente, de ondas). Estes recursos energéticos são classificados em fontes renováveis e não renováveis.

A demanda por energia elétrica é uma constante, visto que os seres humanos cada vez mais desenvolvem tecnologias cuja utilização da eletricidade é indispensável conjugando com o fator do crescimento populacional, podemos afirmar que essa demanda tende a aumentar.

¹ Mestrando do programa Pós-graduação PROFMAT, da Universidade Federal do ABC, e Coordenador do Núcleo Educacional do CEU Inácio Monteiro.

E-mail: josew@sme.prefeitura.sp.gov.br

A estrutura de um sistema elétrico, não compreende somente a geração da energia, mas também a transmissão e distribuição dessa energia elétrica (GARCIA, 2012). Fatores estes, que por vezes tem gerado dificuldades para as empresas responsáveis por promover a disponibilidade de energia elétrica para a população, visto que o Brasil tem dimensões continentais.

A energia elétrica é um fenômeno que está ligada ao deslocamento dos elétrons de um átomo para outro, essa situação ocorre quando, temos partículas eletricamente carregadas deixando de estar em equilíbrio eletrostático, facilitando assim o deslocamento dos elétrons por diferença de potencial elétrico. Quando esse deslocamento é ordenado, damos o nome de corrente elétrica. Essa corrente elétrica pode ser **contínua**, quando os elétrons de deslocam sempre no mesmo sentido ou **alternadas**, quando a corrente elétrica muda de sentido em intervalos iguais de tempo. A eletricidade que chega às residências é a alternada, o motivo é puramente econômico, pois é mais barata. Os aparelhos eletrodomésticos funcionam com corrente contínua ou alternada; também há um motivo técnico importante, como o uso da corrente alternada é possível fazer o aumento ou diminuição de potencial com auxílio dos transformadores.

A energia elétrica deve ser pensada de duas formas, na primeira, deve ser analisado como elemento do sistema físico, nessa visão é possível compreender o fenômeno da eletricidade e poder optar o modo mais viável de obtenção da energia elétrica; na segunda forma de pensar sobre a eletricidade, a energia deve ser observada como um componente do sistema econômico e social, pois a energia representa um serviço destinado à satisfação das necessidades do ser humano que vive em sociedade.

Os diferentes níveis de consumo de energia elétrica por habitante da terra, aliado a outros fatores, tem caracterizado a divisão do mundo em blocos, uma dessas divisões classifica certos países como desenvolvidos e outros como em desenvolvimento (NETO, 2012).

Nem todas as residências do mundo têm o mesmo padrão de consumo de energia elétrica. Nos Países desenvolvidos uma residência comum gasta cerca de dez vezes mais energia do que uma residência situada num País em desenvolvimento, como o Brasil (VILLALVA, 2012).

Atualmente todos os países estão buscando matrizes energéticas que agridam o mínimo possível o meio ambiente, e uma das fontes energéticas que pode oferecer muitas vantagens é a **energia solar**.

Alguns pontos favoráveis da energia solar são: recurso que não vaise exaurir; impacto ambiental praticamente nulo; e não causa preocupação com a distribuição desta energia junto aos consumidores, visto que a eletricidade será produzida no local de consumo (SANTOS et al., 2014).

A energia elétrica proveniente da captação solar atualmente dispõe de três tecnologias distintas, são elas: energia solar por aquecimento do ar, energia solar por aquecimento da água e energia solar fotovoltaica. Esta última é o foco deste trabalho que buscará apresentar o funcionamento e o dimensionamento da energia elétrica fotovoltaica para uso autônomo e comercial no Brasil.

FONTES DE ENERGIA

Chamamos de recursos energéticos os elementos que ocorrem naturalmente, as matérias primas que o homem pode utilizar para sua subsistência. Nem todos os recursos encontrados na natureza podem ser aproveitados em seu estado natural, necessitando uma série de processamentos para satisfazer a necessidade humana. Em geral são classificados em: fontes renováveis e não renováveis.

De maneira geral são consideradas renováveis as fontes de energia que não se apoiam em recursos que são reconhecidamente limitados e cujo uso não causa seu esgotamento

(VILLALVA, 2012). São elas: hidrelétrica, biomassa, geotérmica, eólica, oceânica (mares ou ondas) e solar (térmica ou fotovoltaica).

São consideradas fontes não renováveis as fontes de energia que conhecidamente são limitados, ou seja, a natureza não está renovando, tais como: combustíveis fósseis (carvão mineral, gás natural e petróleo) e o urânio (VILLALVA, 2012).

GERAÇÃO E USO DE ENERGIA

MUNDO

A energia elétrica é a forma de energia mais flexível que existe. Ela pode ser transmitida a longas distâncias, desde o ponto de geração até o local de consumo, pode ser convertida em luz, calor, movimento e informação.

O ser humano depende da energia elétrica para quase tudo. Em casa, no trabalho e no lazer. O modo de vida moderno apoia-se cada vez mais na energia elétrica. Mas esse conforto tem um custo muito elevado para o planeta (VILLALVA, 2012).

Hoje é consumido aproximadamente 20.000 TWh (terawatts-hora) por ano no mundo e segundo previsões da agência internacional de energia (EPE), esse número vai subir para 30.000 TWh em 2030. Para produzir 30.000 TWh por ano são necessárias 230 usinas hidrelétrica iguais a de Itaipu ou 1.000 usinas nucleares iguais a de Fukushima, no Japão.

Não existem rios suficientes no mundo para construir tantas usinas como a de Itaipu e a humanidade não deseja utilizar a energia nuclear, em tamanha escala, devido aos riscos que ela oferece.

Atualmente a grande parte da energia elétrica produzida e consumida no planeta tem origem na queima de combustíveis fósseis.

Embora as fontes renováveis e as fontes alternativas de energia elétrica representam hoje uma pequena parcela de nossa produção de eletricidade, o potencial para o emprego dessas fontes é muito grande e acredita-se que no

futuro, mediante desenvolvimento tecnológico e investimento neste setor, toda a necessidade de eletricidade do mundo, ou pelo menos a maior parte dela, poderá ser provida por fontes renováveis e limpa.

Os principais Países desenvolvidos já estão a passos longos na renovação da matriz energética, exemplo é a Alemanha. A figura 1 mostra um gráfico do comportamento do consumo da energia elétrica num período recente de 20 anos. Atualmente a maior parte da matriz energética da Alemanha já é de fontes alternativas. Com tendência a consumir cada vez mais esses tipos de fontes.

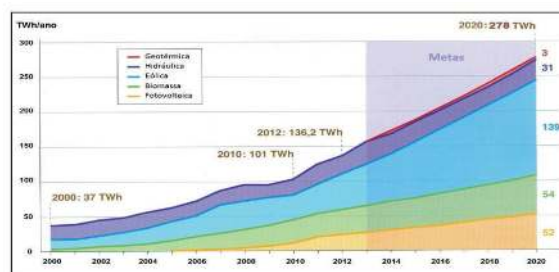


Figura 1: "Matriz energética mundial" (ANEEL, 2020).

NO BRASIL

O Brasil possuía em 2009 uma capacidade de geração de energia de elétrica de 105 GWh (Gigawatt-hora) por ano, esse valor representa apenas 10% da capacidade de geração de energia elétrica que possui os principais países desenvolvidos (VILLALVA, 2012). Atualmente a energia produzida no Brasil tem como principal fonte as hidrelétricas, que é responsável por quase 80% da energia utilizada (GARCIA, 2012). Apesar da tendência de aumento de outras fontes, devido a restrições ambientais de projetos hidrelétricos e os avanços tecnológicos no aproveitamento de fontes não-convencionais, tudo indica que a energia hidráulica continuará sendo, por muito tempo, a principal fonte geradora, conforme figura 2, que mostra uma tendência para 2030.

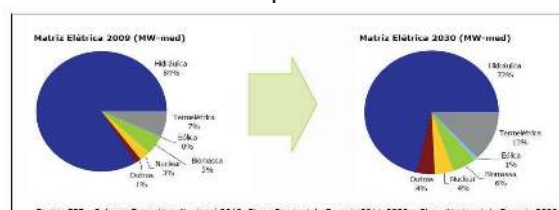


Figura 2: "Previsão de uso de energia no Brasil" (EPE, 2011).

ELETRICIDADE SOLAR FOTOVOLTAICA

No início da década de 1990, com os avanços adicionais da tecnologia e a significativa redução nos seus custos, além das urgências de ordem ambiental, a conversão fotovoltaica teve as suas aplicações ampliadas e inseriu-se crescentemente no mercado mundial. A radiação solar pode ser diretamente convertida em energia elétrica, por meio de efeitos da radiação (calor e luz) sobre determinados materiais, particularmente os semicondutores. Entre esses, destacam-se os efeitos termoelétrico e fotovoltaico.

O efeito fotovoltaico decorre da excitação dos elétrons de alguns materiais na presença da luz solar (ou outras formas apropriadas de energia). Entre os materiais mais adequados para a conversão da radiação solar em energia elétrica, os quais são usualmente chamados de células solares ou fotovoltaicas, destaca-se o silício (VILLALVA, 2012).

Um sistema fotovoltaico não precisa do brilho do Sol para operar. Ele também gera eletricidade em dias nublados, entretanto, a quantidade de energia gerada depende da densidade das nuvens. Devido à reflexão da luz do Sol, dias com poucas nuvens podem resultar em mais produção de energia do que dias completamente claros.

Atualmente, o Ministério de Minas e Energia desenvolve vários projetos para o aproveitamento da energia solar no Brasil, particularmente por meio de sistemas fotovoltaicos de geração de eletricidade, visando o atendimento a comunidades rurais e/ou isoladas da rede de energia elétrica e ao desenvolvimento regional. Esses projetos atuam basicamente com quatro tipos de sistemas: i) bombeamento de água, para abastecimento doméstico, irrigação e piscicultura; ii) iluminação pública; iii) sistemas de uso coletivo, tais como eletrificação de escolas, postos de saúde e centros comunitários; e iv) atendimento domiciliar. Entre outros, estão as estações de telefonia e monitoramento remoto, a eletrificação de cercas, produção de gelo e a dessalinização de água.

O Brasil, por sua localização e extensão territorial, é privilegiado em incidência de raios solares, com capacidade de produção de energia solar fotovoltaica de aproximadamente 200 GWh por ano. Apesar disso, possui poucos equipamentos de conversão de energia solar em outros tipos de energia, que poderiam estar operando e contribuindo para diminuir a pressão para construção de barragens para hidrelétricas, queima de combustíveis fósseis, desmatamentos para produção de lenha e construção de usinas atômicas.

RADIAÇÃO SOLAR

O Sol, efetivamente, é a grande fonte primária de energia do planeta Terra. Sob sua influência estão os movimentos dos ventos, marés, ciclos da água, a fotossíntese das plantas e mesmo a existência dos combustíveis fósseis (NETO, 2012). A energia do Sol é transmitida para o nosso planeta através do espaço na forma de radiação eletromagnética. Essa radiação é constituída de ondas eletromagnéticas que possuem frequências e comprimentos de onda diferentes (VILLALVA, 2012).

A energia transmitida por uma onda está associada a frequência em que ela está transmitindo. Quanto maior a frequência, maior a energia atrelada à onda. Já o comprimento de onda é inversamente proporcional à frequência, ou seja, quanto maior a onda, menor a frequência.

A luz viaja com uma velocidade constante no vácuo de aproximadamente 300.000 km/s e está relacionada à frequência e ao comprimento da onda da seguinte forma:

$$C = \lambda \times f$$

Onde C é a velocidade da luz no vácuo [km/s], λ é o comprimento da onda [m] e f é a frequência em hertz.

As ondas eletromagnéticas vindas do Sol compreendem todo o espectro. Porém a maior parte dessas ondas é bloqueada pela atmosfera terrestre.

Uma pequena parte das ondas podem ser captada pelo olho humano e representa o que chamamos de luz visível. Outra parte dessa radiação não pode ser vista, mas pode ser captada pelos corpos, na forma de calor ou energia. A captação do calor é a transformação da energia eletromagnética em energia térmica. Nessa condição faz com que a energia eletromagnética se converta em energia cinética e transmitida para as moléculas e átomos que compõem o corpo (NETO, 2012). Quanto maior o estado de agitação dos átomos e moléculas, maior a temperatura, ou seja, a temperatura de um corpo depende da energia térmica que ele possui. Essa energia pode aumentar ou diminuir, dependendo da quantidade de radiação recebida.

As ondas eletromagnéticas ao incidirem sobre determinados materiais, em vez de transmitir calor, podem produzir alterações nas propriedades elétricas ou originar tensões e correntes elétricas. Existem diversos efeitos elétricos da radiação eletromagnética sobre os corpos, um deles é o efeito fotovoltaico (VILLALVA, 2012).

A radiação solar sofre diversas alterações quando atravessa a atmosfera terrestre. As características da radiação solar que chega ao solo dependem da espessura da camada de ar e da atmosfera. Também depende do ângulo de inclinação do sol com relação à linha do zênite. Esse ângulo de inclinação também vai depender da localização geográfica onde está sendo captada essa radiação. Em geral a parte do planeta em que essa radiação será melhor captada compreende o trecho entre os dois trópicos, pois é o espaço terrestre que o sol vai incidir com maior intensidade, levando em conta a inclinação do plano da eclíptica terrestre.

A radiação que atinge uma superfície horizontal no solo é composta por raios solares que chegam de todas as direções, e é classificada como radiação global. A radiação global é a soma da radiação direta (raios solares que chegam diretamente do sol em linha reta e incidem sobre um plano horizontal) com a radiação difusa (correspondem aos raios solares que chegam indiretamente ao plano, é resultado da difração

na atmosfera e da reflexão da luz na poeira, nas nuvens e em outros objetos (figura 3).

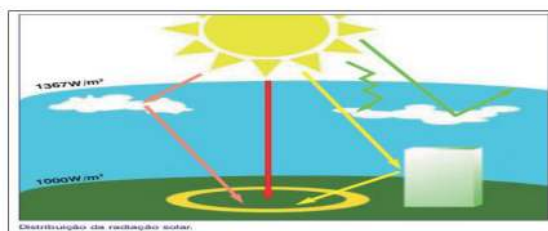


Figura 3: "Ilustração da radiação solar" (VILLALVA, 2012).

Estima-se que a incidência solar na superfície terrestre é em torno de 1000W/m^2 (watt por metro quadrado). Essa medida é adotada como padrão para avaliação de células fotovoltaicas.

A insolação é a grandeza utilizada para expressar a energia solar que incide sobre uma determinada área em um determinado intervalo de tempo. Sua unidade é o Wh/m^2 (watt-hora por metro quadrado). Essa medida é muito útil para fazer o dimensionamento (NETO, 2012).

Os raios solares são ondas eletromagnéticas paralelas entre si que chegam à terra em linha reta. Em cada ponto do planeta a radiação direta incide no solo com uma inclinação diferente (figura 4). Essa inclinação varia ao longo dos dias e meses do ano, de acordo com a posição da terra no sistema solar.

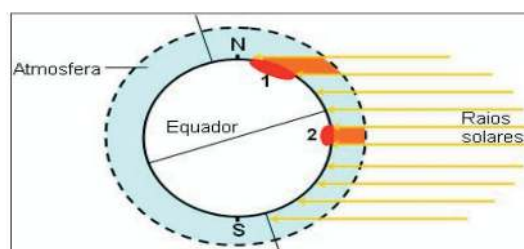


Figura 4: "Ilustração dos raios solares incidindo sobre o planeta Terra" (ABINEE, 2012).

A instalação correta de um módulo solar fotovoltaico deve levar em consideração o movimento que o Sol realiza diariamente e ainda a sua inclinação anual (figura 5).

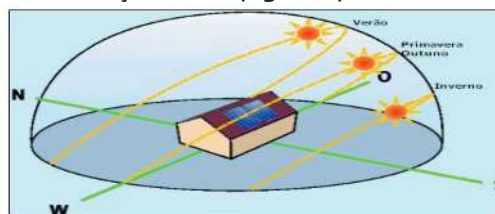


Figura 5: "Ilustração da inclinação do Sol ao longo do ano" (VILLALVA, 2012).

INSTALAÇÃO DE MÓDULOS FOTOVOLTAICOS

Para o melhor aproveitamento dos raios solares, é imprescindível que as placas fotovoltaicas tenham função móvel, de modo que seja possível fazer o acompanhamento do Sol ao longo do dia e dos meses, desse modo o aproveitamento será máximo (figura 6).



Figura 6: "Imagem de uma placa fotovoltaica" (VILLALVA, 2012).

CÉLULAS FOTOVOLTAICAS

O efeito fotovoltaico é um efeito físico que permite a conversão direta da luz em eletricidade. Esse fenômeno ocorre quando a luz, ou a radiação eletromagnética do Sol, incide sobre uma célula composta de materiais semicondutores com propriedades específicas (VILLALVA, 2012). Também chamadas de células solares, podem ser compreendidas como dispositivos semicondutores que produzem correntes elétricas quando expostas a luz (NETO, 2012).

Os semicondutores mais comuns são os formados por elementos do grupo IV da tabela periódica, notadamente o silício (Si) e o germânio (Ge). A principal característica dos elementos é a presença de quatro elétrons de valência, sendo possível, portanto, a existência de quatro ligações covalente (NETO, 2012). Cerca de 95% de todas as células fotovoltaicas fabricadas no mundo são de silício, pois é um material muito abundante na natureza e, portanto, barato. O silício é o segundo elemento mais abundante na crosta terrestre, aproximadamente 28% da crosta terrestre. Aparece na argila, feldspato, granito, quartzo e na areia.

