



Portal do Docente

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS



EMITIDO EM 11/03/2022 09:52

DECLARAÇÃO DE DISCIPLINAS MINISTRADAS

Declaramos para os devidos fins que a Docente CRISTINA MANDAU OCUNI CA, Matrícula SIAPE de número 3245713, ministrou nesta instituição os seguintes componentes curriculares, em seus respectivos períodos letivos:

2020.2	Nível
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 30 h	GRADUAÇÃO
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60 h	GRADUAÇÃO
PRETAGOGIA - 30 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM - 60 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
2020.4	Nível
A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO LOGO APÓS INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ-BISSAU - 45 h	GRADUAÇÃO
2021.1	Nível
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO

Redenção, 11 de Março de 2022

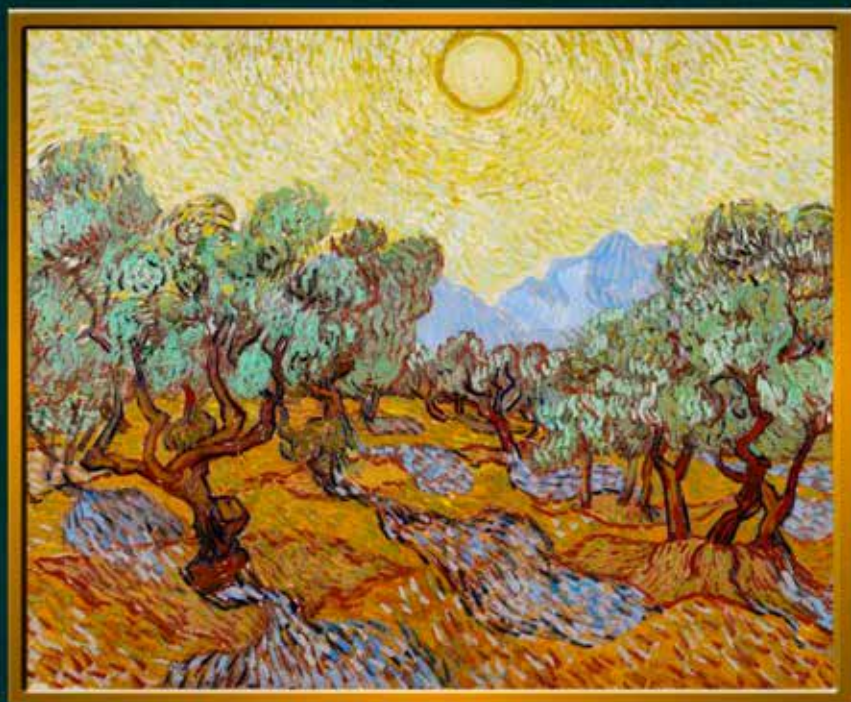
Código de Verificação:
36843adecb

Para verificar a autenticidade deste documento acesse http://sigaa.unilab.edu.br/sigaa/public/autenticidade/tipo_documento.jsf, informando a Matrícula do SIAPE, data de emissão do documento e o código de verificação.

SIGAA | Diretoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2022 - UNILAB - sigaa1.sigaa1

Escola, Ensino e Meio Ambiente

PERSPECTIVAS DOCENTES



Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Juliana Alice Costa Freire, Lourenço Ocuni Cá
e Vanessa Pinto Rodrigues Farias
organizadores

ALEXA
CULTURAL

ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS DOCENTES

COMITÊ CIENTÍFICO - ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid/Espanha)

Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)

Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)

Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)

Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)

Cristian Farias Martins (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica)

Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)

Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)

Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)

Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)

Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)

Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)

Grazielle Açoilini (UFGD – Dourados/MS)

Heloisa Helena Corrêa (UFAM – Manaus/AM)

José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)

Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)

Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)

Karel Henricus Langermans (Anhanguera – Campo Limpo - São Paulo/SP)

Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)

Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)

Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)

Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)

Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)

Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)

Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)

María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)

Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)

Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Odeni de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)

Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)

Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)

Renata Senna Garraffoni (UFPR – Curitiba/PR)

Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)

Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)

Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)

Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

CONSELHO EDITORIAL DA OBRA

Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)

Leandro Infantini (UALg – Portugal)

Patrícia Bayod Donatti (LAP/UNICAMP – Campinas)

Patrícia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Rita Juliana Poloni (UFPEL – Pelotas/RS)

Cristina Mandau Ocuni Cá
Jarles Lopes de Medeiros
Juliana Alice Costa Freire
Lourenço Ocuni Cá
Vanessa Pinto Rodrigues Farias
(Organizadores)

ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS DOCENTES

ALEXA

Embu das Artes - SP
2021

© by Alexa Cultural

Direção

Yuri Amaro Langermans
Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Imagem de capa

Oliveiras com o céu amarelo e o Sol - Vicent Van Gogh

Revisão Técnica

Jarles Lopes de Medeiros

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111l - Cá, Lourenço Ocuni M488j - MEDEIROS, Jarles L.
F224 v - FARIAS, Vanessa P. R. C118c - Cá, Cristina M. Ocuni
F866j - FREIRE, Juliana A. C.

Escola, ensino e meio ambiente: perspectivas docentes. Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros, Juliana Alice Costa Freire, Lourenço Ocuni Cá e Vanessa Pinto Rodrigues Farias. Alexa Cultural: São Paulo, 2021

14x21cm - 212 páginas

ISBN - 978-65-89677-28-4

1. Educação - 2. Ensino - 3. Escola - 4. Meio Ambiente - 5. Docência - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 370

Índices para catálogo sistemático:

Ensino

Escola

Meio Ambiente

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores.

ALEXA

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

PREFÁCIO

O livro *Escola, ensino meio ambiente: perspectivas docentes* representa uma possibilidade de diálogo e construção de conhecimentos em um campo tão caro para a sociedade, o educacional. Os olhares que trazemos através dos artigos apresentados são de educadores que acreditam no poder transformador da educação e na necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que promovam a cidadania, vi-sualizando uma educação numa perspectiva de formação humana.

Organizamos o livro em três blocos, intitulados: *Metodolo-gias, práticas de ensino e linguagem; Política, gestão educacional e o aces-so à escola; Educação ambiental e formação humana*. Totalizando 19 artigos, que, embora em blocos distintos, não estão dissociados, mas se apresentam em um movimento dialógico, convidando o leitor a parti-cipar desta roda de conversa, apreender e refletir sobre sua prática em sala de aula. A obra está ancorada, assim, em uma perspectiva transdis-ciplinar, em que é possível agregar diferentes áreas acerca de um mes-mo objeto: a educação.

Pensar sobre o processo de ensino e aprendizado é conside-rar que são inúmeros os fatores que interferem para que os objetivos propostos sejam alcançados, que perpassam as metodologias e práticas de ensino e a compreensão das teorias do desenvolvimento humano. Saber como o educando aprende para pensar e encontrar estratégias de como ensinar, e considerar que o desenvolvimento cognitivo também está atrelado às relações sociais.

Se faz necessário compreendermos que uma educação de qualidade é direito de todos e todas, e não um privilégio de uma mino-ria, e o espaço escolar deve ser um lugar onde o trabalho colaborativo esteja presente. O ensino deve ultrapassar a transmissão de conteúdos e estimular o senso crítico, ensinando os educandos a pensar e a se rela-cionar de uma forma mais harmoniosa com o meio ambiente e os seres vivos, de uma forma geral.

Observa-se que ser docente no Brasil pode ser considerado um ato de resistência, então, a presente obra se torna mais significativa por permitir que os docentes apresentem suas perspectivas, concepções e caminhos a seguir, contribuindo para uma educação que garanta o direito de aprendizagem dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que o ambiente escolar deve estar permeado de conhecimentos que promovam os valores humanos, onde possamos

nos reconhecer no outro e no meio ambiente, pensar coletivamente e superar a lógica excludente e a destruição ambiental que ainda se apresenta na atualidade.

*Juliana Alice Costa Freire
Jarles Lopes de Medeiros
Cristina Mandau Ocune Cá
Vanessa Pinto Rodrigues Farias
Lourenço Ocuni Cá*

Sumário

PREFÁCIO

- 7 -

CAPÍTULO I

METODOLOGIAS, PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO INFANTIL V

Maria Aurinilda Lima Silva, Maria Elizângela Pereira Pinheiro
Cássia Amaro de Oliveira Pinheiro e Cristina Mandau Ocuni Cá

- 15 -

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sibere Duarte Araújo, Ana Soraya Santos e Lidiana Gomes de Oliveira

- 27 -

SEQUÊNCIA FEDATHI NO CICLO DIDÁTICO: FORMAÇÃO PARA SE FORMAR E FORMAR O OUTRO

Cristina Mandau Ocuni Cá, Ana Claudia Uchoa Araújo,
Hermínio Borges Neto e Antonia Lis de Maria Martins Torres

- 39 -

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sthefanny do Vale Menezes, Francilene Ramos Alves,
Débora Dias de Castro e Maria Elizângela Pereira Pinheiro

- 47 -

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Dias de Castro, Lia Carvalho Paiva, Ana Soraya Santos e
Cristina Mandau Ocuni Cá

- 55 -

- 9 -

PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM

Liana Nise Martins Albuquerque e José Airton de Castro Bezerra

- 67 -

A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Thalia Thais Silva, Antônia Vieira Duarte, Wlândia de Souza Matos e

Cristina Mandau Ocuni Cá

- 77 -

EDUCAÇÃO RECREATIVA: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida da Silva Nunes, Francisca Tatiana Uchoa Alves,

Raquel Bessa Lima Raquel Bessa Lima, Geiza da Silva Cunha e

Cristina Mandau Ocuni Cá

- 85 -

CAPÍTULO II

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS E O ACESSO À ESCOLA

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

Kalina Gondim de Oliveira e Clarice Zientarski

- 95 -

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Rosa Maria Lima Barros, Antônia Vieira Duarte

Ângela Maria Alves da Silva e Cristina Mandau Ocuni Cá

- 105 -

RESQUÍCIOS DO COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GUINÉ-BISSAU

Aminata Nádia Gomes Mané e Lourenço Ocuni Cá

- 115 -

O ACESSO À EDUCAÇÃO EFICIENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?

Mutaro Seidi, Manga Sané, Policarpo Gomes Caomique e

Euclides André Musdna Malú

- 131 -

**POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: CONTROLE/
RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE – REPERCUSSÕES DO
ENADE**

Sandy Naédia Lucas de Oliveira, Francisca Valéria de Sales Peixoto e
Francisca Valéria Aguiar Ramos
- 143 -

**ESCOLA PÚBLICA: HISTÓRIA, PAPEL SOCIAL E
PRECARIZAÇÃO**

Kalina Gondim de Oliveira e Clarice Zientarski
- 153 -

**CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO HUMANA**

**CONSCIENTIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I PARA A QUESTÃO AMBIENTAL POR MEIO
DE PROJETOS**

Francisca Fabiciana Castro Soares, Cristina Mandau Ocuni Cá,
Denise Maria Santos, Vanessa Pinto Rodrigues Farias,
Jarles Lopes de Medeiros e Juliana Alice Costa Freire
- 163 -

**PEQUENAS GUARDIÃS DAS GERAÇÕES FUTURAS: EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Luciano Ferreira Lima, Lisiene Sousa dos Santos,
Cristina Mandau Ocuni Cá e Denise Maria Santos
- 171 -

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO HUMANA**

Naiane da Silva Campina, Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos e Vanessa Farias Pinto Rodrigues
- 181 -

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR
DE FORMA CONSCIENTE**

Janaina Maria Francelino Lima dos Santos, Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos e Vanessa Farias Pinto Rodrigues
- 189 -

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

- 199 -

CAPÍTULO I

**METODOLOGIAS, PRÁTICAS DE ENSINO E
LINGUAGEM**

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO INFANTIL V

*Maria Aurinilda Lima Silva
Maria Elizângela Pereira Pinheiro
Cássia Amaro de Oliveira Pinheiro
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

A música está em diversas culturas e nas mais diversas situações: festas e comemorações, manifestações políticas e cívicas. É uma linguagem que nos comunica sensações, sentimentos e evoca pensamentos diversos. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as classes sociais e uma importante forma de expressão humana; tem um grande papel na educação infantil, não apenas como estética, mas como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e como instrumento com poder de tornar a escola um ambiente mais receptivo e alegre, fazendo com que as crianças desejem estar neste ambiente e dediquem-se ainda mais as suas atividades, pois estarão envolvidas emocionalmente.

A música no Brasil surgiu a partir da junção de elementos europeus, indígenas e africanos que foram trazidos por colonizadores portugueses e escravos. Em terras brasileiras, as manifestações iniciais da música com registros históricos são as dos padres jesuítas, usadas para catequizar os índios.

No ano 1854, o ensino da música no Brasil foi regulamentado por decreto real, mas como não havia formação por parte dos educadores a música era usada apenas para manifestações artísticas. Brito (2003, p. 28) afirma que:

As muitas músicas da música - o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americano, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música da cultura infantil, dentre muitas outras possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical (BRITO, 2003, p. 28).

O desenvolvimento e os benefícios causados pelo ensino e inclusão da musicalização nas escolas não são valorizados, mas isso mudou depois que as autoridades governamentais e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.769, em agosto do ano de 2008, que faz por obrigatório o ensino musical nas Instituições de ensino do Brasil.

Conforme Brito (2010, p. 91), o ensino da música:

[...] é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, e com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.

A musicalização da educação infantil atende a vários propósitos, como a formação de hábitos, comemoração de datas especiais, memorização de conteúdo a serem trabalhados, enriquecendo e agregando valores afetivos às crianças.

De acordo com o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências e o progressivo domínio, por elas, de vários gêneros e maneiras de expressão - gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Por estes motivos, vemos na música uma companheira de trabalho bem-sucedida, trazendo em sua bagagem muitos subsídios para auxiliar os professores.

Segundo Gainza (2011), o principal objetivo da música no currículo: “É dar a todos a oportunidade de compreender e expressar a linguagem musical e, ao mesmo tempo, fomentar o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de articulação da criança por meio da prática musical ativa”.

Para Gainza (2011), usar a música em sala de aula é oportunizar o exercício da sensibilidade através das várias expressões que essa prática oferece.

A música é uma linguagem universal que está presente em todas as culturas e ambientes, proporcionando uma melhor interação entre as pessoas. Nas crianças, ela contribui para melhor desenvolver os aspectos cognitivos, psicológicos e afetivos, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito.

Sendo assim, a música torna-se uma aliada na prática do professor em sala de aula, principalmente na Educação infantil, pois através dos sons a criança vai se percebendo num lugar alegre e acolhedor. Isso vai estimulando seus sentidos de percepção, audição e visão. Todo seu cognitivo e afetivo vai se envolvendo e se desenvolvendo.

Diante desta importância buscou-se: 1) discutir a contribuição da música na aprendizagem da criança; 2) verificar a importância de trabalharmos a música com as crianças; e 3) apresentar a música como facilitadora da aquisição da leitura e escrita.

Nesse sentido, este trabalho procura mostrar a importância da utilização da música como mais uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem da criança da Educação infantil, tendo como objetivo principal reconhecer a importância do papel da música na educação infantil. Enquanto isso, os objetivos específicos são: entender como a música pode contribuir para o desenvolvimento rítmico e psicomotor, bem como, proporcionar maior desenvolvimento da capacidade de concentração, ajudando a melhorar a sensibilidade de cada criança.

Vale ressaltar que a pesquisa sobre a música na educação infantil foi baseada na análise analítica e explicativa, com o objetivo de proporcionar conhecimento e interesse na área. O procedimento de pesquisa também contou com as fontes bibliográficas (livros, artigos) e documentos, tendo sua coleta de dados na base de análise qualitativa.

Neves (1996, p. 1) nos lembra que:

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p. 1).

Para enriquecer este trabalho, buscamos pesquisadores na área da pedagogia musical, como também alguns cantores, compositores e maestros, com o intuito de mostrar as variadas fontes de pesquisa e lugares em que a música está presente. Também no trabalho dialogamos com autores que estudaram sobre o assunto como Brito (2003) e (2010), Carvalho *et al.* (2017), Cascudo (1988), Gainza (1988) e (2011), Góes (2009), Gordon (2000), Jeandot (1997), Kato (2002), Moraes (2012), Neves (1996), Soares (2003), Vygotsky (1998), Weigel (1988), e na (LDB) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei

n. 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com a Base Comum Curricular BNCC de 2017, a Educação Infantil vem se consolidando como uma importante etapa da Educação Básica passando a ser obrigatória.

Nesse contexto, a pré-escola tem o objetivo de proporcionar experiências, conhecimentos e habilidades às crianças. O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil tem como eixos as intenções e a brincadeira, a organização curricular na BNCC para essa etapa da educação está estruturada em campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos aqui o eixo de experiências que trata da participação da criança nas manifestações culturais: traços, sons, cores e formas; conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, dentre outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), no artigo 4º definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas intenções, 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, 2009).

Heitor Villa-Lobos (1887-1959), compositor cuja obra constituiu um vasto repertório musical de um Brasil idealizado, dedicou um lugar especial à celebração da infância, tanto em seu aspecto didático como no aspecto lúdico/poético, resultando em diversas cantigas, brincadeiras de roda, brinquedos, folguedos e outras sugestões do imaginário da criança brasileira.

Rosa (1990), também, enfatiza que em espaço escolar:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança deve comunicar-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

A criança com seu próprio corpo pode produzir sons, pois o corpo é um instrumento musical, portanto, a criança desenvolve o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de concentração, atenção, respeito ao próximo e a audição.

Podemos verificar que todos esses ganhos que a linguagem musical pode proporcionar através do seu uso justificam sua presença em sala de aula da educação infantil.

Para Guilherme (2006), isso se deve ao fato de que “A música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical, abre-se aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos” (GUILHERME, 2006, p. 158). Sendo assim é uma oportunidade que não devemos deixar passar, pois, ao receber os estímulos corretos, teremos um enorme ganho na aprendizagem das crianças.

Por meio dessa musicalização, o homem é capaz de se expressar através da música agindo de forma interligada nas dimensões ética, estética, cognitiva e social da vida. [...] a música é uma linguagem, e pode ser utilizada como um instrumento de diálogo e aprendizado, ou seja, através dela podemos aprender sobre nós mesmos e sobre o mundo. Conhecer a música ajuda a compreender o mundo de forma mais sensível, sobretudo se é utilizada como recurso para isso, além de completar, assim, o arco de conhecimento humano (CARVALHO; MOREIRA; ISAIAS, 2017, p. 5).

A música é de uma riqueza extraordinária, traz em sua ampla bagagem muitos ganhos para toda a humanidade. Devemos explorá-la e nos apossarmos dessa riqueza.

A origem da música e sua contribuição na aprendizagem da criança

Segundo o Dicionário Michaelis, o termo música é definido como “Reunião de sons provenientes da voz, ou de instrumentos que possuam ritmos, melodia e harmonia”. E também como “Arte de expressão por meio de sons, de forma melodiosa”.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística.

A música, segundo Jeandot (1997, p. 12), “é considerada uma linguagem universal, dividida em muitos dialetos, pois cada cultura tem sua forma de produzi-la, tocar seus instrumentos e maneiras peculiares de utilizá-los”.

Segundo alguns estudos científicos, a música surgiu há 50.000 anos, sendo que as primeiras manifestações talvez tenham ocorrido no continente africano e expandindo-se pelo resto do mundo.

Em algumas civilizações foram encontrados vestígios de instrumentos musicais em diferentes formas de documentos. Na Mesopotâmia (antes de Cristo) utilizavam em sua liturgia hinos e cantos salmodiados, influenciando outras culturas como: babilônica, caldeia e judaica, que se instalaram naquela região.

A cultura egípcia teve um elevado nível de expressão musical, pois era território agrícola e isso levava às cerimônias religiosas, onde as pessoas batiam vários objetos uns contra os outros e cantavam. Na Ásia, a música se desenvolvia nas culturas chinesa e indiana. Na Grécia, a representação musical era feita com letras do alfabeto. Os filósofos gregos criaram a teoria mais elaborada para a linguagem musical. Para Pitágoras, a música e a matemática eram a formação chave para os segredos do mundo.

A Igreja, durante a Idade Média, interferiu na produção musical daquele momento. O canto gregoriano foi criado antes do nascimento de Cristo; era cantado nas sinagogas e a Igreja cristã fez do canto gregoriano elemento essencial para o culto.

O nome gregoriano é uma homenagem ao Papa Gregório I - (540-604). A música tem a capacidade de traduzir sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo; é uma linguagem local e global.

Gordon (2000, p. 6) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

A música tem uma grande contribuição em sala de aula, pois através de sua utilização a criança desenvolve e melhora a percepção e a concentração, formando seres sensíveis, criativos e reflexivos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a música no contexto da educação infantil vem, ao longo da história, atendendo a vários objetos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, ati-

tudes e comportamentos: lavar as mãos, escovar os dentes, respeitar regras, etc.

Deve ser considerada também a integração da música como facilitadora do ensino/aprendizagem e uma ferramenta de poder que torna a escola um ambiente receptivo e alegre.

Gainza (1988, p. 88) justifica que: “[...] a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano”.

Ao pensarmos nesse desenvolvimento como completo, percebemos que a música é abrangente e passa por todas as matérias.

Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável.

Diante dessa afirmação podemos concluir que a criança é um ser social em desenvolvimento, buscando e absorvendo todo o tipo de conhecimento que está ao seu redor.

A importância de trabalharmos a música com as crianças

[...] Ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliar no processo de Aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora- o ritmo, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da auto-estima e na interação com o outro (GÓES, 2009, p. 2).

É de vital importância o trabalho dos discentes com a utilização da música no espaço da educação infantil, pois a criança além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais agradável e estimula cada vez mais a vontade da criança em participar das aulas.

Segunda Góes (2009, p. 2): “O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o Desenvolvimento pleno da criança”.

A música trabalha um processo permanente de aprendizagem e busca de equilíbrio e abrange a capacidade de conhecer, conviver, crescer e humaniza-se com várias dimensões da vida.

A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai

envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa.

A atividade musical e as demais artes como um todo somam uma base forte na Educação Infantil. O caminho para que a música se torne viável na Educação Infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. O ensino e o aprendizado da música envolvem a construção do sujeito musical a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber suas formas de ação e pensamento, quanto a seus aspectos subjetivos. Por conseguinte, irá transformar o mundo do indivíduo, que adquirirá novos sentidos e significados, o que modificará sua linguagem musical (GODOI, 2011, p. 22).

A preocupação de como a criança aprende, qual a melhor maneira de se trabalhar as áreas de conhecimentos vem cada vez mais ganhando destaque, pois era vista como uma fase não muito importante em se investir.

A partir de 1996 a educação infantil passou a ser vista como primeira etapa da educação básica, de acordo com Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Nesse sentido, a criança é um ser social que está inserido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura.

A criança é um ser humano único, completo, mas que está em crescimento e desenvolvimento. É completo porque tem características físicas necessárias, em crescimento porque seu corpo está em constante formação e em desenvolvimento porque suas características estão sempre se transformando.

As transformações da criança ocorrem tanto no plano físico como no psicológico. E, Apesar de nascer sem autonomia, a criança é capaz de interagir no meio desde que nasce, através das experiências com os adultos e outras crianças potencializando seu desenvolvimento. “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas tem um Universo pessoal de significado ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (PCN, 1998, p. 15).

De acordo com isso, Bueno (2012, p. 66) afirma que “A frequência com que somos levados a ouvir e a apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo desenvolvimento do gosto musical e o despertar da vocação natural do ser criador, o que pode acontecer no homem em qualquer idade”.

A música tem a função de facilitar e integrar a criança no processo educacional, sendo que a música não precisa ser um dom, mas sim um hábito necessário no cotidiano infantil.

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

A música como facilitadora da aquisição da leitura e escrita

A música vem sendo utilizada em sala de aula para ajudar na memorização, socialização, na concentração e atividades recreativas.

Bueno (2011) propõe que

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa (BUENO, 2011, p. 231).

A postura de um docente é muito importante para incluir a música na educação infantil, devendo criar um ambiente agradável para o desenvolvimento das aulas e socialização das crianças.

Segundo Kato (2002), “O homem tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar”. Neste sentido, podemos perceber que a música entra como meio de comunicação que aproxima as classes sociais.

De acordo com Cascudo (1988), “a criança precisa ter conhecimento da importância que a leitura, a escrita e a linguagem têm nas suas interações sociais, e esta necessidade ela pode perceber através da ludicidade”. A criança, ao ouvir música, se diverte com a história nela contada, observa a melodia e assimila as palavras contidas, memorizando-as, ou seja, inicia-se o aprendizado.

Bueno (2011), afirma que:

A participação em atividades musicais aumenta a habilidade da criança para aprender matemática básica e leitura. Também desenvolve habilidades cruciais para ter uma vida bem-sucedida, como por exemplo a autodisciplina, trabalho em grupo e habilidades para a resolução de problemas (BUENO, 2021, p. 189).

Temos na música uma parceria muito gratificante, tanto para professor, quanto para crianças. Moraes (2012) alerta aos professores

para o fato de que a aprendizagem de regras e convenções do alfabeto é um processo que não ocorre da noite para dia, nem tampouco pela acumulação de informações prontas que são repassadas na escola. Nesse sentido, concordamos com Moraes, por isso devemos trabalhar com a musicalização nas formas mais diversas possíveis, para que as crianças tenham um ganho significativo em sua aprendizagem.

A organização do trabalho de leitura e escrita em classe de crianças de seis anos precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, também, o tempo anterior de frequência à escola.

Neste sentido, é preciso criar todo um contexto que seja significativo, trabalhando com músicas de interesse das crianças, aproveitando assim as experiências de cada uma.

Soares (2003) propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social.

As músicas encorajam habilidades de leitura e escrita, expõem as crianças a padrões de linguagem, padrões ortográficos, rimas, frases e discursos, ampliando assim seu vocabulário.

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

Desta forma, a música habilita as crianças para que possam realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social.

A ótica de Bueno (2012), ao receber os estímulos musicais, através das músicas infantis como “Roda-roda”, “O sapo não lava o pé”, e outras, a criança passa a entender o significado das palavras através dos gestos que fazem ao cantar; portanto, a criança se alfabetiza mais rápido, além de melhorar seu vocabulário (BUENO, 2012, p. 54).

Portanto, conclui-se que a música é essencial na educação infantil, pois com seu uso adequado obtemos uma aprendizagem dinâmica, alegre e prazerosa, estimulando na criança à criatividade, imaginação e sonhos.

Conclusão

Podemos concluir que a música é um elemento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, nos aspectos cognitivo, psicológico, afetivo, provendo o desenvolvimento integral da criança, no desenvolvimento comportamental dos sentidos e convívio social.

De acordo com a pesquisa que realizamos, constatou-se que a música estimula o senso rítmico, audição, a sensibilidade, ideia de tempo/espaço, sendo necessário que seja explorada desde cedo, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, este artigo vem auxiliar a compreender que a música é relevante para o desenvolvimento integral da criança.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 set. 2020.

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

BRASIL. Referencial Curricular da Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com Brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BUENO, Roberto. Pedagogia da Música-volume 2. Jundiaí, keyboard, 2012.

CASCUDO. Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte, M.G. Editora Itatiaia, 1988.

CARVALHO, G. B.; MORAIRA, A. A.; ISAÍAS, T. O. Impere Educação e a Metodologia Sensibile: a formação humanista por meio da educação musical. II Congresso Internacional - Uma nova pedagogia para a sociedade futura/protagonismo responsável, 0(0),233-242, 2017.

CEGALLA, D. P. Dicionário, escolar da língua portuguesa. 2. ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. Tradução: Beatriz, A. Cannabrava. São Paulo: Summas, 1988.

GÓES, R. S. A Música e suas Possibilidades no Desenvolvimento da Criança e o Aprimoramento do Código Linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. 2(1),27- 43. 2009.

- GUILHERME, E, C, C, F, Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. 2006.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- KATO, Mary, A. No mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. 4ª impressão. Editora Ática. 2002.
- MORAES, A. G, de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NEVES, José Luiz. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, 1996.
- ROSA, N. S. S. Educação Musical para a Pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.
- SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música. Porto Alegre. Kuarup, 1988.
- ZAMPRONHA, M. L. S. Da música, seus Usos e Recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Sibere Duarte Araújo

Ana Soraya Santos

Lidiana Gomes de Oliveira

Introdução

A educação de crianças com Deficiência Intelectual passou por diversas modificações ao longo dos tempos, o processo de inclusão trouxe uma visão mais integradora e completa das capacidades e limites das crianças suas especificidades. De acordo com Mantoan, Pietro (2006, p.16), “a inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional”.

Partindo dessa perspectiva inclusiva, tivemos como pergunta central do presente trabalho: *Como a Psicomotricidade Relacional pode favorecer o desenvolvimento de processos mentais em crianças com Deficiência Intelectual em um contexto inclusivo?*

O objetivo deste trabalho é perceber as contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Intelectual, através das intervenções da Psicomotricidade Relacional.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de cunho bibliográfico. A escolha dessa temática deve-se a experiências vividas, visto que, atuando como professora, é visível a importância do uso de técnicas e práticas que desenvolva as competências e habilidades de crianças com qualquer tipo deficiência, estimulando suas potencialidades, autonomia e interações sociais, daí a necessidade de se pesquisar contribuições de diversos saberes.

Este trabalho encontra-se dividido por partes. Inicialmente, enfocamos o aporte histórico breve a partir do qual se desenvolveu a Psicomotricidade e o surgimento da Psicomotricidade Relacional.

Em seguida, apresentamos as considerações sobre Deficiência Intelectual, seu conceito breve. Posteriormente, o enfoque psicomotor em relação à Deficiência Intelectual, e das possíveis contribuições da Psicomotricidade Relacional na inclusão de crianças com Deficiência Intelectual. Finalizamos com as considerações finais e referências bibliográficas que deram origem a este trabalho de pesquisa.

A psicomotricidade relacional: um breve histórico

A Psicomotricidade é uma prática que vem sendo cada vez mais disseminada e utilizada por diversos profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, educadores físicos, pedagogos, entre outros, atua no ajuste de diversos distúrbios do desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial. É uma forma de intervenção e prevenção, utilizada em crianças e adolescentes, existente nos contextos: educacional, clínica e institucional.

Segundo Vieira, Batista, Lapierre (2013), ao longo de sua existência a Psicomotricidade foi evoluindo sua prática e concepção e afirmando-se progressivamente no mundo como uma prática educativa, preventiva ou terapêutica, sendo reconhecida como ciência. De ampla aceitação nacionalmente e internacionalmente, ela utiliza o corpo como forma de expressão não verbal, propiciando um espaço de interação com os outros, consigo mesmo e com objetos, em uma dinâmica geradora de transformação e percepção.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (*apud* Vieira, Batista, Lapierre, 2013, p. 10) define:

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Campos (2014, p. 51) afirma que: “Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, da sua linguagem e socialização”.

A história da Psicomotricidade está vinculada a história do corpo e sua evolução como objeto de discussão e estudo para humanidade. O corpo para a Psicomotricidade é visto como um lugar de manifestação de desejos, sentimentos, inquietações, expressões e também forma de comunicação.

Em estudos históricos sobre a evolução do conceito de corpo, encontramos concepções construídas ao longo da existência humana, como a do filósofo Platão que considerava o corpo apenas um lugar transitório de nossa existência no mundo de uma alma imortal, acreditando na separação do corpo e da alma. René Descartes acentua essa dicotomia: corpo/alma, adiciona o pensamento à existência, o corpo é visto então apenas como um objeto, em uma ótica mecanicista.

Lapierre (2002) discorre sobre esse dualismo teológico: corpo/alma e cartesiano: corpo/espírito, afirmando que apesar da nossa sociedade ter passado por diversas evoluções, o status do corpo, continua tendo essa influência cultural como uma herança secular. Separações e uniões em busca de explicar o corpo e a alma sempre existiram na história da humanidade.

A Psicomotricidade considera o corpo como uma unidade integrada, intervindo através de diferentes abordagens. De acordo com Vieira, Batista, Lapierre (2013), as interferências entre corpo e psiquismo começaram a ser reconhecidas a partir do começo do século XX, as primeiras pesquisas que originam o campo psicomotor são focadas ao aspecto neurológico. Em 1900, o Neuropsiquiatra Dupré, cria o termo “Psicomotricidade” enfatizando o paralelismo entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento intelectual.

Dupré se torna uma figura importante no âmbito psicomotor, pois seus estudos afirmam a independência da debilidade motora de uma possível correlação neurológica, rompendo com os pressupostos biunívocos entre a localização neurológica e as perturbações motoras da infância (Levin, 2001).

O autor ainda explicita os cortes epistemológicos da ciência da psicomotricidade, onde o primeiro corte acontece ao superar o dualismo cartesiano, onde a influência neuropsiquiatria é determinante, a prática psicomotora ocorre em uma clínica centrada no aspecto motor e num corpo instrumental, onde a proposta é a reeducação com a finalidade de “concertar” esse corpo.

O segundo corte epistemológico ocorre com as contribuições psicológicas, onde o olhar é mais globalizado e está situado agora então em um corpo em movimento e não mais no motor, passando então de uma reeducação para uma terapia psicomotora, com três dimensões: instrumental, cognitiva e tônica-emocional.

O terceiro corte epistemológico apresenta um olhar que não centra mais em um corpo em movimento e sim em um “sujeito” e o seu corpo em movimento, através da contribuição da teoria psicanalítica, já não se trata de uma “globalidade”, mas de um sujeito dividido com um corpo real, imaginário e simbólico, fundando uma clínica psicomotora centrada no corpo de um sujeito desejante, passando da terapia psicomotora para a clínica psicomotora. Sobre o percurso da Psicomotricidade Lapierre enfatiza que:

Na sua evolução, as intervenções foram progressivamente se aproximando da globalidade do ser humano. Ela se evidenciou quando inicialmente, num nível mais superficial, trabalhava-se

o corpo instrumental, ressaltado pelo equilíbrio, lateralidade, coordenação motora ampla, coordenação óculo-manual, entre outros. Em seguida, começou-se a considerar o próprio corpo como aquele a ser estimulado, levando-se em conta subsídios cognitivos ligados às experiências sensório-motoras e perceptivo-motoras. Até que finalmente, atingiu-se o corpo psíquico que se relaciona com o outro e com o mundo por meio de sua organização tônica, involuntária e espontânea, parte integrante da sua experiência afetivo emocional, inaugurando o aparecimento da noção unificada do corpo relacional (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 25).

Lapierre discorre ainda que: “Paradoxalmente, foi na Psicanálise, na qual o corpo está ausente fisicamente, que nasceu o interesse pelo corpo como elemento constituinte do psiquismo”. A tomada de consciência em nível de corpo assume relevância na construção e no enfoque analítico da Psicomotricidade, contribuindo assim para o surgimento de outras abordagens na área psicomotora como a Psicomotricidade Relacional.

Conceito de Psicomotricidade Relacional

Seguindo a evolução da Psicomotricidade, de um modo geral, a Psicomotricidade Relacional surge na década de 70, quando André Lapierre juntamente com Bernard Accouturier enfatiza a importância da relação e da vivência afetiva relacionada à prática psicomotora, destacando a utilização de um método onde o sujeito traz potencialidades, realizando um trabalho com foco no que há de positivo, no que o sujeito sabe fazer e não apenas no que ele ainda não sabe, ajudando assim a superar suas dificuldades:

Na década de 1970, diferentes autores, entre eles André Lapierre e Aucouturier, definiram a Psicomotricidade como uma motricidade da relação. Naquele momento abriu-se um espaço significativo no âmbito educativo, possibilitando uma pedagogia baseada na descoberta, no desejo de aprender e no movimento espontâneo (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 20).

O termo Relacional é adicionado ao termo Psicomotricidade em 1980, André Lapierre através das contribuições analíticas de Anne Lapierre, sua filha, procurou assim especificar o seu método e diferenciar sua prática e concepções de outras técnicas psicomotoras.

A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados a Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importân-

cia da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente, pelas relações psicofísicas e sócio-emocionais do sujeito. Preza por uma abordagem preventiva qualitativa e, portanto, com ênfase na saúde, não na doença (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 31).

É uma prática que permite a superação de diversos conflitos, utilizadas em crianças, jovens e adultos, como forma de intervenção preventiva ou terapêutica, interfere no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor, proporciona um espaço onde o sujeito possa trabalhar seus sentimentos, medos, fantasias, ambivalências, potencializando o seu desenvolvimento em diversos aspectos, por acreditar que o corpo não é essencialmente lugar de cognição, mas também de sensibilidade e de relação consigo e com o outro, lugar de lembranças, de emoções positivas e negativas vividas durante essas relações.