Uma célula fotovoltaica é composta tipicamente pela junção de duas camadas de material semicondutor, uma do tipo P e outra do tipo N. O material N possui um excedente de elétrons e o material P apresenta falta de

elétrons. Devido à diferença de concentração de elétrons, nas duas camadas, os elétrons da camada N fluem para a camada P, criando assim uma corrente elétrica (VILLALVA, 2012).

Quando há radiação solar e aumento da temperatura da célula, a corrente elétrica torna-se um pouco maior em razão do estímulo térmico (NETO, 2012).

APLICAÇÕES DA TECNOLOGIA FOTOVOLTAICA

Os primeiros geradores fotovoltaicos foram produzidos para uso espacial, como fonte de eletricidade para satélites. A partir da década de 70, passou a ser também utilizado em aplicações na superfície terrestre (NETO, 2012).

As principais aplicações da tecnologia fotovoltaica são: **produto de consumo** (considera o uso em calculadoras, relógios, brinquedos e outros objetos que tenha a luz solar como fonte de energia) e **interligação com a rede elétrica** (geração descentralizada para consumo residencial ou sistemas centralizados de grande potência).

COMPONENTES DE UM SISTEMA FOTOVOLTAICO

Um sistema fotovoltaico é composto por **placa fotovoltaica** (uma ou várias placas interligadas dependendo da produção), a **bateria**, o **controlador de carga** e o inversor de tensão contínua para tensão alternada (VILLALVA, 2012). A **placa fotovoltaica** feita de material semicondutor será responsável por captar a luz solar, de modo a produzir a corrente elétrica, essa corrente elétrica será armazenada em baterias. A **bateria** será útil, pois existe uma variação de radiação solar muito grande em pequeno espaço de tempo (dia e noite), com isso a necessidade de um sistema de baterias onde será possível o armazenamento de energia elétrica para os momentos em que não exista a incidência de raios solares, garantindo assim o fornecimento contínuo. O **controlador de carga** faz a correta conexão entre o painel fotovoltaico e a bateria, é usado para regular a carga da bateria e assim prolongar sua vida útil,

protegendo-a de cargas excessivas. Já o inversor é um equipamento eletrônico que converte a eletricidade de tensão contínua em corrente alternada. O **inversor** é necessário nos sistemas fotovoltaicos para alimentar consumidores em corrente alternada a partir da energia de corrente contínua produzida pelo painel fotovoltaico ou armazenada em baterias.



Figura 7: "Ilustração do sistema fotovoltaico" (VILLALVA, 2012).

SISTEMA FOTOVOLTAICO CONECTADO À REDE ELÉTRICA

O sistema fotovoltaico conectado à rede elétrica opera em paralelismo com a rede de eletricidade. O objetivo é gerar eletricidade para o consumo local, podendo reduzir ou eliminar o consumo da rede pública ou mesmo gerar excedente de energia (VILLALVA, 2012).

Os sistemas fotovoltaicos conectados à rede elétrica pública, é classificado em três modalidades: Microgeração (potência de até 100 KWh), Minigeração (potência entre 100 KWh e 1 MWh) e Usinas de eletricidade, com potência acima de 1 MWh (PALUDO, 2014).

A resolução de número 482, publicada em 17 de abril de 2012 pela ANEEL, permite o acesso às redes públicas de distribuição aos microgeradores e minigeradores de eletricidade baseados em fontes renováveis (VILLALVA, 2012). Já as Usinas de geração fotovoltaica devem seguir aos mesmos regulamentos das usinas hidrelétricas e termelétricas (ANEEL, 2012).

SISTEMAS DE TARIFICAÇÃO

O sistema de tarifação para incorporação da energia elétrica fotovoltaica na rede pública nos principais países do mundo segue o modelo **feed in** enquanto o Brasil adota o sistema de tarifação **net metering**.

No sistema **feed in** o consumidor é premiado com a instalação de um sistema de energia fotovoltaica em sua residência, recebendo um pagamento pela energia que o seu sistema exportar para a rede elétrica pública. Esse pagamento da energia exportada é maior do que o preço da energia consumida da rede pública, portanto a instalação de um sistema fotovoltaico com essa tarifação é muito vantajosa e rentável (VILLALVA, 2012).

No sistema **net metering** a tarifação da energia que foi exportada para a rede elétrica, é computada, criando um bônus para o cidadão produtor, porém este bônus serve somente para abater na conta de energia elétrica que o cidadão consumiu. Caso o valor exportado seja maior que o consumo, este crédito fica guardado por um período de 3 anos, após este período se o produtor não conseguir usar este crédito, ele é perdido.

Os órgãos públicos e as empresas com filiais que optarem por participar do sistema de compensação também poderão utilizar o excedente produzido em uma de suas instalações para reduzir a fatura de outra unidade (ANEEL, 2014).

DIMENSIONAMENTO

O dimensionamento é muito importante antes da implantação do sistema fotovoltaico, pois esse cálculo vai possibilitar saber a energia produzida por um módulo fotovoltaico.

Um ponto importante é saber a insolação, expressa em watt-hora por metro quadrado por dia [Wh/m²/dia]. O valor da insolação diária para uma região geográfica pode ser encontrado em mapas solarimétricos ou através de uma calculadora solar (VILLALVA, 2012).

Os dados de insolação encontrados nos mapas solarimétricos, é uma média da insolação anual. Embora exista o cálculo da média anual, é importante compreender que durante o verão a insolação será muito maior que a insolação no inverno, com isso é importante fazer um

planejamento adequado para que não falte energia em períodos de pouca insolação.

A taxa de insolação média diária por metro quadrado na maior para das localidades brasileira é de 5.000 Wh/m²/dia. No sul do País este número cai para 4.500 Wh/m²/dia e no Nordeste pode chegar a mais de 6.000 Wh/m²/dia (VILLALVA, 2012).

A energia produzida por um módulo fotovoltaico pode ser calculada pelo seguinte modelo matemático:

$$E_p = E_s \times A_m \times N_m$$

Sendo:

E_p : energia produzida pelo módulo diário [Wh];

E_s : insolação diária [Wh/m²/dia];

A_m : Área da superfície do módulo [m²];

N_m : Eficiência do módulo.

As informações da eficiência do módulo vêm descritas na placa fotovoltaica, a insolação é possível saber através da calculadora solar e as medidas da placa o cliente escolhe, logo será fácil calcular a energia produzida pelo sistema fotovoltaico.

SIMULAÇÃO

Qual será a energia produzida pelo módulo com dimensões de 1,5m por 2m, com eficiência do módulo de 13,7%, instalado em uma região com insolação de 4.500 Wh/m²/dia.

$$E_p = 4.500 \times 3 \text{ m}^2 \times 13,7$$

$$E_p = 184.950 \text{ Wh/dia}$$

$$E_p = 184,96 \text{ KWh/dia}$$

Também é possível calcular os valores gastos com a instalação do sistema fotovoltaico, conforme a tabela a seguir:

SIMULAÇÃO DE VALORES GASTOS PARA INSTALAÇÃO DE UM SISTEMA FOTOVOLTAICO			
APLICAÇÃO	RESIDENCIA L	COMERCIA L	USINA
CAPACIDADE (kw)	3 / dia	30 / dia	30.000 / dia
CUSTOS DOS MÓDULOS E INVERSORES EM R\$	11.605,00	116.047,00	116.047.414,00
CUSTOS DE CABOS E PROTENÇÕES R\$	2.250,00	18.000,00	18.000.000,00
CUSTO DO SISTEMA DE FIXAÇÃO R\$	3.750,00	24.000,00	14.000.000,00
DEMAIS CUSTOS (CONEXÃO, PROJETO ETC.) R\$	3.750,00	30.000,00	18.000.000,00
TOTAL R\$	21.359,00	188.047,00	161.147.414,00

Figura 8: "Dimensionamento de instalação do sistema fotovoltaico" (ABINEE, 2012).

IMPACTOS AMBIENTAIS NO USO DA ENERGIA SOLAR

Assim como a eólica e a do mar, a energia solar se caracteriza como inesgotável e é considerada uma alternativa energética muito promissora para enfrentar os desafios da expansão da oferta de energia com menor impacto ambiental.

As aplicações práticas da energia solar podem ser divididas em dois grupos: energia solar fotovoltaica, processo de aproveitamento da energia solar para conversão direta em energia elétrica, utilizando os painéis fotovoltaicos e a energia térmica (coletores planos e concentradores) relacionada basicamente aos sistemas de aquecimento de água.

As vantagens da energia solar ficam evidentes, quando os custos ambientais de extração, geração, transmissão, distribuição e uso final de fontes fósseis de energia são comparadas à geração por fontes renováveis, como elas são classificadas.

Segundo o Ministério do Meio Ambiente "Na tecnologia de conversão fotovoltaica existem impactos ambientais importantes em duas fases: na fase da produção dos módulos, que é uma tecnologia intensiva em energia; e no fim da vida útil, após 30 anos de geração, no momento do descomissionamento da planta, quando parte é reciclada e o restante disposto em algum aterro sanitário".

CONCLUSÃO

Os recursos elétricos com base na energia solar, no mundo já é uma realidade, enquanto no Brasil ainda estamos engatilhando, motivado pelo pouco incentivo por parte dos nossos governantes. Governantes estes que deveriam ter uma preocupação com a produção de energia elétrica mais ecologicamente viável.

O Brasil dispõe de posição privilegiada no globo terrestre para a captação da energia solar, visto que a maior parte do nosso território está entre os trópicos, com isso, a necessidade de caminharmos para uma mudança na matriz

energética brasileira, fatores que vão contribuir com o meio ambiente e com a economia do País.

Como um dos objetivos deste trabalho era apresentar o dimensionamento de um sistema fotovoltaico, ficou evidente que os custos ainda são muito elevados, sendo ainda inviáveis para a realidade brasileira.

Em trabalhos futuros, seria interessante desprender um esforço na produção das placas fotovoltaicas, com intuito de descobrir matéria prima paratais placas de forma mais eficiente e barata, facilitando assim sua aplicabilidade no mercado brasileiro.

Também seria interessante analisar que tipo de reaproveitamento será dado às placas fotovoltaicas descartadas por motivo de quebra ou por ter esgotado suas propriedades para o uso eficiente.

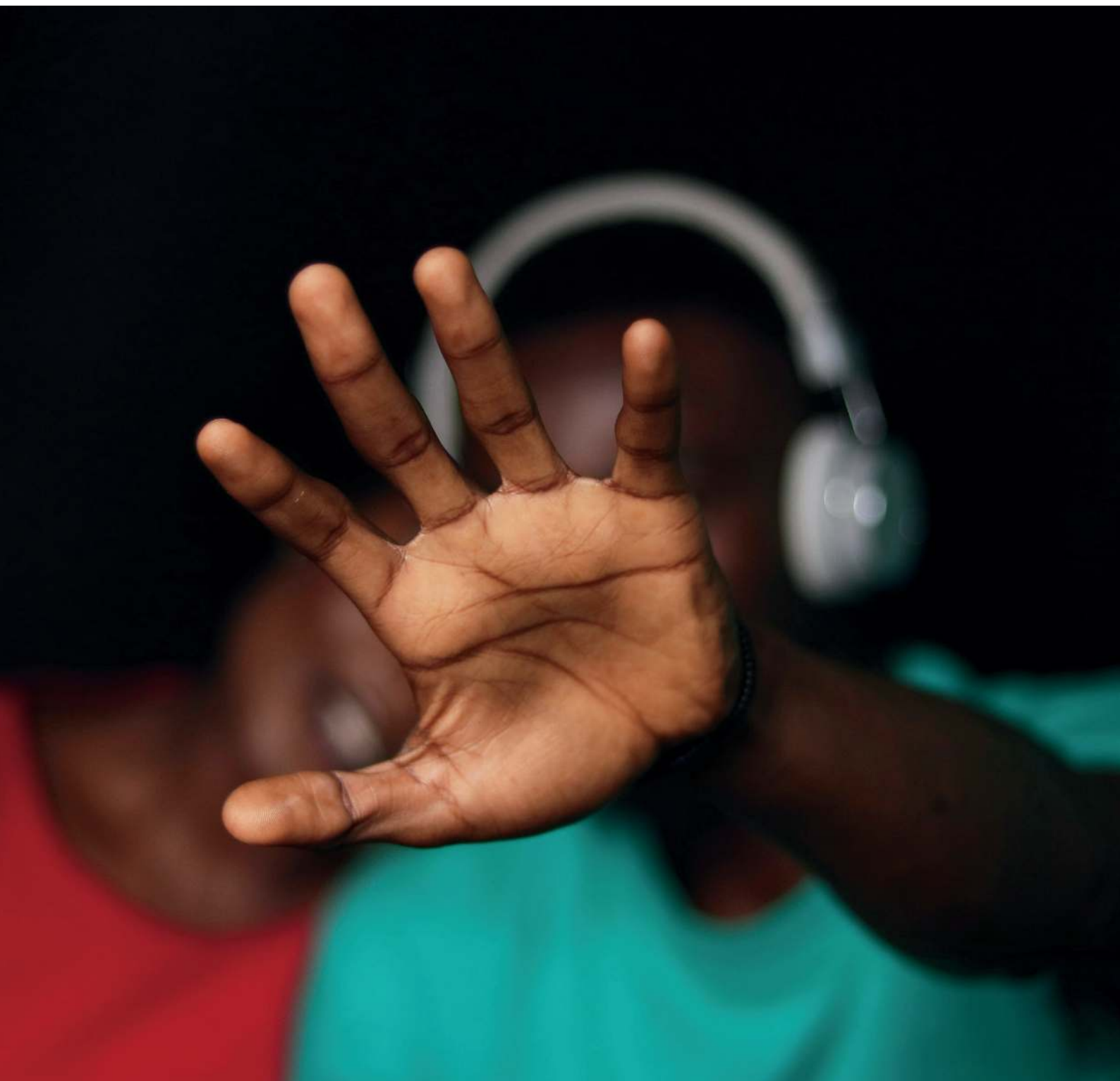
LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Matriz energética mundial
- Figura 2: Previsão de uso de energia no Brasil
- Figura 3: Ilustração da radiação solar
- Figura 4: Ilustração dos raios solares incidindo sobre o planeta Terra
- Figura 5: Ilustração da inclinação do Sol ao longo do ano
- Figura 6: Imagem de uma placa fotovoltaica
- Figura 7: Ilustração do sistema fotovoltaico
- Figura 8: Dimensionamento de instalação do sistema fotovoltaico

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- VILLALVA, M. G.; GAZOLI, J. R. Energia Solar Fotovoltaica. São Paulo: Érica, 2012.
- TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M.; FAIRCHAILD, T. R.; TAIOLI, F. Decifrando a Terra. Oficina texto, São Paulo, 2ª reimpressão, 2003.
- NETO, M. R. B.; VARVALHO, P. Geração de Energia Elétrica. São Paulo: Érica, 2012.
- SANTOS, J. W.; CELSO, I. A.; RAMOS, L.; COSTA, S. M. B. Logística da distribuição de Energia Elétrica no Brasil. 2014. Artigo – Faculdades Metropolitanas Unidas. São Paulo, 2014. Disponível em: wiltonusp-blogwilton.blogspot.com.br. Acesso em: 11 set. 2024.
- GARCIA, D. A. A.; JUNIOR, F. E. D. Aspectos de Sistemas de Geração, Transmissão e Distribuição de Energia Elétrica. Revista: O setor elétrico, v.7, n.72, p.62-68, 2012.
- CAPILLI, A. Energia Elétrica: Qualidade e Eficiência para Aplicações Industriais. São Paulo: Érica, 2013.
- WOOBEM. Wind Power (site). 2004. Disponível em: <http://www.wobben.com.br/wobben.htm>. Acesso em 03 set. 2024.
- PALUDO, J. A. Avaliação dos Impactos de Elevados Níveis de Penetração da Geração Fotovoltaica no Desempenho de Sistemas de Distribuição de Energia Elétrica em Regime permanente. 2014. Dissertação de Mestrado – Escola de engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. São Carlos, 2014.
- Ministério de Minas e Energia (site). 2011. Disponível em: www.energiabrasil.gov.br/BEN/BalancoEnergiaUtil.pdf. Acesso em 15 ago. 2024.
- Ministério do Meio Ambiente (site). 2010. Disponível em: www.mma.gov.br. Acesso em 02 jul. 2024.
- BRASIL, Empresa de Pesquisa Energética. Balanço Energético Nacional 2011. Rio de Janeiro: EPE, 2011.
- Agência Nacional de Energia Elétrica (site). 2020. Disponível em: www.aneel.gov.br. Acesso em 02 jul. 2024.
- Associação Brasileira da Indústria Elétrica e Eletrônica. Proposta par Inserção da Energia Solar Fotovoltaica na Matriz Elétrica Brasileira. Brasil: ABINEE, 2012.

CINCO ANOS, CINCO COMPROMISSOS:
PROMOVER A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE,
VALORIZAR A CULTURA LOCAL,
INCENTIVAR A PESQUISA,
APOIAR A EVOLUÇÃO
E FORTALECER A COLETIVIDADE.





O USO DAS ARTES VISUAIS COMO PRÁTICA DE ENSINO

JOSEFA BEZERRA DE MENESES¹

RESUMO

Este artigo, baseado em diversas pesquisas, analisa como as artes visuais são essenciais no desenvolvimento infantil. Elas atuam como ferramentas lúdicas que envolvem inteligência, raciocínio, afetividade e emoção, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Além disso, promove a interculturalidade e garante a expressão individual e o conhecimento cultural e histórico desde a primeira infância.

Palavras-chave: Arte. Criança. Educação. Escola.

INTRODUÇÃO

Compreender a arte como expressão é permitir que os indivíduos interpretem suas ideias. Enquanto a arte como cultura, amplia o entendimento histórico e artístico, a história da arte de um país pode ser entendida como a compreensão da identidade desse mesmo indivíduo e de toda a sociedade da qual ele pertence.

A estratégia de ensino é um caminho definido pelo professor para alcançar o objetivo de aprendizagem. Também é um conjunto de procedimentos escolhidos para buscar eficiência. O professor pode enriquecer suas estratégias para transformar a sala de aula em um espaço de construção de saber, onde as crianças são protagonistas. Ele pode refletir sobre sua prática e reconhecer a criança em sua integralidade. A interculturalidade quando promovida pela arte, o lúdico, permite que a criança trabalhe com diferentes códigos culturais, como os europeus, norte-americanos, indígenas, africanos e asiáticos. Esse contato com a diversidade cultural

flexibiliza percepções visuais e quebra preconceitos. Sendo assim, é vital que as escolas integrem a arte em seus currículos para formar indivíduos mais conscientes e abertos às diferenças culturais.

Os momentos de lazer e cuidados na Educação Infantil, especialmente na primeira infância, são cruciais para o desenvolvimento integral da criança. Ambientes lúdicos e propostas livres, permitem socialização, exploração e aprendizado ao mesmo tempo, contribuindo e possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

Atividades físicas contribuem para a imagem corporal positiva e promovem saúde física e mental, estimulando atenção, concentração e coordenação motora. Jogos e brincadeiras são centrais para o repertório emocional, permitindo a expressão e equilíbrio de emoções, habilidades sociais e resolução de conflitos.

Incorporar o lúdico através da arte nas atividades escolares, torna o aprendizado mais contextualizado e envolvente, despertando

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera de São Paulo. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Pós-graduada em Educação Inclusiva e Docência no Ensino Superior Lato Sensu em Nível de Especialização pela Faculdade Paulista de Comunicação Campos Salles. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

interesse nas disciplinas. O jogo promove desenvolvimento emocional, ensinando a criança a lidar com emoções como: alegria, frustração, cooperação e competição.

Momentos de lazer e atividades lúdicas criam um ambiente escolar acolhedor e estimulante, incentivando a criatividade e promovendo aprendizado efetivo. A integração do lúdico na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento holístico, preparando a criança para futuros aprendizados ao longo da trajetória escolar.

HISTÓRIA DA INFÂNCIA

A infância realmente foi determinada pelas viabilidades dos adultos, modificando-se bastante ao longo da história. Até o século XII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias, o que tornava o índice de mortalidade infantil muito alto. Nesta época não se dava importância às necessidades das crianças, e com isso o índice de mortalidade só aumentava, pois não existia nenhuma preocupação com a higiene e saúde.

A percepção de infância e seus conceitos nem sempre existiram, em favor da criança, foram sendo construídos de acordo com as modificações e com a organização da sociedade e das estruturas econômicas em vigor.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora, podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

As modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para o cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido eram oferecidas um atendimento precário, havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Costa (2000), a palavra "lúdica" vem do latim "ludus" e significa brincar, incluindo jogos, brincadeiras e brinquedos. Almeida (1993) define o lúdico como qualquer atividade que proporciona prazer. Através do lúdico, as crianças aprendem a ganhar, perder, conviver, esperar sua vez, lidar com frustrações e explorar o mundo. As atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento psicológico, permitindo que distingam a diferença entre realidade e fantasia, desenvolvam a imaginação, afeto, competências cognitivas e interativas.

Almeida (1993) também afirma que os jogos contribuem para o desenvolvimento global da criança, incluindo inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade. O lúdico ajuda a criança a construir seu mundo interior e exterior, expressar emoções e fantasias, e enriquecer suas experiências perceptivas e estéticas.

Enquanto desenha ou cria objetos, a criança brinca de "faz-de-conta" e verbaliza narrativas que expressam suas habilidades imaginativas. A ludicidade é uma forma importante de expressão e comunicação humana, justificando sua presença na educação infantil.

Nos primeiros anos de vida, as atividades artísticas ajudam a desenvolver a criatividade da criança. Friedrich Froebel, um importante pedagogo, defendia o uso de atividades artísticas e brinquedos para estimular o aprendizado. A escola deve ser atrativa e divertida, utilizando elementos do cotidiano das crianças para potencializar o aprendizado.

Desde bebê, a criança se interessa pelo mundo ao seu redor, emitindo sons e fazendo

movimentos. Atividades rítmicas ajudam na interação com o mundo, sem a necessidade de estímulos adicionais dos pais ou educadores.

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio da realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples como o real. (KISHIMOTO, 2002, p.19)

O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ferramentas milenares, os jogos quando usados como uma dimensão lúdica, trazida pelas artes visuais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagens da criança, ampliando a construção do conhecimento através do lúdico, da ação ativa e motivadora. Eles promovem o aprendizado de forma divertida e envolvente, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social. Rau (2011) destaca que os jogos, embora tenham a mesma denominação, possuem especificidades e funcionam dentro de um contexto social com regras próprias.

Mesmo que o professor não permita, o jogo está presente na escola, mas com regras predeterminadas que as crianças devem seguir. Sabine (2009) afirma que jogar e brincar exigem movimentação física e provocam desafios mentais, sendo essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual de todas as crianças.

Pesquisas sobre estratégias de aprendizagem significativa e efetiva, possibilitadas pelo uso das artes visuais, comprovam que os jogos promovem a aprendizagem informal e formal, auxiliando no desenvolvimento psicomotor e de habilidades como imaginação, interpretação e criatividade. Sabine (2009) ressalta que, através de recursos concretos, a criança faz conexões entre a escrita e seu significado, aproximando os conteúdos escolares da realidade. Para as crianças mesmo antes da fase de alfabetização, os Jogos se difundem com as brincadeiras e comprovadamente são ferramentas importantes, combinam a dimensão lúdica e educativa, essenciais no

desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, são recursos didáticos valiosos para a alfabetização, despertando interesse, motivação e linguagem comunicativa.

A criança passa de espectador passivo a ator ativo, participando de um processo de troca de ações que cria conhecimentos. A cultura lúdica transforma a educação em um processo dinâmico, em vez de mera reprodução de conhecimento.

O professor deve provocar e desafiar a participação coletiva durante os jogos, incentivando o espírito de companheirismo e cooperação. Duprat (2015) destaca que jogar em sala de aula proporciona momentos de interação e aprendizagem, estimulando o desenvolvimento intelectual e social de todas as crianças.

Apesar das tensões nas relações entre jogo, educação e dimensão lúdica, diversos autores destacam a potência dos jogos na aprendizagem, pois ajudam a desenvolver criticidade, criatividade e habilidades sociais. O professor, ao oferecer atividades lúdicas, permite que a criança interaja de maneira dinâmica, expondo ideias e ultrapassando seus conhecimentos para outras áreas. Criar um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, envolve explorar sua expressão livre e criadora, partindo de suas próprias atividades para alcançar os objetivos propostos. KISHIMOTO (2003), p. 37-38) lembra que o jogo “[...] potencializa a exploração e a construção do conhecimento, pois conta com a motivação interna, típica do lúdico”. Não entraremos aqui na vasta bibliografia que define tipologias de jogos, associadas ao desenvolvimento intelectual em geral. Considerando os propósitos da pesquisa ora apresentada, destacaremos, dentre as modalidades de jogo citadas por KISHIMOTO (2003), o jogo educativo, relacionado à aprendizagem, e em especial, o jogo de regras explícitas .

Ensinar a criança a partir de seu cotidiano, sem deixar de lado a aprendizagem social, é um grande desafio. A ludicidade facilita o aprendizado, contribuindo para que a criança

desenvolva a capacidade de cumprir e criar regras, estabelecer papéis e inovar. Facilitar o brincar através da arte é essencial para o desenvolvimento integral de cada criança, possibilitando que experimente, descubra e exercite sua imaginação, enriquecendo sua sociabilidade, sensibilidades e criatividade.

Em diversos espaços, jogos através das brincadeiras de diferentes culturas, permitem às crianças construir seu próprio conhecimento, vivenciando situações-problema através de jogos planejados e livres que proporcionam experiências significativas. As crianças desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, aprimorando a coordenação motora, linguagem e concentração. A interação com colegas durante o jogo, que é uma arte contemporânea milenar, promove empatia e compreensão das emoções do outro, fundamentais para relações saudáveis. Kishimoto (1993) destaca que foi a partir do início do século XX que algumas instituições de educação infantil desenvolveram o jogo a partir de teorias pedagógicas influenciadas por Froebel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori. Com o passar do tempo foi se tornando mais visível a possibilidade de utilizar os jogos e brinquedos para desenvolver a aprendizagem de forma lúdica.

A imaginação floresce nas brincadeiras, estimulando a criatividade e o pensamento flexível. As estruturas mentais formadas durante o jogo são construídas com base na interação com objetos e sinais, desenvolvendo habilidades linguísticas e de comunicação.

Brincar e jogar são fundamentais para o desenvolvimento infantil, proporcionando uma base sólida para o crescimento cognitivo, emocional e social. Pais, educadores e cuidadores devem oferecer oportunidades para a exploração e criatividade, preparando a criança para enfrentar desafios futuros.

Sabine (2009) afirma que definir jogo não é fácil, pois cada pessoa entende de modo diferente. Jogos têm especificidades e objetivos, enquanto brinquedos incentivam a reprodução

de imagens da realidade. Rau (2011) destaca que jogos funcionam dentro de um contexto social com regras próprias.

A estratégia de ensino é um caminho definido pelo professor para alcançar o objetivo de aprendizagem. Também é um conjunto de procedimentos escolhidos para buscar eficiência. O professor pode enriquecer suas estratégias para transformar a sala de aula em um espaço de construção de saber, onde as crianças são protagonistas. Ele pode refletir sobre sua prática e reconhecer a criança em sua integralidade. O jogo está presente na escola, mesmo que o professor não permita, mas com regras predeterminadas. Jogar e brincar exigem movimentação física e desafio mental, sendo em sala de aula instrumento de interação e aprendizagem, estimulando a construção do conhecimento. A criação de jogos é relevante para a aprendizagem e ajuda na inclusão de crianças com deficiência. Mesmo possibilitando tantos benefícios para o desenvolvimento infantil, frequentemente, o uso da arte visual, os jogos e seus componentes, são utilizados de forma utilitarista pelo professor.

De acordo com Muniz (2005), a percepção utilitarista do lúdico e a dicotomização entre interações lúdicas e educativas acontece devido ao entendimento de professores e profissionais da educação de que a brincadeira não possui conteúdo nem objetivo. Contrário a essa percepção, Macedo (2005) assevera e defende que a brincadeira é informativa, porque a criança pode aprender sobre as propriedades dos objetos, sobre os conteúdos imaginados ou pensados. É envolvente, porque coloca a criança em situação interativa; é interessante, porque dá um sentido de atividade ou ocupação, ao canalizar, orientar e organizar suas energias. Quando ela brinca, objetivos, meios e resultados se sincronizam e inserem a criança numa atividade prazerosa por si mesma, por aquilo que oferece durante sua realização. Conforme o mesmo autor, a criança aprende consigo, com os objetos e com as pessoas, enquanto brinca, pois esses aspectos se

organizam de diversas maneiras, cunham conflitos e projeções, concebem conversações, exercitam argumentações, resolvem ou permitem o enfrentamento de problemas, fundamentais ao desenvolvimento infantil.

Recursos materiais concretos ajudam a criança a fazer conexões entre a escrita e seu significado. A criança passa de espectadora passiva a atriz ativa, participando de um processo de troca de ações que cria conhecimentos. A cultura lúdica transforma a educação em um processo dinâmico.

O professor deve provocar e desafiar a participação coletiva durante os jogos, incentivando o espírito de companheirismo e cooperação. Rau (2011) destaca a necessidade de professores com melhor formação técnica para melhorar a alfabetização e o processo escolar no Brasil.

A linguagem é vista como uma ferramenta de comunicação, respeitando o universo linguístico das crianças. Jogos facilitam a expressão, participação, integração e comunicação, ajudando os alunos a compreenderem e expressar-se melhor. O papel do professor é fundamental para despertar e incentivar a criança para o espírito de companheirismo e cooperação, não fazendo uso do jogo como um produto, mas sim, repensando o jogo como forma de expressão humana, espontânea, sendo um convite para modificar a sociedade, através do elemento jogo-arte.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.23).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na área de ludicidade está em constante desenvolvimento, proporcionando aprendizado eficaz e oportunidades de profissionalização para educadores. As novas

técnicas lúdicas promovem o desejo pelo aprendizado, tornando as aulas mais dinâmicas e apreciadas.

Ao incorporar elementos lúdicos, a arte, os professores transformam o ambiente de aprendizado, estimulando a participação ativa das crianças e promovendo a retenção do conhecimento. Essas abordagens facilitam a compreensão dos conteúdos e desenvolvem habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

A ludicidade possibilitada pela arte, é aplicável em diferentes níveis de ensino e disciplinas. Educadores podem usar jogos educativos, simulações e atividades práticas, adaptando-as às necessidades das crianças. Além disso, a ludicidade beneficia a formação continuada dos professores, aprimorando suas habilidades pedagógicas e criatividade.

A inserção da ludicidade no ambiente escolar promove um clima positivo e colaborativo, incentivando a interação social, a resolução de problemas e a expressão criativa. A ludicidade é uma ferramenta eficaz para alcançar aulas com rendimento positivo, contribuindo para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral das crianças.

Em resumo, a ludicidade propiciada pela arte, na educação, proporciona experiências educacionais mais envolventes, beneficiando o aprendizado dos alunos e a formação contínua dos docentes. Essa abordagem torna as aulas mais atrativas e estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.F.C. 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, 1993.
- CORIA-SABINE, Maria Ap.; LUCENA, Regina F. de. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 2009.
- COSTA, N. F. Dificuldades de Aprendizagem: UM ESTUDO DOCUMENTAL. 77fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.
- DUPRAT, Maria Carolina (org.) Ludicidade na educação infantil. São Paulo, Pearson: 2015.

KRAMER, Sonia (org.). Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Cortez, 1999. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.

RAU, Maria C. T. D. A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica. Curitiba: 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem." São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. O desenvolvimento psicológico na infância (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Mônica. No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

KISHIMOTO, Tisuko M. (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998. v.2.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre, Artmed, 2005.





IMPACTO DA PLANIFICAÇÃO AO ALCANCE DA EXCELÊNCIA EDUCATIVA

MANUEL FRANCISCO NETO¹

MARIA MBUANDA CANECA GUNZA FRANCISCO²

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre o impacto da planificação ao alcance da excelência educativa. O mesmo teve o seu fundamento na revisão bibliográfica, à luz das teorias cognitivista de Jean Piaget, da sócio-histórica-cultural de Vygostky e a de desenvolvimento moral de Kohlberg. Tem como objetivo despertar cada vez mais aos professores, sobre a importância da planificação no processo de ensino e aprendizagem. O professor, por mais experiência que tenha, deve sempre planificar as suas aulas, nem que seja na mente, para que os objetivos da educação sejam alcançados, a médio e a longo prazo. A planificação é um guião importante na aula, por direcionar e organizar os conteúdos a serem ministrados. Ao planificar o professor recorre a teorias científicas e deste modo evita especulações. A planificação respeita o contexto sócio cultural em que ocorre a aprendizagem e as características individuais dos alunos.

Palavras-chave: Impacto da Planificação; Excelência Educativa; Ensino e Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A planificação é imprescindível para o alcance da excelência educativa. Sem a planificação o processo de ensino e aprendizagem se transforma em momentos de tentativa e erro. Quando o professor não planifica, corre o risco de improvisar. Qualquer professor, pelo facto de não planificar pode recorrer a mecanismos de defesa, evitando entrar na sala de aulas ou contando cenários, longe de corresponder com as expectativas dos alunos e com os objetivos da educação. Este texto, visa descrever reflexões sobre a importância da

planificação no exercício do professorado. Ao partilhar os conhecimentos com os seus alunos o professor fica diante de uma construção de aprendizagens e reaprendizagens, que devem estar espelhados na planificação das aulas. Ao planificar o professor busca apoio em estratégias como por exemplo na leitura de livros, artigos em revistas científicas, manuais, brochuras, buscas nas páginas web e outras obras literárias de âmbitos científicos e não só, para que consiga interagir de modo eficaz com os seus alunos. O texto integra 6 partes a saber: introdução, conceito, objetivos, teorias, tipos de planificação e considerações finais.

1 Doutor em Psicologia Social pela Universidade Argentina John F. Kennedy. É Professor Auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação-Luanda. Acompanhante do Estágio Profissional Supervisionado, aos estudantes do 4º ano do Curso de Ensino Primário. É Secretário do Conselho Científico do Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues-IDERO- Luanda.