Fonseca (2004) afirma que: “A criança como ser humano é um ser aberto à mudança, deficiente ou não, pode modificar-se por efeito da educação, e ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação de desenvolvimento pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades”. Assim, a Psicomotricidade Relacional pode ser bem utilizada em crianças com limitações, inclusive oral, por não preconizar a fala e utilizar-se de jogos simbólicos, sendo assim possível desenvolver diversas habilidades, suas intervenções unificam laços melhorando o potencial adaptativo dos sujeitos.

Breve conceito histórico sobre deficiência intelectual

A deficiência intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) (*apud* APAE, 2015, p.12):

Caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

O Brasil atualmente adota a terminologia Deficiência Intelectual (DI), em lugar dos termos: retardo mental (RM) e deficiência mental (DM), sendo alterada em 2004, pela Organização Mundial de Saúde OMS, com o objetivo de diferenciar mais claramente os quadros psiquiátricos não relacionados a déficit intelectual, e é o termo utili-

zado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM5 e Código Internacional de Doenças (CID 10).

O Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde especifica a Deficiência Intelectual com os códigos F 70 - 79, definida no coeficiente de inteligência e classificando-a entre leve, moderada e profunda de acordo com o comprometimento e inclui outros sintomas que se manifestam como: [...] “a dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”.

O Manual de Transtornos Mentais (DSM5, 2014, p.33), produzido pela *American Psychiatric Association* define que: “Deficiência Intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativo, nos domínios conceitual, social e prático”. E menciona os três critérios que devem ser preenchidos ao realizar o diagnóstico:

a) Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica, e aprendizagem pela experiência confirmada tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

b) Déficits em funções adaptativas que resultam de fracassos para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação imitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social, e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

c) Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Ainda de acordo com o DSM-5, a Deficiência Intelectual deve ser especificada de acordo com sua gravidade como: leve, moderada, grave, profunda, essa definição se dar com base no funcionamento adaptativo, e não apenas em escore de QI (coeficiente intelectual), sendo necessária para a realização do devido diagnóstico a observação de três aspectos conceituais: domínio conceitual, domínio social e domínio prático.

O diagnóstico da Deficiência Intelectual atualmente é realizado através de uma equipe multidisciplinar envolvendo diversos pro-

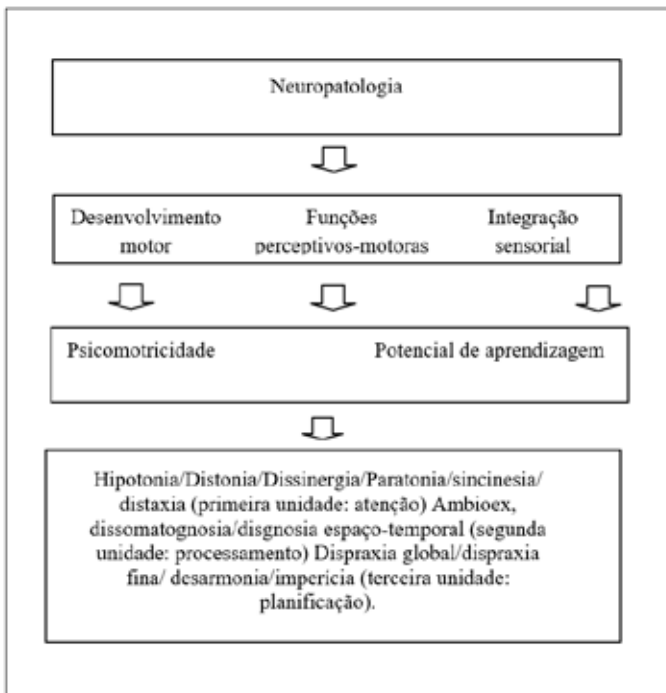
fissionais, composta por: médico psiquiatra, neurologista, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros que poderão fundamentar a elaboração de um laudo diagnóstico coerente e preciso.

Deficiência intelectual e enfoque psicomotor

Fonseca (2004) afirma que partir a definição sobre Deficiência Intelectual, é necessário equacionar várias advertências como: a visão estática e imutável com que a inteligência tem sido conceitualizada reforçando sempre funções intelectuais com conteúdo acadêmicos, negligenciando os aspectos práticos e sociais; a restrição conteútistica e paradigmática que relaciona a deficiência intelectual com o QI e com a diversidade de tipos; e a necessidade de se conceitualizar a Deficiência Intelectual como uma condição modificável e não perpetua.

O autor ainda discorre sobre a falta de uma referência específica de como a Psicomotricidade interfere no funcionamento intelectual e no desenvolvimento das competências adaptativas. A figura 1 a seguir apresenta a correlação entre a Deficiência Intelectual e um enfoque psicomotor.

Quadro 1 – Deficiência intelectual e o enfoque psicomotor



Fonte: Adaptado de Fonseca (2004).

Na tentativa de superar essa dificuldade o autor apresenta analogias neuropsicológicas e sistêmicas entre a psicomotricidade e a inteligência visando uma caracterização psicomotora clínica e funcional da Deficiência Intelectual, e discorre sobre o sistema psicomotor humano como complexo e com características estruturais que funcionam de acordo com determinadas propriedades integradas por sete fatores psicomotores independentes: tonicidade, lateralidade, noção do corpo, estrutura espaço-temporal, praxia global, e praxia fina, organizado nas três unidades básicas de Lúria.

Kabarite (2014, p. 12) leciona que “as funções cerebrais tem, a partir desses estudos, uma localização dinâmica e não restrita e estática como tinha até então”. Desta forma, as capacidades cognitivas estabelecem entre si um trabalho dinâmico e com sincronismo apesar de diferença na estrutura funcional e anatômica. Essas unidades atuam nas atividades mentais, em movimentos voluntários, na produção da linguagem e também na elaboração práxica e no sistema psicomotor.

Fonseca (2004, p. 115) enfatiza que “Quando as reciprocidades neurofuncionais entre o motor e o psíquico e entre o psíquico e o motor, estiverem comprometidas, desconexas e sem harmonia interativa com o envolvimento, o potencial de aprendizagem e de adaptabilidade surge disfuncional e deficitário”. E conclui que a psicomotricidade quando devidamente utilizada em intervenções enriquece tais conexões neurofuncionais.

De acordo com Ferreira e Ramos (2009, p. 117) “a prática psicomotora enfoca o sujeito e não sua deficiência sendo impossível predefinir um comportamento específica deste, onde se podem esperar diversas respostas de comportamentos inclusive inadequadas”. Através de atividades psicomotoras diversificadas é possível trabalhar habilidades e potencializar o desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Intelectual, visando atingir diversos objetivos como veremos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Objetivos do trabalho psicomotor

- Respeitar as diferenças individuais;
- Tomada de consciência corporal como lugar de sensação, expressão e criação;
- Preocupar-se com a participação ativa do indivíduo;
- Buscar a integração entre percepção e o movimento, melhorando ou normalizando o comportamento geral do indivíduo;
- Buscar o desenvolvimento do equilíbrio;
- Buscar o controle e a perícia na coordenação global segmental;
- Buscar desenvolver o controle do freio inibitório;
- Buscar organização da expressão corporal e da orientação espaço-temporal;
- Associar a linguagem terapêutica;
- Facilitar as aprendizagens escolares;
- Fundamentalmente a imagem corporal que vai permitir que o sujeito se desenvolva.

Fonte: Adaptado de Ferreira, Ramos (2009).

Segundo Vieira, Batista, Lapierre (2013, p.134), no que se refere à Psicomotricidade Relacional: “podemos dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento se produzem pela relação afetiva com o outro, de acordo com as possibilidades e limites de cada um, em comum acordo”.

Com o movimento a criança desperta sensações que com o passar do tempo dão espaço a significação a suas experiências e através da execução de movimentos outras sensações vão sendo despertadas, aos poucos movimentos voluntários vão se integrando, outros ganham intencionalidade tornando-se voluntários enfatizam que:

A Psicomotricidade Relacional desperta na criança o desejo de aprender, além de favorecer o processo de interação professor/aluno, aluno/professor desenvolvendo a capacidade de escuta

das demandas inerentes a uma relação de ajuda, numa troca de descoberta mútua, de uma comunicação afetiva, onde a autenticidade e o respeito sejam parâmetros para o projeto educativo da escola (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 135).

Atividades que se beneficiam de conhecimentos da Psicomotricidade Relacional podem ser utilizadas no ambiente escolar, como possibilidade de intervenções pedagógicas com crianças com Deficiências, atividades psicomotoras que estimulam o movimento do corpo, o jogo simbólico, e manipulação de objetos, o brincar espontâneo, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão, favorecendo as relações e o desenvolvimento de diversas habilidades.

Considerações finais

Através da análise bibliográfica realizada neste trabalho, conclui-se que a Psicomotricidade Relacional traz contribuições na inclusão escolar, visto que as atividades psicomotoras não preconizam a fala, utiliza-se do corpo e seu movimento através do brincar espontâneo e do jogo simbólico, podendo ser utilizada em crianças com diversas especificidades, proporcionado assim um lugar de manifestação de desejos, de suas vivências positivas e negativas, favorecendo seu desenvolvimento em vários aspectos: emocionais, sociais, cognitivos, motor e relacional.

Despertar na criança que apresentam limitações o desejo de aprender através do movimento do corpo e da relação que se dar com o outro é uma estratégia para o desenvolvimento de diversas potencialidades. A Psicomotricidade Relacional é plural e pode alcançar inúmeros benefícios para crianças que necessitam desse olhar para além da sua deficiência, atividades psicomotoras podem ser desenvolvidas no ambiente escolar e ser realizada através de um trabalho com foco no que há de positivo, no que o sujeito sabe fazer, ajudando assim a superar suas dificuldades e favorecer seu crescimento.

Referências

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APAE. Sobre a deficiência intelectual. APAE, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.apaes.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CAMPOS, D. Cabral. Psicomotricidade: Uma visão sobre a infância no Iprede. Fortaleza: Gráfica LCR, 2014.

FERREIRA, RAMOS. Psicomotricidade educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FONSECA, Vitor Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KABARITE, Aline. Psicomotricidade em grupo: o método growing up como recurso de intervenção terapêutica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LAPIERRE, André. Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Editora UFPR – CIAR, 2002.

LEVIN, Esteban. A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MANTOAN, M.; PIETRO, R. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 -Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. ed. rev. São Paulo; 1997. Vol.1.

VIEIRA, Batista, Lapierre. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. 3. ed. Fortaleza: RDS, 2013.

SEQUÊNCIA FEDATHI NO CICLO DIDÁTICO: FORMAÇÃO PARA SE FORMAR E FORMAR O OUTRO

*Cristina Mandau Ocuni Cá
Ana Claudia Uchoa Araújo
Hermínio Borges Neto
Antonia Lis de Maria Martins Torres*

Introdução

A temática em questão trata de uma abordagem relevante com relação à oferta de uma ação formativa, “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, tendo como fio condutor a Sequência Fedathi (SF). Como se sabe, a oferta de uma formação envolve outros fatores, tais como: a sua proposta, o seu desenho, o seu planejamento, a organização do ambiente em que será aplicado o curso, dentre outros.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é compartilhar uma experiência vivenciada em 2020, no Laboratório Multimeios, na ação: “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, ofertada no âmbito da pesquisa de Pós-doutorado de Ana Uchoa e Cristina Mandau, no segundo semestre de 2020, pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB).

Esclarece-se que se intencionou investigar o uso da SF na concepção de ações de formação continuada, de natureza pedagógica, direcionada a um público de docentes e técnico-administrativos da UNILAB, num primeiro momento, expandindo-se para as redes municipais de Redenção e Barreira. Para dar conta dessa formação, elencaram-se algumas questões norteadoras, fruto da discussão compartilhada, a saber: a) Como e qual tem sido o papel da formação no ensino híbrido? b) Como tem sido concebida a dimensão do aprender em modelos pedagógicos de formação adotados via ensino híbrido? c) Como o uso da Sequência FEDATHI se evidencia no desenho curricular da formação? d) Como os sujeitos participantes da formação podem incorporar as práticas da sequência FEDATHI nas propostas curriculares de ensino e aprendizagem, assumidas pelos cursos em que atuam, em situações de ensino híbrido?

Com base no que vem sendo tratado neste artigo, percebe-se que a ação “Ciclo de formação didática contínua e continuada” nos proporcionou desafios durante a formação e, ao mesmo tempo, expe-

riência enriquecedora de grande achado sobre ofertar uma formação em tempos de pandemia. Foi uma vivência que, além de complementar o nosso conhecimento, também deixou registros que podem servir de parâmetros para futuras ações que aliam formação continuada e tecnologias digitais. Como coordenadoras e formadoras, percebemos que a ação chamou a nossa atenção desde os primeiros passos, quando iniciamos os contatos para firmar essa parceria com as instituições, até a oferta das duas ações: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Assim, torna-se necessário pontuar que cada experiência, seja de formação e/ou da oferta de um curso, sempre é marcada por uma data especial ou por um período. No nosso caso, o dia 15 de junho de 2020 foi aquele em que recebemos uma voz positiva depois de tantas tentativas de aproximações para as ofertas, que começaram desde o final do ano de 2019.

Diante das tratativas sem retornos nos contatos, a nossa persistência falava mais alto e foi assim que a data supracitada se tornou o dia marcante no nosso estágio pós-doutoral, porque ao entrarmos em contato com a Pró-reitora de Ensino de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Professora Dra. Geranilde Costa e Silva, o primeiro retorno foi imediato com a proposta de nos reunir virtualmente para apresentar a nossa intenção de pesquisa.

Foi uma surpresa que não foi desperdiçada e, assim, a equipe do Laboratório Multimeios, representada pela nossa Coordenadora em exercício, a Professora Antônia Lis de Maria, e o supervisor do Estágio doutoral, Professor Hermínio Borges Neto, acompanhados pelas estagiárias de pós-doutoramento, Ana Claudia Uchoa e Cristina Mandau participaram de uma reunião virtual de aproximação. Nesse dia, além de falarmos da proposta da formação “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, também foi necessário apresentarmos o desenho de como seria desenvolvida as duas formações, baseadas na metodologia Sequência Fedathi.

Depois desse encontro virtual, a Pró-reitora de graduação da UNILAB manifestou interesse em firmar uma parceria com o Laboratório Multimeios/FACED/UFC para ofertar os dois cursos. Porém, como se sabia que se tratava das duas instituições de ensino superior, UFC e UNILAB, não dependia só da pró-reitora, e sim, a parceria tinha que passar pelo conselho universitário, por coordenadores das diferentes instituições e, depois, pela comunidade acadêmica.

Desse dia em diante, tivemos um grande desafio para pensar num projeto guarda-chuva, que abrigasse as duas formações. Desse

dia em diante, nasceu a ação denominada *Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada*, que abrigava as duas formações: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Chama-se a atenção, ainda, o fato de que o Laboratório Multimeios já estava munido de pesquisadores com uma excelente experiência em oferta de cursos, como podemos ver aqui, em destaque, a experiência da casa: Graduação (68); Licenciaturas; Extensão (12); Pós-graduação: Stricto-sensu (8) e Lato-sensu (5); Pesquisa (5); Orientações e supervisões (1); Educação Básica; Ensino Médio; Ensino Fundamental (4); Educação Profissional (1); Grupo de Estudo (7); Gestão (1) e acompanhamento das disciplinas ofertadas pelo Laboratório Multimeios, no modelo de Ensino Híbrido e Educação a Distância, como por exemplo: Docência Virtual, Informática Educativa e Educação a Distância. Esta panorâmica credenciou o MM a assumir esse desafio, a partir das experiências de longos anos, que fizeram parte da sua rotina.

Contudo, todo cuidado pedagógico era pouco devido à quantidade dos participantes e à diversidade de público que a UNILAB estava propondo para a formação *Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada*. As duas ações contavam com a participação dos professores de ensino superior da UNILAB, Técnicos Administrativos em Educação (TAES) e estudantes de graduação e pós-graduação da mesma instituição, sem esquecer que havia professores da Rede Municipal de Redenção e Barreira. Contava-se também com cento e oitenta (180) participantes para cada formação, o que nos levou a pensar nos formadores para dar apoio em cada ação: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Outro desafio teve a ver com a pandemia do Covid-19, que nos pegou de surpresa, a ponto de mudarmos todo o planejamento do projeto. Nesse caso, a Formação Ensino Híbrido, que era projetada para ser ofertada no modelo de ensino híbrido e a Sequência Fedathi, para ensino presencial, passaram por um processo de replanejamento, pois diante do desafio enfrentado no período da pandemia, acabamos por ofertar ambos no modelo de Ensino a Distância. E, assim, marcamos um encontro virtual para apresentar a proposta e o desenho provisórios das duas formações para os demais colegas do Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM), de modo que pudéssemos iniciar as discussões e propor remodelagens e ou construções em ambos.

Formação para se formar

Como já foi sinalizado no tema deste artigo, após a apresentação da nossa proposta de Projeto guarda-chuva, iniciamos o processo de formação. Para nos encontrar com colegas formadores, que iam

participar das duas ações na qualidade de formadores, tínhamos que apresentar a ideia das duas formações para o grupo e explicar para eles como as planejamos, lembrando que não tínhamos muito tempo para pensar.

Sendo assim, as propostas iniciais Formação em Ensino Híbrido, coordenada pela Ana Cláudia Uchoa, e Formação Sequência Fedathi, coordenada pela Cristina Mandau, foi apresentada aos colegas pesquisadores e cada um deles se identificou com uma das ações, para dar a sua contribuição, na condição de professor formador e colaborador do desenho e do planejamento.

Entretanto, para dar conta das formações aqui referidas foi preciso pensar numa formação para formadores, incluindo os coordenadores dos cursos: Ana Claudia Uchoa e Cristina Mandau. Essa formação era necessária para nos ajudar a refletir no planejamento das ações formativas, bem como na mediação, já que ambas tinham como fio condutor a Sequência Fedathi. Nessa situação, a nossa ideia não era apresentar uma aula pronta para os aprendentes, e sim, uma aula construída com a contribuição de todos os participantes, sejam formadores e formandos.

Outra preocupação que tivemos com a nossa formação como formadoras é pensarmos numa formação que propiciasse a todos os formadores, um conhecimento baseado na Sequência Fedathi, e que levasse o formador a ter a consciência de que

A essência da Sequência Fedathi é a postura do professor na sala de aula durante sua vivência [...] Então, ele deve utilizar esse momento para instigar os alunos a resolverem o problema e a refletirem sobre os resultados que eles encontrarem, tanto no caso de acertos como no caso de erros (SOUZA, 2018, p. 43).

Assim, por se tratar da oferta de duas ações, Ensino Híbrido e Sequência Fedathi, cuja base é Sequência Fedathi, era necessário que os formadores tivessem em mente o conhecimento da Sequência Fedathi, pois acreditamos que, dessa maneira, o formador, além de instigar os formandos, durante o curso, também teria segurança na sua mediação, devido ao domínio que teria do assunto.

Na compreensão de Borges Neto (2018), a Sequência Fedathi é uma metodologia de ensino na qual o professor é apontado como mediador das práticas desenvolvidas com os aprendentes. Para o autor, quanto mais envolvidos estão no processo de ensino e aprendizagem, além de valorizar e participar ativamente, os alunos tornam-se mais responsáveis e posicionam-se com autonomia.

Por essa razão, torna-se necessário o momento de formação, um momento de reflexão, de humildade em escutar o outro e de construção coletiva de ideias diferenciadas, que buscam sempre uma didática capaz de articular a teoria e a prática pedagógica, com base na metodologia Sequência Fedathi e que se plasmasse na mediação. Para Mendonça (2018, p. 46),

O ensino reduzido a uma soma de comportamentos eficazes ou de procedimentos técnicos não é uma atividade intelectual, discursiva, simbólica e também linguística, em suma, não é uma práxis cultural. Mediação é intersubjetividade, é diálogo, mas também é encontro, é percepção do outro na sua diferença, na completude de ideias do quem sou em completude do outro, que seja encontro.

O Laboratório Multimeios, nesse sentido, já tinha essa prática formativa para os pesquisadores do Laboratório Multimeios, como foi dito anteriormente. Mesmo assim, com o advento da Pandemia e do isolamento social, percebeu-se ser necessário um processo contínuo de toda a equipe envolvida com as formações.

Diante da realidade enfrentada, iniciamos a nossa formação com a coordenadora, Professora Dra. Antônia Lis de Maria, para pensarmos juntas sobre o planejamento e o seu desenho.

Como assevera Libâneo (1991), o planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Da mesma forma, nós nos reunimos virtualmente com o nosso supervisor de estágio doutoral, Professor Dr. Hermínio Borges Neto, para refletir sobre o desenho do curso no ambiente virtual *Moodle*. O professor, pela sua experiência de longas datas, nos sugeriu ouvir os colegas que já coordenaram ou que já participaram da formação como formadores. E a primeira experiência que passou pela nossa cabeça foi o curso “Introdução ao Pensamento de João dos Santos: Estudos sobre a Pedagogia Terapêutica”, que tinha proximidade com a nossa formação, por ter sido à distância e por atender um público muito grande e diversificado em nível de formação.

Seguimos esse conselho do professor e marcamos encontros virtuais com formadores que faziam parte de diferentes formações já ofertadas pelo MM. E devido à incompatibilidade das agendas de alguns, nem todos conseguiram se reunir conosco, mas dos que tivemos oportunidade de nos encontrar virtualmente, as conversas foram esclarecedoras e de muito aprendizado. Além de nos orientarem, também serviram de alertas para não cometermos os erros já cometidos nas formações do passado. Assim, lembramos que esses momentos de encontros nos serviram como formação para pensarmos as nossas ações.

Depois das conversas com os formadores que atuaram em ações anteriores, percebemos que tínhamos muito a ganhar se soubéssemos ouvir e aproveitar cada experiência compartilhada de forma humilde, com quem trocamos ideias.

Destacamos aqui os contatos com a equipe do curso de “Introdução ao Pensamento de João dos Santos: Estudos sobre a Pedagogia Terapêutica”, ofertado no segundo semestre de 2016, coordenado pela professora Patrícia Helena Carvalho Holanda; do curso “Comunicação com qualidade: uma proposta de aplicação da Educomunicação ao processo de ensino, por meio da Sequência Fedathi”, ofertado no segundo semestre de 2019, pelo professor Marcus Henrique Linhares Pontes Filho; o curso “Metodologia de Ensino para Formação de Docentes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação”, ofertado pelo Professor Daniel Brandão, sob a coordenação da Professora Antônia Lis de Maria Martins Torres, no primeiro semestre de 2020, no modelo de ensino híbrido, no ambiente Moodle. Todas as experiências aqui destacadas e outras relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, que não foram citadas também, nos serviram de formação.

Voltando ao curso “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, destacamos que não foi uma tarefa fácil, pois precisávamos desenhar as propostas de duas formações junto com os colegas formadores; refletir e analisar as mesmas propostas de forma coletiva e tecer o seu planejamento também de forma coletiva e colaborativa. Depois de idas e vindas, aprendizagens, erros e acertos, debates, medos, (re)planejamos, montamos a sua estrutura no ambiente *Moodle*.

Para isso, iniciamos encontros formativos, *on-line* e noturnos, discutindo as propostas formativas e, no mesmo período, montamos um grupo de estudo para discutir os textos das temáticas: Mediação; Fazer docente; Sequência Fedathi, entre outros. Todo esse material foi tratado também nas formações, de julho a dezembro de 2020.

Tanto no grupo de formação de formadores, quanto no de estudo, contávamos com 22 participantes, discentes de graduação, mestrado e doutorado e pesquisadores vinculados ao Laboratório de Pesquisa Multimeios, profissionais provenientes de diferentes instituições de ensino, que discutiam conosco os andamentos das formações e faziam esta caminhada formativa como colaboradores.

Ambos os grupos se reuniam uma vez por semana, *on-line*, numa sala virtual, criada no ambiente *Moodle/multimeios*, em dias alternados, para que todos pudessem participar e contribuir com suas ideias. Esses momentos foram intensos e, ao mesmo tempo, muito importantes, para que as ideias, inicialmente, fossem clareando, tomando

cor e forma, adquirindo sentido e clareza, para o grupo, que foi aprendendo a se conhecer melhor, a ouvir o outro, a perceber o valor da fala e, principalmente, da escuta, que se fez e faz primordial num processo de planejamento colaborativo e coletivo.

Conclusão

Neste artigo gostaríamos de evidenciar que a influência da Sequência Fedathi foi extremamente significativa para todo o percurso de planejamento e desenvolvimento do Ciclo Didático.

Destacamos que as experiências de coformação e multimãos foram de grande valia, pois, além de contribuírem com a aquisição do conhecimento no Ensino Híbrido e na Sequência Fedathi, possibilitaram as vivências acerca da estruturação do ambiente virtual *Moodle*, o contato com os conteúdos que foram abordados e a compreensão e o uso do “saber” fedathiano aplicado aos contextos formativos em planejamento e em curso.

Assim, as ofertas das formações que compuseram o Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada, a saber, Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi, decorreram da necessidade cada vez mais premente de contribuir para uma proposta formativa e curricular que fosse significativa, autônoma e coautoral, a partir dos pressupostos fedathianos.

Referências

BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

PINHEIRO, Ana Claudia Mendonça. A mediação. In: BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. v. 3. Curitiba: CRV, 2018.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. Mão no Bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

SOUSA, Francisco, Edisom Eugênia de. et al. (Org.) Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino de ciência e matemática. Fortaleza: Edição UFC, 2013.

TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Laboratório de Multimeios entre Gigas e Megabytes: (Re) Criando Percursos Formativos. Fortaleza. Edições UFC. 2018.

TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Sobre tecnologia, educação, formação e etnografia: a experiência do Laboratório de pesquisa Multi-meios da Faculdade de Educação (UFC). 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sthefanny do Vale Menezes
Francilene Ramos Alves
Débora Dias de Castro
Maria Elizângela Pereira Pinheiro*

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), o lúdico é parte integrante e indissociável das práticas pedagógicas das crianças, compreendidas na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade. Essas práticas possuem dois eixos: as interações e a brincadeira. Estes devem propiciar experiências que englobam conhecimentos a respeito da própria criança (corpo, identidade, sentimentos) e do mundo (cultura, etnia, pluralidade). Além disso, precisam possibilitar “conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais (...)” e “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita (...)” (p. 25), ou seja, é a partir da Educação Infantil que a criança terá convívio com diferentes linguagens e gêneros textuais orais e escritos, como reafirma as DCNEI.

Diante desse cenário de constante ensino e aprendizado, contextualizado na primeira etapa da Educação Básica, a pergunta que paira é: Como as crianças aprendem a escrever? Quais as estratégias que as professoras utilizam? Como obter bons resultados com o lúdico? Essas indagações surgiram ao longo de minhas vivências como professora do Inf. IV (idade entre 4 e 5 anos), nível onde as crianças precisam aprender a escrever e a identificar e reconhecer as letras do alfabeto. Por isso, o interesse pelo tema: “A importância do lúdico na aquisição da escrita”.

A relevância desse assunto está na construção da alfabetização de crianças pequenas e na compreensão dos métodos que as professoras utilizam para que se obtenha o resultado almejado. Após apresentar a temática: “A importância do lúdico na aquisição da escrita”, que foi objeto de pesquisa deste trabalho. E explicitar as principais inquietações acerca da construção da linguagem escrita na Educação Infantil, especificamente, no infantil IV, assim foram elaborados os objetivos deste artigo: - Compreender a construção da linguagem escrita no infantil IV; - Conhecer a metodologia utilizada pelas professoras

para o ensino e aprendizagem da grafia; - Verificar os resultados obtidos na escrita através da ludicidade. Para alcançar os objetivos foi realizado um estudo de campo numa escola municipal, localizada no bairro Jacarecanga.

A criança escolhida para a observação era de uma turma do infantil IV, faixa etária que compreende crianças de 4 e 5 anos de idade, e que estava no início da construção da escrita. Para finalizar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras da criança, com intuito de conhecer os métodos e os instrumentos utilizados em suas práticas pedagógicas. A pesquisa está dividida em três momentos. O primeiro traz a importância da ludicidade durante o processo de aquisição da escrita. O segundo retrata os níveis de letramento, trabalhados por Ferreiro e Teberosky (1985). E por fim, o último tópico mostra algumas vivências na sala do infantil IV e em que nível de letramento estava a criança em observação.

Ludicidade

A linguagem escrita está presente no cotidiano da criança antes mesmo dela frequentar a escola, ou seja, está no desenho animado, no rótulo das embalagens, na caixa do brinquedo, na parede do prédio que mora, dentre uma infinidade de locais que ela passeia com os pais. A partir dessas situações, afirma-se que “[...] as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita antes de entrar na escola [...]”, devido as experiências que tem no âmbito familiar (BRASIL, 2012, p. 7 *apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; 1995).

Portanto, ela traz consigo uma bagagem significativa de conhecimento que deve ser considerada pelo professor, daí a importância de fazer um breve diagnóstico da criança, no sentido de conhecer seus gostos, preferências e sua visão de mundo. Após essa triagem, o educador terá condições de elaborar estratégias que encantem essa criança, aqui entra em cena o lúdico, ferramenta que transforma o processo de ensino e aprendizagem em um momento prazeroso. E será através do lúdico que o professor proporcionará desafios e curiosidades para desequilibrar os esquemas cognitivos desse aluno.

De acordo com Magalhães (2012, p. 3) o brincar e o jogar:

São atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As

regras e imaginação favorecem à criança um comportamento além dos habituais.

Pode-se observar que o jogo e a brincadeira não são meros entretenimentos sem objetivos, pelo contrário, eles possuem caráter educativo e formador da personalidade da criança, uma vez que é na brincadeira que ela começa a demonstrar qual tipo de postura vai adotar em cada situação.

Nota-se que quando a criança está inserida num ambiente alegre e descontraído, a possibilidade de aprendizado é maior, visto que se sente à vontade para interagir, elaborar suas ideias e fazer suas indagações sem medo de ser reprimida ou ignorada. Kishimoto (1993, p. 110), evidencia outros benefícios das brincadeiras

Brincando [...] as crianças aprendem, [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidade aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

Por isso, o lúdico é uma ferramenta tão indispensável na Educação Infantil, pois vai desenvolver nas crianças atitudes de cooperação, autonomia, respeito e no decorrer das atividades propostas vai gerar um sentimento de segurança entre criança-ambiente-professor que é onde ocorre o processo de aquisição da escrita. Portanto, é o lúdico que propicia e possibilita o acesso do professor ao educando, que por vezes, pode ser tímido e extrovertido, bloqueando a aproximação de um adulto de pouca convivência, dificultando sua aprendizagem. Porém, será através dos jogos e brincadeiras que aos poucos serão estabelecidos os vínculos afetivos entre professor e aluno. Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p 24) reafirmam a ideia acima: “[...] o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo”.

Deste modo, o professor deve observar qual tipo de brincadeira seus alunos têm melhor afinidade para que possa traçar objetivos dentro desse contexto, por exemplo, se o educando gosta de jogos que envolvam letras e movimentos com o corpo, essa metodologia deve ser explorada de forma atrativa e sucinta para não fadigá-lo. Contudo, essa metodologia deve ser modificada por outros meios e instrumentos para que não se torne rotina e motivo de repulsa por parte das crianças.

Psicogênese da escrita

O cenário atual possui diversos estímulos, em virtude dos recursos tecnológicos e das redes sociais, ou seja, as crianças que têm acesso as tecnologias recebem maior estímulo visual, cognitivo, motor dentre outros. Portanto, pode-se dizer que os conhecimentos prévios desses pequenos são ampliados e diversificados, possibilitando a formulação de hipóteses sobre a linguagem escrita. Inicialmente, essas “tentativas de escrita” aparentam ser algo aleatório e desorganizado, mas para a criança significa a compreensão e organização no papel da sua interação com o sistema alfabético.

Portanto, foi a partir da observação de crianças nessa fase da construção da linguagem escrita que Emília Ferreiro e Ana Teberosky investigaram as hipóteses elaboradas pelos educandos. De acordo com as autoras da teoria da psicogênese da escrita os níveis de letramento são: pré-silábico, silábico, silábico, alfabético, alfabético. Níveis que irão auxiliar o professor a compreender em que fase a criança se encontra e quais métodos utilizar.

Durante a fase pré-silábica a criança não tem consciência sobre o som das palavras e nem distingue as letras dos números. Portanto, no decorrer da escrita surgirão letras, desenhos, números e outros símbolos que o educando considerar interessante. A elaboração de hipóteses é um trabalho complexo e exige esforço mental constante.

Por conseguinte, a criança vai progredir ao passo que é estimulada, momento onde começa a perceber que as palavras são constituídas de letras e que são escritas de maneiras diferentes (princípio da variedade), compreende que a escrita do nome de determinado objeto não corresponde ao seu tamanho (realismo nominal), ou seja, a palavra formiga, por exemplo, não precisa ser pequena ou conter poucas letras em virtude da característica física do animal.

Portanto, pode-se observar que ao experimentar todas essas hipóteses, a criança começa a estabelecer critérios de escrita. Isso passa a ser notório quando ela percebe que para escrever é necessária uma quantidade mínima de caracteres (princípio da quantidade mínima), demonstrando assim sua capacidade de organização do sistema alfabético na linguagem escrita. Por isso, é importante salientar que todo trabalho realizado e esforço depositado servirá de alicerce para as fases seguintes.

Na fase silábica, a criança traz uma bagagem significativa que a torna capaz de identificar os diferentes sons das sílabas e a consciência da estruturação das palavras. Nesse período, o educando entende que a escrita das letras tem correspondência e som, logo passa a pronunciar as sílabas dividindo-as oralmente.

Contudo, inicialmente a criança ainda não tem consciência do valor sonoro de cada sílaba, pois esse conhecimento é adquirido através de exercícios orais que ajudem a despertar o aspecto fonológico. Por essa razão, durante a escrita as crianças tendem a escrever mais letras do que a palavra necessita, em virtude de não conseguirem associar o som a sílaba, que se denomina escrita quantitativa. A prática constante de atividades lúdicas ajuda a criança a superar essa fase e avançar para a escrita qualitativa, que é quando a criança consegue associar o som a sílaba.

A reflexão acerca da escrita, juntamente com o constante exercício, proporciona no educando o conflito cognitivo que o professor tanto almeja, para que ele possa sentir a necessidade de buscar respostas para satisfazer suas indagações, como por exemplo, na escrita da palavra PATO ou GATO a criança registra apenas A e O, pois não compreende ainda o que é sílaba, questionamento que ela buscará saber, daí a transição de uma fase para outra.

Nesse ritmo de superação de níveis a criança chega ao nível silábico-alfabético, período de transição entre a fase silábica e alfabética. É nessa fase onde a criança encontrará a solução do seu problema, ou seja, ela percebe que para formar uma palavra é necessárias pelo menos duas letras, ao invés de colocar uma letra para cada sílaba. Essa nova descoberta quebra alguns conceitos que a criança foi criando ao longo de sua aprendizagem, levando à reflexão sobre a consciência fonológica e concordância entre parte oral e escrita.

E na última fase chamada silábica, a criança faz anotações e registra palavras com nível de consciência fonológica avançado, mesmo sem compreender todas as propriedades da linguagem escrita, daí o motivo de vários erros ortográficos, como afirmam Silva e Seal (2012, p. 7):

A criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

Nessa fase, a criança ainda não está alfabetizada, isso requer muitas outras habilidades, mas o aprendiz já está percorrendo o caminho certo para culminar na alfabetização. Isso vai ocorrer de acordo com a metodologia do professor, em utilizar diferentes suportes escritos, oferecendo diversos materiais. Além disso, essa maneira auxilia o

mediador a escolher a melhor forma de trabalhar com essa criança, como afirma o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira o faz colabora no planejamento de atividades e de intervenções que o impulsione à reflexão” (SILVA; SEAL, 2012, p. 8).

Portanto, a relação entre a aquisição da linguagem escrita e o lúdico se torna imprescindível porque é a partir daí que a contação de história, o alfabeto móvel e muitas outras estratégias ganham sentido tanto para o professor quanto para o aluno.

Contudo, é preciso estudo da parte do educador para que as estratégias não se tornem rotineiras, causando assim desinteresse das crianças. Por isso, Santos (2010, p. 4) afirma: “O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar”. Em função disso, é de suma importância que o professor seja pesquisador, desta forma descobrirá melhores métodos de se trabalhar e ampliar sua formação pessoal e profissional.

Vivências do Infantil IV

As vivências desta faixa etária de 4 e 5 anos de idade é de curiosidade e descoberta, pois é nessa fase que surgem os famosos porquês, inicialmente os primeiros a serem questionados são os pais e posteriormente os professores. Neste momento de exploração é necessário que os adultos deem respostas plausíveis para que as crianças não se sintam ignoradas e venham a se calar por medo ou vergonha. Todas essas indagações serão pertinentes durante o processo de escrita, pois a cada nível que for superado surgirão novas problematizações.