2 Mestre em Psicologia Social, pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto, em Luanda, Angola. Estudante do curso do Doutoramento na Especialidade de Psicologia Social, na mesma Faculdade e Universidade. Docente no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto em Luanda, Angola. É Especialista em Gerontologia Social pela Universidade de Granada em Espanha.

CONCEITO DE PLANIFICAÇÃO

Segundo Moreno e Soto (2019) a planificação aborda os processos cognitivos, que têm a ver com a memória, pensamento, sensação, inteligência, e outros. A planificação das metas de ensino, abrange os objetivos a traçar para que os professores, possam levar a bom porto, o processo de ensino e aprendizagens.

Quer dizer que ao planificar, o professor não deve ter somente em conta, o seu nível de conhecimento e a sua moral, mas também, as particularidades psicológicas dos seus alunos, o meio e o desenvolvimento moral destes.

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2013) a planificação significa o ato ou o efeito de planificar.

Planificação, é a atividade que consiste em organizar, direccionar um assunto de acordo com um plano pré estabelecido, com o intuito de se alcançar uma meta.

OBJETIVOS DA PLANIFICAÇÃO

Planificar significa efectuar uma ação constructiva por parte do professor. Para Câmara (s/d), os objetivos da planificação, enfatizam a concretização dos objetivos educativos, através dos guiões curriculares, oficiais, apesar da escola pautar também por inovações.

Por outro lado, Papelo (2017) focaliza que os objetivos da planificação, devem contemplar o sistema de interações comportamentais entre os professores e alunos, e pautar pelos sentimentos, qualidades e valores que impulsionam as ações grupais, a solidariedade e o viver em comunidade.

Os objetivos da planificação mostram que o professor e os alunos devem cooperar. Para que haja ensino e aprendizagem, é necessário que ambos agentes educativos interajam sempre, considerando os valores psicossociais e morais.

TEORIAS DA PLANIFICAÇÃO

Eis algumas teorias que afloram a planificação do docente, na sala de aula.

TEORIAS COGNITIVISTA E SÓCIO- HISTÓRICO-CULTURAL

De acordo com Ahmad (2020) considera que as teorias de Piaget e de Vygostky, assumem grandes papéis, pois que as mesmas levam a resultados eficazes durante todo o trabalho de interação no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que auxiliam não só os alunos, mas, também os professores.

O conhecimento das teorias cognitivista e sócio-histórico-cultural, ajudam o professor a planificar as suas aulas recorrendo a princípios tais como sensibilidade, individualidade, normalidade e a multidisciplinaridade. O professor não planifica simplesmente para si, mas sim, deve ter sempre em consideração o contexto social, histórico e cultural dos seus alunos e das condições do meio em que ocorre a aprendizagem.

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE KOHLBERG

Conforme Chery, Carmichael, Anna, Schwartz, Maureen, Coyle & Matthew Goldberg (2019) o desenvolvimento moral é uma teoria muito importante para a planificação do qual os professores devem usar. Essa teoria enfatiza a experiência, os valores, crenças, ideias, destrezas, perfil moral do professor e dos alunos.

A experiência, que o professor acumula no decorrer do tempo, deve ser partilhada com os alunos, levando em consideração, o nível de desenvolvimento moral alcançado pelos seus educandos.

TIPOS DE PLANIFICAÇÃO

Existem inúmeros tipos de planificações, pois é impossível frisar todos eles.

Pilleti (2004) considera os seguintes:

1-Planificação Educacional

Retrata os desafios educativos que se pretende executar, por intermédio das Instituições competentes, num estudo aturado e consistente;

2-Planificação do Currículo

Enfatiza a concretização dos objetivos educativos, através dos guiões curriculares oficiais, não obstante que a escola deve pautar também por inovações;

3- Planificação do Ensino

Indica o processo de incisão do professor sobre o que ele pensa, ao interagir com os seus alunos, no que diz respeito aos conteúdos a serem ministrados. Inclui uso de material didático tais como livros, revistas científicas, brochuras, manuais, buscas na internet, quadros magnéticos ou tradicionais, marcadores ou apagadores, retroprojetores, rádios, vídeos, cassetes e outros; o tempo, o espaço, número de alunos e suas características individuais, (citado por Papelo, 2017, p. 3).

As planificações acima indicadas, encontram-se interconectadas cujo fundamento e objetivo, consiste na aquisição de resultados satisfatórios, na complexa tarefa de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a planificação, se alcança a eficiência e qualidade do processo de ensino e aprendizagem, e os objetivos da aula em particular e da educação em geral.

A planificação ajuda o professor a ter sentimentos de segurança e autoconfiança, diante dos seus alunos, prevenindo-se da sensação de angústia, de desconforto e de insucesso no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que a planificação

seja feita pelos professores, para que os alunos tenham um bom rendimento escolar. Ao planificar o professor deve ter o auto conhecimento, questionar sobre o que partilhar, como partilhar, porque partilhar, com quem partilhar, onde partilhar, quando partilhar e para quê partilhar o conhecimento com os seus alunos. Quando o professor planifica cuida do seu bem-estar, dos seus alunos e da comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMAD, W., et al. Learning in classroom by applying learning theories of Piaget (constructivist) and Vygotsky (Social Constructivist/Interactionist). *International Journal of Advance Research in Science and Engineering*, Vol. 9 (4). Disponível em: https://www.ijarse.com/images/fullpdf/1587195590_A047.pdf, 2020.
- CÂMARA, S. G. R. Projeto Educativo Planificação. Dissertação de Mestrado. em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal, s/d.
- CHERY, L. Carmichael, Anna M., Schwartz, Maureen A., Coyle & Matthew H. Goldberg. A Classroom Activity for Teaching Kohlberg's Theory of Moral Development. *Teaching of Psychology* 46 (1), 80-86. DOI:10.1177/0098628318816180, 2019.
- DICIONÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA, Porto: Porto Editora, 2013.
- MORENO, M. F., & Soto, J. S. Planeación de estrategias de enseñanza y sus procesos cognitivos subyacentes en un grupo de docentes de básica primaria. *Revista Educación*, 43(1), 521-533. <https://doi.org/10.15517/revdu.v43i1.29798>. 2019.
- PAPELO, J. Planificação. Disponível em : <https://pt.slideshare.net/slideshow/planificao-79445005/79445005>, 2017.
- PILLETI, C. Didática geral. São Paulo: Cortez, 2004.



**CINCO ANOS, CINCO SONHOS:
UM MUNDO MAIS JUSTO,
UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL,
UMA CULTURA RICA,
UMA PESQUISA RELEVANTE
E UMA SOCIEDADE ENGAJADA.**



O AMBIENTE ALFABETIZADOR E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DOS ESTÍMULOS VISUAIS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

RESUMO

Este artigo analisa criticamente a relação entre o ambiente alfabetizador e o processo de aprendizagem, com foco específico no impacto dos estímulos visuais durante a alfabetização. Fundamentado nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e em um extenso referencial teórico, o estudo examina como o excesso de informações visuais pode interferir no desenvolvimento cognitivo e na construção da autonomia das crianças em processo de alfabetização. A pesquisa destaca a importância do equilíbrio entre os estímulos visuais e a participação ativa das crianças na construção do ambiente de aprendizagem. Através da análise de contribuições de diversos teóricos da educação, o trabalho evidencia como materiais prontos e padronizados podem comprometer o processo de alfabetização, enquanto a valorização das produções infantis favorece o desenvolvimento da autonomia e a construção significativa do conhecimento. O artigo conclui que o ambiente alfabetizador deve ser um espaço dinâmico, construído coletivamente, onde as marcas infantis são privilegiadas em detrimento do excesso de materiais padronizados. Esta perspectiva encontra respaldo tanto nas teorias contemporâneas sobre alfabetização quanto nas orientações da rede municipal de ensino do município de São Paulo, reforçando a importância do papel do professor como mediador neste processo.

Palavras-chave: Ambiente alfabetizador; Estímulos visuais; Processo de alfabetização; Autonomia; Mediação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, como processo fundamental no desenvolvimento educacional, tem sido objeto de extensivos estudos e pesquisas no campo da educação. Conforme destaca Emilia Ferreiro (2011), em sua obra "Reflexões sobre Alfabetização", este processo constitui-se como um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da simples aquisição de um código, e Magda Soares (2020), em

"Alfabetização: A questão dos métodos", argumenta que o período entre 6 e 8 anos representa um momento crucial para a construção das bases do letramento, quando as crianças desenvolvem as estruturas cognitivas necessárias para a apropriação da língua escrita.

Neste contexto, considerando as diretrizes educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as contribuições teóricas contemporâneas sobre alfabetização e

¹ Possui Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras Português e Inglês e as suas Literaturas. Pós Graduação em Neurociência Voltada à Educação e Programa de Especialização Docente para o Ensino da Matemática (PED-BRASIL). Pesquisadora da infância, da docência e dos brincantes. Professora de Português para Expatriados. Professora de Educação Infantil e Fundamental I na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, SME, PMSP.

desenvolvimento cognitivo, este artigo propõe uma análise crítica sobre como o excesso de estímulos visuais em sala de aula pode impactar negativamente o processo de alfabetização, interferindo na construção do conhecimento e no desenvolvimento da autonomia leitora e escritora dos educandos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

O AMBIENTE DE APRENDIZAGEM E SEUS DESAFIOS

O ambiente de aprendizagem representa muito mais que um espaço físico; constitui-se como um território de construção do conhecimento e desenvolvimento humano. Como afirma Vygotsky (1991, p. 97): *"O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer."* Esta perspectiva nos convida a refletir sobre a organização do espaço escolar e seu impacto no processo de aprendizagem. Ao pensarmos na sala de aula contemporânea, deparamo-nos com um cenário frequentemente saturado de estímulos visuais. David Ausubel (2003) nos alerta sobre esta questão ao enfatizar: *"A aprendizagem significativa só ocorre quando o aprendiz pode estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os novos conhecimentos e suas estruturas cognitivas preexistentes."* Em um ambiente sobrecarregado de informações visuais, esta conexão significativa pode ser severamente comprometida.

Um exemplo que nos deparamos com frequência, são salas temáticas, que ficam "prontas" antes mesmo da professora conhecer suas crianças e suas realidades, bem como sabe-se que há o "reaproveitamento de cartazes" por anos, por diferentes turmas, da mesma professora, às vezes, na mesma sala física. "O cartaz da borboletinha que já faz parte da sala", e quando é retirado para uma manutenção ou uma simples limpeza mais detalhada da parede, pode-se ver a marca dos anos que ele ficou ali na parede. Essa prática, vai de encontro ao que dizem todos os autores que falam sobre

autonomia, protagonismo e pertencimento. Além da qualidade, precisamos refletir mais do que nunca, sobre a quantidade.

Ana Teberosky (2003) contribui com esta discussão ao observar que a sobrecarga sensorial interfere diretamente no processo de alfabetização. "O excesso de estímulos visuais", argumenta a autora, "pode criar uma barreira entre a criança e o objeto de conhecimento, dificultando a construção de hipóteses sobre a escrita." Esta perspectiva nos leva a questionar: Como podemos criar um ambiente que favoreça a concentração sem comprometer a riqueza das experiências de aprendizagem?

Howard Gardner (1994) nos oferece uma importante reflexão sobre este dilema ao introduzir o conceito de "janelas de oportunidade" para o aprendizado. Segundo o autor: "Cada momento do desenvolvimento apresenta oportunidades únicas para a aprendizagem, que precisam ser aproveitadas em um ambiente adequadamente preparado." Esta visão dialoga diretamente com as pesquisas de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo, que demonstram como o processamento de informações é influenciado pelo ambiente.

Utilizamos tanto Paulo Freire, e nos esquecemos que em suas reflexões sobre autonomia, nos recorda que "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo." Neste sentido, um ambiente educacional deve ser organizado de forma a promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas principalmente o desenvolvimento da autonomia do educando. Telma Weisz (2009) complementa esta perspectiva ao afirmar: "O ambiente alfabetizador precisa ser planejado para promover tanto a construção do conhecimento quanto o desenvolvimento da autonomia."

A reflexão sobre o ambiente de aprendizagem nos conduz a um importante questionamento sobre nossas práticas pedagógicas. Como educadores, precisamos encontrar o equilíbrio entre estimulação e concentração, entre riqueza de recursos e clareza de objetivos. Afinal, como nos lembra

Vygotsky, o ambiente não é apenas um cenário para a aprendizagem, mas um elemento ativo no processo de desenvolvimento cognitivo e social dos educandos.

O PROCESSO COGNITIVO NA ALFABETIZAÇÃO

O processo de alfabetização representa um momento crucial no desenvolvimento cognitivo infantil. Como enfatiza Leonor Scliar-Cabral (2013, p. 45): "A alfabetização é um processo complexo que exige da criança o desenvolvimento de habilidades específicas e um ambiente que favoreça a concentração e a aprendizagem significativa." Esta afirmação nos convida a uma reflexão profunda sobre as condições necessárias para um aprendizado efetivo.

Dehaene (2012), em suas pesquisas neuro científicas, apresenta uma perspectiva reveladora: "O cérebro da criança em processo de alfabetização passa por transformações significativas, reorganizando suas redes neurais para acomodar as novas aprendizagens." Esta compreensão nos ajuda a dimensionar a importância de um ambiente adequadamente estruturado.

A questão do processamento cognitivo durante a alfabetização ganha ainda mais relevância quando consideramos as palavras de Linnea Ehri (2013, p. 156): "A formação de conexões entre grafemas e fonemas é um processo delicado que requer atenção focada e um ambiente livre de distrações excessivas." Este alerta nos faz questionar: Como podemos garantir condições ideais para esta aprendizagem? Isabel Solé (1998) contribui com esta reflexão ao afirmar: "A compreensão textual não é um processo automático, mas uma construção que requer ambiente e condições apropriadas." Esta perspectiva nos leva a considerar como o excesso de estímulos visuais pode comprometer este processo fundamental. Alves Martins e Silva (2006) complementam este pensamento com uma observação crucial: "O desenvolvimento da consciência fonológica é a base sobre a qual se

constrói a capacidade de leitura e escrita." Esta fundamentação teórica nos ajuda a compreender a importância de um ambiente que favoreça este desenvolvimento.

Nos debruçemos então, sobre Délia Lerner (2002), que nos apresenta um alerta importante: "A tendência à memorização mecânica em ambientes saturados de informação visual é um risco real que precisa ser considerado e combatido." Esta preocupação encontra eco nas palavras de Bernard Schneuwly (2009): "O excesso de estímulos pode levar a uma aprendizagem superficial, baseada mais na memorização do que na compreensão." Ana Luiza Smolka (2012) traz uma contribuição significativa ao debate: "A dependência excessiva de recursos visuais pode criar uma barreira entre o aprendiz e o processo de construção do conhecimento." Esta observação nos leva a refletir sobre a necessidade de um equilíbrio na utilização de recursos didáticos.

João Wanderley Geraldi (2014) enfatiza: "O pensamento autônomo só se desenvolve em um ambiente que propicie a reflexão e a construção pessoal do conhecimento." Esta perspectiva dialoga diretamente com as pesquisas de Mary Kato (1985), que demonstram como a capacidade de interpretação textual pode ser comprometida em ambientes excessivamente estimulantes. Luiz Carlos Cagliari (2009) nos recorda: "A construção do conhecimento linguístico é um processo gradual que requer condições adequadas para se desenvolver."

Esta visão nos leva a considerar como podemos criar ambientes mais propícios à aprendizagem. Como profissionais pesquisadores dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, devemos nos fundamentar nos teóricos que foram alicerces de nossa formação, por mais que as novas tecnologias e possibilidades nos pareçam ferramentas interessantes para os processos, ao mesmo tempo não podemos nos deslumbrar com estratégias de "espaço kids" e confiar que isso que a nova moda nomeou de "ambiente

alfabetizador" (mas que é utilizado há anos em escolas ditas "tradicionais"), não vá continuar contribuindo para que nossas crianças em fase de alfabetização se tornem, o que nós alfabetizadores, chamamos de "copistas".

Kenneth Goodman (1967) e Frank Smith (1989) nos oferecem importantes diretrizes quando afirmam: "O ambiente de alfabetização deve ser cuidadosamente planejado para promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento da autonomia." Esta perspectiva é complementada por Regina Zilberman (2003), que enfatiza a importância da organização estratégica dos recursos visuais, que conforme preconiza os documentos que norteiam a Educação Paulistana, devem ser produzidos com as crianças e não para as crianças.

Delia Lerner (2002) ainda reforça: "O planejamento intencional das intervenções pedagógicas é fundamental para garantir um ambiente de aprendizagem efetivo." Esta visão encontra respaldo nas orientações de Josette Jolibert (1994), que destaca a importância de espaços que favoreçam a concentração. Angela Kleiman (1995) conclui esta reflexão com uma observação fundamental: "O desenvolvimento da autonomia no processo de alfabetização requer um ambiente que equilibre estímulos e oportunidades de concentração." Esta perspectiva nos convida a repensar constantemente nossas práticas pedagógicas e a buscar o equilíbrio necessário para uma alfabetização efetiva.

Ambiente alfabetizador ou Postura Alfabetizadora? O quê é mais eficiente? António Nóvoa (2009) amplia nossa compreensão sobre o papel do mediador ao afirmar: "O professor é, antes de tudo, um arquiteto de ambientes de aprendizagem, responsável por criar condições que favoreçam o desenvolvimento da autonomia." Esta visão é complementada por Roxane Rojo (2009), que enfatiza: "A seleção criteriosa dos recursos visuais pelo professor deve considerar não apenas sua quantidade, mas principalmente sua qualidade e pertinência

pedagógica." Friso meu para a palavra pertinência: em uma sala de aula, em que a turma utiliza cartões com seus nomes, todos os dias para que a professora realize a chamada diária, uma "lista fixa com os nomes dos amigos" teria qual pertinência pedagógica? Maurice Tardif (2014) contribui com esta discussão ao destacar: "O planejamento das intervenções pedagógicas deve partir de uma compreensão profunda dos processos de aprendizagem e das necessidades específicas dos alunos." Paulo Freire (1996) reforça esta ideia ao afirmar: "O professor deve ser um provocador de curiosidades, um construtor de possibilidades que estimulem o pensamento crítico e a autonomia." Ferreiro e Teberosky (1999) nos apresentam uma reflexão crucial: "O desenvolvimento da autonomia na escrita requer um equilíbrio delicado entre orientação e liberdade." Marcos Bagno (2007) complementa: "A dependência de modelos prontos pode inibir o desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal na escrita." Sírio Possenti (2005) alerta: "A cópia mecânica representa um obstáculo ao desenvolvimento da autoria." Maria Bernadete Abaurre (1999) enfatiza: "A verdadeira aprendizagem da escrita ocorre quando o aluno é capaz de construir seus próprios significados." Esta perspectiva é fortalecida por Magda Soares (2016), que conclui: "O papel do professor como mediador é criar um ambiente que equilibre o suporte necessário com o espaço para a construção autônoma do conhecimento."

CONCLUSÃO

As diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo enfatizam a importância fundamental das marcas infantis no ambiente escolar. Como destaca o documento orientador: "As paredes das salas de aula devem refletir o processo de construção do conhecimento das crianças, sendo um espaço vivo de registro de suas descobertas e aprendizagens." Esta orientação dialoga diretamente com as perspectivas teóricas apresentadas ao longo deste artigo, que evidenciam como a participação ativa das crianças em seu ambiente

de aprendizagem é crucial para o processo de alfabetização.

A análise desenvolvida demonstra que materiais prontos, desprovidos da participação efetiva das crianças, podem se tornar elementos sem significado no processo de alfabetização. Como observamos nas contribuições dos diversos autores citados, o ambiente alfabetizador deve ser construído com e para as crianças, respeitando seus processos de desenvolvimento e suas formas particulares de apropriação do conhecimento. A presença excessiva de materiais padronizados pode, como vimos, interferir negativamente no processamento cognitivo e na construção da autonomia.

As reflexões apresentadas sobre o processo cognitivo na alfabetização reforçam a importância de um ambiente que privilegie as produções infantis, pois quando as crianças participam ativamente da construção de seu espaço de aprendizagem, estabelecem conexões significativas com o conhecimento, desenvolvem sua autonomia e fortalecem sua identidade como sujeitos do processo educativo. Esta perspectiva encontra respaldo tanto nas teorias contemporâneas sobre alfabetização quanto nas orientações da rede municipal de ensino.

O papel do professor como mediador, amplamente discutido neste trabalho, ganha nova dimensão quando consideramos a necessidade de equilibrar os estímulos visuais com as produções das próprias crianças. Não se trata apenas de evitar o excesso de materiais prontos, mas de promover intencionalmente espaços e momentos para que as crianças possam expressar suas descobertas, registrar suas aprendizagens e construir coletivamente um ambiente que reflita seus percursos de alfabetização.

Por fim, é fundamental compreender que o ambiente alfabetizador, conforme preconizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e respaldado pelos teóricos citados neste trabalho, deve ser um espaço dinâmico e em constante transformação. As paredes da sala de

aula, quando povoadas pelas produções infantis, tornam-se testemunhas do processo de aprendizagem, documentando o desenvolvimento das crianças e oferecendo suporte significativo para sua alfabetização. Este é o verdadeiro sentido de um ambiente que promove a autonomia e a construção ativa do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, Maria Bernadete M. Cenas de aquisição da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. São Paulo: Scipione, 2009.
- DEHAENE, Stanislas. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, Linnea C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (Org.). A Ciência da Leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2014.
- GOODMAN, Kenneth S. Reading: A psycholinguistic guessing game. Journal of the Reading Specialist, 1967.
- JOLIBERT, Josette. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.
- KLEIMAN, Angela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTINS, Margarida A.; SILVA, Ana Cristina. O nome das letras e a fonetização da escrita. Análise Psicológica, 2006.
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Sistema Scliar de Alfabetização. Florianópolis: Lili, 2013.

SMITH, Frank. Compreendendo a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERZI, Sylvia B. A construção da leitura. Campinas: Pontes, 2001.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMAN, Regina. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 2003.



A PSICOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

ROSINALVA DE SOUZA LEMES¹

RESUMO

A psicopedagogia tem se destacado como uma área fundamental no processo educacional, especialmente no atendimento de estudantes com deficiência. Ao integrar conhecimentos da psicologia e da pedagogia, ela possibilita a identificação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. O objetivo geral desta pesquisa foi compreender a relevância da psicopedagogia na educação especial, identificando suas principais contribuições e desafios e especificamente analisar o papel da psicopedagogia na intervenção das dificuldades de aprendizagem em estudantes com deficiência e discutir as políticas públicas e recursos disponíveis para a implementação efetiva da psicopedagogia nas escolas. Os principais resultados indicaram que, apesar das políticas públicas voltadas para a inclusão, ainda existem obstáculos significativos, como a escassez de profissionais qualificados e a falta de recursos financeiros.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Educação Especial; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma disciplina interdisciplinar que se encontra na interseção entre a psicologia e a pedagogia, com ênfase nos processos de aprendizagem e nas dificuldades associadas a esses processos. Sua relevância se dá pela capacidade de diagnosticar, entender e atuar sobre questões que afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, propondo métodos para facilitar uma aprendizagem eficaz e significativa. Ao considerar as diversas dimensões do aprendizado, a psicopedagogia contribui para o aprimoramento do rendimento escolar e para o crescimento global do estudante.

No contexto da educação especial, a psicopedagogia assume um papel essencial,

fornecendo apoio personalizado aos estudantes com deficiência. Por meio de avaliações psicopedagógicas, os profissionais podem identificar obstáculos específicos que estudantes com deficiências ou distúrbios enfrentam, sugerindo intervenções apropriadas. A abordagem psicopedagógica favorece a criação de práticas inclusivas que respeitam as particularidades de cada um, incentivando sua autonomia e participação plena no ambiente escolar.

Apesar de avanços significativos, ainda persistem desafios na implementação efetiva da psicopedagogia, como a escassez de recursos, a qualificação de profissionais e a integração dessa área com outros segmentos da educação. Muitos sistemas educacionais falham em adotar completamente essa abordagem, o que resulta

¹ Graduada em Pedagogia e História; Pós graduada em Psicopedagogia, Docência do Ensino Superior, Formação e Profissão Docente. Professora de Educação Infantil, PEI e Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, PEIF na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP.

em lacunas no atendimento especializado a estudantes com dificuldades de aprendizagem, podendo gerar um fracasso escolar que não é identificado ou tratado corretamente.

A relevância da psicopedagogia é respaldada pela necessidade crescente de tornar a educação mais inclusiva e eficiente. Dada a diversidade presente nas salas de aula, é fundamental que as instituições educacionais e os profissionais estejam preparados para lidar com as necessidades específicas de cada um, criando um ambiente de aprendizagem justo e acessível. Além disso, a valorização da psicopedagogia sublinha a importância de um olhar atento para as questões emocionais e cognitivas dos estudantes.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi qualitativa, com uma revisão de literatura. O objetivo principal deste estudo é compreender a importância da psicopedagogia na educação especial, destacando suas contribuições e desafios. Os objetivos específicos incluem: analisar o papel da psicopedagogia na intervenção das dificuldades de aprendizagem em estudantes com deficiência e discutir as políticas públicas e os recursos disponíveis para a implementação eficaz da psicopedagogia nas escolas.

A PSICOPEDAGOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A Psicopedagogia emerge como uma disciplina que busca entender como o ser humano adquire e organiza o conhecimento, unindo as áreas da Psicologia e da Pedagogia. Essa união proporciona uma visão mais ampla e aprofundada do processo de aprendizagem, considerando aspectos frequentemente negligenciados, como sentimentos, percepção, afetividade e cognição. Essa abordagem permite uma visão holística, especialmente no contexto da educação especial, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Segundo Mansini (2003), a Psicopedagogia desempenha um papel

fundamental na inclusão de estudantes com deficiência, alicerçada em princípios centrais como: garantir condições para que os estudantes participem ativamente no meio social; valorizar as habilidades pré-existentes, permitindo que eles aprendam, pensem e tomem decisões de forma autônoma; realizar avaliações contínuas para identificar pontos fortes e áreas que necessitam de atenção; e utilizar recursos didáticos que ajudem na organização e compreensão dos conteúdos. Além disso, enfatiza-se a importância de permitir que ele desenvolva sua capacidade de refletir sobre seus próprios pensamentos e decisões, corrigindo eventuais erros ao longo do processo.

Mansini (2003) também critica a prática da pseudo-escolarização, que desconsidera o potencial humano e compromete o desenvolvimento dos mesmos, e defende a necessidade de avaliações verdadeiras para garantir que cada estudante tenha seu aprendizado respeitado e promovido.

A educação especial tem raízes históricas no século XIX, com figuras como Itard, Pereire e Pestalozzi, que começaram a investigar questões relacionadas a dificuldades de aprendizagem em crianças com diferentes distúrbios. Outros nomes importantes, como Claparède, Seguin e Esquirol, desempenharam papéis-chave ao introduzir classes especiais e formar equipes médico-pedagógicas, estabelecendo as bases da Neuropsiquiatria infantil, o que possibilitou uma melhor compreensão dos aspectos neurológicos relacionados à aprendizagem (COSTA et al., 2013).

Dentro da Psicopedagogia, Maria Montessori, psiquiatra italiana, desenvolveu um método de ensino sensorial voltado inicialmente para crianças com deficiência mental, que posteriormente se expandiu para atender todas as crianças. Seu enfoque no estímulo dos sentidos trouxe uma abordagem mais inclusiva e eficaz (BOSSA, 2011).

Da mesma forma, Decroly, psiquiatra belga, adotou métodos de observação e filmagem para aprofundar sua compreensão das

formas de aprendizagem, contribuindo significativamente para os avanços da Psicopedagogia nos séculos XVIII e XIX.

Em 1946, em Paris, foi fundado o primeiro Centro Psicopedagógico, com o objetivo de investigar os problemas relacionados à escola e ao contexto social, e buscar soluções para promover uma educação mais inclusiva (MANSINI, 2003).

Esse marco histórico ressalta a importância da Psicopedagogia no atendimento das necessidades educacionais especiais, oferecendo estratégias e abordagens que favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Sisto (2007), o "National Joint Committee of Learning Disabilities" (NJCLD) definiu o termo "dificuldade de aprendizagem" como um conjunto de transtornos relacionados a diversos problemas que podem surgir ao longo da vida. Por sua vez, os distúrbios de aprendizagem têm uma origem orgânica ou neurológica, com causas cerebrais ou genéticas.

Esses distúrbios podem resultar em perdas físicas, sensoriais ou intelectuais e, na escola, refletem-se em dificuldades no aprendizado, habilidades prejudicadas, desenvolvimento cognitivo abaixo do esperado e desempenho escolar insatisfatório. Nesse contexto, cabe ao professor encontrar estratégias para auxiliar o estudante, promovendo seu encaminhamento para atendimento educacional especializado, em colaboração com a família.

No entanto, um desafio significativo no Brasil é a falta de formação contínua dos professores, que frequentemente não estão preparados para lidar com as especificidades dos mesmos. Como resultado, muitos educadores dedicam-se a preparar atividades que nem sempre atendem às suas necessidades. Além disso, a infraestrutura das redes de ensino nem sempre oferece o suporte adequado, o que dificulta a implementação efetiva de práticas

inclusivas. A "inclusão" muitas vezes é reduzida à simples presença do estudante na sala de aula, sem que haja um real atendimento às suas necessidades (PERES, 2003).

Portanto, é essencial que a Psicopedagogia seja cada vez mais valorizada e aplicada como uma ferramenta fundamental para promover a verdadeira inclusão educacional e para atender às necessidades de aprendizagem de todos, especialmente os que apresentam dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.

Desta forma, essa área desempenha um papel essencial na educação especial, atuando diretamente no processo de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. Integrando conhecimentos da psicologia e da pedagogia, essa área se dedica a compreender as dificuldades de aprendizagem e a implementar estratégias que facilitem o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes (COSTA et al., 2013).

Sua atuação é fundamental para garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, respeitando as particularidades de cada estudante e buscando formas de superação de suas dificuldades.

As contribuições da psicopedagogia na educação especial são diversas e impactam diretamente a vida escolar dos estudantes com deficiência. Primeiramente, ela permite a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem, facilitando o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas. A psicopedagogia ajuda a compreender os processos de aprendizagem de forma ampla, levando em consideração não apenas as limitações cognitivas, mas também os aspectos emocionais, sociais e familiares que podem interferir nesse processo.

Além disso, ao atuar de maneira personalizada, a psicopedagogia auxilia os educadores na adaptação de métodos e materiais didáticos, visando à inclusão efetiva no ambiente escolar. Ela também promove a autonomia dos estudantes, desenvolvendo suas

habilidades para que possam aprender de forma mais eficaz e participativa. A psicopedagogia, assim, se coloca como um apoio crucial para garantir que os estudantes com deficiência possam vivenciar uma experiência educacional de qualidade, desenvolvendo seu potencial de forma plena (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Apesar de sua relevância, a psicopedagogia ainda enfrenta diversos desafios para sua efetiva implementação nas escolas, especialmente nas redes públicas. O primeiro obstáculo é a escassez de profissionais qualificados, como psicopedagogos, nas instituições de ensino, principalmente em regiões mais vulneráveis. Muitas escolas ainda não têm equipes multidisciplinares completas, o que compromete a adequação do atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro desafio é a falta de recursos financeiros e materiais para implementar as práticas psicopedagógicas de maneira eficaz. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é um dos principais recursos oferecidos às escolas para apoiar a inclusão, muitas vezes não possui a estrutura necessária para atender todos de maneira adequada. A falta de capacitação contínua dos professores também é um obstáculo, pois muitos educadores não têm o preparo necessário para lidar com a diversidade e com as necessidades específicas de aprendizagem.

Lembrando que a psicopedagogia tem um papel central na intervenção das dificuldades de aprendizagem junto aos estudantes com deficiência. Ao identificar as barreiras cognitivas, emocionais e sociais que impactam o processo de aprendizagem, o psicopedagogo desenvolve estratégias para superar essas dificuldades. Ele trabalha em parceria com professores e outros profissionais da educação, sugerindo adaptações no currículo, na metodologia de ensino e nas avaliações, de modo a garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Além disso, a psicopedagogia foca no desenvolvimento de competências que vão além do conteúdo curricular, como habilidades sociais,

emocionais e de autogestão da aprendizagem. Ao apoiar na compreensão e no enfrentamento das dificuldades que surgem ao longo do processo educativo, a psicopedagogia contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima dos estudantes e sua integração plena no ambiente escolar (VERCELLI, 2012).

As políticas públicas desempenham um papel crucial na implementação da psicopedagogia nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), por exemplo, busca garantir o acesso de todos os estudantes, independentemente de suas deficiências, ao ensino regular, oferecendo apoio especializado, como o AEE. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, também é um marco importante, pois estabelece os direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação de qualidade e ao apoio especializado (BRASIL, 2015).

No entanto, para que essas políticas sejam efetivas, é necessário que haja um investimento substancial em recursos e na capacitação de profissionais. Embora a legislação garanta o direito à educação inclusiva, a falta de infraestrutura adequada, materiais pedagógicos específicos e profissionais especializados impede que a psicopedagogia alcance seu potencial máximo nas escolas. Além disso, a formação continuada de professores é essencial para que eles possam adaptar suas práticas pedagógicas e atender às suas necessidades de maneira mais eficaz (SILVEIRA, 2011).

A psicopedagogia desempenha um papel vital na educação especial, sendo uma ferramenta essencial para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Embora existam avanços significativos nas políticas públicas, como a PNEEPEI e a Lei Brasileira de Inclusão, a implementação eficaz da psicopedagogia nas escolas ainda enfrenta grandes desafios, como a falta de profissionais capacitados, recursos financeiros limitados e a escassez de infraestrutura adequada.

Para que a psicopedagogia se consolide como um recurso fundamental no atendimento, é necessário um esforço conjunto entre governo, escolas e sociedade, visando à formação de educadores, ao fortalecimento das políticas públicas e à criação de ambientes educacionais inclusivos e acolhedores (VERCELLI, 2012).

A IMPLEMENTAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NAS ESCOLAS E SEUS DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar das normativas voltadas para o atendimento dos mesmos, muitas instituições de ensino ainda não cumprem ou não respeitam essas diretrizes, especialmente quando se trata daqueles que ainda não possuem um diagnóstico formal. A Constituição Federal de 1988, junto às políticas públicas, estabelece a inclusão escolar e social como um direito, buscando atender às diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse contexto, a escola deve proporcionar uma educação de qualidade a todos, independentemente de laudos médicos (SILVEIRA, 2011).