Durante a pesquisa de campo, observamos a produção escrita de uma criança de uma turma do infantil IV, para refletirmos sobre como o lúdico influencia no aprendizado da escrita. Inicialmente, ao entrarmos na sala era perceptível o ambiente acolhedor e alegre, mesmo sendo uma sala pequena era bem organizada, limpa e com uma bela decoração. Os brinquedos estavam ao alcance das crianças, assim como os livros.

A professora nos apresentou e fomos recebidos com uma saudação calorosa. Em seguida, a educadora fez uma contação de história imitando as vozes do personagem e mostrando as imagens de acordo com sua narração, posteriormente houve uma roda de conversa sobre a história contada. Por fim, a atividade proposta era desenhar os personagens da narrativa e escrever o nome de cada um.

A criança escolhida para nossa observação, aparentemente, gostou muito do exercício aplicado, pois de imediato desenhou os per-

sonagens, os coloriu e logo começou a escrever o nome de cada um. Obviamente que a escrita dela é o que se espera de uma criança de sua idade. Emanuel, nome fictício, estava na fase pré-silábica.

Durante a atividade escrita, percebemos que dentre as letras havia alguns números e desenhos. Além disso, em algumas palavras as letras eram enormes, outras não. Isso evidencia o que Silva e Seal (2012, p. 7) explicitam acerca desse nível de letramento: “[...] a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenho para escrever [...]”. Contudo, no decorrer do ano letivo, com as atividades e a interação com a escrita o aprendiz conseguirá aos poucos diferenciar letra de desenho e números.

Outra atividade realizada foi com o alfabeto móvel, letras do alfabeto impresso em papel mais resistente para manuseio das crianças, onde o desafio era montar o título da história e dizer a quantidade de letras. Foi bem interessante, houve euforia e agitação das crianças em disputar o primeiro lugar. Nossa criança em observação, Emanuel, foi um dos primeiros a conseguir identificar e montar as letras do título. Contou oralmente a quantidade de letras e saltitou quando a professora o elogiou.

Ainda com o alfabeto móvel, a professora solicitou que cada criança formasse seu nome sem o auxílio da ficha. Notou-se uma leve tensão em Emanuel, mas logo a professora o tranquilizou dizendo que ele fizesse do jeito que sabia. Então, lentamente ele foi relembrando e construindo seu nome. E ao final da atividade demonstrou alegria e satisfação em ter conseguido realizar.

Pode-se notar que os exercícios apresentados foram simples e práticos, não demandando materiais de alto custo e nem tempo demasiado para ser cansativo tanto para a professora quanto para os alunos. O lúdico trouxe o encantamento necessário ao ponto de despertar na criança o desejo de aprender o alfabeto para escrever o seu nome e dos personagens preferidos.

A importância do lúdico está no resgate da curiosidade e no despertar do encantamento pelas linguagens escrita e oral, que é o pontapé inicial para a alfabetização nas séries seguintes. Contudo, vale ressaltar que na Educação Infantil, o principal foco é que a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais e orais, de forma lúdica, ou seja com jogos e brincadeiras. De acordo com Santos (2010, p. 3),

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações- problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no

tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulado as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A prática do professor dessa primeira etapa do ensino deve ser regada de afeto e ludicidade, trazendo leveza e compromisso com a aprendizagem dessas crianças. Através dos estudos citados reafirma-se a ideia de que o lúdico é ferramenta imprescindível no ensino-aprendizagem. Percebe-se que com esse instrumento a criança desenvolve certas habilidades que outrora não conseguia.

Considerações finais

Vale ressaltar que o ambiente em que a criança é envolvida auxilia diretamente no processo de aprendizagem, ou seja, se for um local alegre, descontraído e harmonioso ela aprenderá o que lhe está sendo proposto. A escrita será apenas a consequência de todas as vivências da sala de aula. Portanto, é interessante que o professor realize seu plano de aula com as metodologias adequadas para que seus objetivos sejam atingidos, buscando sempre inovar suas ideias, observando como as crianças recebem as atividades propostas, se agrada ou não, para modificá-las ou eliminá-las, pois será a partir da transparência das crianças na execução das tarefas que poderá se observar os níveis de escrita que Ferreiro e Teberosky afirmam.

Enfim, a propiciação das interações e brincadeiras devem ser parte integrante do cotidiano da Educação Infantil, pois o aprendizado obtido através do lúdico permanecerão vivos na memória da criança. O principal responsável de tornar real essa aprendizagem é o professor, uma vez que é ele quem conhece cada criança e sua forma de agir, ou seja, é a partir desse conhecimento sobre o comportamento de cada aprendiz que será possível escolher a melhor metodologia a ser utilizada.

Por fim, apesar dos conflitos e desafios diários enfrentados no âmbito escolar, temos a convicção que podemos realizar um trabalho eficiente, auxiliando essas crianças nesse processo tão delicado e crucial que é a aprendizagem. E algo que pode nos ajudar bastante nessa caminhada é o afeto, pois sem ele não há como perceber as carências e as limitações de cada sujeito. Portanto, a prática do educador da Educação Infantil necessita ser permeada de conhecimento e de afeto para que possamos nos humanizar e humanizar aqueles que vivem ao nosso redor.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Editora UFPR, Curitiba: n 36, p 21-38, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantil: O jogo, a criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MAGALHÃES, Adriana Feijão de Sousa; JUNIOR, Cícero Francisco de Araújo. Ludicidade na aquisição da leitura e da escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Realize Editora, Campina Grande, 2012.

PEREIRA, Maria Oneide da Silva. A importância do lúdico no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - PARFOR) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2014.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción- PY, 2010.

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Débora Dias de Castro
Lia Carvalho Paiva
Ana Soraya Santos
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Para dar início a este estudo, é importante ressaltar que artigo em questão é resultado de uma pesquisa apresentado no curso Especialista em Educação Infantil, em 2018, na Faculdade de Plus. A ideia principal desta pesquisa é mostrar como escrita na educação infantil influencia no desenvolvimento da criança e no seu aprendizado.

Neste trabalho trata-se da construção da linguagem escrita na educação infantil, para entender como se dá essa construção no período da alfabetização utilizando o nome próprio da criança como instrumento principal para compreender esse processo, e também, analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita como método que nos leva a compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Tem como objetivos, entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não só de aquisição de um código, além de perceber as relações entre consciência fonológica e alfabetização, através de reflexões fonológicas e gráficas de palavras.

O interesse em realizar esta pesquisa partiu de uma necessidade de responder a alguns inconformismos observado e constatado com vivências, as diferenças de ritmos e níveis de escrita dos alunos, numa sala de infantil V. Como exemplo de questionamento: qual o método mais eficaz para que a criança alcance o nível silábico e/ou silábico-alfabético. Diante disso, foram feitas pesquisas bibliográficas para aprofundar os conhecimentos e tentar solucioná-los. Sendo importante ressaltar que cada criança elabora suas suposições e hipóteses, tentando solucionar seus questionamentos para avançar nos níveis de conceptualização, segundo afirma Ferreiro. Entretanto, ao se deparar com situações que não consegue explicar, se faz necessária a mediação do professor.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo como principais teóricos, os autores: Ferreiro (1937), Morais (1959),

Piaget (1986- 1980), Soares (1932), Teberosky (1944) e Vigotsky (1896-1934).

Diante das leituras, compreende-se que os autores possuem ideias consoantes, uma vez que, acreditam que a construção da escrita se dá através de uma ordem, ou seja, por níveis de aprendizagens. Mas, é necessário entender que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem e cabe ao mediador respeitá-lo. Dessa forma, conclui-se que a superação de cada nível não está relacionada à idade ou série do educando, mas as suas experiências.

Um breve histórico sobre processo de aprendizagem na educação infantil no Brasil

A criança não era reconhecida por suas particularidades, ou seja, não tinha espaço na sociedade, uma vez que “era considerada um adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981, p. 156). Também era vista como um brinquedo, do qual os adultos só gostavam pelo prazer e distração que proporcionava.

Quando crescia e não distraía mais os adultos, deixava de interessar os mesmos. De acordo com Kramer (1987, p. 19), “a ideia de infância não existia”. Foi somente a partir do século XVIII, que os adultos começaram a modificar sua concepção de criança. E, assim mesmo, seu lugar ainda não era visto como o mais privilegiado na família (ARIÈS, 1978).

Devido a Proclamação da República no século XIX, o Brasil começou a passar por um processo de grande modernização e industrialização. As mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças, por conseguinte, passaram a ficar com as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para que suas mães trabalhassem fora. Diante disso, surgem as primeiras creches e pré-escolas com caráter assistencialista, visando guardar e cuidar da criança, de forma restrita aos cuidados de necessidade básica de higiene e orientações de comportamento, durante a ausência da família. A partir de 1970, o caráter da educação mudou, passando a ter função educativa e a visar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Em 1988, com a Promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como direito de todas as crianças e um dever do Estado (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995). Também na década de 90, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 80.690/90), os direitos das crianças foram concretizados.

E finalmente, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1986, a educação infantil no Brasil, é reconhecida como etapa inicial da educação básica. A educação infantil passa, então, a ser vista como a junção do educar e do cuidar. Cuidar no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e educar porque deve oferecer possibilidades de descobertas e aprendizados coletivos e individuais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2009), artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Com isso, torna-se indissociável as interações e as brincadeiras para essa etapa da vida escolar da criança.

Desenvolvimento do grafismo para crianças de educação infantil

Desde o início da história da humanidade, homens e mulheres usaram diferentes formas de linguagem em seu cotidiano. Registros encontrados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, indicam que, há pelo menos trinta mil anos, os seres humanos, além dos gestos, dos sons, dos rituais e das palavras orais, usavam desenhos grafismos e outros modos de inscrição mais duradouras, possivelmente para se comunicar, para explicar fenômenos, para resolver problemas, para conferir sentido à sua presença no mundo e também para documentar e transmitir aspectos do dia a dia e dos modos como significavam a vida.

Através da linguagem o homem pode expressar seus desejos, sentimentos e pensamentos. A linguagem é constituída por um conjunto de signos que permite a comunicação entre os homens, seja falada, escrita ou por manifestações. Dessa maneira, a linguagem faz-se necessária e presente nas relações que se estabelecesse com o outro (TERSARIOL, 1997).

Existem dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. A verbal é aquela em que há uso de palavras para a comunicação acontecer, podendo ser oral ou escrita. Já a outra linguagem, a não verbal, usa outras formas de expressão como imagens, símbolos, desenhos, figuras, pintura, mímica, gestos, dança, música e esculturas (COUTINHO, 2007).

Para Vygotsky, o sujeito constrói o seu próprio saber através das relações sociais e com o meio, ou seja, esse conhecimento acontece por trocas, sendo a linguagem desenvolvida e transformada a cada experiência vivida. Haja vista, a importância do conhecimento prévio trazido pela criança, antes mesmo do seu ingresso na escola, considerando

o seu convívio social, como elemento primordial para estabelecer ligações e relações com os novos conhecimentos oferecidos no universo escolar. Dessa maneira, os indivíduos aprendem a produzir cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e consequentemente, principalmente em relação aos escritos.

A escrita é uma forma de expressão da linguagem, que implica numa comunicação simbólica, com a ajuda de sinais criados pelo homem, sinais variados de acordo com as civilizações, tem suas exigências próprias, das quais a essencial, é a capacidade de transmissão da expressão gráfica.

Os sistemas de representação da realidade são dados construídos socialmente e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Em relação à linguagem escrita, Vygotsky afirma que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...]” (1989, p. 131), concluindo que “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita [...]” (p. 134).

A expressão feita pela criança através do desenho é interpretada como meros rabiscos sem a compreensão, de comunicar ideias, pensamentos e sentimentos. “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão” (DERDYK, 1994, p. 20).

O desenho não é, portanto, simplesmente cópia, reprodução. Mas uma forma de revelar o conhecimento que o ser tem de mundo, dos objetos, lugares, pessoas, “[...] são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 1994, p. 24).

O desenho passa por diversas fases até chegar ao seu estágio final, é assim que nos comportamos ao longo dos anos em frente a tal atividade. “O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume caráter próprio” (MOREIRA, 1997, p. 26).

Independentemente da idade, toda criança desenha. “Quando uma criança toma posse de um instrumento que deixa marcas, certamente ela irá utilizá-lo para desenhar” (PERONDI, 2001, p. 179).

Em cada etapa da infância, os desenhos são expressos em distintas formas que representa o que se pensa e o que se fala. O grafismo que constitui a educação infantil compreende as seguintes fases: Fase I (Garatujas): de 1 a 4 anos; definida como o começo da autoex-

pressão gráfica. Fase II (Pré-esquemática ou do simbolismo): de 4 aos 7 anos aproximadamente; definida como a afirmação da representação gráfica. Nesta fase algumas crianças desenhavam num gênero denominado diagrama, outras obtêm espécies de sóis, aranhas, etc. E é também nesta fase que surge o homem-girino (LOWENFELD, 1977).

Construção da escrita na criança

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Versa-se, portanto, num sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, fazendo com que o aprendiz, compreenda a complexa relação existente entre a escrita e o que ela representa. Quer dizer, para que alguém consiga aprender a ler e a escrever, não basta memorizar os grafemas que correspondem os fonemas distintos de uma língua.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1984, p. 6).

De acordo com a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro, as ideias e as hipóteses construídas pelas crianças, seguem uma ordem de evolução que partem de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos numa base de correspondência entre fonemas e grafemas.

Ferreiro e Teberosky (1991, p. 183), consideram a aquisição da escrita em cinco níveis diferentes:

Nível 1 (pré-silábico): a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever.

Nível 2 (silábico): a criança estabelece uma correspondência entre quantidade de letras com ou sem valor sonoro convencional.

Nível 3 (silábico-alfabético): a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorrer, simultaneamente, aos níveis silábico e alfabético, isto é, ora

usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais uma letra, estabelecendo uma relação entre fonema e grafema.

Nível 4 (alfabético): a criança compreende que se escreve em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas.

O conhecimento dos níveis pelos quais passam as crianças para construção de uma escrita alfabética serve para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. A consciência fonológica, capacidade de refletir sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006) relacionada com o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, correspondência som-grafia de nossa língua, resultará na consolidação do processo de alfabetização.

Percepções dos níveis de aprendizagens com a escrita do nome próprio

Como diz o próprio Piaget, “o que é a criança em si mesma se não existissem crianças a não ser em relação a certos meios coletivos bem determinados?” (PIAGET, 1973b, p. 26).

A aprendizagem do próprio nome como palavra refenciadora da apropriação da escrita na educação infantil é um direito da criança. Além do nome devemos trabalhar o desenvolvimento da expressividade e o processo da aquisição da linguagem escrita pela criança, através de escuta e ações realizadas pelos professores e as experiências vivenciadas cotidianamente por todos no ambiente escolar que abrangem os tempos da rotina na totalidade, com o objetivo de conhecer as perspectivas desses sujeitos sobre a aprendizagem do próprio nome no espaço educacional e também refletir sobre estratégias pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral da criança.

O nome próprio é mais que uma palavra, uma questão de identidade, de cidadania, de relação afetiva e é a educação infantil que dá para a criança o acesso à cultura letrada, mas ela já a tem antes mesmo de entrar na escola, pois o contato com nome é a sua identificação, a sua personificação, sendo este nome a sua identidade e individualização. Antes de nascer, o processo identitário da criança se inicia, porque seus pais pensam, desejam, planejam e esperam a sua chegada. E junto a esse nome, vem sentimentos e significados, agregado a história de vida da família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) propõem que as práticas pedagógicas na educação

infantil, por meio de interações e brincadeiras, promovam às crianças o conhecimento de si e do mundo mediante a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos. Essa orientação aponta a integralidade do currículo desde essa primeira etapa da educação; portanto, favorece a construção da identidade da criança de maneiras variadas.

Esse processo identitário pode ser enriquecido com a realização e experiências nos variados tempos que não podem faltar presentes nas rotinas da educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, a fim de ampliar os seus padrões de referência e de identidades, permeados pelo diálogo, conhecimento e respeito à diversidade.

Antes de iniciar na escola, as crianças são incentivadas a ler e a escrever seu nome, sendo necessário refletirmos sobre o seu uso na vida social e no processo de alfabetização. Se partirmos do nome dela, o processo se torna mais fácil devido a familiarização que ela tem de seu próprio nome. Não adianta ensinarmos as letras soltas, sem significado e/ou relação; é preciso perceber que aquelas letras, juntas, têm uma função. Entretanto, antes se achava que era mais importante aprender primeiro as letras.

O processo de construção do próprio nome é análogo ao de outras palavras. Contudo, ele é uma das primeiras palavras que significam interpretação real, verdadeira e estável de algo individual (TEBEROSKY, 1993).

Sendo assim, Teberosky (1993, p. 35) aponta algumas razões para que seu nome próprio seja peça-chave no planejamento das experiências da criança com a linguagem escrita, a saber:

- Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável.
- O nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que esse elimina, para a criança, a ambiguidade na interpretação.
- O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor.
- Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.

- Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta linguística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos.

Logo, sabendo que a criança inicia a construção da linguagem escrita antes da escola, esta terá que resgatar e organizar experiências com símbolos gráficos, sistematizando o processo de aquisição da tecnologia da escrita, suas convenções, usos e funções sociais, tendo como esteira as interações e brincadeiras no cotidiano da educação infantil. Não podemos deixar de ressaltar que o objetivo da Educação Infantil não é ensinar a criança a ler e escrever, pois é nessa etapa que devem descobrir o prazer pela leitura.

Segundo Vygotsky (1984, p. 97), a brincadeira, contribui para que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) avance de forma considerada, pois essa atividade tem relação intrínseca com o desenvolvimento infantil. A ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Considerações Finais

Considerando a grande relevância dos estudos realizados no campo educacional, reafirmamos a sua importância no processo de construção e aquisição da linguagem escrita na educação infantil. Com isso, houve a necessidade de elaborar e desenvolver um trabalho para explicar uma parte do caminho percorrido por essas crianças.

Faz-se necessário compreender a criança como um ser capaz de transformar o meio que vive e se transformar. E ainda, despertar nela o desejo de compreender o mundo que a cerca, sendo construídas e aprimoradas as ideias que servirão de base para aprendizados, posteriormente, mais complexos.

Este artigo trouxe luz à maneira de como as crianças eram vistas antes e depois da Proclamação da República no Brasil, da necessidade da junção do cuidar e do educar para a educação infantil, reconstruindo a ideia de assistencialismo.

Também vimos os tipos, as funções e as relações existentes de linguagens orais e escritas. Enfatizando, a Educação Infantil como

primeiro espaço institucional de educação para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral da criança, além de garantir o seu bem estar e a ampliação das formas de expressão e das aprendizagens proporcionadas por vivências pedagógicas direcionadas. Depois, a linguagem escrita passa a ser o foco. E para isso, esclarecemos os níveis da aquisição da escrita desenvolvidos pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky 1991 e a importância social da criança em saber escrever o seu próprio nome.

Assim, diante de tantos desafios a serem superados no ambiente escolar, as crianças contam, felizmente, com o apoio de mediadores capazes de orientá-las nas tomadas de decisões para a realização de atividades, quer sejam individuais ou coletivas, não esquecendo que este ser é o sujeito dessas construções. Sendo este sujeito, protagonista e construtor da sua própria história. Sendo assim, o professor desempenhará o seu papel com sucesso quando sua ação pedagógica partir daquilo que a criança conhece e depois, dirigir este ensino para níveis intelectuais ainda não dominados por ela.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil / Bruna Puglisi de Assumpção Cardoso. – São Paulo: Editora Anzol, 2012.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres / Emília Ferreiro: trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Fortaleza. – Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

FRANCINI, Eglê. *Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita*/Eglê Francini. – 9. ed. – São Paulo: cortez, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Brincar, letramento e infância*. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (Orgs.). *Em busca da pedagogia da Infância*. Porto alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*/Sonia Kramer. – São Paulo: Ática, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*/Arthur Gomes de Moraes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*/ Maria da Glória Seber. – São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*/Magda Soares. – 7. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM

Liana Nise Martins Albuquerque
José Airton de Castro Bezerra

Nós, seres humanos, somos seres estranhos. Diferentemente de todos os outros animais, cozinhamos nossos alimentos e usamos roupas, mas certamente, a habilidade que mais nos distingue é a linguagem. Este sistema extraordinário nos permite falar sobre qualquer coisa, presente, ausente ou até não existente.

Existe um paralelo muito próximo entre o percurso evolutivo que levou a espécie humana a desenvolver linguagem e o processo de desenvolvimento em que cada ser humano adquire linguagem, no qual a ontogenia linguística recapitula a filogenia, muito embora, obviamente, as crianças modernas não iniciam linguagem do zero, haja vista que esta é adquirida no meio social (AITCHISON, 2000).

Como todos os seres vivos, os seres humanos são produtos do meio ambiente e é a evolução biológica que faz com que eles se adaptem a esse meio ambiente. Há cerca de cinco milhões de anos, os hominídeos se diferenciaram dos outros animais, evoluindo, com o passar dos milênios, através da diferenciação do sistema nervoso, principalmente o cérebro. Aprendemos de diferentes formas e de diferentes maneiras. “Mesmo as espécies que precederam o *Homo sapiens sapiens* já possuíam a capacidade de suplantarem outros animais e criar condições de sobrevivência de melhor qualidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 125).

O surgimento da fala/linguagem, propiciando a intercomunicação, aumentou grandemente sua capacidade de interferir nas condições do próprio habitat em seu benefício, dando início ao processo de civilização. Todo e qualquer traço cultural manifestado por toda e qualquer sociedade foi criado, transmitido e aperfeiçoado pela linguagem. Se a linguagem não tivesse surgido, os seres humanos seriam até hoje, apenas um animal qualquer (OLIVEIRA, 2004).

O advento da linguagem, situado entre duzentos e cinquenta e cinquenta mil anos atrás (com média estimada de cem mil anos atrás) é visto como o gatilho que ativou o amplo e dramático avanço tecnológico e cultural há cerca de cinquenta mil anos, quando os humanos passaram a utilizar não somente a pedra, mas outros materiais como ossos e argila. Pinturas foram feitas nas paredes das cavernas e os locais de moradia se tornaram cada vez mais amplos (AITCHISON, 2000).

Não é o homem, na sua forma física atual, que de repente se liberta da natureza e, com sua inteligência, cria a linguagem, a sociedade, a cultura, a técnica. Ao contrário, são a natureza, a

sociedade, a cultura, a inteligência, a linguagem e a técnica que gradativamente criam o homem ao longo de um processo de milhares de anos de seleção natural-cultural. A cultura é parte do processo de evolução biológica do homem e vice-versa; ao longo da evolução, ela criou o cérebro que a cria (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 47).

O cérebro modifica sua anatomia sempre que é estimulado. É formado por bilhões de neurônios, cada um dos quais pode se conectar a pelo menos outros cem mil semelhantes, chegando a gerar quatrilhões de contatos ou sinapses. A cada nova informação recebida, sinapses são criadas e configuram-se novas redes entre os neurônios, que guardam informações que se conectam entre si (FRIEDRICH; PREISS, 2006).

As informações circulam pelo cérebro a partir dos impulsos nervosos gerados pelos sentidos. Na espécie humana, a visão e a audição são os sentidos mais aguçados. A explicação vem dos tempos mais remotos, quando nossos ancestrais precisavam colher frutos e folhas para se alimentar. Com isso, desenvolveram uma visão precisa para perceber objetos ocultos na mata.

O processo que os transformou em bípedes ocorreu em savanas; foi aí também que a comunicação oral começou a ser mais utilizada, uma vez que era necessário emitir sons que significassem ordens para a organização de caçadas e até mesmo para fugas em grupo. Fisiologicamente falando, tornar-se bípede também pode ter sido o fator que pôs em movimento uma série de mudanças anatômicas que permitiram o advento da fala, como o rebaixamento da laringe (AITCHISON, 2000).

Outra possível consequência da nossa capacidade de andar sobre dois pés pode ter sido responsável pelo nosso alto grau de complexidade cerebral: a extensão de nossa infância. Comparada com outros primatas, as crianças humanas crescem muito devagar, como se chegassem ao mundo prematuras demais. “Há indícios de que há um milhão e meio de anos, quando surgiu o *Homo Erectus*, as crianças já eram quase totalmente dependentes até os cinco ou seis anos de idade, tais como hoje” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 55).

O nascimento aparentemente prematuro dos humanos é causado em parte pelo tamanho do cérebro humano e em parte, pelo estreitamento do canal de parto, que resultaria num parto difícil e perigoso caso a gravidez se prolongasse por mais tempo. Um cérebro totalmente desenvolvido por ocasião do nascimento estaria menos exposto aos riscos ambientais, mas demandaria uma estrutura do canal de nascimento na pelve da mãe que seria incompatível com o andar ereto.

Essa maturação tardia, no entanto, nos traz duas grandes vantagens: 1) A maior parte do desenvolvimento cerebral ocorre após o nascimento, o que proporciona maior flexibilidade, permitindo aos humanos aprenderem mais do que seria possível; 2) Recém-nascidos são extremamente dependentes e precisam permanecer perto de suas mães. Isso implica dizer que o desenvolvimento cerebral se dá durante um período de intensa estimulação social.

Até poucas décadas atrás, acreditava-se que o bebê só se tornava um “ser psicológico” após o nascimento. Hoje sabemos que a vida intrauterina já é psicologicamente ativa. A partir de sete semanas e meia, o embrião já reage a estímulos táteis. Ao nascer, a pele do bebê está tão receptiva ao toque, que o cérebro registra qualquer pressão, por mais leve que seja. Com quinze semanas, o feto movimentava-se como um bebê que já está prestes a nascer: engole, chupa o dedo e o cordão umbilical, franze a testa, boceja. Um pouco mais tarde, vira cambalhotas e escala o cordão umbilical.

Ainda no útero, os bebês sentem o odor do líquido amniótico e a partir da sétima semana de gestação, cerca de dez mil papilas gustativas começam a se formar na língua e na boca. A introdução de algo doce no líquido amniótico faz com que o feto sugue mais, e os recém-nascidos respondem diferentemente aos quatro sabores básicos, com expressões características que os adultos reconhecem como reações de agrado ou desagradado. Em geral, por exemplo, apresentam reações de agrado a cheiros como baunilha e morango e de desagradado ao cheiro de cebola e alho. Nos primeiros dias de vida, são capazes de identificar o cheiro da mãe em meio a outras pessoas (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Por volta da vigésima semana de gestação, o bebê ouve sons. O feto responde aos estímulos sonoros desde a vigésima quarta semana e a partir de então se move acompanhando a ritmicidade da fala materna. Assusta-se com sons fortes e move-se em direção a sons leves e musicais. A partir da vigésima oitava semana, o cérebro passa a processar essas informações, transformando-as em memória. Desde os primeiros dias de vida, a criança já identifica a voz da mãe.

A visão é a que leva mais tempo para se desenvolver. Ao nascer, o bebê só consegue discernir vultos a cerca de vinte centímetros de distância, aproximadamente a distância entre o bebê mamando ao seio materno e o rosto de sua mãe. O rosto humano é o que ele vê melhor; a voz feminina é o som que ele prefere.

A partir do nascimento, os estímulos ambientais excitarão o sistema nervoso periférico, evocando respostas do recém-nascido.

Essas respostas funcionam como mecanismos reivindicatórios de elementos necessários à manutenção da vida. Entre os mecanismos de resposta do bebê recém-nascido, estão o choro, o grito, a tosse, o espirro, o arrote, a deglutição e a sucção na esfera da emissão sonora. Essas emissões sonoras farão parte dos primeiros reflexos sobre os quais se estruturarão com o decorrer dos dias e meses, os sons que serão o esboço da voz e da fala. Os recém-nascidos preferem a língua materna nativa, o que pode indicar que a capacidade de ouvir vozes ainda dentro do útero contribua para o início da aquisição de linguagem.

Apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem. Crianças aprendendo uma língua, independentemente de qual seja ela, seguem um padrão muito semelhante. Ainda antes de nascer, elas iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua nativa e desde os primeiros meses são capazes de distingui-la de línguas estrangeiras (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Estudos recentes demonstram uma impressionante capacidade do bebê de discriminar parâmetros acústicos que sinalizam diferenças na fala, levando os pesquisadores à conclusão de que os mecanismos perceptivos por trás desta capacidade de discriminar são provavelmente inatos.

No desenvolvimento da linguagem, duas fases distintas podem ser reconhecidas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (ausência de palavras) e que se estende até aos 11-12 meses; a seguir, a fase linguística, período em que a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança vai progredindo cada vez mais na escalada de complexidade da sua capacidade de expressão.

A interação entre mãe/cuidador e bebê nos dois primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e regulação do pensamento. A fala direcionada ao bebê facilitará sua entrada no universo da linguagem.

Na fase *Pré-Linguística*, a produção sonora dos bebês é inicialmente apenas vegetativa e reflexa (choro, gritos, arrote etc.). A partir do segundo mês de vida, há uma produção vocálica, como “uuuuu”, denominada de arrulho. Os sons de consoantes aparecem somente aos 6 ou 7 meses, frequentemente combinados com sons de vogal, formando uma espécie de sílaba, denominado balbucio. Aos 9 ou 10 meses, o repertório de sons do bebê se aproxima gradualmente do conjunto de sons que eles escutam no seu entorno (balbucio canônico). Os bebês

dessa idade parecem brincar com esses sons, repetindo-os muitas vezes (dadadada, papapapa, mãmãmãmã etc.). Pesquisas apontam para o fato de que o bebê, desde muito cedo, está perfeitamente sintonizado com a linguagem ao seu redor, sendo, particularmente sensível aos padrões de entonação e estresse da fala que escutam. É relevante ressaltar aqui o fato de que crianças surdas apresentam uma espécie de “balbucio por sinais”, entre os 7 e os 11 meses (GROLLA; SILVA, 2014)

Também por volta dos 9 ou 10 meses de idade, a criança surda começa a utilizar gestos simples (apontar, dar tchau, por exemplo) e a apresentar jogos gestuais imitativos na mesma época em que esses mesmos gestos aparecem em crianças ouvintes. Interessantemente, a capacidade do bebê para compreender o significado de cada palavra parece surgir em torno dessa mesma idade.

Para Vygotsky (2007), o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por sua inserção em determinado grupo cultural e se realiza de fora para dentro. Isto significa dizer que o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. O gesto de apontar pode exemplificar o processo de internalização de significados dados culturalmente:

Vamos supor que um bebê está tentando pegar com a mão um objeto que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do objeto, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, esse é um gesto dirigido ao objeto, uma tentativa malsucedida de alcançá-lo. A entrada do adulto na cena transforma a situação: ao perceber a tentativa da criança de pegar o objeto, o adulto provavelmente reage, dando o objeto à criança, ao interpretar aquele movimento malsucedido de pegar um objeto, como tendo o significado “Eu quero aquilo”. Ao longo de várias experiências semelhantes, a criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu próprio gesto como um gesto de apontar um objeto desejado. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar, com uma interação orientada não mais para o objeto, mas para outra pessoa (OLIVEIRA, 2010).

Podemos perceber que uma séria mudança está ocorrendo; é como se a criança agora compreendesse alguma coisa sobre o processo de comunicação e estivesse tentando se comunicar com o adulto. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, essa mudança parece acontecer na mesma época em que o conceito de permanência do objeto se estabelece. Parece lógico supor que antes que o bebê possa se referir simbolicamente a um objeto, é necessário que ele compreenda

que esse objeto não deixa de existir por se encontrar fora do seu campo visual.

O início da *Fase Linguística* é marcado por uma lenta aquisição de palavras após muitas repetições; em geral, as crianças levam cerca de seis meses para aprender um vocabulário de trinta palavras. Em algum momento entre os dezoito e os vinte e quatro meses, este padrão muda, e a maioria das crianças passa a aprender novas palavras com muita rapidez.

Retomando o nosso paralelo entre a origem da linguagem no homem enquanto espécie e no bebê, enquanto indivíduo, é possível afirmar que a “ontogenia recapitula a filogenia” em pelo menos dois aspectos muito importantes:

a) O primeiro é físico: o abaixamento da laringe. A laringe humana se posiciona mais acima na garganta dos infantes que na dos adultos, o que permite que o bebê se alimente e respire ao mesmo tempo. Ela descerá para sua posição vários meses após o nascimento.

b) O segundo aspecto é mental: o desenvolvimento da capacidade de nomear. Esta habilidade leva tempo para se desenvolver e representa um salto qualitativo relevante no processo de aquisição de linguagem. Uma vez compreendido que “as coisas têm nomes”, as crianças passam a aprender até trinta palavras em poucas semanas.

Provavelmente, o exemplo mais famoso de como isso acontece é o caso de Helen Keller, surda e cega desde os dois anos de idade. Aos seis, ela de repente descobriu que as coisas têm nome, quando a professora segurou sua mão sob um fluxo de água e soletrou a palavra “água” na sua mão. Quem narra o fato é a própria Helen, no seu livro “A História da Minha Vida” (2008, p. 21):

De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a [...] Tudo tinha um nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento.

Novamente, o que está acontecendo do ponto de vista cognitivo é de extrema relevância. A “explosão dos nomes” (explosão léxica),

como é denominada esta fase, costuma ocorrer logo após ou ao mesmo tempo em que a criança começa a apresentar uma categorização espontânea de vários conjuntos de objetos. Minha filha caçula, por exemplo, costumava reunir os animais em três grandes grupos: “Au-au” se referia a qualquer animal de pequeno porte, incluindo cães, gatos, cabritos etc. “Muu” era usado para animais de grande porte, como vacas, cavalos e até mesmo um elefante, e “Piu-piu”, além de se referir aos pintinhos e suas mães, incluía também todo tipo de pássaro. Assim, tendo descoberto as “categorias”, a criança aprende rapidamente os nomes para as categorias já aprendidas.

Seria possível, então, afirmar que a “explosão” do vocabulário assinalaria a mudança de um modo de aquisição simplesmente associativo para um modo referencial, no qual a linguagem seria uma forma de representar o mundo.

A aquisição de nomes de objetos parece ser o método mais comum pelo qual as crianças adicionam grande número de palavras a seu vocabulário num período relativamente curto de tempo. Outra característica da aquisição lexical refere-se à influência da frequência com que uma palavra é utilizada na língua; quanto mais utilizada é a palavra no meio em que a criança está inserida, mais rapidamente ela é aprendida. No início do desenvolvimento de linguagem, a aquisição lexical também sofre restrições baseadas na fonologia das palavras: as crianças mostram maior facilidade em compreender e produzir palavras que começam com fonemas já presentes anteriormente em seu repertório fonológico (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

É um caminho que começa a ser trilhado lentamente, ao longo de todo o primeiro ano de vida e início do segundo, dependendo da criança e da estimulação oferecida pelo seu meio, e, de repente, explode! A cada dia parece que a criança aprendeu mais palavras. “Mas não são só palavras: de repente está usando pronomes, conjugando verbos e adequando as declinações verbais aos sujeitos das frases, usando adjetivos e advérbios (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 223).

Juntando tudo

Provavelmente não existe um único caminho através do qual os humanos chegaram às primeiras palavras, assim como abundam teorias que tentam explicar a incrível façanha realizada por cada criança ao aprender a falar.

É possível que tipos diversos de simbolismo sonoro contribuíram para a evolução da fala nos nossos antepassados. Os

humanos provavelmente já usavam uma variação de vocalizações de várias fontes, antes mesmo de compreender que as coisas têm nomes. Entre estas vocalizações, incluíam-se cantos de trabalho (de caçada, de triunfo etc.) envolvendo sílabas formadas por consoante e vogal, fáceis de produzir como os “Ma”s e “Pa”s, que evoluíram a partir de estalos feitos com os lábios, além de imitações de sons naturais. Uma vez que alguns desses sons se tornassem aceitos na comunidade, outros se seguiriam.

Imaginem, por exemplo, que um temível inimigo foi derrotado e morto. O grupo dançaria em torno do corpo, entoando um canto de triunfo tipo TARA-BUM-BUM! Esta combinação de sons, entoada de certa forma, poderia facilmente se tornar um nome para aquele evento em particular.

É improvável que, no início, os filhotes humanos tenham iniciado a linguagem. Provavelmente foram os adultos que o fizeram, tendo as gerações seguintes expandido as habilidades de seus pais. Depois de adquirir a capacidade de nomear e de desenvolver um repertório de sons diferentes, pode ter havido uma “explosão” de vocabulário, como acontece com nossas crianças hoje.

Eventualmente, os humanos começaram a combinar essas palavras, como também o fazem nossas crianças de hoje.