A mudança em algumas diretrizes, como a Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, excluiu a exigência de um laudo médico para a oferta de Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo que essa exigência limitava os direitos garantidos pela Constituição. Assim, é essencial a intervenção de profissionais especializados, como psicólogos educacionais, para atuar nas escolas, e é aqui que o papel do psicopedagogo se destaca. Estudantes com dificuldades de aprendizagem, mesmo sem diagnóstico médico formal, devem ter a garantia de permanecer na escola, com um suporte pedagógico inclusivo, acolhedor e que favoreça a autonomia do estudante.

Além disso, o psicopedagogo também auxilia o professor, fornecendo orientação para que este possa adaptar o currículo conforme as necessidades de cada. A atuação psicopedagógica envolve observar as limitações do educando, ajudando o professor a planejar intervenções que atendam às especificidades de cada estudante (SOUZA et al., 2012). Esse

acompanhamento contínuo das intervenções propostas beneficia tanto o professor quanto o estudante, melhorando o processo de ensino-aprendizagem.

A Psicopedagogia institucional é um campo de estudo crucial, especialmente no contexto de intervenção preventiva, mas que frequentemente é vista com resistência. Muitos educadores interpretam a presença do psicopedagogo como uma crítica ao seu desempenho profissional. No entanto, é fundamental que os professores compreendam o papel do psicopedagogo como um suporte para o desenvolvimento de melhores práticas pedagógicas, tanto para os que apresentam diagnóstico quanto para aqueles sem um laudo médico formal (VERCELLI, 2012).

A implementação eficaz da Psicopedagogia nas escolas depende de políticas públicas bem estruturadas e da disponibilidade de recursos adequados para atender às necessidades dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, foi um passo importante para garantir o acesso e permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares. No entanto, a implementação dessa política ainda enfrenta desafios, especialmente pela falta de recursos e de profissionais capacitados.

No que diz respeito aos recursos para a implementação da psicopedagogia nas escolas, o AEE oferece suporte técnico e pedagógico a estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Por meio de salas de recursos multifuncionais, busca complementar o ensino regular, e a atuação do psicopedagogo nesse contexto pode ser um diferencial no apoio individualizado aos estudantes (CAIADO e LAPLANE, 2009).

Entretanto, um grande obstáculo à implementação plena da Psicopedagogia nas escolas públicas é a falta de recursos financeiros e a escassez de profissionais qualificados. Muitas escolas, especialmente em áreas mais carentes,

não têm salas de recursos adequadas ou uma equipe multidisciplinar que inclua psicopedagogos, o que compromete o atendimento eficaz às necessidades de todos. Além disso, a formação continuada de professores ainda é insuficiente, o que limita a eficácia das intervenções psicopedagógicas (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Portanto, é fundamental que o governo invista em programas de formação e capacitação para psicopedagogos e educadores, além de destinar recursos para equipar as escolas com os materiais necessários para garantir a inclusão efetiva. A colaboração entre gestores públicos, educadores, famílias e profissionais especializados é essencial para superar as barreiras que ainda existem e garantir a plena implementação da psicopedagogia, proporcionando uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia exerce uma função crucial na educação, principalmente no apoio a estudantes com necessidades educacionais especiais. Ao integrar saberes da psicologia e da pedagogia, essa área proporciona recursos importantes para diagnosticar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo um ensino mais inclusivo e eficaz.

As políticas públicas brasileiras, como a Política Nacional de Educação Especial e a Lei Brasileira de Inclusão, reconhecem a importância do atendimento especializado. No entanto, ainda existem desafios consideráveis em relação à implementação e à disponibilidade de recursos para garantir sua eficácia.

Embora existam iniciativas como o AEE, que oferece suporte pedagógico e técnico, a carência de profissionais qualificados e a limitação de recursos financeiros comprometem a abrangência das ações psicopedagógicas nas escolas, especialmente nas redes públicas.

Para que a psicopedagogia seja plenamente integrada ao ambiente escolar, é

fundamental que haja um esforço conjunto entre o governo, as instituições de ensino e a sociedade. Isso envolve a formação contínua de educadores e a criação de espaços inclusivos que favoreçam o desenvolvimento integral de todos.

Portanto, a implementação eficaz da psicopedagogia nas escolas não apenas cumpre as diretrizes das políticas de educação inclusiva, mas também reflete um compromisso com a equidade e a qualidade no ensino. Investir em mais recursos, capacitação profissional e infraestrutura adequada é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso às oportunidades necessárias para superar suas dificuldades de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais justa e transformadora.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N. A Psicopedagogia no Brasil, contribuições a partir da prática. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 04 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEED, 2008.
- CAIADO, K.R.M.; LAPLANE, A.L.F. de. Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.
- COSTA, T.M.G.P.; ANDRADE, M.S.; PINTO, T.M.G. Análise Histórica do surgimento da Psicopedagogia no Brasil. Id on line Revista de Psicologia. Ano 7, nº. 20, Julho/2013. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 05 fev. 2025.
- FERREIRA, M.C.; FERREIRA, J.R. Sobre a Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004. P. 20-48.
- SILVEIRA, T.B. Percepções de Mães de Alunos com Deficiência sobre a Inclusão e o Preconceito na Escola Pública. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador – BA, 2011.
- SISTO, F.F. Dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F.F. e BORUCHOVITCH, E. (orgs). Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- SOUZA, A. C. de et al. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência. Revista Pedagógica, Chapecó: Unochapecó, ano 16, v. 2, n. 29, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>. Acesso em: 06 fev. 2025.



TRATAMENTO DESIGUAL AOS PROFESSORES DO ENSINO PRIVADO ANGOLANO

WILDER DALA QUIJANGO¹

RESUMO

O presente artigo, emerge de uma reflexão pontual que enferma o sistema de ensino angolano com especificidade na tónica do tratamento desigual aos professores do ensino privado angolano que continuamente têm sido vítimas de injustiça social, condicionando por sua vez a prosperidade dos mesmos e claro, comprometendo a qualidade de ensino. Neste sentido, um dos impulsos desta reflexão, foi precisamente o estado de vida em que os mesmos enfrentaram para sua sobrevivência, isto é, no período da pandemia da COVID-19. Dada a pertinência do assunto, o artigo adentra nas seguintes entrelinhas: caracterização do debate entre o público e o privado no contexto angolano em comparação com outras realidades, destacou-se a noção da desigualdade à luz dos diversos autores, igualmente caracterizou-se a gênese do ensino privado angolano e seus desafios enfrentados no tratamento dos seus quadros. E finalmente, discutiu-se a respeito do garimpo como prática do ensino privado. E, em relação a metodologia, a pesquisa cinge-se na metodologia descritiva com suporte bibliográfico através de diversos referenciais. Assim sendo, o Estado angolano, deve prestar muita atenção aos professores do ensino privado e promover qualidade de vida e justiça social entre os cidadãos.

Palavras-chave: Desigualdade. Professores. Ensino Privado.

INTRODUÇÃO

A melhoria da qualidade do ensino e da educação de modo geral, passa significativamente pela compreensão pontual dos diversos problemas que eventualmente tendem a enfermá-la. Ou seja, deve-se perceber que só é possível o alcance da qualidade no ensino, quando entendermos a sua complexidade e pautar pela resolução de problemas conexos e não limitarmos em lamúrias conforme aponta (Khan, 2013).

Como professor no ensino privado desde o Ensino Geral ao Ensino Superior há mais de 14 anos, permitiu-nos compreender o que se passa no mesmo sector de ensino. Pretende-se impulsionar o debate científico desta realidade

pontual e a não ignorância de um dos problemas fracturantes no ensino angolano, que neste caso, é a problemática da desigualdade entre os profissionais do ensino público e do ensino privado.

Hoje, a realidade educacional angolana, é contestada e desacreditada por parte de muitos críticos com tónicos acentuados em função das suas deficiências e estrangulamentos que o mesmo sistema apresenta. Pois, neste ínterim, corajosamente o Presidente da República de Angola, assume publicamente que o ensino angolano não tem qualidade². E para o contorno desta precarização, destacou igualmente que “com professores de qualidade, faz-se aluno de qualidade”. Diante do exposto, compreende-se

¹ Professor universitário do Instituto Superior Internacional de Angola (ISIA); Professor do Instituto Superior politécnico Deolinda Rodrigues-Polo Zango, e pelo Instituto Politécnico de Administração e Gestão (Nóqui-Zaire). Licenciado em Ciências da Educação, opção ensino de Psicologia pelo ISCED Luanda. Mestre em Administração Educacional, pelo ISCED Luanda. Doutorando em Gestão de Projectos, pela UNINI-México.

E-mail: wilderdala19@gmail.com - 934863626

² Aquando do empossamento de novos membros para o conselho da república, precisamente ao conselheiro do sector da Educação de Angola, no dia 31 de Agosto de 2021. E conseqüentemente ao seu discurso sobre a mensagem do Estado da Nação, isto é, no dia 15 de Outubro de 2021.

que para o Presidente angolano, a melhoria do ensino passaria significativamente pela qualificação dos professores. E na sequência um conjunto de medidas são tomadas para formação de professores nos níveis de base e não só. Por exemplo, o ISCED de Luanda, vem formando professores para o Ensino primário e Educadores de Infância, o ISCED de Lubango, vem formando Mestres nos domínios do ensino primário, sendo outros Mestres e Doutores, são formados pela universidade de Minho numa parceria estreitada com o governo angolano e português. E finalmente, o ISCED do Sumbe, deu os primeiros passos na formação de professores para o grau de Doutoramento em metodologias para o ensino primário e outros

Em virtude destes investimentos, consideramos oportunos, porém, como banirmos a precarização do ensino? Afinal de contas, a qualidade do ensino conquista-se apenas tendo em atenção a qualificação de professores? Qualificando os professores e sem, no entanto, serem valorizados, bem remunerados, sem condições adequadas para o exercício profissional, sem envolvimento dos encarregados de educação e dos próprios alunos nos seus estudos, ainda assim pode-se esperar qualidade no ensino?

O PÚBLICO E O PRIVADO: MARCOS INICIAIS

Relativamente à discussão entre o Ensino Público e Privado, é um assunto que tem ganhado atenção em várias perspectivas, como no contexto brasileiro e no contexto português, de onde uma das reflexões acentuadas prende-se exactamente no que tange a sua qualidade (Ferreira, 2019), pois, salienta este autor, que o ensino privado é mais atractivo e, porém, vetado para os cidadãos que queiram estudar nele, por ser muito dispendioso.

Ainda no contexto brasileiro, a questão da desigualdade é preocupante conforme Brito (2013, p.14), atenta efusivamente que: “sabe-se que ausência de equidade educacional e desigualdade tem sido o grande desafio imposto à educação brasileira”.

Cabrito (2017), destaca que a discussão entre o público e o privado não é recente. Teve um forte incremento desde finais da década de 1990, isto é, acompanhando o reforço da governação liberal que vem caracterizando as sociedades no geral.

Ao contrário do contexto português, essas discussões entre o Ensino Público e Privado, ainda não conhecem muitos destaques pelo menos em publicações científicas na realidade angolana. Pois, aos anos 1990,1991, o ensino privado estaria dando passos iniciais na sua oficialização como mais adiante será tratado com pormenores. Porém, neste trabalho, a nossa abordagem delimita-se sobre a desigualdade no tratamento entre os Professores do Ensino Privado comparativamente aos da função pública.

CONCEITO DE DESIGUALDADE

A desigualdade é um fenómeno muito defendido e discutido com maior incidência no campo das ciências sociais, essencialmente pelos sociólogos, que muito acham nesta matéria um terreno fértil para suas abordagens devido à estratificação das sociedades. E nesta conformidade, observa-se que a desigualdade social é um problema com raízes e ocorrências bem antigas, ligado explicitamente à relação de poder e à consolidação do capitalismo (Penteado e Boneti, 2013).

Deste modo, importa adentrarmos nesta discussão e perceber-se que de facto:

“A noção de estratificação social está, como antes se indicou, estreitamente ligada à desigualdade. Dizer que a sociedade é estratificada significa, de facto, que nela se manifestam diferenças de poder, de riquezas, de rendimentos, de cultura, de esperança de vida, de estilo de vida e assim por diante, ou seja, na sociedade há diversas formas de desigualdade” (Demartis, 2006, p.23)

De acordo com esta autora, sublinha-se que numa sociedade estratificada como a angolana por exemplo, a desigualdade pode ser visível pela diferenciação dos acessos variados de alguns às recompensas sociais (como o

dinheiro ou salário, acesso a educação, poder, o prestígio, influências etc.). Abrantes e Katúmua (2014), ampliam ainda mais este conceito ajudando-nos na percepção de forma clara:

“Mas o que são desigualdades? São diferenças entre pessoas e entre grupos. Mas não quaisquer diferenças: por exemplo, há pessoas baixas e altas, há pessoas que gostam mais de comer carne e outras de comer peixe. Isto não são desigualdades sociais. Para podermos considerar que estamos perante desigualdade, é necessária uma noção de que uns têm mais recursos, privilégios e oportunidades do que os outros. A questão que tem sido mais abordada é a das diferenças socioeconómicas entre pessoas, famílias, regiões” (Abrantes e Katúmua, 2014, p. 176).

Nesta perspectiva, pela contextualização desta reflexão, e conforme o pensamento destes autores, observa-se que não constitui como desigualdade o facto de alguns exercerem a sua actividade profissional no ensino público e outros no privado. Não é desigualdade uns trabalharem como engenheiros, médicos, policiais, operários etc. Porém, a desigualdade é compreendida quando o Estado ou mesmo a sociedade, privilegia profissionais do sector público, porém, banalizando outros que não o pertencem. Ou ainda, quando o Estado permite que determinados profissionais tenham mais prestígios, melhores rendimentos e subsídios salariais vantajosos do que os professores. Isso sim, é justificativa da desigualdade. E nesta sequência também,

“fala-se em desigualdade social quando, numa determinada sociedade, alguns grupos sociais se encontram em situações que se julgam mais vantajosas do que as outras. Por tanto, a desigualdade é uma diferença que os indivíduos e grupos sociais julgam segundo escala de valor. [...], a desigualdade mais visível é a que procede das alterações económicas. Fala-se, então da desigualdade de rendimentos, na medida em que uns têm uma parte maior do que os outros” (Penteado e Boneti, 2013, p.102).

Neste domínio, é certo que a responsabilidade é do Estado garantir direitos de acesso e garantias de vida a todos os cidadãos. Como se pode denotar na Constituição da

República de Angola (CRA, 2010), “todos são iguais perante a Constituição e a Lei” (art. 23º). Ninguém deve considerar-se mais vantajoso, nem o mais infeliz em relação aos outros.

Corroborando com Carvalho citado por Maria (2015), realça-se que a exclusão social, está inserida no grupo de desigualdades, isto é, quando por exemplo não se obtém aceitação, tanto do ponto de vista moral, bem como do ponto de vista do bem estar social.

Logo, o conceito de desigualdade está associado à exclusão social. Porque, “entende-se por exclusão social, a fase extrema do processo de marginalização, que é um percurso descendente, ao longo do qual verificam-se sucessivas rupturas na relação do indivíduo com a sociedade” (Maria, 2015, p.26).

Ainda nesta senda, (Penteado e Boneti, 2013), convergem com Maria que “as desigualdades sociais são estabelecidas a partir de um conceito padrão imposto pela classe dominante, onde quem não tem acesso aos mesmos bens é o desigual, logo, o excluído” (p. 433).

De acordo a perspectiva de Lebaron (2010), a noção de desigualdade é fundamental nas ciências sociais, na medida em que se destaca não exatamente os aspectos ligados às diferenças interindividuais relativas nos diferentes domínios (economia, cultura, educação, saúde, etc.), porém, “a noção de desigualdade está também no centro de discussões que colocam em destaque concepções diferentes da justiça e da injustiça” (Lebaron, 2010, p. 53).

Nesta lógica, quando num Estado predomina-se a desigualdade social, cometem-se injustiças, violando por sua vez o direito de justiça social. E essas práticas, colocam certos indivíduos em situações de instabilidades, e aliás, “quem não se enquadra numa situação considerada normal, passa a situação de excluído” (Maria, 2015, p.26).

Indubitavelmente, o conceito de desigualdade, remete-nos a bifurcação de outros

conceitos como: a exclusão social, discriminação social, injustiça social e entre outros. Porém, espera-se que todos os cidadãos e profissionais, sejam tratados com equidade e dignidade.

A FIGURA DO PROFESSOR AO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA SOCIEDADE

Importa realçarmos que a história do professor, emerge de um conceito que remonta valores e imagens muito diferentes com relação aos tempos actuais. Neste contexto, o professor ou pedagogo, era um “escravo grego que, mais culto que o Romano que dominou a Grécia, era encarregado de ensinar os filhos dos vencedores, conduzindo as crianças ao conhecimento e à cultura – o pedagogo, como se designava em grego: etimologicamente aquele que conduz (ago.) a criança (paidos) ao conhecimento” (Ferraz, 2014, p.28).

Actualmente o pedagogo ou professor, deixou de ser um mero escravo. Pedagogo é um profissional formado ao nível médio ou superior, com competências para assumir a responsabilidade formativa de um número considerável de alunos à sua disposição.