Mas essa já é outra história...

Referências

AITCHINSON, Jean. *The Seeds of Speech. Language Origin and Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, M. Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRIEDRICH; PREISS. *Educar com a Cabeça. Viver Mente & Cérebro*. Editora Duetto, Ano XIV, nº 157, fev. 2006.

GANDARA, Juliana Perina; BEFI-LOPES, Debora Maria. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 297-304, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342010000200024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2021.

GROLLA, Elaine; SILVA, M. Cristina F. *Para Conhecer Aquisição de Linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KELLER, Helen. A História da Minha Vida. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. Neurolinguística e o Aprendizado da Linguagem. 5ª edição. Catanduva, SP: Editora Respel, 2004.

SCHIRMER, Carolina R., FONTOURA, Denise, NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal de Pediatria, vol. 80, n.º 2 (supl), 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Thalia Thais Silva
Antônia Vieira Duarte
Wlândia de Souza Matos
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Este trabalho mostra diferentes significados de tipos de violência no ambiente escolar e no contexto social. Fato esse que visa diferentes formas na rotina da sala de aula, o que nos leva a pensar sobre o ambiente escolar, professores, alunos e sociedade, ver como algumas situações de violência na escola vêm sendo acompanhada de fenômenos de indisciplina da criança, e que medidas podem ser em tomadas para ambas as partes como professor e aluno, não sejam tão afetadas e não se torne uma ameaça grave precisando ser evitada.

Milhares de pessoas falam que a violência no ambiente escolar é associada na estrutura familiar, como se ela fosse o reflexo da situação em seu cotidiano extraescolar como convivência com pessoas agressivas, abandono familiar ou situações de miséria e vulnerabilidade.

A sociedade em que vivemos atualmente enfrenta desafios na educação das crianças, pois se entende que as regras impostas pela família nos anos atrás passam a ser considerado atualmente como o dever só da escola. No entanto, a educação das crianças depende de ambas as partes.

Sendo assim, a proposta deste artigo é compreender como vem sendo tratada a questão sobre a violência no ambiente escolar. Lembrando que situação relacionada à violência na escola, quando não foi resolvida pode causar consequência no processo de ensino e aprendizagem.

Temos como objetivos: analisar o papel do professor diante dos conflitos vivenciados em sala de aula, observar a relação professor e aluno para resolver esses conflitos, buscar entender em que medidas esses conflitos dificultam no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa foi realizada um estudo de natureza analítica, tendo a fonte de pesquisa bibliográfica e a coleta de dados de análise qualitativa.

Para Desenvolvimento deste artigo, contamos com estudos de grandes autores como, por exemplo: Rosa (2010), com a temática, Violência no ambiente escolar: refletindo no processo de ensino e aprendizagem; Odália (1991), com a obra, O que é violência; Lucinda (1999) com o tema, Escola e violência, Peralva e Angelina (1997), A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil, Dayrell (1996), Múltiplos olhares sobre a educação para a paz; esses autores têm uma contribuição satisfatória para a análise de redução da violência no ambiente escolar.

De acordo com Peralva (1997, p. 20 *apud* LUCINDA, 1999, p. 32):

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência.

A citação acima tenta mostrar como vem sendo implantada a violência dentro da escola, com base em situações vivenciadas no cotidiano do professor, dentro de sala de aula para obter respostas para possíveis soluções há longo prazo, mediante a violência sofrida dentro desse espaço de ensino e aprendizagem.

Para Odalia (1991 *apud* ROSA, 2010, p. 150) “a violência não está vinculada a modernidade que tange a nossa sociedade, mas a partir do momento em que o homem começou a se organizar em grupos é que ela passou a ser praticada”. Ao refletirmos na citação acima podemos entender como é difícil lidar com situação como a violência. Diante da situação nossos professores se sentem impotentes e frustrados ficam sem saber a quem recorrer para ter um apoio para resolução de muitos problemas vivenciados todos os dias em suas salas de aula.

De ponto de vista de Rosa (2010), torna-se claro que, nem tudo está definido, há expectativas que permeiam um novo modo de ser, de agir, de se relacionar no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Lembrando que a partir do momento que o educador passa a se relacionar com seu educando, num compromisso de ajuda, adquirem autonomia para agir, questionar e até mesmo interferir no âmbito escolar, inserindo sugestões que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente.

De acordo com as discussões apresentadas anteriormente, entende-se que a violência tem causado reflexos que chame muita atenção sobre conflitos enfrentadas no ambiente escolar reflete muito no ensino e na aprendizagem dos nossos alunos. Diante da situação é importante que professor tenha um olhar mais cauteloso e acolhedor, contribuindo assim para melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Para Dayrell (1999, p. 87), “Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros (professores) são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que os alunos são igualmente portadores”.

Vale ressaltar que na sociedade em que vivemos atualmente, percebe-se que os valores não estão sendo respeitados e as famílias não se importam muito com a educação dos filhos transferindo assim essa tarefa para escola. O que acaba tirando o tempo destinado para ensino de conteúdo

As consequências da violência causadas no ambiente escolar

De ponto de vista de Aquino (2011, p. 122), as crianças, da sociedade atual “não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, a responsabilidade é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos”. Podemos observar que hoje em dia algumas crianças se tornaram indisciplinadas, comportamentos como esses caracterizados pelo autor acima citado de “sem limites, sem regras, ou seja, não conhecem uma boa educação; eles acreditam que são donos de si mesmos e que não precisam receber ou respeitar a ordem de ninguém” (p. 122). Na compreensão do auto esse tipo de criança vai à escola e quer comportar da mesma forma como vive na sua casa o que acaba causando desordem no ambiente escolar.

Com base no que vem sendo discutido nesse artigo, tudo indica que em muitas situações a criança já vem de casa com a indisciplinada e, dessa forma torna-se muito difícil o professor corrigir a conduta do aluno no ambiente escolar. Sufocando assim o professor que além de ensinar conteúdos tem que lidar com essa situação.

Vale destacar que a indisciplina gera milhares de transtornos, tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, tornando assim desafio para o professor. Pois em algumas situações as crianças indisciplinadas apresentam atitudes agressivas, desestruturando assim a prática educativa em sala de aula.

Fatos como esses relatados anteriormente revelam que num meio familiar onde não existe tolerância, empatia, compreensão, diálogo, amor socialização familiar; com certeza acaba estimulando ou in-

cutindo nas crianças sentimento de revolta, na qual a criança se sentirá rejeitada pela vida e desanimada. Lembrando que as crianças indisciplinadas resistem a qualquer ordem e não aceitam regras, nem tão pouco, limites impostos pelo professor ou pela escola.

Como pedagogos, sabemos que não é fácil, mas em todo caso, o professor e a escola não deverão jamais desistir da criança e, sim, buscar alternativas que possam ajudar a resolver a situação, por meio da investigação que ajude o professor a conhecer mais a criança e seus familiares. Tentar aproximar cada vez mais da criança de forma carinhosa. Tudo isso, pode com o tempo gerar mudanças significativas na vida escolar e social da criança. .

Torrenço e Moreno (2003 *apud* RAMIREZ, 2006) alegam que as principais consequências pode ter sido uma perda excessiva de tempo no processo de ensino-aprendizagem, a falta de diálogo entre o professor e o aluno, a monotonia do interior do sistema. Sala de aula, absenteísmo de alunos e professores e diminuição do nível de desempenho escolar e aprendizagem.

Como já foi destacado, o professor para reverter essa situação de violência precisa ser criativo, e estudar meios pedagógicos que sejam atrativos para despertar a atenção das crianças para aula.

O que pode ser feito para prevenir a violência no ambiente escolar

O professor para manter um bom relacionamento com as crianças em sala de aula é necessário conhecer o comportamento de cada uma. Acreditamos que devido à correria este profissional muitas vezes acaba não tendo um olhar preciso para cada criança. E daí que se iniciam os primeiros conflitos, pois todo professor em sala de aula impõe regras de convivência para ter bons resultados no final do ano letivo.

De ponto de vista de Fabiana Andrade (2013, p. 108), “É doloroso ver cenas de agressão no palco da vida em construção, do conhecimento em formação, da escola que alimenta sonhos de cidadão. O professor fica desestimulado e pensa em deixar a profissão e encontrar um novo trabalho que o sustente sem desilusão”.

Durante a formação os professores iniciam seus cursos de licenciatura, pensa em uma educação transformadora, querem ser revolucionários, querem de todas as maneiras fazer a diferença nas suas práticas pedagógicas. Mais quando passa da teoria para a prática esse profissional começa a enfrentar grandes desafios do magistério percebe o quanto é difícil as situações vividas dia após dia em suas salas de aula.

Para Rosa (2010), realizar esse trabalho as escolas precisam estar cientes do seu papel, principalmente o de ensinar e educar, disponibilizando profissionais que possam contribuir na aplicação de metas que resgatem a dignidade e autoestima dos indivíduos envolvidos. Fazendo assim, o trabalho de conscientização, envolvendo a escola e família como um todo.

Nesse contexto podemos perceber que a escola, tem um papel primordial para superar esses conflitos vivenciados no ambiente escolar pelos professores e alunos. Assim, para superá-lo é necessário que o professor se sinta acolhido pelo núcleo gestor, e juntos possam enfrentar e conter tais atos violentos.

Diante da situação tratada aqui, acreditamos que os professores junto com o núcleo gestor podem pensar na aplicação de projetos na escola, contribuindo assim na redução significativa desses atos de violência, vivenciados todos os dias no ambiente escolar. Na compreensão de Ferro e Araújo (2010), é assim que a escola deve se constituir em um espaço de discussão coletiva, envolvendo todos, como por exemplo: diretor da escola, o zelador, alunos e pais, a fim de encontrar uma alternativa precisa.

Para Morgado e Oliveira (2009), a comunidade escolar pode, na maioria dos casos, resolver os seus conflitos com a ajuda de família para mediar a situação. E acreditamos que dessa forma é possível prevenir futuros conflitos.

Para Jones (2004), os programas de educação para a resolução dão a conhecer, aos alunos, qual a dinâmica do poder e providenciam uma compreensão básica acerca da natureza do conflito e do papel da cultura na forma como resolvemos.

Para superar a violência no ambiente escolar é necessário contar com apoio da família do aluno, pois todo professor quer o melhor para os seus alunos, no início do ano letivo e com a expectativa enorme que tudo dê certo. Em sala nenhum docente quer o desastre de sua turma e sim o sucesso, para que no final do ano letivo sinta o dever cumprido naquele determinado ambiente.

Nossa sociedade passou por significativas mudanças e transformações ao longo dos anos, a família tem seu papel primordial na educação, que nos últimos anos tem voltado esse papel de educar para a escola, onde é o lugar que a criança passa a maior parte de seu tempo.

O papel da família para combater a violência escolar

Como já vimos nesse artigo, é de suma importância o papel da família para o desenvolvimento adequado da criança na sua vida es-

colar, não há como ter sucesso desse aluno se não tiver integralmente a parceria da família para acompanhar o desenvolvimento dessa criança.

Rosa (2010) acredita ainda ser de grande importância a percepção da família e da escola no sentido de perceberem a ação de educar como responsabilidade de ambos e que cruzar os braços e esperar que os resultados venham e se conformar com tal situação é o mesmo que concordar que essas crianças sejam apenas mais uma na imensidão, onde não são respeitadas e valorizadas enquanto seres humanos.

A autora com essa afirmação tenta mostrar, como as famílias devem se comportar perante o comportamento de seus filhos, dentro do ambiente escolar. A família tem que estar sempre presente e ciente com tudo o que acontece com a educação dessa criança, pois quando se tem algum problema logo de início, já se pode resolver de forma amigável o início de um problema. É importante frisar que quando não se tem pais presentes na vida escolar dessa criança, fica complicado de se resolver determinados problemas na rotina escolar dessa criança.

Conforme fala Arrúa (2019), a educação é um processo inevitável, ela existe mesmo longe do ambiente escolar, pois, ao invés de se resumir a uma só forma, ela varia de acordo com cada meio cultural, de acordo com a visão de cada um para seus semelhantes. E, hoje, tida como um aspecto de mudanças, a educação é um fator fundamental de intervenção social e econômica para a vida da população.

Desde quando nascemos sempre estamos aprendendo algo de nossos pais, na educação não é diferente. Todos os dias as crianças aprendem algo ou alguma coisa, sendo assim devemos sempre respeitar a visão de mundo delas, para que posamos lá na frente tentar ensinar algumas coisas voltadas ao respeito, aos valores, aos princípios moral e ético. Que é de suma importância para a aprendizagem do aluno desde o início de sua vida escolar.

De acordo com Fabiana Andrade (2013, p. 18-19):

Deus também precisa fazer parte desses ensinamentos valorativos. Falar sobre Deus não representa assumir princípios de uma determinada religião, e nem se deve ter essa postura, pois todas as religiões necessitam ser respeitadas. Falar sobre Deus significa pregar atitudes de amor, humildade, generosidade e tolerância no dia a dia escolar e familiar. Há tanta agressividade no cotidiano escolar; há tanta incompreensão entre os estudantes; enfim, há escassez de tolerância. Ninguém mais suporta ouvir falar nada que lhe desagrade, poucos são os que aceitam o seu próximo como ele é, sem descartá-lo, quando algo presente na maneira de ser dessa pessoa incomoda. Esse não é apenas o retrato da convivência na escola, mas o modelo de sociedade em que

se espelham os jovens, pois é nela que vivem. Eles precisam de Deus no coração para que suas ações sejam mais carregadas de sensibilidade e altruísmo. Muitas vezes, a violência é resultado da falta de esperança e paz interior, do afeto nunca sentido e da fé inexistente. Quando sentirem essa presença divina em sua vida, os jovens saberão olhar com essa força maior será como chão que segura, a mão que conduz e a luz que faz nascer sempre um novo dia cheio de oportunidades e razões para continuar seguindo em frente, mesmo com tantas dificuldades.

Sendo assim já vimos muitas maneiras de fazermos a diferença na vida dos alunos, o professor é visto como um transformador de vidas, querendo ou não ele tem um papel muito importante na vida de cada aluno. Na maioria das vezes os professores acabam sendo influenciadores na vida dos alunos tornando assim, as referências. Alguns alunos se inspirarem nesses docentes.

Para Rosa (2010), no relacionamento professor-aluno, sempre há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor é visto como mediador do conhecimento, aquele que administra os conteúdos transmitidos pelos alunos e que também aprende com os alunos. Enquanto isso, o aluno está aí para adquirir o conhecimento, compartilhar os saberes acumulados ao longo da sua vida e trocar experiências.

Nos tempos atrás o método de ensino era muito rígido e o comportamento dos alunos era cobrado. Nesse período os comportamentos dos alunos não eram diagnosticados para saber se tinha algum tipo de distúrbio que os levavam a comportarem daquele jeito. Como os problemas não eram investigados, e, sim, eram considerados como indisciplina, aluno que se comportava mal ou cometia ato de violência recebia uma punição verbalmente, ou por escrita, se não mudasse seu comportamento violento era expulso da escola. A situação vem sendo melhorado atualmente graças às mudanças nas leis. Com isso, as situações de conflitos passaram a ser acompanhadas e há casos que são acompanhadas por psicólogos e/ou especialistas da área de saúde.

Considerações Finais

Este artigo traz um pouco do que os professores e alunos vivenciam no ambiente escolar, buscando uma reflexão sobre o assunto, a fim de encontrar uma alternativa. Como pedagogas, entendemos que esse tipo de problema merece uma abordagem que envolva a escola, a família, a comunidade e representante de governo para refletir nos tipos de violências que vêm sendo apontados no ambiente escolar.

A violência é um problema que causa desgaste muito grande nos profissionais no ambiente escolar, pois este em vez de se preocupar com conteúdo transmitido para os alunos acaba perdendo mais tempo para resolver conflitos gerados pela violência.

Fatos sobre a violência foram destacados, muitas vezes, pelas mídias, para que a sociedade tenha o conhecimento do que acontece no ambiente escolar, nem sempre é fácil lidar com alunos difíceis, os professores se sentem desamparados sem ter muito o que fazer, e a quem recorrer. Os mesmos sofrem bastante e em alguns momentos pensam em abandonar a profissão.

Para finalizar, convocamos a todos os profissionais da área de educação, leitores, pais, representantes do governo e sociedade, de modo geral, para refletirem a partir do que foi discutido neste artigo. Acreditamos que, se todos se mobilizassem para encontrar uma alternativa, por meio de diálogo, tudo se tornaria mais fácil para resolver e evitar conflitos dessa natureza. Também, as escolas podem pesar mais na possibilidade de trabalhar com projetos nos seus planejamentos, organizar palestras com profissionais de áreas diferentes para conscientizar os profissionais, pais, alunos e comunidade de modo geral para lidar com essa situação.

Referências

ANDRADE, Fabiana. A pedagogia do afeto na sala de aula. 2 edição. Recife, Pernambuco: Prazer de ler, 2014.

ARRÚA, Ana Leticia Aquino. Et Al. Violência escolar. IN Psicologia & Saberes. v. 8, n. 10, 2019.

FERRO, Juliane Pivetta, ARAÚJO, Elson Luiz de. Algumas reflexões sobre o fenômeno violência escolar. Interfaces da Educ, Paranaíba, v. 1, n. 2, P. 69-78, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches, GASPARIN, João Luís. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. Acta Scientiarum. Human and Social sciences: Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

MORGADO, Catarina. OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. Coimbra, Portugal, Junho, 2009.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, ano 4, v. 8 | jul.-dez. de 2010.

EDUCAÇÃO RECREATIVA: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria Aparecida da Silva Nunes
Francisca Tatiana Uchoa Alves
Raquel Bessa Lima Raquel Bessa Lima
Geiza da Silva Cunha
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Na década de 1970 a Psicomotricidade, já tinha sido introduzida no Brasil através dos profissionais que traziam informações da Europa, desde o final da década de 1960, eclode definitivamente. As práticas se voltavam para a ‘Reeducação’ e ‘Educação’ Psicomotora. Em 1976, com a estada de Françoise Désobeau, introduziu-se uma nova ótica, denominada ‘Terapia Psicomotora’, que propunha a substituição das técnicas instrumentais por atividades livres, valorizando o jogo e o brincar.

Em 1980 é fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, com apoio de Françoise Désobeau, presidente da Sociedade Internacional de Terapia Psicomotora, nesta época. Com os variados encontros e congressos, a SBP proporcionou a disseminação da Psicomotricidade e o surgimento de um curso de graduação e vários de pós-graduação.

A partir daí surgiram linhas originais, desenvolvidas por profissionais brasileiros: GACT (Beatriz Saboya); Terapia Psicomotora (Regina Morizot); Psicomotricidade Sistêmica (Rosa Prista); Sociopsicomotricidade Romain Thiers (Solange Thiers); Psicomotricidade Relacional (Leopoldo Vieira); Psicomotricidade Relacional Somática (Daniel Benchimol e Marina Sá); Transpsicomotricidade Educacional e Clínica (Eduardo Costa); Psicomotricidade Aquática (Jocian Bueno); Psicomotricidade Agathon (Ethelvina França e Vânia Belli); que se tornaram formações.

Transpsicomotricidade Educacional e Clínica (Eduardo Costa); Psicomotricidade Aquática (Jocian Bueno); Psicomotricidade Agathon (Ethelvina França e Vânia Belli); que se tornaram formações.

Em abril de 2012, na XXXVI AGOE da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), foi instituído o Dia do Psicomotricista no Brasil, 19 de abril, data da fundação da SBP. É na fase da pré-escola que consideramos a fase da evolução psicológica do ser humano onde sua

estrutura mais complexa exerceu atividades com maior capacidade de desenvolvimento.

São muitas as teorias nesta fase da vida, porém, todas chegam a um denominador comum, que a pré-escola é de fundamental importância, pois é nesta fase que a personalidade de cada indivíduo começa a ser definida. Na educação infantil a recreação, utiliza de jogos e brincadeiras voltados para auxiliar o desenvolvimento da criança, no processo motor, efetivo e cognitivo. Porém esse estudo tem um questionamento como ocorre esse processo? Como utilizar técnicas nas aulas recreativas e até mesmo incluir em sala de aula?

O desenvolvimento tem vários domínios: físico, cognitivos e psicossociais todos estão interligados. O físico ocorre mudança no corpo, cérebro capacidade sensorial e nas habilidades motoras. Os cognitivos na capacidade mental (memória, raciocínio, pensamentos e linguagem), psicossociais na formação da personalidade e características próprias.

Segundo Gallardo (2003), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o restante do desenvolvimento humano, pois é nesta etapa da vida que o indivíduo forma sua base motora para a realização de movimentos mais complexos. A criança deve ter neste momento um acompanhamento profissional.

O que é psicomotricidade? É um termo empregado a integração das funções motoras e psíquicas em consequências da maturidade do sistema nervoso. Consiste na unidade dinâmica dos gestos, das atitudes e das posturas é incluído neste meio a orientação temporal e espacial.

A psicomotricidade funcional toma como referência o perfil da criança sendo avaliado com teste padronizado e métodos diretivos. Já a racional fala da abordagem que se sustenta como expressão corporal, os métodos utilizados devem seguir um roteiro, ou seja, começo, meio e fim.

Todas as funções interagem, e não podem ser separadas, pois se constrói a intelectual através da atividade física, considerando que as habilidades são fundamentais nas manifestações psicomotoras. Essa educação faz com que a criança interaja com seu próprio corpo e de seu movimento atingindo assim sua totalidade, pois através dela a criança explora sua habilidade, o ambiente tendo assim experiências concretas, onde a criança toma consciência do mundo que acerca e que ela faz parte dele.

A troca de experiências entre profissionais e crianças transforma a convivência com espontaneidade das experiências corporais

criando assim um clima afetivo, pois através das atividades livres e criadoras do dia a dia da pré-escola criamos estímulos, “aprende-se a viver vivendo”.

O papel do educador é desenvolver estímulos que levarão as crianças as atividades lúdicas. Tendo em mente que essas atividades serão a responsável pelas experiências educativas que se pretende oferecer o seguinte esquema, estímulos, atividades e experiências. Devem ser levados em consideração alguns princípios, onde deve reger o currículo da pré-escola sendo centrada a infância. É importante que o educador utilize de metodologias e planejamento de acordo com a faixa etária da criança respeitando suas limitações. Em alguns séculos atrás já existia metodologias de experiência vivenciadas, para motivar as crianças na interação social, concentração, equilíbrio corporal e emocional, assim como a afetividade.

De acordo com Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Dando assim início ao estudo sobre o envolvendo da arte na motricidade através de várias disciplinas, os professores passam a perceber o envolvimento da criança em atividades práticas, lúdicas e dinâmicas, fortalecendo o aprendizado de cada um, trabalhando e respeitando o intelectual.

Aprofundamos os estudos, para que possa entender melhor é uma aproximação científica que mostra a qualidade do conhecimento, ou melhor, estudando várias disciplinas ao mesmo tempo. Sendo assim, acaba estimular uma nova compreensão da aprendizagem utilizando elementos que possam ir além e através das disciplinas,

A transdisciplinaridade vai ajudar o educador a perceber que existe uma ligação da arte com a psicomotricidade no desenvolvimento da aprendizagem, com isso as possibilidades de planejar atividades lúdicas, criativas, motoras. A arte tem uma importante contribuição no desenvolvimento emocional e com as habilidades, permitindo que o professor perceba qualquer dificuldade ou trauma na criança durante a aprendizagem, pois nessa fase da pré-escola como já sabemos criamos estímulos e motivações.

A criança tem a necessidade de se comunicar, isso acontece através de várias formas, através das artes, com pinturas, dança, música o teatro tudo faz parte de atividades motoras.

Fundamentações vão ressaltar principais atividades realizadas com as crianças em sala de aula com base da psicomotricidade da educação infantil vamos destacar algumas delas: temos esquema cor-

poral, imagem corporal, tônus, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina e grossa, organização espaço-temporal, lateralidade, Equilíbrio todas são elementos básicos.

É importante na BNCC sobre motricidade? No artigo 29, a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos psicológico, social, físico e intelectual neste momento incluir a psicomotricidade como atividade que vai desenvolver todas as habilidades. Em 1998, por sua vez, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil norteando a prática de ensino destinada à criança na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, as crianças têm o direito de desenvolver a aprendizagem em ambientes adequados na faixa etária correta e com segurança.

A Educação Infantil é a etapa da educação básica tem o propósito de possibilitar viver experiências que promovam o desenvolvimento global nos diversos aspectos: neurológicos, físicos, comportamentais, cognitivos, afetivos e sociais, ou seja, na psicomotricidade.

A psicomotricidade se torna relevante nas séries iniciais das crianças, revelando-se como a criança é trabalhada de maneira correta respeitando a fase e a idade de cada criança proporcionando seu crescimento motor de forma saudável, ajudando através das atividades na socialização e no desenvolvimento cognitivo, agregando ao educando uma base nos primeiros anos de vida. A psicomotricidade traz um grande desenvolvimento na fase da educação infantil sendo fundamental na educação infantil?

O trabalho tem como meta principal considerar a educação psicomotora uma base fundamental na escola infantil, verificar se os profissionais da educação dão ênfase na importância da psicomotricidade na aprendizagem da pré-escola possibilita a criança com e sem dificuldades e buscar entender até que ponto a escola propicia atividades recreativas motoras.

A pesquisa deste trabalho foi realizada através de pesquisas analíticas com base na fonte bibliografia de autores e pesquisadores da área de psicomotricidade, buscas no meio de comunicação (internet) e coletas os dados com educadores na área da educação infantil. A coleta de dados por meio de pesquisa qualitativa. Após todo levantamento criamos um projeto de investigação com aspectos que mereci muita atenção, com uma riqueza de conteúdo e a importância do aprendizado psicomotora na pré-escola.

A partir do referencial teórico, obtido com as leituras de autores que contribuíram para a criação desse trabalho, Fonseca (2004),

A psicomotricidade, motricidade e o psiquismo ao longo da vida, Jean Paul, uma história filosófica sobre a imaginação, Alves (apud SILVA) A psicomotricidade no comportamento geral do indivíduo, Perez Gallardo Prática da Educação Física.

Fonseca (2004) aponta que a psicomotricidade é fundamentalmente na aprendizagem, que tem por finalidade unificar o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos.

Jean Paul S. considera que a imaginação como modo de existir e de educa uma criança, o imaginário é admirável deixa livre para recompor e reinventar uma ação indispensável no desenvolvimento de aprendizagem.

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), afirma que a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar e/ou normalizar o comportamento geral, dar impulso nas aprendizagens motoras, assim a criança toma consciência do seu corpo, de desenvolver o equilíbrio, aprendendo a controlar a coordenação motora e fina, a respiração e a organização das noções espaciais e temporais.

O professor e pesquisador Perez Gallardo, sustenta a experiência prática empírica, ou seja, baseado na experiência e na observação, metódicas ou não do indivíduo. Muitos acreditam que psicomotricidade só tem a ver com corpo, movimento, mas vai, além disso, trabalha a mente e até mesmo o comportamento.

Os benefícios e a importância da psicomotricidade para a aprendizagem da criança

Na infância a Psicomotricidade auxilia a potencializar o desenvolvimento da função simbólica, ou seja, por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um significante diferenciado e apropriado para essa representação (Piaget, 1975). O desenvolvimento de habilidades corporais como o equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial e temporal – devendo-se, para tal, praticar nas ações pedagógicas que proporcione situações diversificadas. Segundo Fonseca (2003), “é (...) pela sua atividade psicomotora total que a criança aprende vários tipos de participação e realização social, e se apropria de tarefas lúdicas, escolares, culturais, etc.”

Na elaboração de noção corporal da criança, uma vez que o melhor entendimento sobre si mesmo, e a capacidade da compreensão em relação às outras pessoas e ao seu ambiente e envolvimento. Considera-se fundamental que na pré-escola a intervenção ao nível das competências psicomotoras seja realizada através de atividades que

envolvam uma ligação entre aquisições sensório-motoras, perceptivo-motoras, simbólicas e conceptuais, o que é possível através de uma pedagogia criativa, lúdica e afetivas dotada de conhecimentos e formações.

Conforme Alves (2003) a psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do homem através do seu corpo em movimento nas suas relações com seu mundo interno e externo. O primeiro contato do ser humano com o mundo é pelo movimento, tendo uma importância fundamental na aprendizagem da criança na fase de desenvolvimentos fundamental para interagir coma sociedade e desenvolver suas habilidades, cada aspecto é trabalhado de forma ampla.

Em estudos vivenciados em sala de aula, observamos os educadores das turmas da educação infantil, crianças até cinco anos, existem a dificuldade de se planejar uma aula que possa abranger todos, pois é fato que existe elementos externos e internos que vão influenciar e/ou contribuir no desenvolvimento da aula, verificamos que crianças com grau maior de dificuldade de concentração, não tem aproveitamento nas atividades, foi necessário criar atividade motoras, lúdicas e criativas e juntamente com a comunidade escolar no caso os pais mostrando à importância da psicomotricidade nesta fase que é fundamental a interação da criança e que a mesma tem que esta diariamente na escola e realizar as atividades também em casa, pois a infrequência na escola atrasa ainda, mas o desenvolvimento de aprendizagem.

Em uma breve visita a uma escola com atendimento AEE- Atendimento Educacional Especializado foi verificado a dinâmica nas atividades motoras elaboradas por psicopedagogos de acordo com o grau de dificuldade que a criança apresenta, isso ajuda no desenvolvimento da aprendizagem e sempre respeitando a individualidade de cada uma.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Sendo estruturada por três pilares: o querer fazer (emocional), sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral com isso é importante falar que a psicomotricidade está presente em todas as atividades escolares na educação infantil.

Ao tratar desta temática é importante ressaltar o papel da Associação Brasileira de Psicomotricidade dentro da educação, atualmente é uma entidade de caráter científico-cultural, sem fins lucrativos e sua fundação tem o objetivo de agregar os profissionais que vinham se formando e trabalhando na área em e buscando a regulamentação da profissão através de projetos de lei.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade o objetivo de contribuir com a interação dos psicomotricistas e as organizações educacionais, na coleta de informações e formação de profissionais, realizam palestras, encontros, seminários, jornadas, simpósios e congressos na psicomotricidade para aumentar o conhecimento nesta área.

O profissional é indicado para trabalhar a psicomotricidade na educação infantil

Dessa forma a formação e capacitação dos professores nesta área da educação infantil são fundamentais, pois eles entenderão que suas atividades vão age na educação de cada aluno, na relação com o ambiente escolar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tendo por objetivo atuar nas dimensões da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição, além de psicopedagogo se faz necessário para acompanhar o planejamento escolar e o dia a dia das crianças orientando e ajudando nesta etapa.

Segundo Gallardo (2003), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o restante do desenvolvimento humano, pois é nesta etapa da vida que o indivíduo forma sua base motora para a realização de movimentos mais complexos. A criança deve ter neste momento um acompanhamento profissional.

A partir da apresentação do extrato da realidade humana... Ela é a irrealidade que “O ato de imaginar é um ato mágico. E uma encantação destinada a fazer aparecer o objetivo pensado, a coisa desejada para poder nos apossar deles” Jean Paul S. 1964. Com essa afirmação nos mostra que não existe fronteiras intransponível entre imaginação e realidade, onde a atração é ao mesmo tempo normalidade que vão ter para as crianças.

Considerações finais

Esse estudo buscou mostrar e saber como a educação recreativa favorece o desenvolvimento psicomotor de crianças de três a cinco anos. É de grande importância na área da educação Infantil, mostrar de maneira adequada a contribuição para o desenvolvimento psicomotor da criança. Vários autores citaram a importância de se desenvolver a criança corporalmente de forma harmoniosa, destacando o trabalho do educado como sendo fundamental nesta etapa de aprendizagem.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, conforme ela vai crescendo, vão desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades, através da prática diária seus conhecimentos vão aprimorando, o educador tem papel importante nesta caminhada do

aprender, com uma formação e capacitação o mesmo vai estar preparado para os desafios.

Referências

BRASIL. Associação Brasileira de psicomotricidade. criação GriffArt. Design em 1980. Rio de Janeiro- RJ. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2017.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez (Coord.). Educação Física (contribuição à formação profissional). 4º edição.

GUTERMA, Túlio, Desenvolvimento motor de criança pré-escolar entre três a seis anos. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 23 set. 2017.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. São Paulo: ArtMéd, 2000.

RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar, 6º Edição (344 páginas). Rio de Janeiro RJ.

SARTRE, Jean Paul. A imaginação, 1º Edição (122 páginas), Editora: Difusão 1964.

TEIXEIRA, Hélio, O que é transdisciplinaridade? Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/> Acesso em: 17 out. 2020.

CAPÍTULO II

**POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS E O
ACESSO À ESCOLA**

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

*Kalina Gondim de Oliveira
Clarice Zientarski*

O texto ora apresentado visa contribuir para a reflexão e o debate acerca da agenda mundial de educação que desde a década de 1990 vem impulsionando à mudanças legais, à reformas e ao redirecionamento dos sistemas educacionais de países que têm como característica políticas educacionais descontínuas, fragmentadas e com graves problemas de financiamento o que acarreta profundos e históricos atrasos que permanecem sem estratégias de resolução e que contemporaneamente, vem se aprofundando dada a contração financeira, retrocesso ideológico e aumento da ingerência externa na condução das políticas em educação.

O discurso que explica e legitima essa ingerência e a necessidade de conferências, agendas e metas globais é a retórica que defende a inevitabilidade do fenômeno da globalização que inicialmente voltado para a esfera econômica e para as bandeiras em torno do livre mercado e da destruição das fronteiras territoriais passa a reproduzir seu discurso em outras esferas sociais, entre elas a educação, o peso e a importância desta deve-se ao seu histórico papel na formação da mão-de-obra exigida nas diferentes fases e crises capitalista, bem como na construção de subjetividades que legitimem a narrativa e os consensos construídos.

É nesse contexto que o discurso de uma nova ordem educacional se impõe. À inevitabilidade da globalização econômica coaduna-se à inexorável globalização educacional a qual defende que no cenário contemporâneo não há mais espaço para pensar os problemas específicos de um sistema nacional de educação e a partir deste construir agendas e metas genuínas e inerentes àquela realidade. Os diagnósticos e as soluções encontradas estão imersos na lógica dos pactos, metas internacionais e soluções globais.

O discurso da globalização educacional impõe ainda a retórica da troca de conhecimentos entre os países, obscurecendo o fato de que na sociedade capitalista o conhecimento é um meio de produção e como tal precisa ser incorporado a uma determinada classe social. Ao se apresentar para toda a humanidade a agenda educacional mundial

oculta o caráter de classe que está profundamente arraigado nesse projeto de educação que se traduz em um projeto pensado pelos países centrais para ser implementado pelos periféricos, em um contexto de crise estrutural do capital, elevado desemprego e intensa necessidade de manipulação e mistificação da realidade.

Nesse contexto, a educação é alçada cada vez mais a uma mercadoria e as corporações expandem de forma crescente e vertiginosa seus lucrativos negócios em um ramo que se convencionou denominar de edu-businesses. Além dos lucros auferidos com esse mercado rentável, os grandes empresários vêm atuando de forma cada vez mais coesa e persuasiva como intelectuais assumindo o controle ideológico da educação por meio do controle sobre que conteúdos ensinar nos sistemas públicos de educação. As corporações também impõem sua visão economicista e instrumental de educação pautada na teoria do capital humano (TCH), bem como produzem uma filantropização da educação por meio da ideologia da responsabilidade empresarial afastando a educação da perspectiva de direito público. Dawbor, ao analisar o imenso poderio das corporações na atualidade expõe que:

Controlar de forma estruturada e hierárquica uma cadeia produtiva gera naturalmente um grande poder econômico, político e cultural. Econômico, pelo imenso fluxo de recursos, maior que o PIB de numerosos países. Político, pelo da apropriação de grande parte dos aparelhos de Estado. E cultural, pelo fato da mídia de massa mundial criar, com pesadíssimas campanhas publicitárias, uma cultura de consumo e dinâmicas comportamentais que lhes interessa, gerando boa parte dos problemas globais que enfrentamos (DAWBOR, 2013, p. 39).

Apesar do enorme poder, as corporações permanecem invisíveis para a maior parte das pessoas e impenetráveis ao controle de um governo específico ou de uma regulação mundial. Além das grandes corporações outros sujeitos constituem a denominada governança mundial, esta aponta para uma reorganização da política e do poder mundial. Nesse cenário, os organismos internacionais despontam como grandes centros do poder, além das organizações não governamentais (ONGs), entre outros.