Actualmente, culpabiliza-se o professor pelos estrangulamentos na qualidade educacional. Nesta senda, Buza³, fundamenta que “quando queremos analisar a questão da qualidade da Educação, devemos considerar vários factores articulados”. E aliás, “o sector da educação de qualquer país no mundo, exige quadros especializados para atingir os seus objectivos, por mínimos que estes sejam” (Da Costa, 2016, p.12).

Sequenciando, Sousa (2018), convergindo com Buza, considera que “não é somente a má formação dos nossos professores que influencia na falta de qualidade da nossa educação” (p. 89). Deve-se considerar múltiplos factores ou elementos, como condições condignas do seu exercício profissional etc. Neste contexto, “não se pode ignorar os aspectos históricos, políticos, culturais, demográficos e económicos de cada

país e de cada localidade na elaboração de políticas públicas e sistemas avaliativos que compõem o desenho de uma nova estrutura educacional” (Lelis, apud Ferraz, 2014, p.32).

E não obstante a isso, observa-se que o professor não deve ser usado como bode expiatório para certas políticas que não abonam ao desenvolvimento e qualidade da educação, pelo menos no contexto angolano. Reconhece-se que falta uma grande consciencialização de que:

O professor é um trabalhador que merece a valorização, como os demais profissionais da sociedade. O professor tem a responsabilidade de ajudar na formação do homem com relação aos conhecimentos historicamente constituídos e estes conhecimentos, ajudam o homem a se inserir na sociedade (Sousa, 2018, P. 90).

Ainda deve-se considerar, que ser “professor é profissão atípica que tem lugar de destaque na base estrutural da sociedade, pois contribui para a formação de todas as demais profissões” (Ferraz, 2014, p. 28). Porém, em Angola esta consideração para os professores, está distante. Porque observa-se que,

o professor angolano é muito desvalorizado e em muitos casos, com boas qualificações (nível académico); porém, não recebe um salário digno. O professor precisa de um salário digno para que ele se sinta cada vez mais motivado em desenvolver o seu trabalho (Sousa, 2018, p. 90).

O gravíssimo em torno disso, segundo o autor citado acima, são situações em que os professores estrangeiros com as mesmas qualificações académicas e às vezes nível académico inferior ao dos angolanos, mas os mesmos chegam a ganhar um salário superior. Nesta mesma senda, Tamo (2018), subsidia que “como qualquer capital, o capital humano é susceptível de depreciação ao longo do tempo e sobretudo em contextos de desemprego e subemprego dos recursos humanos” (p.35).

Nesta depreciação do professor, acredita-se que num futuro breve, ser professor, será um atributo de insultos e marginalização social conforme elenca (Saraiva, 2019). Por esta

³ Professor catedrático do ISCED, Luanda. Aquando de uma “aula magna” administrada no encerramento do primeiro ano curricular, dos Mestrados em Administração Educacional e Pedagogia do Ensino Superior, pelo ISCED-Luanda, 30 de Julho de 2021.

razão, deve-se criar mecanismos de restauração da imagem do professor em função do nobre compromisso que assume com a nação.

Todavia, em nosso entender, um professor desmotivado, igual a muitos alunos mal servidos! E muitos alunos mal servidos, igual a um futuro do país frustrado! Aliás, devemos clarificar que:

“o professor é um dos actores que propiciam ao aluno o desenvolvimento, promovendo o saber científico. [...], por isso, políticas públicas de formação e planos de carreira que promovam a valorização dos professores são pressupostos essenciais para a melhoria da educação nacional” (Grochoska, 2011, p.27).

Segundo Chocolate, “os professores se destacam dos demais profissionais, pelo facto de a eles ser atribuída a missão de pensarem sobre a transformação da natureza na luta pela diminuição das desigualdades sociais e na educação e formação da nova geração como meio de adotá-la de conhecimento para a vida” (Chocolate, in Nguluve; Paxe e Fernando, 2020, p.101).

Pois, logicamente, repousa sobre os ombros do professor a grande responsabilidade de tornar possíveis objetivos bastante complexos por meio do seu desempenho diário da actividade docente como semeador do conhecimento às gerações que contribuirão para o desenvolvimento da sociedade e da nação (Ferraz, 2014). O que seria do universo actual, de Angola sem estes profissionais?

Neste cenário, Chocolate, demonstra o seu reconhecimento aos professores e lamenta o facto da sociedade não os reconhecer. Pode-se observar que,

“com vista a transformação social e para a melhoria da vida, os professores são profissionais insubstituíveis. Porém pese embora o reconhecimento que esta classe detém, muitos são os estudos que apontam hoje para a desvalorização e a falta de políticas de incentivo para o exercício da carreira, levando a perda de status e prestígio da formação” (Chocolate, in Nguluve; Paxe e Fernando, 2020, p.102).

Embora seja este o estado actual em que os professores são alvo da desvalorização, “nos

tempos históricos, a educação [era respeitada] e professor era uma profissão muito respeitada e de excelência para se ter acesso ao conhecimento” (Paro, apud Sousa, 2018, p. 92).

Certamente, a situação actual da educação principalmente no ensino privado, constata-se que “os salários auferidos pelos professores angolanos enquanto tais, não permitem um rendimento que garanta a sua sobrevivência e a da sua família. Assim, muitas vezes exercem outras profissões paralelamente, de forma a conseguirem um complemento que lhes permita sobreviver com alguma dignidade”(Da Costa, 2016, p. 12).

Dada a contribuição dos professores para o desenvolvimento da sociedade, deve-se restaurar a imagem quebrada, para que todos sintam o reflexo das suas vidas pelas sementes do conhecimento que os mesmos sepultaram.

EXPLOÇÃO DO ENSINO PRIVADO EM ANGOLA

Neste ponto, propomo-nos a analisar a génese e o desenvolvimento do ensino privado ou particular em Angola, e de que forma o Estado tem intervindo neste sector educativo. Neste âmbito, importa fundamentar que “após a conquista da independência, em 1975, o Governo instituído, propôs-se a garantir a educação como instrumento para a consolidação do seu projecto político” (Paxe, 2017, p.15). Sendo que mais tarde, veicula-se o acesso para a explosão das escolas privadas.

Com tudo, deve-se ressaltar que, com a disputa dos partidos políticos pelo poder, os mesmos criaram vários estrangulamentos que não só afectaram à educação, porém, o desenvolvimento do país na sua generalidade. Todavia, nesta disputa pelo poder, o MPLA, enquanto vencedor, e como tal, toda responsabilidade de pôr a máquina do país a funcionar, coube-lhe. E assim sendo,

“fez a primeira mudança no Sistema de Ensino, compreendida como a primeira Reforma Educativa, que trata-se da aprovação da primeira Lei n.º 4/75 de

09 de Dezembro de 1975, que permitiu a nacionalização do ensino através de um Sistema de Ensino Geral, de formação técnica profissional, e cuja a sua perspectiva era banir o ensino privado e assegurar o direito à educação". (Lenga, 2019, p. 27)

A primeira Reforma Educativa em Angola, ocorreu em 1976, um ano depois da independência conquistada a 11 de Novembro de 1975, com a finalidade de extinguir o ensino implementado pelo colono português e o ensino particular. Neste pensamento, ao emergimos no artigo 79º da Constituição angolana (CRA, 2010), a política da situação educacional vai alterando, conforme se pode aferir na prescrição dos legisladores nos pontos 1 e 3:

- 1. O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei.
- 3. A iniciativa particular e cooperativa nos domínios do ensino, da cultura e do desporto exerce-se nas condições previstas na lei.

Assim, observa-se que o Estado a princípio assumiu como sendo a entidade responsável pela oferta da educação aos cidadãos, pouco tempo depois. Em função da sua deslocação da estratégia de mercado do socialismo para o capitalismo, entendeu-se que não podia por si só alcançar grandes resultados no domínio educacional. Para essa efetivação, o Estado conta com a ajuda e engajamento dos diversos agentes particulares.

Neste cenário, comparativamente com a realidade portuguesa, denota-se que "o ensino privado, a par do ensino cooperativo, é regulado por legislação própria, sendo de referir a Lei n.º 9/79, de 19 de março, a qual corresponde à Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo (LBEPC)". (Ferreira, 2019, p.12)

Neste intuito, no contexto angolano, "o Ensino Particular e o Comparticipado, são aliados importantes no alargamento do acesso à escolaridade que o Ministério da Educação vem ajudando a expandir e consolidar. Foi implantado, em 1992, através do Decreto n.º

21/91, com 6 escolas em funcionamento" (MED, [Angola], 2009, p.19).

O ensino privado ou particular em Angola, tem servido como grande oferta para a esfera educativa de muitos indivíduos que conseguem sua formação e conseqüentemente contribuem para o desenvolvimento sustentável do país através de variados cursos disponíveis nestas instituições. O mesmo órgão de tutela, reitera o seu reconhecimento aos seus parceiros do Sistema Educativo, a partir da apresentação estatística que a seguir destacamos:

As escolas comparticipadas e de convénio representam uma mais valia para ajudar a sanar as lacunas que ainda hoje persistem na cobertura do ensino no país, tendo como parceiros as igrejas e as organizações da sociedade civil, que também desenvolvem atividades educativas, com um total de 713 escolas comparticipadas e com 2052 salas de aulas para 143640 alunos, para o ensino primário e secundário (1º e 2º Ciclos). MED (Angola, 2009, p.19 a)

Ainda este Órgão reconhece que os discentes afectos nestas escolas têm crescido consideravelmente, representando mais de 10% do total de alunos do Ensino Primário e Secundário (dados de 2009). A par destes dados de 2009, o certo é que o quadro alterou-se significativamente.

Pois, o acesso às instituições públicas é vetado aos milhares de angolanos, principalmente na capital do país. E claro, o Ensino privado tem sido a única alternativa para muitos estudantes e não preferência como acontece em outras latitudes.

Porque de acordo ainda com os dados estatísticos do (MED, 2009), em 1997 houve uma grande evolução para um número de 46 estabelecimentos do Ensino Particular. No período de 2001 à 2007, o quadro evoluiu para 368 estabelecimentos, correspondendo a um total de 3000 mil salas de aulas, com um efectivo de 8.223 docentes para 153. 940 mil alunos.

Assim, conforme os dados fornecidos pelo MED (2021, in Quinjango, 2022), verifica-se que 2. 022 corresponde às escolas privadas, 1219 escolas comparticipadas, 11.514 escolas públicas.

Deste modo, o total geral das escolas no país é de 14. 755. Destacar ainda que Luanda (capital do país), é a província com mais instituições privadas com 1.722 escolas sendo que, 1.064 escolas públicas e 779, comparticipadas (total 3. 565).

Paxe (2017), apresenta um percentual de que a escola pública integra um percentual 78% do total da população, 17% são das escolas privadas e 5% integram as escolas religiosas. Assim sendo, denota-se que “o recurso à escola pública é quase universal na zona rural (97%), onde existem muito poucas instituições privadas de ensino” (Paxe, 2017, p.152).

Em oposição, de acordo com Pacavira, enquanto Presidente da ANEP⁴, sublinha que:

“O ensino privado em Angola passou a ser a primeira opção, garantindo a educação a centenas de milhares de crianças e adolescentes e ainda dezenas de milhares de postos de trabalho, pois, existem mais de 20 mil instituições privadas. Segundo ainda a ANEP, o ensino público passou a ser alternativo, e daí a importância que se deve dar ao ensino privado”. [...], hoje, para nós, em Angola o ensino particular passou a ser a primeira opção”. Sendo que Luanda segundo dados oficiais, há 1500 colégios, para 800 escolas públicas. Viana o município populoso de Angola, possui apenas 160 escolas estatais e 530 instituições de ensino privado” (in VOA, 22 de Setembro de 2021).

Fruto desta abertura concedida pelo Executivo, hoje a cada ano que passa, vemos o surgimento de muitas instituições de ensino privado desde a pré-escolar até à universidade, traduzindo deste modo, numa oferta de acesso à educação para muitos cidadãos. Porém, “as instituições Privadas de Ensino estão sujeitas à Coordenação, Regulação, e Fiscalização do Estado” (Angola, LBSEE nº 17/16, art. 101º ponto 1).

PRIMEIROS INVESTIDORES NO ENSINO PRIVADO ANGOLANO

Deve-se ressaltar que o alvorecer do ensino privado angolano, foi motivado essencialmente com finalidades óbvias, isto é, “alguns interesses económicos, ligados a classe dirigente do Estado, surgem com vários projectos de escolas privadas com fins lucrativos.

São estes últimos que vão desenvolver uma rede de escolas melhor equipadas e com professores devidamente qualificados” (Paxe, 2017, p. 153).

É de facto incontestável que o ensino privado em Angola, traduz-se num crescimento e oferta formativa para muitos cidadãos. A ironia neste quesito, são os fins económicos e lucrativos que deram origem ao seu surgimento, e não a formação do homem. Nesta análise, um outro problema verificado, é justamente a classe dirigente do Estado enquanto promotora destas escolas. Entendemos que isso belisca a qualidade e constitui-se numa ameaça para o ensino. Porquê?

A razão é simples. Como é que estas figuras poderão exercer acções de Regulação e Fiscalização rigorosa enquanto assumirem os dois papéis? Ao mesmo tempo, investidores e políticos. Aliás, a própria bíblia descreve, que não é possível um demónio expulsar demónio igual ou uma pessoa guerrear contra si mesma, não prevalece. (Mat 12: 25,26)

Ao analisarmos o artigo 13º da LBSEE, nº17/ 16 de 07 de Outubro, nos seus pontos 1 e 2 respectivamente, destacam-se algumas das atribuições do Executivo face às políticas educativas pois,

1. *Ao Estado através do Titular do Poder Executivo incumbe as atribuições de desenvolvimento, regulação, coordenação, supervisão, fiscalização, controlo e avaliação do Sistema de Educação e Ensino.*
2. *A iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas[...].*

Os pontos acima traduzem e clarificam que o Estado tem responsabilidades no gozo do seu poder, aprova e implementa políticas e normas sobre a organização, funcionamento e desenvolvimento do Sistema de Educação e Ensino, nos seus diferentes subsistemas e níveis independentemente da sua natureza pública, privada e público-privada.

4 ANEP- Sigla da Associação Nacional do Ensino Particular em Angola.

TRATAMENTO DESIGUAL DOS PROFESSORES NO ENSINO PRIVADO EM ANGOLA

O Sistema de Ensino angolano, sendo apenas um, contribuem tanto os professores do ensino público e do ensino privado que numa conjuntura de competências, esforços profissionais compromissados, servem à educação para milhares de cidadãos. Porém, a situação dos professores do ensino privado é de extrema preocupação, existe uma exploração exacerbada fruto das exigências impostas aos profissionais deste sector como atenta Moehlecke *apud* (Reis, 2016, p. 30):

“As instituições privadas procuram nesses quadros qualificados professores que lhes garantam autorização para funcionamento, mas, ao mesmo tempo, não se dispõem a remunerá-los na mesma proporção, exigindo-lhes que se conformem com os baixos salários oferecidos sob pena de serem despedidos de suas funções. Ou seja, não existe uma relação direta entre garantia de emprego e remuneração condizente”.

Os professores no ensino privado, são chantageados, humilhados e banalizados, não porque sejam bem agraciados com salários atractivos, mas infelizmente pela dificuldade de não terem outras fontes de receitas. Enfrentam instabilidades crescentes (Reis, 2016). Ao certo, como resilientes, procuram aplicar o adágio segundo o qual, “é melhor um na mão do que dois a voar”. E adicionalmente compreende-se que:

“O panorama que permeia a vida profissional, está repleto de exigências e metas e, em contrapartida, há o aumento da sobrecarga de trabalho e redução dos salários, levando a uma insatisfação que motiva muitos profissionais a abandonarem a profissão e buscar outro meio de obter seu sustento”. (Ferraz, 2014, p. 31)

Um dos objectivos essenciais de Angola configurada na Carta da Organização da Unidade Africana (2014, nos termos da qual destacam-se: “a liberdade, a igualdade, a justiça e a dignidade”. Ainda conforme a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, nº17/ 16 de 07 de Outubro, destaca-se:

“O sistema de ensino deve reafirmar entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano[...]”. Também,

“o sistema de educação e Ensino deve ainda garantir a reafirmação da formação assente [...], e a crescente dinamização do emprego e da atividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista”.

Assim sendo, advoga-se a necessidade da valorização dos professores, não importando o sector onde exercem as suas actividades profissionais. Porque, de acordo com o artigo 3º da Carta da Organização da Unidade Africana (in Angola, 2014), configura-se que:

- 1. *Todas as pessoas beneficiam de uma total igualdade perante a lei.*
- 2. *Todas as pessoas têm direito a uma igual protecção da lei.*

Em boa verdade, apesar destes normativos destacados neste tópico, a desigualdade de tratamento com relação aos professores do ensino público e do ensino privado, está visível e constitui uma “superficialidade fundada no princípio do culto das aparências” de que tudo corre bem, enquanto que os professores do ensino particular enfrentam gritos de socorros que todos ignoram! (Marx, 2013, p.403)

Conforme Quinjango(2022), os professores do ensino privado, enfrentam enormes instabilidades que se podem discriminar:

- Oferta salarial desumana sem proporção com qualificações do profissional;
- Carga horária excessiva de trabalho para se ter um salário razoável;
- Descontos salariais abismais e absurdos;
- Inexistência de garantia de protecção social para velhice;
- Inexistência da carreira profissional;
- Pagamento salarial por tempo de serviço prestado e com atrasos frequentes;
- Inexistência de contrato de trabalho escrito;
- Inexistência de sindicato para a defesa dos seus direitos;
- Exploração, chantagens e opressão generalizada a vários níveis.