A despeito da multiplicidade de entidades que compõe a governança é fator incontestante que o poder de decisão acerca do destino da humanidade está cada vez mais concentrado nos países centrais e condicionado ao poder econômico. Entre os organismos internacionais o Banco Mundial (BM) desponta como o principal agente financeiro e sujeito que estabelece a concepção e as diretrizes educacionais para os

países periféricos. O BM é resultado de uma ordem mundial capitalista e representa um grande apologeta do sistema capitalista do mundo. Nascido na Convenção de Bretton Woods (1944) em um contexto político de pós 2ª Guerra Mundial e da emergência dos Estados Unidos como superpotência. De acordo com Hobsbawm (1995), os Estados Unidos, mesmo em 1914, já constituem uma grande economia industrial, além de ser considerado “O grande pioneiro, modelo e força propulsora da promoção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o século XX” (p. 24).

Com a criação do Banco Mundial a hegemonia dos Estados Unidos ficou reforçada, o dólar foi instituído como moeda forte do sistema financeiro internacional e os Estados Unidos impuseram suas regras ao mundo. Criado com a incumbência de cooperar para a reconstrução das economias dos países europeus, o BM foi paulatinamente expandindo seus tentáculos e influenciando sobremaneira a economia e o destino dos países subdesenvolvidos até os dias atuais. Essa poderosa influência sobre os países pobres é ancorada na preponderância financeira dos países centrais que passam a comandar estes países ao passo em que consolidam seu poder de influência.

Os empréstimos contraídos junto ao Banco Mundial induzem à condicionalidades que apontam para ajustes e reformas que legitimadas por retóricas sedutoras baseadas em teorias supostamente científicas vendiam a ideia de que o subdesenvolvimento era uma condição econômica-social superável, enfim, uma etapa ou estágio a ser ultrapassado com a adoção de medidas “aconselhadas” pelo banco. Após a crise de 1970 que atingiu o sistema do capital em todos os domínios da existência humana e com abrangência global, o Banco Mundial passou a exercer um controle ainda mais severo sobre o destino dos países pobres e no ano de 1989, o Banco Mundial junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) representando os interesses do grande capital, impõe um conjunto de medidas que objetivam desregular a economia dos países pobres, promovendo uma onda de privatização e desnacionalização nesses países.

O impacto do Consenso de Washington (1989) não ficou restrito ao âmbito da economia e se alastrou por todas as políticas sociais incluindo as políticas educacionais. Após o consenso de 1989, o BM continuou a aprofundar sua influência e exercitar seu poder, após induzir a inúmeras reformas via controle do Estado, o Banco Mundial em sequência passou a defender a reforma do próprio Estado e de seu aparato. Em 1997, o Banco Mundial publica o documento “O Estado num mundo em transformação”, neste defende que a reforma do Es-

tado é urgente e imprescindível, no mesmo documento percebe-se a demonização do Estado apresentado como a causa para a situação de subdesenvolvimento dos países dada à intensa burocratização, ineficácia e corrupção. Como resposta a esse documento o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a partir daí foram iniciadas as reformas que tinham como objetivo final esvaziar o Estado e pavimentar o caminho para a privatização do que antes era considerado direito social.

A reforma do Estado no Brasil foi iniciada em um momento histórico marcado pela ideologia da globalização que tinha como um de seus principais mitos a dissolução do Estado ou sua inadequação em um espaço cada vez mais mundializado. O discurso de morte anunciada do Estado teve grande impacto, pois levou a desconstrução objetiva e subjetiva relacionada a perspectiva dos direitos e das políticas públicas. Os indivíduos cada vez mais imersos em um mundo neoliberalizado apreendem de forma massiva e maciça a substituição das noções de direito e políticas sociais para a identificação com a instância do mercado que a partir de agora passa a comercializar direitos.

Nessa arena, o Estado enquanto entidade abstrata ou enquanto provedor de políticas se esvazia e paulatinamente sofre um deslocamento que o leva para o vácuo. Nesse raciocínio, os graves problemas sociais intrínsecos à dinâmica capitalista e que se potencializam em momento de agravamento de crise estrutural devem ser “aliviados” a partir de estratégias elaboradas e colocadas em prática pelos próprios indivíduos que agora seduzidos pelo pacote ideológico pensado pelo Banco Mundial para a periferia do sistema capitalista passam a prescindir do Estado.

Os conceitos de: empreendedorismo, empoderamento e resiliência apontam para o mesmo horizonte de autorresponsabilidade dos sujeitos. O consenso forjado em torno da morte do Estado é falacioso, pois o Estado moderno é um produto histórico do capitalismo e desde sua gênese tem por função precípua reunir as condições legais e de infraestrutura para que o capital possa acumular, expandir seus negócios e maximizar os lucros. Portanto, o Estado é imprescindível ao capital e sobreviverá enquanto o sistema subsistir. No entanto, é visível que o Estado está em crise e esta crise deve necessariamente ser analisada no quadro de crise do capital. Mézsáros analisa ainda que:

Os defeitos estruturais das determinações materiais diretas devem ser preservados mais fortes do que nunca através das funções contraditoriamente corretivas do Estado, porque o capital não poderia sobreviver sem eles. Isso significa impor, assim

na história, o imperativo destrutivo de uma dialética atrofada, em última instância da *Aufhebung* (isto é, da “preservação superada”) *fracassada*, em que a preservação deve permanecer a *qualquer custo*, em detrimento da vitalmente necessária *superação*. Daí a sua *destrutividade* historicamente em desdobramento e cada vez mais intensa a longo prazo (MÉSZÁROS, 2015, p. 130).

Nesse cenário, a visão do governo inoperante é substituída pelo fetichismo em torno da governança mundial e essa entidade complexa, multidimensional e ao mesmo tempo vaga é o conceito chave para analisar e compreender as políticas educacionais em um contexto internacionalizado. É a partir de decisões emanadas da governança que as iniciativas são tomadas. Essas iniciativas, no entanto, não partem de estudos rigorosos que demonstrem os problemas dos sistemas de ensino dos diferentes países.

As conferências e suas agendas estão preocupadas em impor suas metas aos países pobres e fortalecerem ainda mais a ingerência dos países ricos. A construção de agendas educacionais de nível global são impermeáveis ao diálogo e à negociação, são antes, imposições, dado que o panorama mundial é atravessado por desigualdades econômicas e políticas e os países têm suas identidades construídas e balizadas nos padrões de credores e devedores, este fato demonstra a existência de uma cúpula mundial que controla o currículo mundial e o destino da educação como um todo. Ainda que os organismos mundiais se esforcem para construir uma imagem colaborativa, e não hierárquica entre os países, induzindo à uma percepção errônea sobre o cenário mundial, a partir de expressões como: solidariedade global e parceria global (ONU, 2015). Neste contexto, como falar, por exemplo, em cooperação internacional, se o sistema induz a competição entre países.

Na atualidade percebe-se a justaposição de agendas e metas, todas elas imbuídas de idealismo e intenso fetichismo educacional onde cabe à educação o papel de acabar com a pobreza, o desemprego, o fim dos conflitos de toda ordem, a assunção da paz, e a equidade de gênero. Essa visão extremamente otimista acerca das potencialidades da educação é ancorada em uma análise fragmentada e invertida da realidade que obscurece as questões estruturais e inerentes à lógica e estrutura capitalista e que são potencializadas com a crise estrutural do capital. Os problemas de guerra, fome, desemprego entre outros, são apresentados como problemas/disfunções pontuais que podem ser removíveis a partir do emprego de pacotes pensados pelos Organismos Internacionais que congregam economicismo e humanitarismo.

Desde a década de 1970 uma questão central nos documentos dos organismos internacionais é a pobreza no mundo. No entanto, a visão que o banco tem da pobreza é de um fenômeno desagregado da realidade material e da desigualdade imanente ao sistema capitalista. Para o Banco a pobreza é uma condição individual superável com pequenos ajustes em suas metodologias de análise. Assim, a pobreza em um documento é definida a partir de um dado valor relacionado a uma renda, em um documento posterior a antiga visão acerca da pobreza torna-se obsoleta e é substituída por outra que terá como incumbência diminuir o valor da renda relacionada ao conceito de pobreza e assim “retirar” vários indivíduos da situação de pobreza.

É nesse sentido que a pobreza é atrelada a U\$2,00 por dia, em um documento e em outro U\$1,75 ao dia e assim por diante. Percebe-se assim a manipulação e o falseamento da realidade. Nessa mesma direção a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu documento Agenda 2030 traz o combate à pobreza como o primeiro objetivo da humanidade. No entanto, o documento não aponta como estratégias para a superação da pobreza a realização de reformas estruturais que promovam uma mudança sistêmica na sociedade.

Ao contrário, defende no documento programas e projetos para acabar com a pobreza sem, no entanto, explicitar o caráter destes. Atrelado ao combate à pobreza está a denominada equidade de gênero e o papel primordial das mulheres na construção de um mundo sem pobreza. A questão das mulheres passou a despontar no cenário mundial com a denominada década da mulher (1975-1985), instituída pela ONU, após essa década deu-se a profusão de várias conferências mundiais que objetivaram discutir a situação das mulheres nos âmbitos do trabalho, educação, saúde, sexualidade e outros. Com a eclosão da crise estrutural do capital e o aumento do desemprego, os países centrais passaram a se preocupar com o avanço significativo da pobreza, bem como com o crescimento demográfico de áreas pobres do planeta.

Em um quadro de crescimento da pobreza, explosão demográfica e acirramento da crise, os detentores do capital elegeram as mulheres como sujeitos para a árdua tarefa de aplacar a pobreza. No entanto, os diagnósticos elaborados pelos organismos internacionais que desvelam a situação das mulheres não são otimistas, antes revelam uma situação trágica. No documento “Mulheres no trabalho” elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2016, o organismo expõe que: “Ao longo da sua vida profissional, as mulheres continuam a enfrentar obstáculos significativos no acesso a empregos dignos”. O mesmo documento afirma que “As mulheres têm uma maior probabilidade de ficar desempregadas do que os homens e elas continuam so-

brerrepresentadas como trabalhadoras familiares não renumeradas”. A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), por sua vez, aponta que: “As mulheres representam dois terços dos 750 milhões de adultos sem habilidades de leitura e escrita e que no mundo, existem mais meninas do que meninos fora da escola”.

Diante de um quadro tão desalentador por que então apostar em um sexo que historicamente foi oprimido e alijado do poder econômico e político? A resposta está em outros diagnósticos produzidos pelos mesmos organismos internacionais. A ONU (2017), no documento “16 fatos sobre desigualdades entre homens e mulheres” afirma que: “Mulheres chegam a gastar até 90% de sua renda com a família, enquanto entre os homens, os gastos ficam em torno de 30% a 40%. Desse modo, colocar recursos nas mãos das mulheres aumenta o gasto familiar com a educação e a saúde das crianças”, conclui a ONU.

Com a ampla defesa do Banco Mundial nos programas de transferência de renda para a população pobre, bem como a preocupação na utilização eficaz desses recursos, percebe-se o papel das mulheres nesse contexto. Além da informação contida no documento da ONU, é importante destacar que a chave para a solução do crescimento demográfico está na mulher e no controle sobre o seu corpo e também num momento de crise econômica e de rebaixamento salarial é oportuno para o capital contar com uma força de trabalho de salários historicamente mais baixas e com habilidades construídas pelo simples fato de pertencerem ao sexo feminino, o que demandou muita resistência e resiliência misturados à docilidade e paciência.

O conceito chave produzido para sustentar o exagerado otimismo nas mulheres foi o empoderamento, conceito este que cumpre um papel ideológico ao apresentar às mulheres e a sociedade como um todo uma realidade invertida e que não aponta a real causa da pobreza no mundo. Vale ressaltar que o empoderamento está calcado em outras ideologias que o sustenta, a saber, a ideologia da meritocracia que, por sua vez, alimenta o fetichismo educacional, e é sobre este que o projeto do Banco para a educação dos países periféricos se ancora.

Segundo estudos do Banco Mundial, por meio da educação as mulheres vislumbrariam oportunidades de emprego, salários maiores e, principalmente, teriam menos filhos. Os objetivos inconfessos do Banco e de toda a cúpula mundial é o controle dos pobres e uma recolonização do mundo baseada no tripé endividamento econômico-perda crescente de soberania e controle educacional via currículo padronizado que visa construir um perfil de produtor-consumidor sob medida para o mercado. O resultado a médio e longo prazo desse pacote educa-

cional pensado para os países periféricos é o aprofundamento dos graves problemas educacionais que acompanham esses países desde suas origens. Os elevados índices de evasão, repetência e a baixa qualidade escolar que caracterizam os sistemas escolares daqueles países são alvo de políticas que minimizam ou omitem os fatores extraescolares que contribuem para o baixo desempenho escolar.

As inúmeras conferências mundiais de educação têm em comum a visão estreita do direito à educação, reduzindo-o a uma vaga escolar. As questões objetivas que são relevantes para que o direito à educação se materialize são ocultadas. Dado que a real preocupação é com a governabilidade dos países e, principalmente, com a lógica de executar mais com menos recursos, haja vista o elevado grau de endividamento dos países pobres que sinalizam para a incompatibilidade entre as agendas econômicas marcadas pelo ajuste e pela busca por superávit primário e a agenda educacional que gravita em torno da meta de educação para todos (EPT). Esse fato revela o cinismo dos Organismos Internacionais que sabem que para a maioria dos países os compromissos assumidos não são exequíveis.

A educação pensada pelos organismos internacionais para ser implementada a nível mundial é de caráter adaptativo e conservador, bem como produz empobrecimento e esvaziamento curricular, ao passo que os conhecimentos históricos e científicos são substituídos por um conhecimento flexível e tácito que facilmente entrará na lógica da obsolescência dirigida e da trivialização do conhecimento (MORAES, 2001).

Na atual fase de mundialização do capital os países têm oportunidade de democratizar de forma ampla os conhecimentos, inovações e tecnologias. No entanto, a lógica expansionista e a estrutura intrinsecamente desigual do capitalismo que só pode se reproduzir por meio de mecanismos de dominação e exploração impõe aos países uma lógica de desigualdade educacional onde poucos dominam o conhecimento de ponta e muitos estão imersos em sistemas educacionais improdutivos que são verdadeiras indústrias de analfabetismo absoluto e funcional. Esse abismo educacional é resultado de uma dinâmica geopolítica que no passado vendeu os mitos do progresso e do desenvolvimento para os países periféricos e atualmente investem no discurso de educação para todos para manter o controle sobre esses países.

Referências

BALL, Stephen J. Educação Global S.A. Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal. Ponta Grossa: Paraná: Editora UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. O Estado no Mundo em Transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, EUA, 1997.

DAWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo. São Paulo: Outras Palavras e Autonomia Literária, 2017.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. 2ª ed., Companhia das Letras, 1995.

MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MORAES, Maria Celia. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, Braga, PT, v.14, n.1, p. 7-25, 2001.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2015.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Agenda 2030. 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU: 16 fatos sobre desigualdade entre homens e mulheres. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-16-fatos-sobre-desigualdades-entre-homens-e-mulheres/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

*Rosa Maria Lima Barros
Antônia Vieira Duarte
Ângela Maria Alves da Silva
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

O artigo em questão trata-se da importância da gestão democrática dentro da escola e como ela está ligada através da Constituição Federal no âmbito das transformações por ela alcançadas e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB veio reestruturar a gestão na organização coletiva dentro do ambiente escolar abrindo espaço a uma categoria de sugestões por parte de todos que o cercam.

Também é importante ressaltar que a LDB trouxe mudanças significativas para que os gestores pudessem atuar de forma coletiva e não mais individualista, de forma contribuinte para todos participarem juntos, em um só propósito para a melhoria da educação. Ampliando assim, espaço de forma democrático, no qual todos têm autonomia e possa contribuir para melhoria na qualidade de ensino aprendizagem. Contribuindo na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na tomada de decisão importante para a comunidade escola.

Durante a investigação percebemos que os problemas encontrados na gestão democrática da educação passada e a maneira como viviam os alunos marginalizados no século XIX, intensificando a crescente luta por parte da classe excluída, que de forma gradativa lutavam por uma vida igualitária, para que pudessem conquistar autonomia dentro da escola. De acordo com as informações relacionadas ao período de 1970, alunos da rede primária pública desertavam da escola em condições de analfabetismo, dentre essa porcentagem estavam os negros, escravos e crianças que não tinham o direito de escolher entre estudar ou trabalhar, tendo como escolha principal o trabalho tornando escravos de homens detentores de poder e riqueza. Diante desses fatos é importante destacar que o mesmo acontecia com as brancas de baixa renda, que apesar de terem direito para estudar, mas a situação econômica da família a levava a escolher entre estudar, ou trabalhar.

Ao refletir nessa história do passado, leva-nos a entender que o Brasil precisa ter bons gestores que invistam na educação de nosso país. Assim, a proposta deste texto trás relevante mudança alcançada

sobre os avanços e conhecimentos que os atuais diretores têm procurado obter para facilitar na construção de novas descobertas para a melhoria da educação do corpo discente.

Neste estudo é importante pontuar que o presente texto fala um pouco sobre a gestão do passado, presente e futuro na qual o povo teve de lutar fortemente para alcançar seus objetivos e garantir seus direitos. Sendo assim, o tema deste artigo busca-se mostrar de forma adequada o papel iminente dos gestores para o bom funcionamento interno da escola. No Brasil a política educacional vem passando por mudanças na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases coloca-se como passo decisivo nessas mudanças.

Este estudo propõe situar as modalidades de escolha de dirigentes escolares no país, destacando particularmente a eleição direta. A gestão escolar não pode negligenciar aos embates encontrados no dia a dia, nem tão pouco renunciar ao que lhe é proposto pela educação ainda que fragilizada e esquecida por muitos, é necessário ter uma visão profunda das transformações vivenciadas pelo trabalho cotidiano para que possam manter o corpo discente permanente na escola. O gestor deve repensar a atual situação de forma a contribuir para que haja um progresso no crescimento estudantil, discutindo propostas que norteiam de forma a refletir paulatinamente sobre mudanças na vida da comunidade que o cerca.

O objetivo geral do presente artigo é compreender a importância da LDB e a garantia que ela traz para a permanência do corpo discente na escola, compreender também que a política educacional é importante para execução da proposta pedagógica, ajudando assim, o gestor a refletir na mudança acompanhando a evolução de forma a contribuir efetivamente para o bem estar de todos que fazem parte da escola.

Enquanto isso, os objetivos específicos se debruçam em analisar as propostas de todo o corpo docente para que haja bom rendimento escolar; Observar a permanência das crianças em sala e o rendimento por elas atingido após as propostas expostas pelo o professor em sala.

No desenvolvimento deste artigo, torna-se necessário visar que a metodologia usada neste trabalho é de natureza analítica, cuja fonte pesquisa bibliográfica (livros, artigos e outros materiais registrados) documentos, a coleta de dados foi baseada na base de pesquisa qualitativa. O artigo está organizado em três pontos que traz toda discussão com intuito de esclarecer melhor.

A importância de gestão democrática

A gestão Democrática é a forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. A transparência é fundamental para que o ambiente educacional possa progredir de forma contudente, deixando claro o que se deve trabalhar durante todo o ano letivo, envolvendo o corpo pedagógico, alunos, pais e funcionários, possibilitando de forma que todos possam ter acesso ao PPP da escola.

A constituição Federal capítulo II, Artigo 6º são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (pública ou privada) do Brasil, (da educação básica ao ensino superior). Segundo a LDB, a educação brasileira está dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

O Brasil precisa investir melhor na qualidade da educação, para que possamos fazer com que a classe de analfabetismo venha ser a mínima possível, onde pessoas tenham opinião própria sobre o que é relevante para uma vida igualitária.

De acordo com estudos anteriores consta que LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes afirmações, sobre a gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro pública.

Quanto à autonomia, não podemos esquecer que a educação é um dos pontos essenciais. Lembrando que para colocar em funcionamento todas as potencialidades e dimensões do sujeito, é preciso garantir autonomia para que os profissionais da área se sintam independência e segura na aplicação da sua prática pedagógica. Segundo

Paulo Freire, “uma pedagogia da autonomia está fundada na ética, no respeito, dignidade, e na própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11).

Diante de tudo que vem sendo discutido não se pode esquecer que escola precisa conquistar seu espaço e a confiança dentro do seu meio, através do trabalho coletivo e a reflexão de todos pela mesma a dificuldade enfrentada no cotidiano escolar. Na visão do Paro (2008, p. 130):

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso na maioria das vezes decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar. Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo.

Em virtude de todos os acontecimentos históricos e políticos, se faz necessário que uma escola democrática interaja com a família dos educandos para que juntas possam administrar a educação. Bons gestores são capazes de assimilar as necessidades dos docentes para que assim possam reunir o conselho escolar e chegar a melhor conclusão de ideias que tragam soluções para o funcionamento da mesma.

Concordamos com Freire quando diz ser impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] o que quero deixar bem claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que sendo pública pretende ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizados, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (FREIRE 2001, p. 74-75).

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários seguimentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes e etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito a construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1989 aponta a gestão

democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela está regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em sua meta 19. TAGS: Gestão Democrática Gestão Escolar (KUENZER, 1985).

Segundo Barroso (1997), afirma que, o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regular” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.

Barroso (1997) afirma que: a autonomia da escola não é a autonomia de professores, ou dos pais, ou a dos gestores. Ele afirma que a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

As mudanças percebidas no mundo do trabalho e na escola

Passada a euforia do final dos anos 1980, quando, ao constatar que a politécnica era uma tendência presente na nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em decorrência da necessidade da reunificação entre ciência, trabalho e cultura, os estudos mais recentes mostram com vigor as contradições entre o discurso do capital e a prática produtiva. Consequentemente, os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola também são marcados pela positividade e negatividade.

A primeira contradição é a que ocorre entre o discurso e a prática da ampliação generalizada da educação básica, fundamento necessário para uma sólida formação profissional. Com o Brasil não é diferente. Atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, o governo adota um conjunto de políticas, definidas pelo Banco Mundial como sendo para os países pobres, que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira as políticas educacionais vigentes repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito a educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

Para Kuenzer (1985), consta que no Decreto nº 2.208/97:

Regulamenta o § 2º art.36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as bases da educação nacional.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimento que lhe permitam profissionalizar-se, para qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita a regulamentação curricular¹.

A partir dessa leitura revela-se o falso discurso da necessidade, que tem sido apontada como a extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, na qual, o Estado responde adequadamente com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas são orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto, a lógica capitalista da racionalidade financeira. A nova pedagogia do trabalho, como se buscou analisar, é pensada a partir das contradições que marcam a relação entre capital e trabalho.

Diante das informações citadas, devemos fazer uma análise de qual rumo tem tomado a educação diante das controversas da organização entre o capital e o trabalho. É notável a regressão que tem causado impacto na educação e na sociedade resultando em redução de emprego, causando um colapso na economia.

A importância da gestão escolar

Na leitura de Ledesma (2008) entende-se que a gestão escolar é de suma importância para o funcionamento da escola, seu papel nada mais é que organizar e suprir os recursos materiais e o mais importante, questionar as ações humanas, a fim de obter a formação do sujeito, sendo seu maior objetivo a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a gestão escolar democrática significa a redistribuição de responsabilidades, ideias aos profissionais nas escolas, orientá-los a trabalhar em equipe, participar da decisão sobre as ações que serão desenvolvidas e uma reflexão em conjunto. Além de promover confronto de ideias, procurando, assim, o êxito de sua organização através de uma atuação consciente dos participantes.

No caso da escola é importante pontuar que trabalho em equipe entre professor, coordenador, diretor e família pode contribuir de forma significativa na melhoria da qualidade de ensino e no rendimento do aluno. Uma escola com característica acima assinalada consegue alcançar bons rendimentos, trabalhando em equipe na elaboração

¹ Fonte: Jus Brasil.

do PPP-Projeto Político Pedagógico, na melhoria da sua metodologia de ensino e na formação do seu corpo docente.

Porque o principal objetivo da escola é envolver os profissionais na reflexão das suas práticas pedagógicas e na mediação do aluno na construção de conhecimentos para novos desafios. Educar é muito mais do que podemos imaginar é necessário acreditar que em meios a princípios contraditórios e fragilizados podemos chegar ao alcance do que a sociedade necessita somos muito mais do que fruto de políticos pensantes que querem nos transformar em marionetes, ou seja, frutos da escravidão trabalhista que nada somos e nada sabemos eis a importância de termos verdadeiros gestores que lutam pelo bem da educação.

Libâneo *et al.* (2003) lembra muito bem que os instrumentos necessários para garantir uma gestão democrática é a participação na elaboração projeto político pedagógico da escola (PPP), levando em consideração a opinião do conselho escolar, pais, mestres e estudantes devem estar envolvidos também nesse processo para que haja qualidade na educação. O autor também ressalta que as ações pedagógicas estão relacionadas às políticas de educação e a escola é o ponto de convergência entre diretrizes e o trabalho pedagógico.

Vale lembrar que para melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população é importante contar com a presença do pedagogo, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar. Para Loyola (1988), “Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias”.

O autor citado ainda lembra que a contribuição do pedagogo vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

O papel do pedagogo é ajudar outros profissionais a resolver as situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Sobre isso escreve Pimenta (1988, p. 67):

A escola [...] requer o curso de vários profissionais. [...] Compreender a natureza do trabalho coletivo na escola [...] aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa prática social de vários profissionais que possuem diferentes especialidades [...] A organização da escola compete aos profissionais docentes e não-docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula mas que interferem no trabalho docente.

Tudo é possível quando se trabalha em equipe, resultados de qualidade de ensino podem ser alcançado num trabalho coletivo, no qual o gestor delega a cada um de sua equipe o que se deve fazer contribuindo assim num processo de ensino de qualidade para seu público. Na avaliação a LDB em seu artigo 13 da Lei nº9.394/96 diz que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade.

Frente a isso, a lei vem possibilitando novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino–aprendizagem, o que é confirmado em seu artigo 24. A análise sobre o rendimento escolar leva em consideração os seguintes critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A compreensão sobre a gestão educacional

Luck (2006) sustenta que:

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas edu-

cacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidas com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos de resultados) (LUCK, 2006, p. 35-36).

Ao analisar a citação acima, concluímos o gestor precisa ter uma visão ampla da situação e aspectos objetivos do que se executará acompanhando toda a proposta pedagógica desde que se enquadrem dentro das normas curriculares.

Na compreensão do autor na gestão democrática, o gestor precisa deixar a visão antiga de chefe que passa as ordens, para ser um líder onde passa compartilhar e a aceitar sugestões de todos os que fazem parte da equipe, essa capacidade de gerir pessoas lhe dá uma visão clara de lidar com as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Luck (2009) chama atenção do leitor sobre os conceitos básicos para exercer a liderança. Para o autor, um líder é quem tem:

A abertura na aceitação das expressões das pessoas no trabalho, observando os desafios, dificuldades e limitação na tentativa de possibilitar a superação. Observar e desenvolver o que de melhor existe nas pessoas ao seu redor, partindo com uma visão proativa da sua atuação. Ter uma visão clara diante da missão dos valores educacionais permitindo a compreensão dos indivíduos na expressão de suas atitudes (LUCK, 2009, p. 75).

Nesse contexto, podemos assim dizer que, se o gestor consegue manter um bom relacionamento de aceitação de sugestões e opinião, seu trabalho fluirá e conseqüentemente todos os que participam poderão aprender que a liderança não é impor a ordem e sim, compartilhar ideias e refletir conjuntamente na dificuldade enfrentada.

Considerações finais

As discussões relevantes de autores aqui analisadas, mostram que a gestão democrática participativa de integrar todos os participantes que fazem parte do grupo escolar contribui para que consigam obter resultados positivos, a fim de superar e alcançar qualidade na educação.

Vale lembrar que a educação vem tendo avanços significativos, graças a uma política dos gestores que acreditam que a educação

muda o homem e sem a mesma situação poderia ficar pior. Digamos assim que a mudança só foi possível com investimento na construção de conhecimento, sem esquecer da participação de todos para uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **O que é Gestão Democrática**. Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

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

HOUSSAYE, Jean. **Pédagogues contemporains**. Paris, Armand Colin, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Volume II. Petrópolis: vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. - Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: SEDUC. Ceará. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza; Edições seduc, p. 7-20, 2005.

RESQUÍCIOS DO COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GUINÉ-BISSAU

Aminata Nádía Gomes Mané
Lourenço Ocuni Cá

Introdução

Antes da chegada dos colonizadores portugueses em África, concretamente, na Guiné-Bissau, os povos ali que habitavam já tinham a sua cultura e suas formas de ensinar ou de transmissão do conhecimento através da oralidade. As danças, rodas de conversas em volta da fogueira, eram usadas como formas de educação e transmissão de conhecimentos geração em geração, por isso é que diz quando morre um velho desaparece uma biblioteca. Nesse sentido, Cá (2008, p. 24-25), aponta que:

Na África o mundo é dominado pelas palavras, que é uma arte, havendo toda uma literatura elaborada com base na oralidade, que é, na realidade faz parte da maneira de ser do negro-africano. Nesse caso, a palavra não voa, permanece e transmite-se piamente de geração por intermédio de especialistas, isto é, dos mestres, os chamados *poços de sabedoria*.

Na visão dos colonizadores portugueses, a cosmologia da oralidade foi considerada como primitiva e incivilizada, pois para eles, é um tipo de educação não formal que não se baseia num modelo cartesiano. Em consequência da negação da oralidade como um modelo educacional, colonialistas começaram a impor suas culturas como protótipo a ser seguido.

Através desta negação, os portugueses criaram as escolas que respondiam a suas necessidades, com o objetivo de incutir a cultura europeia aos nativos. Os colonizadores adotaram a política de assimilação como forma de deixar algumas pessoas fora da rede escolar e expandir suas culturas e a fé cristã; a política de assimilação foi adotada pelos colonialistas como uma tentativa de domesticar e destruir as tradições culturais das terras invadidas e, através da política etnocentrista e eurocêntrica de ludibriar os africanos de serem europeus, mas o intuito era formar os colaboradores, dissimulado em assimilação².

2 O africano era aceite como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía capacidade de ler e escrever em português.

Filhos desses assimilados só estudavam até 4ª série para servir aos interesses do colonizador, a metodologia de ensino naquela época era muito rígida obrigava os alunos a decorar o conteúdo, o professor era a pessoa que sabia tudo, o aluno só devia aprender, quem não aprendia apanhava com a palmatória. Segundo Cá (2008), na época da colonização a escola funcionava como um modelo fechado, ou seja, não era para toda população ter acesso à educação.

Nesse período a escola ficava situada no centro onde residiam o pessoal da administração colonial e os colonos. Isso impossibilitava os que estavam no interior de ter acesso à educação, essa forma de cerceamento contribuiu muito no atraso da educação na Guiné-Bissau e, conseqüentemente, no obscurantismo e ignorância de parcela da população no país.

Por conseguinte, a Constituição da República Portuguesa, de 1911, reformulou o estatuto jurídico das colônias portuguesas que passaram a denominar *Províncias Ultramarinas*, que permitiu o clima de liberdade de expressão e de pensamento promovido pela revolução republicana de 1910, através do artigo 13, fazendo com que emergissem várias associações cívicas e de auxílio mútuo, no chamado Ultramar e em Portugal.

Foi assim que na então província da Guiné, as primeiras associações só fizeram suas aparições depois da implantação da República Portuguesa. Com efeito, em 25 de dezembro de 1910, em uma assembleia dos nativos da Guiné, realizada em Bissau, era constituída uma associação escolar e instrutiva denominada Liga Guineense. Com aprovação dos Estatutos em 4 de julho de 1911. Os objetivos mais importantes eram: a) fazer propaganda da instrução e estabelecer escolas tanto na sede como no interior, até onde chegassem os seus recursos; b) trabalhar na medida das suas forças para o progresso e desenvolvimento da Guiné e c) pugnar para o bem geral dos consócios e ainda se destacavam: 1) a criação de escolas diurnas para filhos dos sócios e indigentes e de escolas noturnas para adultos: operários e marinheiros; 2) proporcionar aos sócios leituras e distrações nos dias em que as escolas não funcionassem e 3) promover conferências educativas (PI-MENTA, 2012, p. 51-61).

A Liga admitia como sócios: **os marítimos, artífices, grumetes, empregados do comércio e indústria naturais da colônia**. Em 12 de outubro de 1911, o Centro Escolar Republicano, por iniciativa de um grupo de cidadãos republicanos de Bissau. No Centro só podiam ser sócios ou apenas poderiam assistir às suas atividades cidadãos republicanos inscritos e que cumpriam os deveres impostos pela lei or-

gânica do partido, sendo necessário fazer prova disso, ou tratando-se de pessoas do sexo feminino, atestar que era mulher e filha de sócios. Enquanto o **Centro integrava nativos da Guiné, Cabo Verdianos e portugueses metropolitanos**, com única exigência de serem **republicanos**, a **Liga** só admitia nativos (republicanos ou não) da Guiné integrados nas seguintes categorias sociais: **marítimos, artífices, grumetes e empregados do comércio e indústria**. Todavia, a elevada taxa de cota mensal exigida aos associados por parte das duas instituições (200 réis, para a Liga e 1000 réis para o Centro), que podia ser paga em uma única prestação ou à vontade do sócio, deve ter limitado e muito, a inscrição de muitos nativos da Guiné na Liga ou no Centro (PIMENTA, 2012, p. 60-61).

As duas associações, a Liga Guineense e o Centro Comercial Republicano de Bissau, eram filantrópicas, mas fica perceptível o aspecto elitista que transparecia da alta taxa de cota prescrita, mas, sobretudo, no caso concreto do Centro Escolar Republicano de Bissau, o fato de não acolher sócios não republicanos ou de não autorizar a participação nas suas atividades de pessoas que não fizesse prova de terem ligações de parentesco com algum associado (PIMENTA, 2012, p. 61-62).

Um dos grandes objetivos da Liga e do Centro constante nos estatutos era criação de escolas. O centro defendia no capítulo IX de seus estatutos a criação de uma instituição de ensino regida por um professor habilitado e nomeado em assembleia geral cujo salário mensal seria de 20.000 réis. Foi o que aconteceu em setembro de 1911. Devido à proximidade de um novo letivo e achando-se vago o lugar de professor do Centro, os órgãos sociais abriram concurso num prazo de 30 dias, para o preenchimento do respectivo lugar. O ordenado seria o estabelecido estatutariamente e 5000 réis para aluguel ou renda da casa, podendo ainda receber uma gratificação (se o merecer e a receita der).

A preferência, em caso de igualdade de habitações e de comportamento, recairia no candidato que fosse sócio do Centro ou que dispensasse a renda de casa. Em todo o caso, o vencedor do concurso seria sempre obrigado a inscrever-se como sócio para poder ocupar o lugar. Assim, estava determinado nos estatutos. Assim, havia uma consciência por parte dos nativos da Guiné e dos responsáveis do Centro Escolar Republicano de Bissau de que a elevação do nível cultural da população só podia ser conseguida por via da instrução. Neste sentido, a Liga Guineense e o Centro viam na educação como fator de promoção social.

Valentim da Fonseca Campos era um dos inconformados em relação ao estado do ensino na Guiné. Para ele, o **comércio e a**

instrução eram os (únicos alicerces) em que se deveria fundamentar o progresso daquela colônia. Esse dirigente e fundador do *Centro Escolar Republicano de Bissau* era apologista de que se deveria construir escolas primárias não só nas praças principais, mas também nas *tabancas indígenas*, com professores diplomados e bem pagos. Em determinada ocasião chegou a propor mesmo a criação de um liceu em Bolama, ao tempo, capital da Guiné. Valentim da Fonseca responsabilizava o governo central pela falta de apoios e de nada fazer no sentido de melhorar a situação, quer relativamente às escolas da Liga e do Centro, quer no que dizia respeito às públicas, desprovidas de mobília, de utensílios e de professores competentes e como conseqüências disso o fato das mesmas estarem quase às moscas (PIMENTA, 20012, p. 62-63).

Desse modo, a inquietação de Valentim da Fonseca Campos desde 1911, com relação ao ensino secundário liceal, depois das referências a ele feitas, pela primeira vez, na reforma de 1930, verificava-se que, em 1949, foi criado em Bissau um instituto sem caráter oficial, mas com apoio financeiro da província, destinado a satisfazer as necessidades, tendo-se adotado as providências indispensáveis para que os cursos tivessem validade oficial. Em 1958, dado o aumento da frequência do Instituto de Ensino Liceal, foi a Guiné dotada com o Liceu Honório Pereira Barreto, localizado em Bissau, com os três ciclos liceais. A partir de 1959 começou a ser realizado na província da Guiné o exame de aptidão à matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da metrópole (Lisboa). Portanto, o primeiro liceu público no país foi criado no ano de 1958 (CÁ, 2005).

Escola pública na Guiné-Bissau

A educação é um caminho para o desenvolvimento de qualquer sociedade, desde a independência do país, a educação começou a se declinar no que concerne à má gestão da situação por parte dos nossos governantes. No caso da escola pública do país, o governo não dá muita atenção à educação, pois as verbas do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinadas à educação são insuficientes, considerando as demandas da mesma. As poucas verbas na Guiné-Bissau, por exemplo, não são suficientes para uma educação de qualidade e de acesso para todos (CORREIA, 2013 *apud* INDI, 2017, p. 9).

Assim sendo, a escola continua sendo um lugar excludente das outras franjas sociais. Outrossim, são as exigências dos sindicatos ligados a educação sobre o pagamento de muitos meses de salário em atraso aos professores contratados e novos ingressos³. O não cumpri-

³ São aqueles professores que acabaram de sair nas escolas de formação e entraram para dar as aulas nos

mento das exigências leva às sucessivas greves dos professores nesse setor. Com as greves que acontecem nas escolas públicas, a maioria dos estudantes fica em casa sem ter a possibilidade de continuar seus estudos, no que concerne ao acordo que o governo da Guiné-Bissau assinou com as Nações Unidas cujo lema a “educação para todos” Semedo (2005, p.4) nos evidencia que o,

Estado da Guiné-Bissau, tal como muitos países que fazem parte do Concerto das Nações, assinou, subscreveu e ratificou várias convenções e resoluções, entre os quais a da não discriminação da Mulher, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, que ratificou pela Resolução 6/90, do Conselho de Estado, de 18 de Abril de 1990 e, procedeu à revisão da sua Constituição, estabelecendo no seu Art.º 49º o direito e o dever da educação para todo o cidadão, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de todos os cidadãos terem acesso aos diversos graus de ensino, etc.

De acordo com a citação, podemos perceber que até hoje, isso não está sendo cumprido, por isso que a maioria das crianças tem dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, principalmente as que vivem nas zonas rurais. Com as sucessivas greves dos professores nas escolas públicas por falta de pagamentos de salário por parte do Estado, muitas das vezes, leva os professores a procurem o emprego nas instituições privadas, portanto, designados como professores turbos⁴.

Na mesma linha do pensamento, “a educação na Guiné-Bissau é sinônimo de greve porque é quase impossível terminar um ano letivo sem ter nenhuma greve ou paralisação” (INDI, 2017, p. 13). Nesta lógica de baixos salários nas escolas públicas e sucessivas greves que acontecem, levam os professores a dar as aulas em muitas escolas privadas para poder preencher as lacunas financeiras e outras despesas familiares. “Em muitas das escolas do país encontra-se um único professor que é ao mesmo tempo o diretor” (MORGADO, 2019, p. 44). As sucessivas greves nas escolas públicas levam a maioria dos estudantes a desistirem dos estudos.

A história da Guiné-Bissau não faz parte do currículo escolar guineense tanto no privado, assim como no público, ou seja, não há disciplina específica que trata da história do país, tanto no ensino elementar de 1ª a 4ª série (classe) como complementar, de 5ª a 6ª classe; curso geral dos liceus de 7ª a 9ª classe e de 10º a 12º ano. “A história da

ensinos públicos.

⁴ Por falta de pagamentos e por baixos salários que os professores recebem é que levam a maioria dos professores a dar aulas em diferentes escolas, tanto público ou privado, para poder suprimir as suas necessidades.

Guiné-Bissau não é ensinada nas escolas públicas. Seria necessário que estudantes guineenses estudassem a história do seu país conhecendo as realidades e as riquezas dos mares, rios, matas, seus heróis nacionais da luta da libertação nacional e a história do país em geral” (SAMPA, 2015, p. 4).

“O governo junto ao Ministério Educação deve pensar a mudança do currículo escolar pelo qual os alunos teriam a oportunidade de conhecer a história da Guiné-Bissau e conhecendo a história de heróis nacionais” (MANÉ, 2020, p. 40). Ademais, “a reforma do sistema educativo da Guiné-Bissau deve ser basicamente para pensar os currículos, pois estes estão muito distantes da realidade do país e precisam ser revisados e atualizados para atender novas exigências adaptadas à realidade do país” (CÁ, 2005, p. 175).

O sistema do ensino deve ser repensando, porque até hoje, os professores trabalham com modelo de educação que os portugueses deixaram na época colonial.

Esse modelo não coaduna com as novas perspectivas do país, com a nossa nova realidade pós-independência desde o ano de 1973, com a criação do novo Estado. A oficialização do uso obrigatória da língua portuguesa no sistema do ensino guineense trouxe um grande problema para a aprendizagem dos estudantes, pois, a língua crioula é mais falada e entendida pela população local. No entanto, sobre a questão do uso da língua portuguesa no ensino guineense, Sampa (2015, p. 8), afirma que:

[...] a língua é um fator importantíssimo para qualquer que seja o processo de aprendizagem, pois é com ela que podemos estabelecer a comunicação e consequentemente o diálogo que faz criar o ambiente da produção do conhecimento, sem o qual este ficaria complicado. Por isso que Freire acredita que a melhor forma de ensinar é por via da linguagem maternal, que é a língua que as pessoas têm mais probabilidade de dominar.

A maior parte da população não sabe falar português, por isso, a aceitação da língua crioula dentro da sala de aulas seria para facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos programáticos, assim como facilitaria o diálogo entre o professor e aluno durante o processo de interação em sala aula. O Ministério da Educação deve pensar em implementar a língua crioula no currículo escolar. Nessa perspectiva, Freire (*apud* CÁ, 2008, p. 23) evidencia que “[...] o conhecimento não se produz no processo de interação entre escritor e leitor e entre o professor e educando no momento em que se encontra na sala de aulas. O conhecimento é tanto aquilo que se oferece, quanto compreendido”.

Continuado com essa linha de pensamento, Cá (2008) elucida que o conhecimento é o diálogo entre professor e aluno, e não podemos confundir o conhecimento com um caixa eletrônico onde as pessoas depositam o dinheiro, ou seja, quando a professora entra na sala deve existir a interação entre ela e os educandos através da língua materna das crianças.

Falta de Insumos nas Escolas Públicas

As infraestruturas são precárias nas escolas públicas na Guiné Bissau e encontram-se em condições deploráveis de para tal, INDI (2017) aponta que:

Minha experiência como estudante assim como o depoimento de algumas professoras indicam a precariedade da situação, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e as péssimas condições das salas de aula. Em algumas situações, até barracas são usadas como salas, a quantidade dos alunos por sala é grande. Principalmente nas zonas rurais, podemos encontrar em algumas localidades do país numa sala de aula, entre 45 a 50 alunos, com essa lotação dos alunos nas salas dificulta os professores a ter um controle total nas aulas e até mesmo fiscalização na hora das avaliações (p. 11).

Muitas vezes durante avaliação os professores dividem a turma para facilitar na vigia para que alunos não colassem (fizessem cá-bula); a maioria das escolas públicas se encontra com falta de carteiras nas salas de aula; quadro negro com rachaduras, alguns pavilhões feitos com *quiririntim*⁵. “A falta de sanitários é outra questão, em algumas escolas só existe um para todos os estudantes, quer para homens assim como para as mulheres. Em muitas escolas praticamente não existem” (INDI, 2017, p. 11). Banheiro sem condição de uso e muitos alunos acabam por fazer as suas necessidades atrás dos pavilhões das escolas. Os estudantes do turno da noite, muitas vezes, não têm aulas por falta energia e dentre outros materiais, por um lado, e, por outro, há falta de biblioteca em algumas escolas e nas outras há bibliotecas, mas com poucos livros, que não atendem às necessidades dos alunos. As crises dos finais de década de oitenta fazem-se sentir de forma negativa na Guiné-Bissau.

[...] em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação en-

5 Canos de bambu.

tre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna (CÁ, 2005, p. 155-156).

Tudo isso fez com que a educação começa a se declinando até hoje, os nossos professores ainda trabalham com os textos de 10 anos atrás, isto é, em parte não há uma reformulação das políticas curriculares e a carga horária é muito reduzida.

As escolas funcionam sem instrumentos bases de gestão como, por exemplo, projeto educativo, plano de atividade, orçamento e, em muito caso, não existem os arquivos e históricos escolares. Quando um diretor é substituído, leva com ele todas as informações escolares. O novo diretor nomeado é obrigado a começar tudo de novo (MORGADO, 2019, p. 45).

Por isso que até hoje não há avanço na área da educação, porque cada diretor entra com o seu projeto e sai com ele sem deixar a orientação para o novo substituto. No ano 2003, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau elaborou um programa para melhoria do ensino de aprendizagem no país. Dentre as diretrizes, Semedo (2005, p. 5-6) aponta o seguinte:

- Para que todas as crianças 1º a 6º ano tenham acesso à escola gratuita;
- A Reforma do Sistema de Gestão de Recursos educativos fazendo revisão dos currículos do ensino básico cima citado;
- Fazer reformas nas escolas, instalação mobiliário de qualidades no ensino básico e secundário no país.

O projeto nunca foi executado por tal governo, devido aos sucessivos problemas que acontece no país, ou seja, devido às cíclicas interrupções no processo de experiência democrático que acarretam instabilidade política na Guiné-Bissau. Nessa senda, nenhum governo implementou a proposta referenciada anteriormente, o que fez com que a maioria das escolas públicas da região de Quinara, Bafatá, Gabú, Biombo e Oio, pais encarregados de educação das crianças optam por assinar um acordo com o governo junto ao Ministério da Educação para tornar algumas escolas com o propósito autogestionário.

“Escolas que funcionam em cogestão, onde estão implicados três parceiros: a comunidade local, entidade religiosa (Missão Católica) e o Ministério da Educação que todas as escolas são da autogestão” (MORGADO, 2019, p. 41). Pais e encarregados dos alunos assumem para pagar os professores, pois, para que esses alunos não ficassem parados sem irem à escola:

Além disso, compete ainda à comunidade fornecer mão-de-obra para a sua construção, participar nas atividades escolares, zelar pela conservação dos edifícios escolares e contribuir financeiramente para o pagamento de um subsídio aos professores de forma a suprirem, em parte, os problemas de subsistência criados pelo atraso no pagamento dos salários pelo Ministério da Educação, responsável pela sua colocação (MORGADO, 2019, p. 41).

A maioria das escolas públicas acaba por adotar esse regime de autogestão, porque vai permitir os alunos ter um bom aproveitamento durante o ano letivo, assim também como os professores vão ter mais vontade de dar as aulas, como afirma o Scantamburlo (2013, p. 139):

O regime de autogestão tem facilitado uma escola de qualidade (garantindo livros, material didático de apoio e professores com a vocação e a vontade de ensinar e, ao mesmo tempo, de continuar a aprender por meio de cursos de superação em sala de aulas e em exercício), e sobretudo tem ajudado os pais e encarregados de educação a iniciar o caminho da boa gestão, da autonomia financeira e da colaboração entre o Estado e a Comunidade.

Sendo assim, a maioria das escolas públicas acaba por aderir a esse projeto de autogestão. Portanto, ajuda os alunos e alivia a preocupação dos pais e encarregados que queriam que seus filhos não ficassem interrompidos, sem estudar, pois, a greve já não é mais uma preocupação para os pais e encarregados da educação, com a autogestão das escolas.

Escola privada

O pequeno número de escolas públicas no país fez com que surgissem muitas escolas privadas na Guiné-Bissau. Mas na maior parte dos alunos nessas escolas são filhos dos ministros e deputados da nação e a outra parte são filhos dos pais pobres que preferem passar necessidades, mas que querem uma boa educação e formação dos seus

filhos ou filhas das mães badeiras⁶. “Por um lado, existem escolas com melhores condições de funcionamento onde aqueles que deveriam zelar para o bem público, utilizam-se dos recursos públicos para colocar filhos e apadrinhados; por outro lado, existem escolas privadas sem estrutura para o seu funcionamento, onde as crianças das classes populares que não conseguem vaga na escola pública estudam” (ASSANE, 2017, p. 95).

Podemos perceber que na Guiné-Bissau a melhoria no setor do ensino é o plano que está engavetado, pois, os responsáveis que estão a dirigir o país não se importam com a condição que o sistema do ensino está a travessar desde tempos remotas até dias de atuais. Existe no país escolas privadas onde estudam filhos das elites no caso da escola Portuguesa, José de Sousa, Solidariedade e Liceu João XVIII. Também podemos encontrar escolas particulares (de explicação ou reforço), filhos dos pais carenciados que não têm condições de pagar mensalidade nas escolas privadas, mas querem ver seus filhos a estudar sem greves é que frequentam essas escolas. Cá (2009, p. 49) aponta que:

[...] essas escolas particulares que o depoente menciona eram chamadas a partir de 1975 de escolas de explicações. Escolas desse tipo se estendem até as casas dos vizinhos do professor. Essas escolas de explicação eram pagas pela família das crianças e, durante a colonização, o conteúdo dado nessas escolas era o mesmo dado também nas escolas oficiais do período colonial (escolas centrais e das missões católicas). A única diferença, é que nessas escolas particulares (escolas de explicações), o professor adiantava três matérias à frente das escolas oficiais e também ajudava o aluno a superar as dificuldades encontradas na gramática, na matemática etc. Essas escolas particulares ajudavam muitos alunos na compreensão das matérias das escolas oficiais onde havia muita concorrência.

A partir do ano 1975, as escolas particulares passaram a ser chamadas de escola de explicação. Quem dava aulas nelas eram os mesmos professores das escolas públicas e privadas. Essas escolas funcionavam em casas velhas e barracas até na varanda da casa, mas mesmo assim os alunos conseguem assimilar os conteúdos, principalmente, aqueles que tinham dificuldades na gramática e matemática. Mas, hoje a escola sofre alteração no que tange à infraestrutura, anteriormente, os professores davam aulas nos lugares que havíamos referido, mas hoje a maioria das escolas é feita de concreto, não mais de taipa.

⁶ São Mulheres que vendem no mercado ou feira para ajudar os seus maridos na despesa de casa, uma vez que os salários percebidos por eles são irrisórios que não dão nem para cobrir as despesas de casa.

Ensino superior na Guiné-Bissau

Nessa seção abordamos a questão do ensino superior na Guiné-Bissau e as dificuldades que os estudantes enfrentam no que tange ao descaso dos nossos governantes, uma vez que não dão muita atenção no setor do ensino e a falta de infraestrutura nas universidades e nas escolas de formação. Podemos perceber que o ensino superior não era prioridade para o colonialismo português, porque só ensinavam os estudantes guineenses a ler e escrever o português corretamente até 4º série, com objetivo de atender aos interesses da colonização, ou seja, ensinavam para a sujeição, o que sugere que o medo dos europeus de haver instituições de Ensino Superior (IES) era para que os africanos não tivessem um olhar crítico contra o sistema colonial.

Toda essa política colonial fez com que houvesse o atraso significativo na educação. Podemos perceber isso numa entrevista dada para Cá por Balde em 2009 onde concluíram que

O atraso da educação quando fizermos a comparação com outros países colonizados por portugueses como no caso de: Angola, Moçambique e Cabo-Verde é que até no ano de 1882 Guiné-Portuguesa a atual Guiné-Bissau era um distrito de Cabo-verde na época colonial, o português já havia construindo liceu e escolas no Cabo-Verde na época colonial (CÁ, 2009, p. 40).

A necessidade de ter um ensino superior de qualidade no país é para permitir uma convivência social dos jovens, para poder se inserir no mundo globalizado. Por isso a urgência da análise da situação do ensino superior na Guiné-Bissau.

Em 1976, foi criada a Escola Nacional de Saúde, com o objetivo de formar os profissionais que iriam atuar na área de saúde. No ano seguinte, foi criada Escola de Formação Amílcar Cabral em Bolama⁷, com o objetivo de formar os professores para atuar no setor de ensino do país. Em 1979, também foi aberta a Escola Normal Superior Tchico Té, em Bissau, com o fito de formar os professores para exercer o magistério no Curso Geral dos Liceus. No mesmo ano foi criada Faculdade de Direito em Bissau (FDB) e, em 1982, o Centro de Formação Administrativa, atual Escola Nacional de Administração (ENA), com objetivo de formar os quadros para atuarem na administração do país. No ano 1986, foi aberta a faculdade da medicina, através da cooperação entre Guiné-Bissau, Cuba e Holanda, com o objetivo de atuar na área da saúde pública e, em 2001, Instituto Camões, em língua Portuguesa, uma cooperação entre Guiné Bissau e Portugal.

⁷ Bolama foi capital da Guiné-Bissau antes da luta da libertação Nacional do país

Portanto, a realidade da educação superior faz crerem um futuro encorajador no que se refere ao número das instituições de ensino. Mesmo com as dificuldades de pagamento das taxas de inscrição e das mensalidades cobradas, tem havido a cada ano um número crescente de jovens com interesse em continuar os estudos superiores todas essas instituições supracitadas em cima, não mostra nenhum um avanço no desenvolvimento do país uma vez que é umas instituições é pago pelos pais encarregados, isso dificulta a maioria dos alunos a ter acesso por falta da condição financeira (SANI 2014, p. 137).

Foi no ano 2003 que o Estado Guineense criou a sua primeira universidade pública, homenageando o grande líder que lutou para Independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, a Universidade Amílcar Cabral (UAC). Como aponta Sucuma (2013), na época as universidades eram pagas pelos alunos no valor 10.000 Fcfa⁸, para poder permanecer nas universidades, no ano 2003/2004. Os estudantes enfrentavam maiores dificuldades:

Uma das grandes dificuldades da maioria dos alunos da universidade está no pagamento da mensalidade, visto que os encarregados de educação dos alunos são funcionários do Estado que possuem um piso salarial muito baixo e insuficiente para cobrir as despesas alimentares, saúde e educação, onde ainda são descontados neste baixo salário são descontados os impostos (SUCUMA, 2013, p. 8).

O mesmo aponta que a maioria das dificuldades que os alunos enfrentavam tinha a ver com os pagamentos das mensalidades, uma vez que os pais desses alunos eram funcionários públicos e recebiam salários que davam para custear, ou seja, para cobrir as despesas familiares, como no caso de transporte e alimentação.

Segundo Sani (2014, *apud* Ié, 2016, p. 23) a universidade não teve grande sucesso, por fim acabou por fechar por falta da condição financeira. Assim, o governo não tinha mais condição de continuar mantendo a universidade, encerraram as atividades e assinou um acordo com grupo Lusófona de Portugal, no ano 2007, onde passou a ser denominada Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB). No ano 2003, foi criada a primeira Universidade Privada do país Universidades Colinas Boé (UCB) com seguintes cursos: Comunicação social, Administração Pública, Direito etc.

Segundo Sani (2014, p. 135),

8 Franco de Comunidade Financeira Africana. Na época da colonização esta moeda significava Franco de Colônia Francesa Africana). 10.000 Fcfa correspondem aproximadamente USD 24 dólares americanos, equivalente a R\$ 49, 36, podendo variar de acordo com o câmbio SUCUMA (2013).

[...] portanto, a partir da criação de instituições universitárias no país, depreende-se que tem crescido as privadas. Contudo, nota-se lacunas na oferta de cursos, pois nenhuma destas oferece cursos de Agricultura e de Pesca, áreas consideradas base da nossa economia. DENARP II (2011). Quanto à sua localização, quase todas concentram-se na capital Bissau, com exceção da FM/ ENS, Escola de formação “Amílcar Cabral”, situada em Bolama, e da Escola Nacional de Administração (ENA) com delegações regionais em Bafatá, Canchungo e Buba.

A falta das instituições de ensino superior pública no país fez com que houvesse um grande crescimento das universidades privadas. Além disso, dos cursos que são ofertados nessas instituições, a maioria não tem nada a ver com a realidade do país. Entretendo, a falta da universidade pública fez com que muitos jovens da classe baixa, sem condições de custear seus estudos, ficassem sem formação superior.

A maioria das instituições supracitadas está centralizada na capital Bissau, o que dificulta o acesso de muitos alunos que vivem no interior do capital. Por esse motivo o fluxo de jovens para a capital Bissau aumentou. Isto posto, o governo deve pensar a maneira de criar instituições de ensino superior e escolas de formação nas regiões do país onde alunos poderão ter acesso.

Falta de infraestrutura e a dificuldade no ensino superior na Guiné-Bissau

No que se concerne à falta de infraestrutura no ensino Superior do país, percebe-se que as universidades se encontram numa situação precária tanto público-privada ou privada, o laboratório com pouco material para estudantes da área de Saúde, bibliotecas sem livros para as leituras necessárias e a maioria de professores incapacitados para dar aulas. Ié (2016) aponta os seguintes problemas que o ensino Superior do país enfrenta:

- O estado investe pouco na área da educação, principalmente no caso do ensino público;
- Os alunos têm dificuldades de acesso ao Ensino Superior por falta da condição financeira, isso impossibilita a sua permeância sejam públicas ou privadas;
- Os professores recebem salários muito baixos, problemas dos professores com falta de qualificação apropriada, o Estado junto ao Ministério da Educação deve fazer atualização dos currículos escolares;

- Havia um atraso enorme no país no que tange à Educação, porque os colonizadores portugueses não queriam uma educação voltada ao ensino superior no país.

As dificuldades mencionadas sobre o ensino superior levam a maioria dos jovens guineenses a procurar bolsas de estudo no exterior para se formar, e terem uma educação de qualidade que o país de origem não lhes oferece. De acordo com Ié (2016, p. 24-25):

[...] é necessário um país como Guiné-Bissau possuir a elaboração de planos de desenvolvimento institucional de Ensino Superior para sua mudança e ampliação das universidades pelo país. Descentralizar o poder administrativo no setor da educação como forma de permitir que os jovens tenham acesso a formação superior nas regiões onde estas se encontram.

Podemos perceber que a elaboração do novo plano para o desenvolvimento do ensino deve ser a criação das universidades no país, a descentralização das instituições e universidades e montar um conteúdo que vai fazer parte da nossa realidade, porque até hoje os alunos não trabalham com o conteúdo que condiz com a realidade do país. Também o governo deve criar mais universidades e expandir para as todas as regiões, possibilitando maior acesso e a permanência dos jovens nas universidades.

O ensino superior é responsável pelo desenvolvimento de qualquer sociedade, portanto, incentivar os jovens e dar uma educação para todos é a condição *sine qua nom* para o desenvolvimento de qualquer nação. Assim o governo junto ao Ministério da Educação deve buscar solução viável para resolver esse problema do ensino superior no país.

Considerações Finais

Este trabalho é sobre a situação da educação básica e do superior na Guiné-Bissau, independentemente se são escolas públicas ou privadas. Procuramos mostrar também que não há interesse dos governantes pela melhoria do sistema do ensino no país. Não dão a mínima atenção ao setor da educação, por isso, a maior parte dos alunos acaba por abandonar a escola com o intuito de procurar uma educação de qualidade nos outros continentes. Todo esse abandono tem a ver com as sucessivas greves que acontecem nas escolas públicas do país; a falta de uma boa infraestrutura e qualidade de ensino nas escolas públicas que o estado da Guiné-Bissau está enfrentando.

É sempre importante investir na melhoria dos estabelecimentos do ensino ou melhorar infraestrutura escolar, também uma boa educação para que as futuras gerações dos jovens usufruam de uma boa qualidade de ensino, rumo ao desenvolvimento do país. O governo deve investir na construção de escolas públicas e universidades públicas em todo o país, o que vai permitir auxiliar os jovens que pretendem estudar, mas não têm condições para tal.

Deve haver política de melhoria dos salários dos professores e colocá-los em dia, para evitar as constantes greves nas escolas públicas, assim responsabilizar os professores pela atuação ética e moral no exercício de suas funções profissionais. É imperativo que os professores se atualizem através dos cursos de formação, seminários, cursos de aperfeiçoamentos etc. Este é um dos problemas que Estado da Guiné-Bissau deve dar atenção e resolver. Caso contrário, a situação da educação vai continuar a mesma dos anos de 1911, como vimos anteriormente. A elevação do nível cultural da população só pode ser conseguida por via da instrução

Referências

ASSANE, Adelino Inácio. Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique. 2017.

CA, Lourenço Ocuni. A perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP (s.n.) 2005.

CA, Lourenço Ocuni. A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau. Campinas, SP (s.n) 2009.

IÉ, Ocante António. O ensino superior na Guiné-Bissau e as contribuições da Unilab para a formação de jovens profissionais. Redenção, Ce (s.n) 2016.

INDI, Milagre Nanque. Fracasso educacional na Guiné-Bissau. Redenção, Ce (s.n) 2017

MANÉ, Aminata Nádia Gomes. Escolas públicas na Guiné-Bissau e os caminhos que me levaram à UNILAB. in: Histórias que se cruzam no além-mar: educação e memória nos espaços lusófonos. Lourenço Ocuni Cá; Vanessa Pinto Rodrigues Farias; Jarles Lopes de Medeiros e Cristina Mandau Ocuni Cá (org.). Alexa Cultural: São Paulo, 2020.

MORGADO, N. A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores. (Tese de Doutorado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2019.

PIMENTA, Fernando Tavares. República e o colonialismo na África Portuguesa: elementos para uma reflexão. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

SAMPA, Pascoal Jorge. Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: desafios e Possibilidades para uma Educação de Qualidade. Anais do VII FIPED, 2015.

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 16, n. 33, p. 127-152, 2014.

SCANTAMBURLO, Luigi. O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português-crioulo guineense. 2013.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como direito. Anais do Encontro Internacional

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Anais [...]. Educação como direito. Revista Guineense de Educação e Cultura: estado da educação na Guiné-Bissau. 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

SUCUMA, Arnaldo. Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008. Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, PB (s.n) 2013.

WEFFORT, C. Francisco (Org.). Os clássicos. São Paulo: Atlas, 2006.

O ACESSO À EDUCAÇÃO EFICIENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?

Mutaro Seidi

Manga Sané

Policarpo Gomes Caomique

Euclides André Musdna Malú

Introdução

Para além de constituir um dos princípios fundamentais dos direitos humanos, é importante ressaltar que o direito à educação está consagrado nos artigos 16º e 49º da constituição da República da Guiné-Bissau, sendo o Estado responsável para garantir o acesso aos diversos graus de ensino visando à formação das capacidades para responder às demandas sociais e garantir o bem-estar dos cidadãos guineenses. Com base nessa leitura, pretendemos, com este trabalho, empreender um exercício reflexivo a respeito do acesso à educação de eficiente e multidimensional na Guiné-Bissau, buscaremos, ao longo do texto, identificar os avanços e retrocessos registrados na sua consolidação, apontando, também, os possíveis condicionantes e quais as alternativas. O conceito da eficiência aqui mencionada faz referência aos elementos materiais e imateriais, institucionais e não institucionais necessários para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Desde abertura democrática nos anos 90, o cenário político guineense tem sido marcado pelas frequentes crises político-partidárias, envolvendo, em certos casos, a sociedade castrense. Em decorrência disso, assistiu-se a violação recorrente dos preceitos constitucionais, a fraca implementação das políticas públicas, principalmente, no setor educativo. Este emaranhado turbido de elementos constitui um entrave para a melhoria de qualidade de educação, sobretudo, nas escolas públicas frequentadas, majoritariamente, pelos segmentos sociais com pouco poder aquisitivo e dominadas pelas insuficiências de várias ordens: infraestruturas, materiais didáticos, currículo desatualizado e docentes não comprometidos em leccionar.

Diferente das primeiras, as instituições de ensino administradas pelas congregações cristãs e islâmicas são, normalmente, frequentadas pelos filhos da elite política e econômica, gozando assim, do privilégio de estudar em condições mais favoráveis e adquirir uma educação, relativamente, eficiente. Importa salientar que, não são ra-

ros, os casos da presença de alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo que permanecem nas instituições escolares privadas mediante a obtenção de bolsa de estudo e/ou pelo esforço exponencial da família para pagar as mensalidades.

Metodologicamente, aplicou-se um conduto metodológico qualitativo centrado na pesquisa bibliográfica e na análise do conteúdo. Os resultados apontam que o acesso à educação de eficiente deixou de ser, na prática, um direito de todos como defende a constituição da república de Guiné-Bissau e passou a ser um privilégio, quase exclusivo, de poucas pessoas. O gênero, a hipossuficiência financeira, deficiência física e a habitação na zona rural constituem os principais condicionantes da desigualdade de acesso à educação eficiente na Guiné-Bissau. Ainda que aborde, em algumas passagens, a educação no período colonial, a nossa reflexão tem como escopo o horizonte temporal que abrange o período entre a proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau ao final da 9ª legislatura, 1973 a 2019, respetivamente.

As Recorrentes crises político-partidárias na Guiné-Bissau e suas implicações no sistema educativo

Durante a luta de libertação nacional⁹ e os primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou um processo de transformação do sistema educacional herdado do colonialismo e de implementação um novo modelo que coadunasse com a realidade do país. Havia, nesse período, a convergência entre a vontade popular pela educação e os interesses políticos, o que fez o país registrar um crescimento vertiginoso no sector educativo. De 1977 a 1978, o Ensino Básico Elementar crescia 9%, por ano, em termos do número de inscritos (SEMEDO, 1997). As políticas direcionadas pelo Estado ao setor educativo na época tinha, pelo menos, três funções, a saber:

Em primeiro lugar, a transformação da então estrutura educacional implantada pelo colonialismo português. Em segundo lugar, a unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país. Por fim, combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das sequelas do descaso com a educação durante a dominação colonial (MORREIRA, 2014, p. 13).

No entanto, em toda a história da educação da Guiné-Bissau não houve, em termos práticos, iniciativas governamentais tão intensas quanto nos primeiros anos da independência tal como mostra Paulo

⁹ O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde-PAIGC, iniciou o processo de endogeneização da educação durante a luta de libertação nacional, a título de exemplo, colocasse o currículo aplicado nas escolas criadas pelo PAIGC nas zonas libertadas.

Freire (1978) na sua obra intitulada “Cartas a Guiné-Bissau”. De 1974 até o início de 1980, a educação era considerada um fator estratégico para o desenvolvimento, mas, com o golpe de 1980 chefiado pelo João Bernardo Nino Vieira e adoção de políticas neoliberais, a preocupação com a educação decresceu rápida e consideravelmente (MORREIRA, 2014).

A implementação dos pacotes de reforma neoliberal nos 80 mudou, radicalmente, as dinâmicas do setor educativo da Guiné-Bissau. O país deixou de pautar pela diversificação econômica e passou a depender, em grande parte, da castanha-de-caju. Registrou-se, também, uma retração em termos de financiamento estatal do setor educativo, o que reduziu de maneira exponencial a criatividade e eficiência no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas (CAOMIQUE, 2020).

Mesmo gozando do estatuto de partido único, o PAIGC não conseguiu consolidar-se politicamente devido às sucessivas crises internas que culminaram em assassinatos, rupturas e dissidências afetando, exponencialmente, a governação do país. Na verdade, a política de totalização do espaço público pautada na economia centralizada teve repercussões em outras esferas da sociedade, gerando a degradação de vida das populações, devido à falta de investimento na agricultura e na educação e o crescente do abandono ensino público por causa das sucessivas greves e da péssima qualidade do ensino prestada pelas suas instituições educativas (TEIXEIRA, 2007; CAOMIQUE, 2020).

Em outras palavras, a implementação da política de austeridade fiscal recomendada em um dos objetivos do programa de reajustamento estrutural, as parcelas do orçamento geral do Estado que eram, desde o início, insuficientes foram muito reduzidas e destinadas, quase exclusivamente, para o pagamento de profissionais de educação.

Se formos ver o Orçamento Geral do Estado de 2011, o governo disponibilizou 11. 808. 634 milhões de Fcfa para o Ministério da Educação que gera algo em torno de USD 55. 726 mil dólares americano, sendo que dos 100% deste orçamento 40% do orçamento total são reservados para execução de 13 programas/projetos, tais como: Programa Mundial de Alimentos “Saúde e Nutrição”, cantinas escolares e reabilitação de educação; Reabilitação, Instalação e Reforço de capacidade Institucional de “Formação de Professores e Integração de um sistema de Exames Nacionais” Projeto de Apoio a Criação de Ambiente Favorável a Criação nas Regiões; Educação às meninas e Apoio a Política Educativa; Programa Educação base e Igualdade dos Gêneros. 100% do total de 40% do orçamento global do Ministério da Educação destinado para programas/projetos 22% vêm

de empréstimos contraídos, 3% resultam da participação do governo através da receita interna, 75% vem de doações (SUCUMA, 2015, p. 12-13).

Os dados acima apresentados evidenciam, de maneira explícita a difícil situação pecuniária do setor educativo guineense. Muitas pessoas, ainda, não estão convencidas de que é impossível pensar um sistema educativo eficiente na Guiné-Bissau enquanto persiste esse inexpressivo financiamento ao setor educativo. Ignoram e/ou subestimam o fato de que as adversidades verificadas no sistema educativo guineense são, em grande medida, ocasionadas pela falta de recursos financeiros e de políticas públicas educacionais. Além da questão do financiamento, as crises político-partidárias levam os governos a falharem com o cumprimento das necessidades, às vezes, até básicas do setor educativo, isso, por sua vez, acarreta interrupções letivas nas escolas públicas e o não cumprimento dos programas letivos.

Numa reflexão sobre os descaminhos do sistema educativo na Guiné-Bissau, o antigo ministro da educação Dautarin da Costa¹⁰ (2020) sublinha que os problemas desse setor possuem, em certos casos, influências extra-educacionais, ou seja, políticas, uma vez que as recorrentes clivagens político-partidárias afetam o sistema educativo e dificultam a efetivação das agendas educacionais elaboradas e implementadas por distintos governos. Existe, na Guiné-Bissau, uma recorrente descontinuidade dos projetos educativos, cada governo eleito altera os projetos educativos, independentemente, de eles serem bons ou ruins. Num período muito curto, o país apresentou vários paradigmas educativos e isso dificulta a gestão do próprio sistema.

Ensino público guineense: um casamento entre a busca do saber e o enfrentamento das insuficiências

Na seção anterior fizemos referência às clivagens político-partidárias e as suas implicações no sistema educativo guineense. Mostramos que os imbróglis políticos corriqueiros na Guiné-Bissau, influenciam fortemente a fragilidade do sistema de educativo, principalmente, quando se refere à esfera pública, e dentre as mazelas provocadas pela situação acima exposta destacam-se: a falta de infraestruturas, a fraca qualificação dos professores, currículos eurocentrados e não atualizados, falta de materiais didáticos e de acervos nas bibliotecas das escolas públicas, assim como a fraca qualificação dos gestores escolares.

¹⁰ Entrevista concedida em 2020, ao grupo de pesquisa Vozes da EJA Brasil da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, coordenado pelo professor Luis Carlos Ferreira. Disponível em: <https://urlless.in/qrObm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Discutir a escassez das infraestruturas escolares na Guiné-Bissau requer uma abordagem histórica e retrospectivada que considere a realidade da educação neste país nos diferentes contextos históricos, dado que este problema já se fazia sentir durante o período colonial. Na verdade, o regime colonial português não se preocupou em criar infraestruturas escolares, pois não tinha como projeto a verdadeira de formação de capacidades. Isso se justifica pelo fato do PAIGC, em uma década, isto é, entre 1963 a 1973, formar mais pessoas que o sistema colonial português, em toda sua vigência, no território hoje chamado de Guiné-Bissau.

Essa insuficiência não foi, totalmente, eliminada após a independência e, não obstante, as tentativas de governos em reduzir essa carência das infraestruturas escolares no ensino público, este projeto ainda está aquém do esperado. Outro obstáculo identificado no sistema de ensino público que diz respeito à fraca qualificação dos professores, pois tem sido, em partes, um grande problema que o sistema educativo guineense enfrenta no processo do ensino e aprendizagem. Isto porque, em algumas situações, os professores das escolas públicas não reúnem condições para estarem na sala de aula e facilitar no processo de ensino e aprendizagem, o que acaba afetando o próprio aprendizado dos seus alunos.

Essas dificuldades originam-se, em parte, das escolas de formação dos professores do país, uma vez que elas carecem de materiais didáticos que possam ampliar suas experiências e conhecimentos para as áreas onde estão sendo formados. No percurso formativo, os professores encontram dificuldades de acesso aos laboratórios, às bibliotecas e aos espaços que possam servir do período experimental (estágio) e vão para as salas de aula com pouca e/ou sem ambientação prévia na docência. O acesso aos mecanismos de pesquisa acadêmica nas escolas de formação dos professores é, quase, inexistente.

Perante o exposto, questiona-se: até que ponto pode-se pensar numa educação eficiente enquanto os professores continuam sem formação de qualidade? Que importância tem o reforço da capacidade em pesquisa acadêmica nas escolas de formação dos professores? Que relação existe entre a pesquisa acadêmica e a elaboração do plano de aula? Quais as consequências do fraco domínio da língua portuguesa e dos conteúdos que são administrados pelos professores? Além disso, como podemos imaginar os aprendizados dos seus alunos face à essas barreiras?