Para melhor claridade dos itens acima descritos, relembra-se que durante o

confinamento provocado pela pandemia da COVID-19, isto é, em função da resposta do Executivo angolano pela Declaração do Estado de Emergência do país, através do Decreto Presidencial nº 81/ 20 de 25 de Março, no seu artigo 1º, nos seus pontos 1, 2 e 3. Todavia, provou-se que as políticas públicas do Governo angolano, estão assentes numa distribuição de privilégios somente para os professores e funcionários das instituições públicas.

Porque durante este mesmo período, os professores do ensino particular, foram marginalizados, humilhados e esquecidos. Muitos, destes profissionais, não foram remunerados durante quase 7 meses, e pelo que, alguns separaram-se dos seus cônjuges devido a falta de receita financeira, outros despejados das casas de renda onde moravam. Enquanto que uma outra classe de docentes privilegiados e assegurados pelo Estado, recebia seus ordenados confortavelmente! Isso, de acordo com (Demartis, 2006; Lebaron, 2010; Maria, 2015; Boneti e Penteado, 2013; Abrantes e Katúmua, 2014;), é justificativa de desigualdade. Lastimavelmente, o direito de justiça social e de igualdade, é violado (CRA,2010, art. 90º; Idem art. 23º).

Por isso, “fala-se em desigualdade social quando, numa determinada sociedade, alguns grupos sociais se julgam mais vantajosas do que as outras” (Demartis, 2006, p.101).Perante a lei, todos são filhos de um mesmo Estado e devem gozar dos mesmos privilégios. Os professores, quer do ensino público ou do privado, trabalham todos para a transformação e desenvolvimento do país. Pois, o artigo 22º da Constituição de Angola no seu ponto 1, destaca que “todos gozam dos direitos, das liberdades e das garantias constitucionalmente consagrados”. A seguir, destaca-se alguns dados do estudo feito por Quinjango(2022):

“Tabela Nº 6 - Caro Professor, tens Garantia da Segurança social enquanto professor do ensino privado?”

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Sim	20	13,9
Não	124	86,1
Total	144	100,0

Fonte: (Quinjango, 2022, p.70)

Conforme os dados que constam na tabela acima, fruto da pesquisa efectuada por Quinjango (2022), pode-se constatar que dos 144 professores do ensino privado que inquiriu, 13,9% respondeu que é assegurado pela Caixa Social. Porém, 86,1% dos quais, não são. Isso justifica que existem muitos professores no ensino privado que não são contemplados com seus direitos constitucionais consagrados na lei.

“Tabela. Nº 11- Possibilidade de abandonar o Ensino privado para trabalhar como professor do ensino público”

Variáveis	Frequência	Percentagem (%)
Sim, aceitaria	144	100
Não aceitaria	0	0
Total	144	100,0

Fonte: (Quinjango, 2022, p.78)

Os dados que configuram na tabela em referência, ajuda-nos a perceber que os professores do ensino privado, dada a situação de instabilidade que enfrentam, desejam todos focar para o sector público, porque é muito atractivo. Além dos dados apontados, algumas respostas justificadas pelos inquiridos no estudo do autor, (Idem, p.79) foram:

“Tendo em conta a realidade do país no que concerne o ensino privado que é uma lástima ser professor, não exitaria abraçar esta possibilidade. Além de uma renda mínima que é ofertada na função pública, há também o futuro garantido do professor referindo-me à segurança social” (P1).

“Sim, aceitaria trabalhar no sector público pelo facto de garantir uma aposentadoria na velhice e remuneração merecida, embora que em algumas escolas privadas assim o fazem também. Outro motivo seria por poder auferir mais do que ganho numa instituição privada, e ter como garantias o subsídio de férias, visto que infelizmente não tenho este direito no sector privado onde trabalho como docente” (P2)

Assim sendo, constata-se que do ponto de vista legal, o Estado não promove a desigualdade, mas a sua inércia em financiar as instituições do ensino privado bem como a sua ignorância ao cumprimento da lei enquanto Fiscalizador e Regulador, isso sim, o torna culpado e seu promotor. Pois, algumas

instituições do ensino privado, têm condições e capacidades financeiras para remunerarem bem os seus professores, mas não o fazem. Nesta conformidade, espera-se que o Estado como pessoa do bem, não se mostre inativo, porque de acordo com o artigo 23º da (CRA, 2010), destaca-se que:

1. *Todos são iguais perante a Constituição e a lei.*
2. *Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas, ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.*

Na realidade, estes pontos, são violados acentuadamente porque os jovens que afindadamente prestam serviços no privado, são vítimas da desigualdade, privados e vetados de prosperarem por não desfrutarem das garantias que a Constituição prevê.

Sequenciando com o artigo 81º da (CRA, 2010) no seu ponto 1, fundamenta que os jovens gozam de proteção especial para efectivação dos seus direitos económicos, sociais, e culturais com destaque:

- a) *no ensino, na formação profissional e na cultura;*
- b) *no acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social*
- c) *no acesso à habitação etc.*

Como se pode perceber, uma outra situação, é que muitos Jovens, têm prestado suas actividades no ensino privado muitos anos, acabam se aposentando sem proteção para o seu futuro. Alguns, que conseguem o acesso à função pública, o tempo de serviço prestado no sector de actividade privado, não é contabilizado. Mas porquê? Este facto, coloca a juventude ao desespero, frustração, insegurança emocional e incerteza de um futuro promissor! E claramente, condiciona a qualidade do ensino de modo global.

Esta injustiça social realista, não está em conformidade com a Constituição, pois, no que

concerne à justiça social- art. 90º da (CRA, 2010) é uma incumbência do Estado assegurar este direito, pois, *“a promoção da justiça social, enquanto incumbência do Estado, através de uma política fiscal que assegure a justiça, a equidade e a solidariedade em todos os domínios da vida nacional (alínea b).*

Ainda observa-se, que constitui como responsabilidade do Estado, *“a remoção dos obstáculos de natureza económica, social e cultural que impeçam a real igualdade de oportunidades entre os cidadãos” (art. 90º alínea d).* Continuando com a lei mãe, *“todo cidadão tem direito à habitação e à qualidade de vida” (art. 85º).*

Zau (2021), destaca que *“o professor do ensino privado ganha muito mal, facto este que obriga muitos deles a turbo- docência, ou seja, dar aulas em muitas instituições para subsistirem”⁵ (in TV-Zimbo, 2021, dia 28 de Julho).* A prática da turbo-docência, condiciona a qualidade e a melhoria do ensino. Porque estes profissionais, acabam não tendo tempo sólido para a investigação, muito menos tempo para um preparo das aulas a leccionar.

De certo modo, acentua-se cada vez mais as desigualdades entre os professores tanto os do ensino público e do privado, e assim, *“a diferença individual entre os salários de diversos trabalhadores que executam a mesma função. Essa diferença individual encontra-se também, mas sem motivos para ilusões” (Marx, 2013, p.405).*

O GARIMPO NA EDUCAÇÃO ANGOLANA

Antes de tudo, Pinheiro citado por Ferreira (2019, p. 20), atesta que *“o ensino privado e o ensino público competem com armas desiguais em diversos aspectos”.* Neste contexto, a banalização dos professores do ensino privado angolano, tem catapultado em neologismo pejorativo fruto das actividades desenvolvidas pelos mesmos: *“O garimpo”, sendo os tais como “garimpeiros”.*

Neste interim, garimpo segundo o dicionário da língua portuguesa (formato

5 A quando de uma entrevista que lhe foi conferida no telejornal da Tv Zimbo, no dia 28 de Julho de 2021 quando analisava-se a questão da qualidade do ensino angolano.

virtual), significa, lugar onde se pesquisam metais preciosos. Garimpeiro: *pesquisador de pedras preciosas*.

Assim, estes conceitos, nos remetem a valores positivos. E talvez dir-se-ia mesmo, que considerar o professor do ensino privado como garimpeiro, significaria alguém que não se conforma com suas realizações e vai em busca de um bem maior, ou seja, um verdadeiro “semeador de ideias”.

Porém, o contraste nesta vertente, reside no facto de que quando a sociedade angolana chama o professor do ensino privado, como garimpeiro, o sentido figurativo é equivalente ao que se diz na gíria, “biscateiro”⁶. Sendo que, biscateiro, é alguém que recebe uns trocados pelo serviço prestado. Alguém sem garantia de progresso, só pode ter alguma coisa se aparecer o tal “biscato”, caso contrário, não subsiste! O exemplo claro, é a situação dos professores do ensino privado na pandemia da COVID-19.

Ainda no contexto angolano, garimpeiro é alguém que pratica acções ilícitas e puníveis pela lei. Por exemplo, constitui como garimpo, a venda de água, de combustível, venda de marfim, exploração de diamantes e ouro sem o credenciamento para o efeito pelas autoridades legais.

Este neologismo, justifica claramente o desprestígio que esses profissionais sofrem. Embora aos poucos ironicamente os mesmos professores estão se conformando com essa atribuição.

Logo, deve-se assumir que professor é aquele que actua no ensino público e do ensino privado é garimpeiro? O que está na origem deste neologismo?

E em função de serem garimpeiros ou biscateiros, os mesmos (professores do privado), projectam o seu foco em trabalhar na função pública. E ninguém da função pública quer ir trabalhar no privado, por exemplo. Porque verifica-se um interesse por parte do Estado procurar melhorar as condições de vida para os da função pública e deixando os demais a sorte

dos deuses! Assim, se pode aferir pela recente publicação da tabela salarial dos funcionários da função pública através do Decreto Presidencial nº 39/25 de 13 de Fevereiro. Neste mesmo diploma, o Executivo angolano, sublinha que “Tendo em vista que o aumento dos rendimentos dos funcionários públicos contribui para impulsionar o ciclo virtuoso de estímulo ao consumo, ao investimento e à geração de emprego, promovendo a melhoria das condições de vida dos cidadãos e o fortalecimento da economia nacional”. E assim sendo, para o mesmo estímulo, um aumento de 25% do salário-base, foi aprovado. Porém, nenhuma política salarial aprova-se para os funcionários pertencentes ao sector privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a incursão exaustiva deste artigo, importa observarmos que o Estado angolano, deve demonstrar-se como verdadeira pessoa de bem. Deve prestar muita atenção no que se refere ao seu real posicionamento como regulador de políticas igualitárias e remover todas as práticas que colocam alguns cidadãos em desvantagens no acesso a alguns serviços e na qualidade de vida. Em nosso entender, com vista a promoção da qualidade do ensino, quando por exemplo um cidadão quisesse empreender numa escola ou num instituto superior, por exemplo, para além de outros normativos exigidos para o seu funcionamento, o Estado deveria pôr como condição, a garantia de um salário igual, aproximado ou superior com relação a oferta da tabela salarial dos funcionários públicos; a garantia à segurança social para o privado, deve ser rigoroso, porque a lei prevê este direito para todos os cidadãos.

Também, sugere-se que o tempo de trabalho prestado por um cidadão no sector privado, deve ser contabilizado na eventualidade de ter ingressado ao sector público; o Estado deve aprovar uma tabela salarial igualmente para o sector privado e não deixar que os patronos paguem míseros salários como bem quiserem.

⁶ O termo biscateiro no contexto angolano, denota um valor de alguém que não tem um vínculo sólido com uma empresa. Obtém receitas básicas pelo serviço que presta, alguém sem prestígio familiar e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NGULUVE, A., Paxe, I., & Fernando, M. A Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino: debates e proposições. Luanda: Literacia, 2020.
- PACAVIRA, A. Subida de propinas no ensino privado. (M. José, Entrevistador) VOA, (22 de Setembro de 2021).
- PAXE, I. V. Políticas educacionais em Angola, desafios do direito a educação. São Paulo: Universidade de Educação, 2017.
- PENTEADO, A. d., & BONETI, L. W. As desigualdades sociais reflectidas nas políticas de Formação de Professores no projecto de lei do plano Nacional de educação. Congresso Nacional de Educação, EDUCARE. Curitiba. (23 á 26 de Setembro de 2013).
- PRESIDENTE DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Presidencial nº 39/ 25 de 13 de Fevereiro. Aprova o Vencimento base. Diário da República, Angola, 2025, 1ª Série nº29
- QUINJANGO, W.D. A desigualdade entre professores do ensino público e do ensino privado: "uma análise nas políticas educativas angolana". Dissertação Final apresentada a banca examinadora para obtenção do grau de Mestre em Administração Educacional, ISCED-Luanda, na Linha de Pesquisa: Legislação e Políticas Educativas, 2022
- REIS, F. H. A percepção dos Professores de uma Instituição de Ensino Superior Privado sobre a prática pedagógica. Dissertação apresentada em praça pública na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de ciências sociais, Educação e Administração. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 18 de Maio de 2016.
- SARAIVA, J. (2019). Pedagogia Ontem, Hoje e desafios do futuro. Editora EREAL, Ceará
- ABRANTES, P., & Katúmua, M. Curso de Sociologia. Lobito: Escolar Editora, 2014
- ANGOLA, R. Constituição da República de Angola. Angola: Imprensa Nacional, 2010.
- ANGOLA, R. d. Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos: Carta Africana sobre os Direitos e Bem estar da Criança. Angola-Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, 2014
- ANGOLA, R. Lei de Bases do Sistema Educação e Ensino. Lei de Bases do Sistema Educação e Ensino, que estabelece os principios e as bases gerais do sistema de educação e ensino. Angola, Luanda, Angola: Imprensa Nacional, 07 de Outubro de 2016
- BRITO, Renato de Oliveira. Gestão e comunidade escolar, ferramenta para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília, UNESCO, 2013.
- CABRITO, B. G. O público e o privado em educação: o caso português. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Fonte: www.aforges.org, 2017/02
- DA COSTA, S. N. Atitude do professor perante a inspecção escolar. Luanda: BC, Livretec, Lda, (2016).
- DEMARTIS, L. Compêndio de Sociologia. Edições 70, LDA, 2006
- FERRAZ, A. F. A desigualdade docente da actividade no ensino superior a distância na perspectiva dos direitos fundamentais. Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direito para obtenção do grau de Mestre em Direito. PIRACICABA, SP: Universidade Metodista, 2014.
- FERREIRA, J. N. Ensino Público ou Privado no 1º Ciclo? As opções dos encarregados de Educação quanto ao contexto, ao corpo docente e à segurança. Projecto de graduação apresentado à Universidade Fernando Pessoa, como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Criminologia, sob orientação da Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2019.
- GROCHOSKA, M. A. Organização escolar: perspectivas e enfoques. XIBEPEX, Editora, Curitiba, 2011
- KHAN, S. (2013). Um mundo, uma escola: a escola reinventada. Biblioteca do exilado, Rio de Janeiro
- LEBARON, F. A sociologia de Aa Z: 250 palavras para compreender. Escolar Editora, 2010.
- LENGA, C. A. Desigualdade no Ensino em Angola: Uma realidade histórica baseado em quatro escolas da Província de Luanda. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação, mestrado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda: Área de concentração: Angola, educação, e ensino. Sob orientação do Dr. Isaac Paxe. Angola, Luanda, Angola: ISCED-Luanda, 2019
- MARIA, P. d. Minorias étnicas em Angola: o caso dos San. Luanda: JZM, 2015
- MARX, C. O capital: Crítica da economia política, Livro I-O processo de produção do capital. Tradução-. Rubens Enderle, 2013
- MED, [Angola], Gabinete de Estudos, Planeamento Estatístico (7 de Dezembro de 2021). Remessa de dados sobre Alunos matriculados e docentes referentes ao ano lectivo 2019. Luanda, Angola: Nota nº651/GEPE-MED/GD/2021.
- MED, [Angola]. Reforma Educativa angolana. Angola-Luanda, 2009.
- SOUSA, N. M. Gestão democrática da escola pública em Angola. Curitiba: Mona Ltda, 2018
- TAMO, K. A governança das instituições de ensino superior (IES) públicas. Angola: Capatê-publicações, Lda, 2018.
- ZAU, F. A qualidade do ensino em Angola. (L. Macueria, Entrevistador, TV-Zimbo, 28 de Julho de 2021)

**CINCO ANOS, CINCO CONQUISTAS:
INOVAÇÃO,
INCLUSÃO,
CRIATIVIDADE,
COLABORAÇÃO
E TRANSFORMAÇÃO.**





COORDENAÇÃO:
 Manuel Francisco Neto
 Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):
 Andreia Ferreira de Melo Faria
 Andréia Novaes Souto Ribeiro
 António Ambriz Camuano
 César Horácio Guelengue Pataca
 Cleia Teixeira da Silva
 Constantino João Manuel
 Damares Floriano Nunes Gonçalves
 Edneia Machado de Alcântara
 Edson da Conceição Graça
 Jeneroso João André / Beatriz Pereira
 Joice Botelho Silva
 José Wilton dos Santos
 Josefa Bezerra de Meneses
 Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda
 Caneca Gunza Francisco
 Mirella Clerici Loayza
 Rosinalva de Souza Lemes
 Wilder Dala Quijango

doi <https://doi.org/10.52078/issn2675-2573.rpe.57>



Em parceria com:



Indexadores:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