Durante o período colonial, os africanos que frequentavam as instituições de educação formal na região hoje chamada de Guiné-

-Bissau, enfrentaram a imposição simbólica e dissimulada do arbitrário cultural europeu, a educação em geral e o currículo, especificamente, eram elementos, por excelência, de naturalização dos ideais colonialistas. Cientes dessa ideologia o PAIGC tentou durante a luta de libertação nacional e no decurso da primeira república reverter o cenário (CÁ, 2005).

No entanto, a implementação dos pacotes do consenso de Washington inverteu a tentativa de endogeneização do currículo iniciado pelo PAIGC nos períodos supra mencionados. Na realidade, o país não carece muito de novos projetos curriculares, pois existem vários projetos elaborados a partir da realidade social e cultural do país. O problema que o país enfrenta tem a ver com a atualização do currículo condicionada pela descontinuidade dos projetos governativos.

Para cobrir os projetos educativos, o país ainda depende de orçamento para o setor educativo, que também é financiado por organismos internacionais, tais como: UE, UNICEF, BM, UNESCO. No entanto, é preciso ter um olhar um pouco cuidadoso para com o financiamento recebido das instituições financeiras internacionais, pois não há neutralidade nesse processo eles financiam, mas impõem agendas que vão ao encontro das suas ideologias. Por isso, participam na elaboração dos mecanismos da utilização desses recursos. É difícil para não dizer impossível, pensar um currículo endógeno e contra hegemônico enquanto continuamos reféns das instituições que defendem os ideais que combatemos, elas, com certeza, nunca financiarão projetos curriculares que contrapõem às suas lógicas.

No que diz respeito à falta de materiais didáticos nas escolas públicas, é um problema que causa muito à fragilidade educacional na Guiné-Bissau, pois nesse caso, entendemos que o país precisa usar os materiais produzidos pelo próprio país, baseado na cultura guineense, a fim de fortalecer a forma educacional, não só ter os seus próprios materiais didáticos, mas também lutar contra escassez de materiais nas escolas públicas e descentralizá-los para todas as regiões do país, porque em algumas regiões nem têm as bibliotecas nas escolas, no entanto, há que se construir as bibliotecas nas escolas para que possam ter acesso aos conteúdos necessários para seu enriquecimento intelectual.

É preciso ter um acervo considerável nas bibliotecas do país, usando as cartografias, manuscritos, músicas, arquivos sonoros e obras gerais; desta feita, os alunos guineenses precisam saber tudo que faz parte da cultura guineense, a fim de poderem mais falar e levar esta cultura para o mundo fora, vale salientar que nas bibliotecas os alunos não têm acesso ao empréstimo de livros, pois quando precisam ler um livro, devem ir à biblioteca, lê-lo no local e depois devolvê-lo.

Os professores, alunos e demais atores da educação precisam de telecentros¹¹ para efetuarem as suas pesquisas. Os telecentros são, quase, inexistentes e para efetuarem as suas pesquisas pagam pelo tempo de uso nos cybers¹². Ademais, uma grande cifra dos alunos e professores não tem computador e nem sabe usá-lo para pesquisar.

Por outro lado, a falta de qualificação dos gestores das escolas públicas tem gerado inconveniências na gestão escolar, nota-se que as nomeações desses gestores se dão a partir das relações de apadrinhamento e nepotismo. Como consequência, verifica-se o desconhecimento de alguns desses gestores da mínima ideia de o que é administrar uma escola, montando uma equipa administrativa menos preparada, devido à fraca qualidade de ensino adquirido ou a má conduta durante a sua formação.

Além disso, as nomeações dos gestores escolares feitas com base nos compromissos partidários, sem necessariamente, considerar o nível acadêmico ou a capacidade de gestão da pessoa, o que obriga alguns a branquearem os fundos das escolas para fins próprios e, às vezes, para fins partidários, tentando tirar o máximo proveito da instituição ao qual administra, levando a instituição na decadência, afetando consequentemente, os alunos impedindo-os de beneficiar de um ensino eficiente, bons materiais didáticos e boas infraestruturas escolares, tendo em conta a má gestão da escola, obrigando a fuga dos professores para as escolas privadas ou a permanência, mas sem grande comprometimento com as suas atribuições.

Escolas privadas na Guiné-Bissau: o perfil dos seus atores e suas características principais

No início dos anos 90, o governo guineense permitiu a criação das instituições de ensino privadas por atores tanto nacionais quanto internacionais, essa permissão está prevista no Decreto Lei Decreto-Lei nº 7 de 20 de maio de 1991. Esse decreto define como privadas, as instituições escolares administradas por entidades privadas sejam elas: individuais ou coletivas, são instituições do ensino que não operam sob tutela direta do Ministério da Educação Nacional- MEN.

As escolas privadas gozam da autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Elas são financiadas e mantidas ou subsidiadas por pessoas coletivas de direito público, enquanto não forem oficializadas, algumas dessas escolas ministradas pelos estrangeiros trabalham

11 Telecentros são espaços com computadores conectados à Internet banda larga. Cada unidade possui normalmente entre 10 e 20 micros. O uso livre dos equipamentos, cursos de informática básica e oficinas especiais são as principais atividades oferecidas à população.

12 Centros informáticos privados de acesso à internet e computadores.

com o currículo do país de origem (art.º. 1º). Em termos de professores, contam com os do ensino público. No entanto, uma grande cifra das escolas privadas funciona em instalações precárias e numa ausência, quase completa, de materiais didáticos excetuando, apenas, as escolas construídas e ministradas pela missão católica, islâmica, evangélica, protestante e/ou entidades privadas estrangeiras (MORGADO, 2019).

Diferente das escolas públicas, as escolas privadas ministradas pelas entidades religiosas e estrangeiras, apresentam infraestruturas escolares relativamente boas e equipadas, oferecendo conseqüente, condições básicas para o melhor funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, estas escolas possuem infraestruturas que possibilitam o desenvolvimento das habilidades físico-cognitivas dos seus alunos, começando pela existência de salas climáticas, salões desportivos, anfiteatro, cantinas, bibliotecas bem equipadas.

No que tange à pesquisa académica, identifica-se a existência de salas de informática permitindo que os seus alunos tenham a oportunidade de desenvolver as suas pesquisas, e conseqüentemente, ter acesso às informações necessárias para o aperfeiçoamento académico, ao passo que, os alunos das escolas públicas não têm nem se quer um espaço para tal. O caso das bibliotecas que também contemplam os meios que ajudam os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos e este é garantido por algumas escolas particulares no país diferentemente das escolas públicas cujas condições foram supracitadas.

No que diz respeito ao perfil dos docentes nas escolas privadas, nota-se a predominância dos professores com formação de qualidade, experiência e competência para administrar as matérias, com forte nível de comprometimento por conta da pressão e controle que sofrem por parte dos gestores/as dessas escolas, visando corresponder com as expectativas dos pais e encarregados da educação que inscrevem os seus filhos nessas escolas afins de adquirirem uma educação de qualidade. O Sané (2018) vem reforçando essa ideia de que muitos professores são obrigados a exercer uma dupla jornada, trabalhando em escolas privadas para garantir o mínimo de condições para sustentar dignamente as suas famílias. Para além do problema da qualidade dos professores, ainda prevalece a questão da subdedicação dos professores nas escolas públicas, a maior parte dos professores presta mais atenção aos alunos e atividades da escola privada. O ingresso de muitos jovens nas escolas de formação dos professores foi, em muitos casos, condicionado pela falta de opção melhor e não por amor à docência, isso tem implicações negativas na sua atuação como docentes depois da formação (TÉ, 2018).

Fora as suas limitações em termos de maior adequação do conteúdo ao contexto guineense, as instituições privadas mantidas pelas entidades religiosas e estrangeiras atualizam o conteúdo curricular e realizam oficinas de capacitação dos professores antes do início do ano letivo. A inexistência de interrupções letivas nas escolas privadas favorece o cumprimento do conteúdo programático e consequente assimilação dos assuntos nele presentes. O maior rendimento e eficiência no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino privadas deve-se, principalmente, à postura exigente dos seus administradores para com os professores. Além desses elementos, coloca-se a situação financeira estável dos alunos que lhes possibilitam adquirir materiais escolares necessários para o estudo e abster, em certa medida, do mal-estar psicológico resultante dos problemas financeiros da família.

Considerações finais

A Constituição da República da Guiné-Bissau nos seus artigos 16º e 49º defende o direito de acesso à educação para todos os guineenses e defende a construção das escolas públicas em todas as regiões do país. No entanto, a realidade dos fatos nos mostra que há uma fraca aplicabilidade dos preceitos constitucionais que preveem a capacitação dos cidadãos visando torná-los físico-cognitivamente capacitados para responderem às exigências socioeconômicas do país. Um exemplo da afirmação acima exposta é a relação assimétrica na aquisição dos conhecimentos, verificada entre os alunos das escolas públicas e privadas. Os primeiros enfrentam grandes dificuldades nas suas trajetórias acadêmicas, começando pelas dificuldades das suas famílias, indo até aos problemas estruturais do setor educativo público.

Os alunos das escolas privadas missionárias, provenientes em grande parte de famílias com um certo poder aquisitivo, gozam do privilégio de estudar em condições mais favoráveis, permitindo-lhes uma rápida e eficiente retenção dos conteúdos oferecidos nas suas escolas. Nessas situações, o direito à educação eficiente deixa de ser um direito de todos como defende a constituição da república e passa a ser um privilégio, quase exclusivo, da racionalidade dominante e de alguns elementos da classe que empreende esforços gigantescos para custear a mensalidade dos seus filhos nas escolas privadas.

Para efetivar o acesso horizontal do povo guineense à educação eficiente, o Estado deve aumentar o investimento no ensino público visando não apenas dignificar a remuneração dos atores do setor educativo, mas também e, sobretudo, permitir a implementação de políticas educacionais destinadas à melhoria das infraestruturas, ges-

tão escolar, atualização curricular e das práticas pedagógicas. É dessa forma que o governo guineense deve proceder para que os indivíduos de diferentes segmentos sociais se beneficiem das oportunidades educacionais previstas na constituição.

Referências

CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. Virtudes Satanizadas: Epistemologias Africanas e Outros Olhares. 1 ed. São Paulo, Fontenele Publicações, 2020.

CARDOSO, Carlos. Formação e Recomposição da Elite Política Moderna na Guiné-Bissau: Continuidades e Rupturas. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2TtSLAC>. Acesso em: 07 Jan. 2019.

COSTA, Dautarim de. Educação escolar na Guiné-Bissau: caminhos a descobrir. Youtube. Disponível em: <https://urlless.in/qrObm>. Acesso em: no dia 01 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MORGADO, Ncak Silva. A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Administração Educacional. Lisboa, 2019.

MORREIRA, Domingos. Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau. Dissertação de mestrado (Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Centro de Educação e Humanidades Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação), Rio de Janeiro – RJ, 2006.

SANÉ, Samba. Os Desafios da Educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan./jun. 2018.

SUCUMA, A. O Papel do Estado Bissau-Guineense na Construção do Ensino Superior. IN: 5a Conferência de Fórum de Gestores do Ensino Superior - FORGES, 2015, Coimbra. 5a Conferência de Fórum de Gestores do Ensino Superior. Coimbra: DVD, 2015. v. 5. p. 50-75.

TÉ, Francisco Armando Bilima. Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. 2017. Dissertação (mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Mestrado em Ciência Política, 2017.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. Tiro na Democracia: Uma análise sobre o processo de transição democrática na Guiné-Bissau, 1994-2007. 2007. Disponível em: <http://www.didinho.org/ArquivACIA.htmo/TIRONADEMOOCR>. Acesso em: 5 jul. 2017.

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: CONTROLE/ RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE – REPERCUSSÕES DO ENADE

*Sandy Naédia Lucas de Oliveira
Francisca Valéria de Sales Peixoto
Francisca Valéria Aguiar Ramos*

Introdução

Pouco tem sido escrito sobre a política de accountability que vem se implementando na educação, principalmente nas instituições de ensino superior, como uma forma de controlar a qualidade da educação requisitada pelas necessidades do mercado.

Nessa esteira, consubstancia-se como objetivo desse trabalho, analisar os possíveis entrelaçamentos entre as políticas de *accountability* e as reverberações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na ampliação da responsabilização docente, como uma forma de controle, concretizados por intermédio dos resultados aferidos pelos testes estandartizados.

Para que essa análise possibilite desvelar o objeto estudado, fugindo do consenso para compreender o real concreto de forma pensada (KOSIK, 1986), a presente pesquisa se ampara na teoria Materialista Histórico-dialética, como método, mormente em Marx, e com uma pesquisa bibliográfica e documental, como metodologia.

Como resultado preliminar, tem-se que o ENADE, uma avaliação em larga escala, contribui para o processo de fragmentação da trajetória dos cursos de ensino superior, uma vez que, esse exame condiciona o processo de ensino e aprendizagem, as competências que vão ser avaliadas e cobradas pelos órgãos competentes, visando atender à lógica e a necessidades do capital. Tendo em vista que, o capital, por sua vez, visa apenas uma formação flexível, especializada e cada vez mais fragmentada, diminuindo a criticidade e autonomia tanto dos cursos e instituições, quanto dos docentes. Pois, por meio dos testes estandartizados, ocorre a responsabilização dos professores pelos resultados aferidos no exame, além de não considerar as condições em que foram produzidas, conduzindo, assim, a uma análise equivocada sobre os fatores que interferem na relação ensino-aprendizagem.

Além desta introdução, esse trabalho compreende três seções: O contexto da necessidade de controle da educação; *Accountability* e ENADE: uma tessitura no campo educacional e as Considerações finais.

O contexto da necessidade de controle da educação

O presente trabalho busca analisar as reverberações das políticas de *accountability* educacional, materializadas no ENADE e o controle e responsabilização docente concretizado por intermédio dos resultados aferidos pelos testes estandarizados.

Para justificar a busca de uma educação de qualidade no Brasil, o modelo racional da administração geral é transplantado para a educação, desvinculados das condicionantes que constituem a especificidade da mesma, “[...] alterando a concepção de educação e a própria política educacional” (FREITAS, 2018, p. 49). Academicamente, esse modelo está ligado às reformas da época do governo civil-militar (1964—1985) e as transformações sociais, políticas e econômicas advindas com a onda neoliberal – com seus impactos na Reforma do Estado Nacional, a partir da década de 1990, as quais ainda estão sendo assimiladas (CHIAVENATO, 2011).

A demanda por uma administração empírica que substituísse o improvisado e agregasse organização aos processos, ergueu-se como contraposição aos modelos tradicionais de gerir os negócios, com forte tendência clientelista e patrimonialista (BRESSER-PEREIRA, 1996). As mudanças político-sociais (transformações no mundo do trabalho) e os rumos da economia (globalização e financeirização), no alvorecer do século XXI, exigiram, no campo da gestão, a adoção de novos modelos de gestão, mais eficientes e eficazes para lidar com a crescente concorrência em um mercado a cada dia mais predatório (ANTUNES, 2015).

Esse cenário de darwinismo concorrencial (AFONSO, 1999) é marcado pela flexibilização no mundo do trabalho, fruto da reestruturação produtiva (avanço do padrão toyotista), incidindo em uma formação moldável/aligeirada do trabalhador, logo, na crescente flexibilização/adaptação da grade curricular dos cursos universitários, tanto de graduação como de pós-graduação – o profissional (sujeito voltado para o mercado) deve estar apto/adaptado, ou, a um passo à frente das mudanças e das tendências profissionais (SAVIANI, 2005).

A emergência de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, tem atribuído a educação o papel de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em geral. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsores de verificabilidade dos processos educacionais, organismos internacionais, tais como O Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em âmbito mundial, em confluência de interesses com agências e governos nacionais, têm introduzido siste-

mas de avaliação baseados em *standards* de modo a produzir um “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

O ENADE, instituído em 2004, surge nessa toada, como componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como objetivo acompanhar a aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas bases curriculares dos cursos superiores, em substituição ao antigo Provão. Enquanto este responsabilizava apenas o educando pelo seu desempenho no processo avaliativo, aquele responsabiliza os docentes pelo resultado dos educandos obtido na avaliação.

Nesse ínterim, outro fator decisivo para as políticas educacionais brasileiras foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, onde os países integrantes se comprometeram com a implantação de políticas educacionais que desenvolvesse necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, tendo como competências basilares “conhecimentos e habilidades específicas requerida pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50).

Desta forma, o docente torna-se agente de transformação e de mudanças, sendo convencido a solucionar os problemas sociopolíticos. Pois, segundo as “recomendações” dos Organismos Multilaterais, será ofertada formação apropriada para os docentes estarem aptos as novas práticas pedagógicas, de modo que consigam melhor “fabricar” os futuros trabalhadores, embutido em um discurso de que a educação é imprescindível para a cidadania, para o desenvolvimento econômico do país, e para a redução da marginalidade e das desigualdades advindas da sociedade capitalista. E para garantir uma educação de qualidade, para o mercado, ancorada em indicadores, redução de custos, e produtividade, faz-se necessário, segundo as recomendações, controlar o currículo e a ação docente, utiliza-se mecanismos de *accountability* como forma de controlar os resultados, ampliando o raio de responsabilização docente.

Os princípios da *accountability* têm sido incorporados, gradativamente, na organicidade do Estado nas últimas décadas no Brasil (1990-2010), em função do avanço do neoliberalismo. Nesta conjuntura, este dispositivo coopera para a consolidação do controle governamental, resultado das transformações sócio-políticas e econômicas do capitalismo, oriundas da crise do petróleo e do Estado do Bem-Estar Social ou *New Deal*, na década 1970.

O exposto, faz emergir alguns questionamentos: Como o ENADE, avaliação em larga escala, enquanto instrumento do dispo-

sitivo de *accountability educacional* interfere na autonomia docente? Como os processos educativos centrados em uma quantofrenia distorce a razão de ser da Universidade? Que “qualidade” é requerida da educação superior preconizada pelos testes estandardizados? Qual seria a real finalidade do ENADE? E como ele interfere na autonomia e responsabiliza os docentes?

Esses questionamentos auxiliarão a compreender como se materializa os mecanismos de controle no Ensino Superior e sua reverberação na ação docente.

***Accountability* e ENADE: uma tessitura no campo educacional**

A *accountability* é incorporado pelas nações em crise como um mecanismo de controle que promete aperfeiçoar suas jovens democracias (MENEZES, 2019), dispondo de objetivos ocultos que aprofundam as relações capitalistas, a fiscalização intragovernamental. O mecanismo de controle que se apresenta com a *accountability*, em sua aparência apresenta-se imbuído de virtudes e imparcialidade (neutro), instrumento que impõe ao cidadão uma obrigação e uma responsabilidade que não lhes pertence. Sobre isso, Menezes (2019) esclarece que:

[...] pensar a *accountability* no campo do Estado, do Governo e de sua dinâmica administrativa é [...] compreender que este **mecanismo de transparência, responsabilização, prestação de contas, avaliação, dentre outras dimensões, está envolta/imersa em elementos de caráter subjetivo – moralidade e imoralidade**. Existe, portanto, **aspectos subjetivos que são definidos por parâmetros socioculturais**. Assim, compreender e definir a *accountability* não pode ser um procedimento meramente formal, envolve pensar os princípios e fenômenos presentes nas relações sociais [...]. Logo, **a conceituação de *accountability* e seu campo de atuação não são neutros, pois a subjetividade – moralidade e imoralidade – não são neutros** (MENEZES, 2019, p. 51, grifo do autor).

Com isso, desenvolve-se um Estado Avaliador (AFONSO, 2009) e regulador (BALL, 2004), que objetiva controlar não só as instituições, mas também os cidadãos e profissionais da educação. Para Afonso (2014) opera-se nas últimas décadas (1970-2010) uma acomodação das políticas de avaliação e *accountability* que conduzem reformas gerenciais implementadas na administração pública, o que faz o Estado ampliar seu controle de forma eficaz e eficiente sobre a educação pública.

Visando este objetivo, emerge a política de controle docente que se utilizam de mecanismos como avaliações em larga escala que se

destinam à mensuração de resultados, alinhando a ação docente às avaliações, fragilizando o currículo e fragmentando o trabalho docente. Assim, os mecanismos de incentivo ao desempenho, convergentes com as políticas educacionais que controlam a ação docente, construindo ações pedagógicas “decorrentes da avaliação do desempenho do professor; da avaliação institucional das escolas; dos exames nacionais e da publicação dos rankings” (AFONSO, p. 14, 2009).

A finalidade desse movimento é fomentar a competitividade econômica e tecnológica, com a presença decisiva dos organismos internacionais no condicionamento e direcionamento das políticas de educação. Dentre esses organismos, destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual elabora diretrizes para o progresso e desenvolvimento das nações membros e colaboradoras, criando um sistema de comparabilidade através de um *ranking* gerado pelo resultado de avaliações internacionais em larga escala.

Deve-se esclarecer, no entanto, que os interesses que estão postos não visam a elevação dos níveis educacionais nos países periféricos, ou a superação da desigualdade social. A finalidade dos processos avaliativos é reforçar a formação de uma mão de obra minimamente qualificada ou que assimile a ideia de culpa (responsabilidade) pelo seu sucesso ou fracasso, medido por seus resultados obtidos nos testes.

Sob essa perspectiva, os testes externos padronizados têm resultado no ranqueamento das instituições de ensino, gerando uma competição entre instituições, entre alunos e os próprios professores, exaltando os bem-sucedidos e estigmatizando os “fracassados”. Nessa lógica, o “[...] estudante [é] convertido em um consumidor de produtos educacionais, ampliando ainda mais o fosso/exclusão social: tem educação de elevado padrão quem pode pagar, caso contrário o cliente deve contentar-se com uma educação de nível inferior.” (MENEZES, 2019, p. 270), distanciando assim, o ES de sua finalidade pois: “[...] o valor das universidades não é evidenciado por meio da competitividade, da pesquisa utilitarista, dos ranqueamentos excludentes, de vaidades que ardem na academia, da meritocracia, dentre outros aspectos que impõem ainda mais abismos entre as classes sociais” (MELO, 2018, p. 67).

Sob essa perspectiva, nos anos que correm, é perceptível a agudização da responsabilização dos professores pelos resultados. Já que, as ações pedagógicas são desenvolvidas de modo a priorizar a mensuração e comparação, subordinando controlando, o currículo e a própria ação pedagógica, ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos educandos os resultados mensuráveis, comparáveis e competitivos as avaliações externas, apartados das suas

especificidades, estreitando, assim, o conceito de educação (FREITAS, 2018).

As reverberações das políticas de *accountability* educacional, nos moldes concorrencialistas, são perversas para o processo formativo. Gestores, professores e alunos passam a condicionar o processo educacional àquilo que é exigido pelas avaliações externas, uma vez que os educandos devem ser bem-sucedidos, profissionais da educação devem lutar para preservar seus empregos, e, as instituições devem vencer os “inimigos” na corrida pelos melhores resultados, pelo *podium*, pelo topo do *ranking*.

Com isso, o acesso a uma educação de efetiva qualidade, que disponibilize aos alunos a elevação de seu capital cultural, mediante a disponibilidade dos conhecimentos sistematizados fica comprometida, pois este saber é preterido diante a necessidade dos resultados – os fins, superam os meios. Nesse sentido, Ravitch pondera que:

Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação. Certamente, temos mais em mente do que meramente letramento e cálculo. E quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da educação de uma vez só (RAVITCH, 2011, p.190, grifo do autor).

É nesta peja que se desenvolve o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Por meio desta portaria foram estabelecidos, além do ENADE, os novos mecanismos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Juntos, esses mecanismos constituem o tripé avaliativo do ensino superior, os quais segundo o Ministério da Educação (MEC) devem auxiliar na mensuração da qualidade, tanto do ensino como da instituição. Com isso, possibilitando compreender o nível de conhecimento profissional que o formando possui acerca das habilidades e competências requeridas do curso.

Nesse sentido, o ENADE ganha centralidade no conjunto de modalidades de avaliação do SINAES, uma vez que este programa, com

a inserção do Índice Geral de Cursos (IGC), possibilitam a sistematização de dados e disponibilizam informações ao interesse público – ranqueamento, em função da política de transparência do ENADE. Com isso, constrói-se o *ranking* de cursos e IES, que dependem diretamente do desempenho do estudante. Destarte, essa metodologia técnica e contábil está centrada nos três Es: Eficiência, Eficácia e Efetividade.

Com o ENADE intensifica-se o debate em torno da proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), que para Barreyro (2015, p. 6),

[...] pode ser entendida desta perspectiva de relações entre as políticas nacionais e as globais. Tanto as práticas da União Europeia propagadas pela ENQA, quanto as do ARCU-SUR, requerem de uma agência de acreditação. O Brasil não tem e realiza essas funções por meio de diversos órgãos da estrutura do Ministério da Educação. O INSAES está atravessado por essa conjuntura, porém não é gerado diretamente por ela. Isso fica claro ao analisar o projeto de criação em que se verificam os traços da política de educação superior no país, mais regulatória do que avaliativa, diferentemente das agências de avaliação em versões europeias e latino-americanas.

Com isso, o processo se circunscreve a atuação para determinar “a aptidão ou não para funcionamento, com poucas consequências para a melhoria da qualidade: apenas serviria para certificar que um curso ou instituição tem as condições mínimas para funcionar” (BARREYRO, 2015, p. 10). Assim, opera-se um expressivo déficit de informações acerca do ensino e da aprendizagem (OCDE, 2013).

Esse cenário induziu os ministros da educação dos países que compõem a OCDE a proporem a criação do Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), na sua tradução: “Avaliação e Resultados de Aprendizagem da Educação Superior”, a qual seria “uma avaliação direta do desempenho dos alunos em nível global e válida em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições” a fim de evidenciar “o que sabem e o que podem fazer após a graduação” (OCDE, 2013, s.p.).

Diante do exposto, a centralidade do exame de desempenho é pedra angular da lógica do SINAES, e alimenta a constituição de *rankings* através dos resultados divulgados pelo IGC, reforçando o arcabouço da avaliação educativa no interior da racionalidade neoliberal. Estes processos avaliativos quantofrênicos geram indicadores e parâmetros avaliativos, classificatórios e comparativos, tomados pela lógica mercantil como bases para melhorar a educação superior brasi-

leira. Essa política de avaliação, prestação de conta e responsabilização engessa as ações dos cursos, dos docentes e da instituição de Ensino Superior, encapsulando-os a uma lógica de ranqueamento para atender aos interesses de um sistema mercantilista.

Esse movimento faz-se presente na compreensão das lutas sociais, bem como, nas tensões em torno da educação. Portanto, a análise do objeto não se opera desconectado da realidade concreta, mas:

[...] em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver [...] todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere à transformação das coisas. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 102).

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, percebe-se que as políticas educacionais que evidenciam mensuração de resultados, obscurecem os seus reais objetivos que são camuflados por discursos óbvios de qualidade da educação, onde na verdade é uma qualidade que não atende as necessidades da população acadêmica em prol da sociedade, pois o que é ocultado produz efeitos catastróficos para educação. Essa roupagem de qualidade funciona como uma das estratégias que confundem e inibem movimentos de resistências da sociedade.

Na atual fase do capitalismo, a configuração das políticas sociais é articulada em consonância com a mundialização da economia. Logo, conduz-se na constituição de uma nova estrutura para o setor educacional que requer, do Ensino Superior, estratégias alicerçadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que se conjuguem com as vicissitudes do mercado. E isso, ocasiona o distanciamento dos princípios formativos, impulsionando mudanças na ação docente ocasionada por sua responsabilização pelos resultados dos discentes no ENADE. Pois, ao professor é atribuída a culpa pelas mazelas dos resultados aferidos e, paradoxalmente, o poder de abatê-las.

Ademais, o ENADE deveria servir para os objetivos explícitos os quais foi criado, e não como uma mensuração do desempenho do professor. Visto que, conduz a restrição da liberdade acadêmica, limitando o trabalho docente ao que é solicitado em um exame, como forma de sobrevivência ao sistema universitário mercantilizado, convergente às recomendações engendradas pelos organismos internacionais que resvala no currículo, aligeirando-o, fragmentando-o, flexibilizando-o à lógica de *rankings*.

Ao traçar esse percurso, cuja repercussão encontra-se em fluxo, com análise pautada no materialismo histórico-dialético, percebe-se que a história do homem é compreendida “de frente para trás”, ou seja, do presente para o passado. Esta ponderação é central para o presente trabalho, tendo em vista que os mecanismos de controle transplantados da administração para garantir a qualidade da educação é resultado das relações de produção que atendem ao ideário neoliberal. Isso faz compreender que as políticas educacionais alinhadas à dinâmica do capitalismo intervêm no sentido da avaliação – ENADE – conduzindo ao distanciamento da real função do Ensino Superior.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e ranking escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, Lisboa, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2015.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Lei 10.861 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Ano 47, v. 121, n. I, jan./abr. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teria Geral da Administração. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1986.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

OCDE. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. Publicações da OCDE, 2013.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema americano: como os teste padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ESCOLA PÚBLICA: HISTÓRIA, PAPEL SOCIAL E PRECARIZAÇÃO

*Kalina Gondim de Oliveira
Clarice Zientarski*

Este artigo objetiva contribuir para as reflexões e os debates acerca da escola pública e dos professores que nela trabalham. Preliminarmente, aborda-se a instituição escolar, sua historicidade e o processo de lutas em torno dela, os princípios defendidos e sua materialização e massificação.

Iniciamos refletindo acerca da função e papel social dos professores, sua identidade (identidades), e os dilemas que vêm enfrentando na conjuntura atual o que tem resultado em um quadro negro permeado de processos de desmotivação, impotência, resistência e muitas vezes desistência, o que tem levado as autoridades governamentais, internacionais, bem como estudiosos da área de educação a se preocuparem atualmente não apenas com a evasão dos alunos, mas também e cada vez mais com a evasão dos professores, estes cada vez mais são personagens de diferentes estudos e pesquisas que intentam definir e caracterizar o professor, a gênese da profissão e sua constituição contemporânea.

É oportuno esclarecer que muitos estudos e autores privilegiam um olhar fragmentado que separa o educacional do econômico, do político, do social e cultural. Esse enfoque revela subjazmente uma concepção a-história e despolitizada que pouco tem contribuído para equalizar os históricos, crônicos, complexos e persistentes problemas do sistema educacional brasileiro. Esse artigo interpela e confronta tal fragmentação, entendendo e defendendo que a educação de forma geral e a problemática da escola pública e dos professores em particular deve ser problematizada dentro do contexto social, pois cada sociedade tem seu modelo de educação e para entender esta em sua organização, funcionamento, conteúdos e formas, é necessário compreender aquela em sua estrutura e dinâmica e quais as funções, papel social e expectativas que deposita na escola.

Partindo desse raciocínio e escolha metodológica emerge como consequência a necessidade premente de se utilizar conceitos e categorias que captem o fenômeno em toda sua totalidade, denunciando as mediações, determinações e aspectos não clarificados a uma aproximação imediata, próprias de estudos empiricistas. Konder (2012, p. 35) analisa que:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

Muitos estudos defendem ao contrário que para captar e explicar a escola pública e seus professores se deve observar os problemas do cotidiano escolar, porém entendendo que esses problemas não são produzidos no interior da escola e que esta apenas reflete o caos social contemporâneo. Essa escola pública a que se está referindo é a forma hegemônica onde se processa a educação na sociedade, tanto que no senso comum há uma lógica que sinonimiza educação e escola, apesar desta última ser cada vez mais criticada, interrogada e acusada de não está respondendo à altura das exigências postas pela sociedade globalizada, que se caracteriza por crise econômica, elevadas taxas de desemprego e subemprego, que atinge indiscriminadamente países, homens, mulheres, jovens, adultos e indivíduos com padrão de escolaridade elevado, o que aponta para a falácia da ideologia da empregabilidade.

Esse cenário desanimador afeta profundamente a escola pública que juntamente com os indivíduos são responsabilizados por sua situação de desemprego. No entanto, se for feita uma retrospectiva irá se observar que em tempos áureos nos quais o capitalismo trilhava uma curva ascendente a escola era valorizada por sua capacidade de preparar os indivíduos para empregos estáveis, no entanto, o cenário mudou substancialmente e hoje a escola forma os alunos para o não trabalho ou para serem “ninguém” na vida.

Contudo, essa realidade atual só pode ser entendida se voltando ao tempo, na gênese da escola e como esta foi sendo controlada pelas classes que controlam a produção entendendo esses mecanismos, é que se terá subsídios para questionar esses discursos que culpabilizam e apontam a obsolescência da escola e o despreparo dos professores como causa principal para a existência de “inempregáveis”. Bauman, esboça a situação de instabilidade de alguns indivíduos na conjuntura de exclusão

[...] as novas classes perigosas”, por outro lado, são aquelas reconhecidas como inadequadas a reintegração e proclamadas inassimiláveis, já que não se pode conceber uma função útil que sejam capazes de exercer após a “reabilitação”. Não são apenas excessivas, mas excedentes. Estão excluídas permanentemente – um dos poucos casos de “permanência” que a modernidade

líquida não apenas permite, mas promove ativamente. Em vez de ser percebida como o resultado de má sorte momentânea e reparável, a exclusão atual exala um ar final (BAUMAN, 2007, p. 74).

É necessário pontuar que a escola emergiu em um contexto de divisão de classes sociais e na luta entre estas. A história da educação, portanto, está atravessada pela luta de classes e aquela nem sempre foi utilizada para emancipar os indivíduos, ao contrário, a história da educação mostra sobejamente contextos e situações nos quais a educação é utilizada para impor uma dominação e exploração de uma classe sobre outra e por este motivo é marcada por disputas e está impregnada de ideologia, de discursos e princípios defendidos pela classe que se coloca como hegemônica.

É mister esclarecer que o acesso a escola era privilégio de poucos, a própria etimologia da palavra escola, a saber “lugar do ócio” é indicativo de que apenas indivíduos que compunham as classes sociais abastadas e que não precisavam trabalhar e que dispunham de tempo para se dedicar aos deleites dos estudos. É nesse sentido que Saviani (2007, p. 156) esclarece que: “Nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como Paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à Duléia que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho”.

Com o advento do feudalismo a educação continuou sendo privilégio de poucos e passou a ser controlada intensamente pela Igreja Católica que lhe impôs um caráter obscurantista e dogmático, quando as contradições passaram a se fazer presentes e se tornaram indissolúveis o mundo feudal veio ao chão, ao passo que o capitalismo desenvolvia seus pilares e sustentáculos revolucionando constantemente, impondo uma nova lógica para o tempo-espaço e como lembra Marx e Engels: “A burguesia foi criando um mundo a sua imagem e semelhança”. Impondo seus princípios e sua lógica mercantil a todas as dimensões da sociedade e imprimindo um caráter mais cosmopolita a educação e sua forma institucionalizada que se processa na escola foi uma das bandeiras de luta da burguesia por se colocar hegemônica.

Na Revolução Francesa (1789) foram edificados os princípios que deveriam guiar a luta pelo acesso à educação, nesse sentido a defesa era de que a escola fosse pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, vale ressaltar que esses princípios ainda ecoam contemporaneamente. No entanto, esses princípios eram parte das lutas da burguesia enquanto classe revolucionária que ao se colocar hegemônica passou a relativizar e postergar aqueles princípios debatidos de forma acalorada em

diferentes assembleias, ainda no cenário da Revolução Francesa, Alves (2006), esclarece que muitos documentos foram elaborados pelos filósofos, no entanto, era patente naqueles o abandono, por exemplo, dos princípios de universalidade e gratuidade da escola.

O questionamento a esses dois princípios deriva das condições materiais dado que naquela época a burguesia estava em franco desenvolvimento e necessitava de recursos suficientes para dar continuidade ao seu processo industrial não podendo envolver grandes somas de dinheiro para realizar a ampla universalização da educação.

Além das questões materiais, estavam postas também questões ideológicas nas quais se sobressaem os inúmeros obstáculos postos pela burguesia para que as classes populares tenham acesso a uma educação que lhes forneça subsídios para compreender os históricos mecanismos de exploração e dominação e que na sociedade capitalista fica obnubilada por uma forte ideologia que afirma que os indivíduos são iguais perante a lei bem como são livres. Entre os principais documentos da época que tratava das questões educacionais tem destaque o “Rapport”, de Condorcet. No documento, Condorcet (1929 *apud* ALVES, 2006, p. 50-51) expunha sua visão de universalidade da educação:

[...] Ensinar-se-á, nestas escolas, a leitura e a escrita, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais. Acrescentar-se-ão as regras da aritmética; os métodos simples de mensurar exatamente um terreno; de medir com a toesa uma edificação; uma descrição elementar da produção do país, dos procedimentos da agricultura e das artes.

No mesmo documento o autor ainda afirma que na educação: “se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los” (CONDORCET, 1929 *apud* ALVES, 2006, p. 51).

Percebe-se que a universalidade da educação para o aluno se resume aos conhecimentos adquiridos no ensino primário. Ainda na visão do documento, a universalidade estava condicionada a origem social dos alunos e aqueles advindos das classes populares era vetado o acesso ao ensino secundário a não ser por meio de bolsas. Observa-se nesse ponto, que a defesa de medidas compensatórias e paliativas para a educação das classes populares traduzidas na defesa de bolsas de estudos não é uma inovação da política neoliberal. O questionamento quanto ao princípio de gratuidade da educação atingiu a questão do pagamento dos professores exposto por Alves (1993, p. 97): “[...] No âmbito da educação, a nova postura da burguesia fortalecida se mani-

festa como desrespeito ao princípio da gratuidade do ensino, firmado na Constituição de 1791, ao eliminar o salário do professor, substituindo-o por uma retribuição que o aluno pagaria diretamente ao mestre”.

Na perspectiva de Adam Smith, economista e apologeta do capitalismo, o estado não poderia assumir sozinho as despesas para com a educação, que na concepção de Smith deveria ser oferecida em doses homeopáticas, o economista expõe abaixo sua concepção de financiamento e como deveria se organizar a educação:

[...] com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas. O público pode fazê-lo através da criação em cada Paróquia ou Distrito de uma pequena escola, monde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido, que até o trabalhador comum o possa suportar. O mestre será em parte, mas não totalmente, pago pelo público, porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, depressa aprenderia a negligenciar sua atividade [...]. (SMITH APUD ALVES, 2006, p. 62).

O cenário em que o liberal Adam Smith viveu e o neoliberal Milton Friedman passou seus dias é separado por muitos anos, no entanto, existem muitos pontos convergentes no tocante ao pagamento dos professores onde se sobressai a visão de que muitos professores são displicentes com seu trabalho, os quais Friedman em sua obra capitalismo e liberdade (1985) denominada de “Professores Mediocres” defendendo a meritocracia e o pagamento diferenciado como antídoto a mediocridade de certos professores.

Após a digressão apresentada, volta-se ao processo de desenvolvimento do capitalismo e da burguesia e a luta de universalização e gratuidade da escola pública entendendo que entre a defesa desses princípios e a materialização da escola, sua expansão e desenvolvimento existem muitas décadas e lutas, entendendo que apenas na fase do capitalismo monopolista e, portanto, da Revolução Industrial. Esta produziu inúmeros impactos na sociedade e colocou a necessidade de uma maior escolarização para as classes populares, no entanto, esta seguiu com sua função exígua de ensinar os trabalhadores a apenas ler, escrever e contar acrescida da pedagogia ensinada nas fábricas. Essas duas instituições a saber a escola e a fábrica atuam paralelamente e de forma convergente para que o processo de adaptação, disciplinamento e heteronomia possa fabricar indivíduos que reproduzam acriticamente os princípios e valores da sociabilidade atual.

Com as sucessivas reestruturações produtivas o capitalismo engendrou novos paradigmas produtivos nos quais estão postos novas tecnologias, bem como novas técnicas de controlar os trabalhadores cada vez mais sofisticadas, essas reestruturações produtivas produziram pedagogias que intentavam deslocar o modus operandi fabril re-produzindo-o no ambiente escolar.

É nesse cenário que Kuenzer (2002) situa a emergência das pedagogias taylorista – fordista e mais recentemente, a pedagogia toyotista. Na década de 1970 eclodiu uma nova crise no seio do capitalismo, que segundo autores entre eles Mézáros (2008) não se tratava de uma mera crise conjuntural, pontual, mas ao contrário o cenário apontava para uma crise estrutural na qual o sistema se defronta e interroga os seus próprios pilares, bem como se alastra. Nesse sentido, o complexo educacional foi duramente atingido, na literatura a profusão de autores que atestam a crise na educação e/ou na escola é sintomática, contudo não há consenso quanto a natureza, as causas e as possíveis saídas para a crise educacional.

Para Sousa Júnior (2014) a crise da escola não deve ser analisada de forma fragmentada e pontual, mas ao contrário, dentro de uma totalidade onde estão postos a crise do trabalho abstrato materializada na explosão do desemprego e da precarização do trabalho, bem como no desmoronamento do estado e o questionamento aos direitos de toda ordem. Porém, apesar de posicionamentos como estes acerca da crise da escola estarem ancorados em uma fundamentação histórica, não são hegemônicos, pois não compactuam com a retórica reformista que defende o caráter pontual da crise, esta identificada como uma inadequação entre forma, conteúdo de ensino, defasagem na formação de professores ou ainda inaptidão dos gestores escolares em lidar com os recursos da escola.

Nesse mesmo cenário, os organismos internacionais representados e representantes dos países mais poderosos do cenário mundial vêm impondo desde o Consenso de Washington (1989) aos dias atuais um massacrante ajuste fiscal que vem sucateando as instituições públicas e erodindo os direitos.

Dentre estas instituições públicas está a escola que vem juntamente com seus professores e alunos sofrendo um processo de dilapidamento financeiro, material e humano, se distanciando cada vez mais de sua função precípua qual seja, a transmissão dos conhecimentos acumulados pelos homens no decorrer de seu processo de desenvolvimento, ao passo em que assume cada vez mais uma função assistencialista, onde a evasão e a repetência que são problemas his-

tóricos e complexos do sistema educacional brasileiro são combatidos com bolsas famílias de baixa renda atrelada e condicionada a matrícula e frequência escolar dos alunos, quanto a reprovação escolar esta vem sendo combatida com vergonhosas políticas de promoção automática, que geram bons índices e estatísticas, contribuindo sobremaneira com a governabilidade de muitos países.

Nesse sentido, a busca pelo acesso aos conhecimentos que medeiam a passagem de uma individualidade em si para uma individualidade para si (DUARTE, 2006) torna-se irrelevante, pois na atual fase de desenvolvimento da sociedade, denominada de sociedade do conhecimento é função social da escola e papel dos professores despertar os alunos para que estes individualmente construam seus conhecimentos e estes tenham como função principal resolver os problemas postos no cotidiano dos alunos, distanciando-os de uma visão de educação que os instigue a pensar e refletir sobre esses problemas, bem como sobre si e sua realidade. Orso (2011) atesta que o acesso aos conhecimentos é o acesso a própria história do homem.

Dentro da educação escolar entre o conhecimento e o aluno, encontra-se o professor que também vem assistindo a um empobrecimento em seu processo formativo e que tem como contraface um esvaziamento e descaracterização de seu relevante papel, substituindo uma prática consciente, consistente e politizada por uma rotina burocratizada e intensificada, o resultado são processos de adoecimento nos quais a Síndrome de Bournout e a Alexitimia são exemplos.

É contra todo esse estado de coisas que a pedagogia histórico-crítica embasada no materialismo histórico e na psicologia histórica, vem se confrontar apoiada em uma visão crítica vem refletir acerca da necessidade de se colocar os conhecimentos clássicos e eruditos na agenda escolar, bem como reposicionar os professores em seu lugar de destaque. Essas posições defendidas pela pedagogia histórico-crítica são contra-hegemônicas e colidem frontalmente com a atual organização escolar e organização do trabalho docente que leva inexoravelmente a reprodução do ciclo de produtividade da escola improdutiva (FRIGOTTO, 1984).

Ao enfatizar a importância da escola, dos conhecimentos e dos professores, a pedagogia defendida por Dermeval Saviani, Newton Duarte, e outros não está pondo na educação a tarefa de mudar o sistema capitalista e a sociedade, mas entende que a mudança passa pela escola e por um outro modelo de educação, pois como nos lembra Wolfgang Leo Maar, no prefácio do livro Educação e Emancipação de Theodon W. Adorno: “A educação não é necessariamente um fator de

emancipação”, o mesmo autor ainda indaga: como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na Barbárie nazista de Hitler? Essas questões deixam transparecer que não se pode descuidar da educação e pensá-la apenas sob a visão de adaptação dos indivíduos para viver em sociedade é errôneo, pois a sociedade precisa urgentemente ser transformada.

Referências

ALVES, Gilberto, A Produção da Escola Pública Contemporânea. Campinas, SP. 2006.

BAUMAN, Zygmunt, Tempos Líquidos. Rio de Janeiro, Zahar. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio, A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo, Cortez. 1974.

KONDER, Leandro, O que é Dialética. São Paulo, Brasiliense. 2012.

ORSO, Paulino José, Por Uma Educação Para Além do Capital e Por Uma Educação Para Além da Escola. São Paulo, Outras Expressões, 2011.

CAPÍTULO III

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO
HUMANA**

CONSCIENTIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA A QUESTÃO AMBIENTAL POR MEIO DE PROJETOS

Francisca Fabiciana Castro Soares

Cristina Mandau Ocuni Cá

Denise Maria Santos

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

Jarles Lopes de Medeiros

Juliana Alice Costa Freire

Introdução

Desde o momento em que os seres humanos passaram a subjugar a natureza, isto é, desde a revolução agrícola, ocorrida por volta do ano 10 mil a. C, o planeta, que era repleto de vida, passou a enfrentar colapsos não naturais, e inúmeras espécies, até então intactas, foram dizimadas completamente. O motivo? A alteração no equilíbrio natural de todos os ecossistemas componentes desse macrossistema chamado Planeta Terra, promovido pelo ser humano.

Nesse sentido, um dos grandes agentes dessa destruição em curso é o lixo que produzimos, cuja quantidade absurda e a sua incorreta destinação criam a maior parte dos fatores causadores dos desequilíbrios terrestres. Contudo, o problema em questão não é a sua existência, mas o destino que é dado a ele, ou seja, a forma como o seu produtor se relaciona com ele, se o descarta consciente ou inconscientemente.

Diante disso, esta pesquisa se justifica em vista da importância de conscientizar as crianças de sete (7) a doze (12) anos, a respeito da preservação do meio ambiente, enfatizando, sobretudo, a questão do lixo, mais especificamente, conduzindo-as a um processo de observação apurada e crítica da sua própria realidade, abordando a questão da geração e descarte do lixo da escola e do seu entorno.

Porquanto, convém perguntar: qual é o papel da escola ante a esta desenfreada jornada de destruição em massa? É possível, por meio de projetos educacionais, conscientizar as crianças para uma postura consciente para com o meio ambiente?

Baseados nos dados apresentados ao longo da pesquisa, e nas condições sanitárias observadas nas escolas, no seu entorno e nas comunidades onde elas estão inseridas, buscamos reunir informações com o propósito de responder o seguinte problema: de que forma a

conscientização das crianças das series iniciais do ensino fundamental acerca da problemática do controle da quantidade e o correto descarte do lixo pode auxiliar na preservação do meio ambiente? Para respondê-la, construímos nossos argumentos baseados em uma pesquisa bibliográfica, a partir de livros, artigos e revistas. Quanto à análise de dados, trabalhamos com a coleta de dados qualitativa, em virtude do trabalho com questões subjetivas que não podem ser quantificadas.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre ações de prevenção do meio ambiente e conscientização das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, e por meio dessas ações, auxiliar no controle da quantidade de lixo produzido na escola, agregando, assim, melhor qualidade de vida aos membros da comunidade escolar. Enquanto isso, os objetivos específicos são: explicar como funciona o meio ambiente; conhecer os diferentes locais de coletas de lixo seletivos e apresentar os benefícios de cuidar do meio ambiente.

Meio ambiente, nosso lar

Há muitos anos que pesquisas científicas revelam que estamos vivendo no limiar de um processo aparentemente irreversível de mudança climática: derretimentos das calotas polares, causados pela maior incidência de raios ultravioletas na crosta terrestre – resultado da destruição do filtro natural destes raios, a camada de ozônio, como consequência, mudanças bruscas nas temperaturas dos oceanos, muita chuva onde antes chovia pouco, inundações desmensuradas; desertificação de gigantescas áreas, onde antes eram florestas; milhões de espécies animais e vegetais perdendo seu habitat e sendo extintas, ou por não terem onde morar nem o que comer, ou por serem caçadas para virarem adereços ou alimento.

O fato é que nós, involuntariamente, estamos alterando o planeta inteiro. Todos nós estamos vivendo na fronteira da mudança climática e sofrendo a consequência, estamos perdendo nossa diversidade, por nossa conta e risco. Estamos mudando os cursos de rios ou os enterrando com lamas de rejeitos tóxicos; enterrando mananciais com lixo, de modo que, em breve, não teremos água doce para beber. Estamos sofrendo as consequências, perdendo nossa diversidade, nossa identidade. Em suma, estamos destruindo a alma do nosso planeta e condenando-o a destruição.

A terra ainda tem santuários, os quais fornecem um espaço essencial, mas estão desaparecendo. Um quinto da superfície terrestre do nosso planeta é coberto por desertos e o mais árido deles é o Atacama, na América do Sul, onde há registros de lugares que sofrem com a falta de chuva.

Todos que vivem sobre a terra, sejam animais ou plantas, dependem de água doce, no entanto, apenas 1% dela está acessível. 30% da água doce do planeta se localizam abaixo da superfície terrestre, seja no interior das rochas porosas ou na forma de lagos e rios subterrâneos.

Os seres humanos estão destruindo as nascentes com suas explorações, e poluindo as nascentes que restam. Às vezes, a jornada de um rio é interrompida por lagos. Juntos eles possuem quarenta vezes mais água que todos os rios do mundo juntos.

Alteramos o fluxo natural de mais de dois terços dos rios mais extensos do planeta, entre outras coisas estão as construções de barragens ao longo de seus cursos. Muitos rios do mundo não fluem, e nós criamos um espaço limitado para outras espécies. Por isso, o ser humano precisa entender que não está sozinho em sua necessidade de água.

Em todo o mundo já destruimos mais da metade das florestas que antes prosperavam no nosso planeta. Não estamos perdendo os animais que nelas viviam, também estamos mudando o clima do mundo inteiro.

Se escolhermos dar as florestas tempo e espaço, elas podem revestir a terra com uma variedade de plantas. Essa conscientização se torna urgente, uma vez que um futuro com mais florestas é vital para o nosso planeta.

Nesse contexto, cabe a pergunta: o que é meio ambiente? Para respondê-la, vale lembrar que o meio ambiente (do latim *ambiens, entis, de ambire*, no sentido de andar ao redor, cercar, rodear) refere-se ao conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cercam os seres vivos, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Pode ser entendido também como o conjunto de condições que permitem abrigar e reger a vida em todas as suas formas.

Com isso, entende-se que o meio ambiente é tudo que nos cerca, afinal é o ambiente em que algo ou alguém está inserido. Então, as árvores, animais, água, essas coisas todas fazem parte do meio ambiente, assim como as casas, ruas, prédios, as pessoas. O meio ambiente é um conjunto das relações entre as coisas vivas e não vivas.

No Brasil, a política nacional do meio ambiente (PNMA), estabelecida pela lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, e regulamentada pelo decreto Nº 99.274, de 6 de junho de 1990, define meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biologia, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Entende-se, portanto, que a expressão “meio ambiente” é pleonástica, no sentido de se falar do ambiente natural, do meio natu-

ral, isto é, uma ou outra palavra já seria suficiente para dar sentido ao texto.

No caso dos seres humanos, o seu meio ambiente mais comum são as cidades que podem ser vistas como natureza modificada pelo homem, afastando, portanto, da categoria natureza, assumindo a categoria de meio ambiente construído.

Com isso, entende-se que, embora o conhecimento do ambiente tenha como limite a própria natureza, a modificação do ambiente, num sentido destrutivo, tem, também, um limite, após o qual o próprio meio ambiente humano pode desaparecer, assim como o próprio ambiente, ainda que a natureza em si não possa acabar em decorrência da ação humana.

Descarte consciente do lixo por meio de projetos escolares

Chama-se de lixo todo e qualquer resíduo produzido e descartado por seres humanos. Os dicionários de língua portuguesa definem a palavra como sendo:

[...] coisas inúteis, imprestáveis, velhas, sem valor, aquilo que se varre para tornar limpa uma casa ou uma cidade; qualquer material produzido pelo homem que perde a utilidade e é descartada, porém, precisamos rever este conceito, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade (FORMIGA *et al.* 2007).

Como isso, entende-se que o lixo é um subproduto da atividade humana, e, como todo subproduto, não serve, é descartado. Contudo, a principal questão que envolve o lixo não é o lixo em si, mas o destino que se dá a ele, a forma como o seu produtor, seu criador - afinal ele é uma criatura e o ser humano seu criador - com ele se relaciona, é o resultado desta relação mal resolvida. Conforme Fonseca (2001): “As questões sociais do problema lixo e limpeza pública urbana envolvem a população, no que diz respeito as suas necessidades, seus desejos, suas atitudes e conhecimentos e seus relacionamentos com a proposta e serviços que lhes são oferecidos”.

Logo, ressalta-se a necessidade de cuidar do lixo. Tratá-lo e reciclá-lo. Inclusive, existe a possibilidade de extrair dele energia, entre outras inúmeras finalidades.

Redução, detritos e reciclagem são algumas das opções mais recomendadas para a gestão ambiental dos resíduos. Tais opções, além de minimizarem os problemas de disposição, da conservação dos recursos naturais, da redução do consumo de energia e do impacto negativo ao ambiente, permitem a valori-

zação socioeconômica e ambiental dos resíduos. As estratégias, contudo, tornam-se economicamente viáveis quando estes se apresentam livres de contaminação, segregados, classificados e acondicionados corretamente (SACRAMENTO, 2014, p. 7).

Outra forma de se descartar o lixo consciente é a criação de projetos dentro das comunidades que envolvam todas as pessoas, a escola é um bom exemplo de comunidade onde se pode implementar estes projetos.

A função da escola nesse momento é trabalhar com as crianças desde o início orientando como separar o lixo, até o fim, que hoje vai além dos aterros.

Presume-se que a reciclagem por si só não resolve os problemas dos entornos das escolas e comunidades, mas contribui com a diminuição dos lixos e da poluição.

A política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (PNMA, 1981).

Nós, enquanto operadores da educação, além de termos o domínio do conhecimento, buscamos pôr em prática tudo aquilo que transmitimos com seriedade e ludicidade, e também buscamos ouvir e atender as necessidades dos nossos alunos, de modo que, somos as pessoas mais indicadas para levarmos orientar as futuras gerações a respeito da necessidade de preservação do meio ambiente por meio do cuidado responsável do lixo.

Para a professora e pesquisadora Maria de Fátima Abreu (2001):

[...] educação ambiental é um dos instrumentos mais importantes para promover a mudança necessária nos cidadãos, provocando o incômodo de passa-los de desconhecedores dos problemas para espectadores; de espectadores para atores e produtores das soluções; de desinteressados para comprometidos e corresponsáveis pelas ações; de responsáveis pelos problemas para parceiros de soluções; de indiferentes para apaixonados pelo tema.

Dessa forma, o processo deve atingir toda a sociedade, por isso precisamos acompanhar todo o seu desenvolvimento conforme sentença a professora Maria de Fátima Abreu (2001, p. 45):

[...] deve se atuar especialmente nas escolas, já que os hábitos das crianças e dos adolescentes não são tão arraigados. Devem participar de forma sistêmica do processo os professores, os alunos, os funcionários da escola, das instituições, os fiéis, os moradores, os esportistas, os empresários, os comerciantes.

Portando, o principal objetivo que o profissional da educação atuante nas escolas dos primeiros anos do ensino fundamental deve perseguir, além da formação desses alunos sobre responsabilidade social, é a atenção contínua às mudanças que ocorrem e ocorrerão dentro e no entorno da escola, tendo a visão geral dos processos e a compreensão de que envolverão as crianças em processos complexos e dinâmicos, e que, por isso, não podem interrompê-las, mas acompanhá-las e medir seus resultados.

A escola é um palco privilegiado de conhecimentos e os alunos são como passageiros que saem com suas bagagens repletas de conhecimento e passam a compreender e participar ativamente do mundo compartilhando suas ideias.

As transformações sociais ocorridas nos últimos anos trouxeram muita facilidade no acesso a informações, não por isso a escola deixou de ser necessária no acesso às informações historicamente construídas pela humanidade, pelo contrário, continua essencial para pôr em prática tudo o que se deve exercer na sociedade.

Schaffer e Costella (2012, p. 49) descrevem bem sobre o assunto: “Para ser capaz de interpretar a sociedade contemporânea, a partir do trabalho na escola, é necessário formar o aluno para pensar interdisciplinar, que busque estabelecer relações entre os elementos que compõem seu ambiente”.

As autoras deixam claro que o aluno precisa acompanhar as alterações ao seu redor e ser capaz de interpretar e relacionar as informações, de modo a compreender as ações que formam o espaço que vivem. A questão do protagonismo infanto-juvenil é primordial para ser abordada nos processos de formação do caráter, de personalidade e de visão de mundo.

Urban, Maia, Scheibel (2009, p. 90) afirmam que:

Nessa perspectiva, as crianças não podem ser tratadas apenas como “cidadãos em formação”. Elas já fazem parte do corpo social e, por isso, devem ser estimuladas a exercitar sua condição de cidadãos, desenvolvendo expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade.

Portanto, no que concerne ao problema lançado nessa pesquisa, conclui-se que a conscientização das crianças das séries iniciais

do ensino fundamental acerca da problemática do controle da quantidade e o correto descarte do lixo pode auxiliar na preservação do meio ambiente, por meio de projetos que as levem a refletir sobre a sua relação com o outro e com o meio ambiente. Por isso, executá-los no contexto escolar possibilitará mostrar a realidade global a partir do recorte da realidade particular de sua localidade.

As crianças têm o direito de acesso à informação, de conhecer a realidade que as cerca, por isso não devem ser privadas de saber que o meio ambiente está sendo devastado, de saber e ver as ruas sujas, estudar sobre as doenças por trás do lixo, porque tudo isso está presente no seu cotidiano e tem suas consequências para o momento em que vivemos e para os momentos futuros. Além disso, devem saber que suas ações geram consequências para o planeta.

Diante disso, nós, professores, precisamos estar preparados para educar as crianças que estão sendo educadas para a cidadania. Estar preparado é não ter limites para os constantes desafios que encontramos fora de escola, é proporcionar valores de ontem e de hoje. É construir comportamentos, ideias úteis que façam a diferença. Essa diferença é maior ainda quando se é um aluno informado e qualificado para participar e debater de forma clara sobre qualquer assunto.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância de conscientizar as crianças do ensino fundamental I, por meio de projetos escolares que as orientem para um descarte consciente do lixo.

Para tal, realiza apresentações conceituais básicas, fundamentadas na legislação e na literatura, abordando conceitos como: o que é meio ambiente; equilíbrio e desequilíbrio ecológico; mudanças climáticas; lixo; reaproveitamento, reciclagem e destinação correta do lixo.

Em seguida, são apresentadas e comentadas as pesquisas científicas que atestam os malefícios da má administração do lixo e suas consequências, depois, apresenta algumas sugestões de projetos que podem ser utilizados nas escolas, a fim de conscientizar as crianças sobre a questão.

Por fim, são feitas reflexões acerca de ações que possam ser efetivadas nas escolas por meio de projetos a serem inseridos no currículo escolar para crianças que cursam as séries iniciais do ensino fundamental.

Finalmente, ressaltamos que o tema é importante no sentido de tornar as crianças sabedoras do funcionamento e equilíbrio do

meio ambiente, o que é de suma importância para a sustentação das sociedades e, por consequência, do planeta, pois no futuro, certamente, teremos adultos conscientes de suas responsabilidades e mais participativos e engajados às atividades voltadas para a alteridade e cidadania, o que os levará a posições de agentes comprometidos com a conservação do meio ambiente.

Referências

ABREU, M. F. Do lixo a cidadania: estratégias para a ação. Brasília: Caixa, 2001.

BRASIL. Lei nº 6.938 de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981.

FORMIGA, A. E.; SILVA, F. R. da; NOVELLO, L. A.; ARAÚJO, M. M.; SILVA, W. C. M. Uma contribuição na minimização de resíduo sólido produzido pelo CEFET-UNED cajazeiras: enfatizando o papel. II Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica Cajazeiras, PB, 2007. Disponível em: http://www.redenet.edu.br/publicacoes/arquivos/20080220_102836_MEIO-158.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

SACRAMENTO, S. S. Projeto De Proteção Ambiental: descarte de lixo doméstico nas vias públicas do bairro de Nova Dias D'Avila, cidade de Dias D'Avila-BA. 2013. 25 f. Monografia (Especialização em Gestão Ambiental em Municípios). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4598/1/MD_GAMUNI_2014_2_70.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

SCHAFFER, N. O.; COSTELLA, R. Z. A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

URBAN, A. C; MAIA, C. M; SCHEIBEL, M. F. Didática: organização do trabalho pedagógico. IESDE Brasil S.A Curitiba, 2009.

PEQUENAS GUARDIÃS DAS GERAÇÕES FUTURAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Luciano Ferreira Lima
Lisiene Sousa dos Santos
Cristina Mandau Ocuni Cá
Denise Maria Santos*

Introdução

Devido à importância de se preservar o meio ambiente, o conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo dissipado desde as últimas décadas, pois este traz a ideia de que os recursos naturais devem ser usados para suprimir as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações.

Desde o início da formação das primeiras sociedades, o ser humano tem privilegiado o princípio utilitarista na sua abordagem em relação ao meio ambiente, tendo este como um mero fornecedor de recursos. Porém, o meio ambiente não se resume só a recursos naturais, nem tão pouco ao que está ao nosso redor; meio ambiente é tudo isso e também envolve o ser humano como parte integrante desse sistema. Portanto, fazemos parte do meio ambiente, e preservá-lo é também cuidar de nós. Além disso, fazendo isso garantimos o futuro das próximas gerações.

Neste contexto, devemos estimular a conscientização sobre a Educação Ambiental, com a finalidade de alertar as pessoas sobre a importância de se preservar nosso meio ambiente, para que as próximas gerações possam desfrutar desse benefício natural.

De acordo com Dias (2003), a Educação Ambiental na escola busca desenvolver o conhecimento, a compreensão, as habilidades e a motivação para apreender valores, mentalidades e ações necessárias para lidar com questões e problemas ambientais e encontrar respostas sustentáveis. Contudo, no cotidiano da escola, muitas vezes essas questões são colocadas à margem, abordadas em disciplinas isoladas ou em eventos específicos.

Diante disso, consideramos a abordagem do meio ambiente na educação infantil como fundamental para trabalhar valores que transformem suas atitudes perante o meio ambiente, a fim de que, já que estão constituindo-se como sujeitos, se transformem em cidadãos

que se sintam parte do meio ambiente e que saibam que toda ação tem consequências para si, para o outro, para a natureza e para as gerações futuras. Seguindo a tradição popular que diz serem as crianças o futuro da nação, não se pode deixar de investir nelas. Mas, como trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

Segundo Santos e Lauro (2010), criança é um ser em construção e em constante transformação, seu aprendizado só se dá em momentos das atividades coletivas e individuais. Nessas atividades, sejam elas coletivas, ou individuais podem possibilitar o contato da criança com a natureza. Deve-se considerar que as crianças adoram o contato com a natureza; plantas, bichos, árvores, insetos, qualquer ser vivo é admirado por elas. Isso deve ser aproveitado ao máximo na educação infantil.

Com isso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação ambiental na educação infantil, mostrando para tal a urgência dessa abordagem no contexto escolar, com base em pesquisas recentes que tratam da temática e em documentos de organizações mundiais, baseando-se em resultados de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, a qual respondeu melhor as delimitações dessa pesquisa.

A contingência da questão ambiental

O progresso das sociedades associado à revolução industrial e tecnológica culminou num processo de exploração contínuo e desordenado, causando prejuízos ao meio ambiente, que afetam o nosso presente e comprometem as gerações futuras.

Os adeptos da ciência e da tecnologia associada à ideologia do progresso econômico, até pouco tempo, desconheciam o significado da palavra sustentabilidade, ocasionando a destruição indiscriminada dos recursos naturais do nosso planeta. Nesse sentido, a questão ambiental tem origem na preocupação com os problemas ambientais causados pelas atividades humanas no planeta.

A partir da Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, iniciou-se um período de inicialização inédita para a humanidade (BORGES; TACHIBA, 2005), que além da extração das matérias-primas, obtidas junto à natureza, também iniciava o processo de produção e consumo de combustíveis fósseis. Destaca-se, também, a geração de resíduos provenientes desta industrialização, que aprofundou a preocupação com a questão ambiental.

Já no século XX, mais precisamente na sua primeira metade, a humanidade presenciou uma deterioração ambiental nunca vis-

ta anteriormente, com o povoamento das cidades e a mecanização da produção agrícola, onde a mata nativa e seu ecossistema davam lugar à expansão da mancha urbana e à atividade agropecuária.

Essa deterioração do meio ambiente é marcada por sérios acidentes ambientais em vários países do mundo. No Japão, em 1954, mais de mil pessoas morreram e um número não calculável sofreu mutilações, com a contaminação causada pelo mercúrio, na Bahia de Minamata; nos Estados Unidos, em 1979, uma exploração destruiu um dos quatro reatores de uma usina atômica, lançando 100 milhões de curries de radiação na atmosfera, foram seis (6) milhões de vezes o volume que escapou do *Three Mille Island*, poucos anos antes considerado, até então, o pior acidente atômico da história.

Também no Brasil, em 1984, houve um grave acidente em Cubatão, São Paulo. Um rompimento de um oleoduto da Petrobrás, ocorrido após um incêndio, arrasou a favela Vila Socó, matando noventa pessoas e deixando outras duzentas feridas.

Outro acidente devastador ocorreu em Minas Gerais, na cidade de Mariana, em 05 de novembro de 2015, considerado o pior acidente de mineração do país. A tragédia ocorreu após o rompimento de uma barragem (Fundão) da mineradora, Samarco, provocando um enorme lamaçal que devastou o distrito de Bento Rodrigues. Foram cerca de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração, que se transformaram em lama tóxica, causando prejuízos ambientais imensuráveis, além das 19 vidas ceifadas, das pessoas desabrigadas, e da infertilidade do solo que ainda se estenderá por muitos anos.

Desastres como esses, seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo, impactam a opinião pública e abalam seriamente a imagem de um país. No entanto, esses eventos alertam o mundo para a necessidade da conservação ambiental, já previsto há alguns anos pela organização das Nações Unidas (ONU).

Alguns eventos foram importantes para a deflagração de uma consciência ecológica em um nível mundial, a saber: a Conferência Científica da ONU sobre a Conservação e Utilização de Recursos, em 1949; a Conferência sobre a Biosfera, realizada em Paris, em 1968; a publicação do relatório Limites do Crescimento, elaborado pelo Clube de Roma e a Conferência de Estocolmo, em 1972 (ICNUMAD-I Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento).

Diante dessa preocupação dos organismos internacionais e devido ao agravamento dos problemas ambientais em âmbito global, regional e local, têm-se demandadas ações técnicas, políticas educacionais por parte de países, governos e autoridades em diversos níveis,

dentre elas, ações de educação aos cidadãos, empresas e órgãos públicos.

Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) tem como objetivo formar cidadãos cientes das suas responsabilidades na relação com o meio ambiente; uma educação que se encaminhe na busca do sentido e significação para a existência humana.

Isto posto, a situação atual determina uma sociedade mais participativa consciente e crítica no âmbito das políticas públicas. Para tanto, é importante o fortalecimento do fator educacional como ferramenta para o desenvolvimento da conscientização das questões ambientais.

Breve relato histórico sobre a Educação Ambiental

O entendimento da história da Educação Ambiental e dos acontecimentos históricos das diversas épocas, antes, durante e depois de sua constituição fazem-se necessárias para a compreensão da constante evolução da EA no presente momento, sendo, por isso, de sua importância para a sociedade como um todo.

Na década de 1960, em consequência da crescente negligência com o meio ambiente, algumas pessoas mostraram-se preocupadas e interessadas em discutir a problemática ambiental, a exemplo da escritora e jornalista americana Rachel Carson, com o lançamento do livro “Primavera Silenciosa”, que se tornou um clássico na história do movimento ambientalista mundial, desencadeando uma grande inquietação internacional e suscitando discussões em diversos países.

O termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) surgiu em março de 1965, durante a Conferência em Educação, na Universidade Veele, Grã-Bretanha. Na ocasião, foi aceito que a EA devia se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos e que deveria ser vista como essencial para a formação para a cidadania.

Em 1968, com o surgimento do “Clube de Roma”, que era formado por trinta especialistas de várias áreas, promoveu-se discussões sobre a crise que vivia a humanidade, assim como as consequências para o futuro da terra, caso os países continuassem consumindo desenfreadamente os recursos naturais.

O “Clube de Roma” apresentou ao mundo um relatório desses debates, que chamaram de “Os limites do crescimento”, no qual denunciaram os impactos do desenvolvimento a qualquer custo, sem qualquer preocupação com os recursos naturais e com a humanidade que depende essencialmente deles para sua permanência no planeta.

O referido relatório trouxe para o debate mundial a necessidade de traçar um limite para o crescimento dos países, o que não

agradou muito as lideranças mundiais, principalmente das grandes potências, mas teve grande relevância para desencadear preocupações, levando a ONU a realizar, em 1972, a Conferência de Estocolmo, na Suécia, com o intuito de “estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano” (DIAS, 2003, p. 79).

Outra conferência que merece destaque é a de Tbilisi, de 1977, a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nessa conferência também foi destacado o caráter interdisciplinar da EA, além de ter traçado finalidades e estratégias em nível nacional e internacional.

O Brasil não está alheio à importância da Educação Ambiental. No ano de 1992, foi realizado no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, também conhecida como Rio-92. E, nesse período foram implementados documentos, como Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Os Ministros do meio Ambiente, da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, no ano de 1992, instituíram o Programa Nacional de Educação Ambiental. (PRONEA). E o IBAMA, como responsável pelo cumprimento de suas determinações e na qualidade de executor da política nacional de meio ambiente, elaborou diretrizes pela implementação do mesmo. Assim, incluiu a EA no processo de gestão, o que a torna presente em quase todas as áreas de atuação (UNESCO, 1997).

Em 1997, o Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, isto é, de 1ª e 8ª séries.

De fato, em 27 de abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o conhecimento da importância da EA, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo o processo educacional. Essa lei surgiu baseada no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Segundo essa lei, a EA tem que ser trabalhada dentro e fora da escola, mas não deve ser uma disciplina, uma vez que perde o seu caráter interdisciplinar. Segundo Dias:

A apresentação de temas ambientais no ensino primário deveria se fazer com ênfase em uma perspectiva de educação geral, por exemplo, das atividades de iniciação e junto com atividades dedicadas à língua materna [...]. O estudo do meio ambiente deve se ocorrer aos sentidos das crianças (percepção do espaço,

das formas, das distancias e das cores). O estudo do entorno imediato do aluno (casa, escola, caminho entre ambos) revestiu-se de muita importância (1992, p. 224).

É importante salientar que a EA não deve ocorrer somente na educação formal, mas em todos os espaços educativos fora de sala de aula, na família, na comunidade, na igreja, na rua e nas associações, por meio de atividades socioambientais, cursos, oficinas, eventos, seminário, conferencias, projetos, programas, campanhas e muitas outras opções que ocorrem fora da escola.

Em suma, a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo e lugar, podendo ser desenvolvida desde a infância até a fase adulta através da educação formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Educar para os valores socioambientais

A preservação do meio ambiente é atualmente uma das principais preocupações da nossa sociedade. Ela atinge a vida e a integridade física das pessoas.

O sistema econômico vigente em nossa sociedade, o “capitalismo” acompanhado dos avanços tecnológicos trouxe alguns malefícios para o meio ambiente, de forma que o próprio ser humano passou a destruí-lo. E na busca de uma forma de conter esse estrago pensou-se na EA como forma de conscientizar os cidadãos a valorizarem o meio ambiente. Segundo Dias (1992, p. 24):

Muitas vezes, à educação foi dada a incumbência de ser o agente de mudanças desejáveis na sociedade, e ela se acoplaram às educações [...]. Dentre elas, nenhuma tem apelo tão premente e globalizador quanto a EA [...] e um efeito tão devastador quando falha no seu objetivo de desenvolvimento da consciência crítica pela sociedade em relação à problemática ambiental e aos seus aspectos socioculturais, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos, ecológicos e éticos.

Para que se faça na Educação Ambiental um mecanismo favorável ao meio, a educação escolar deve ser revista. Ela não deve ser feita apenas de informações, mas deve criticar, deve importunar, provocar o ser humano, para que esse crie um sentimento em relação ao meio que estimule uma consciência para uma transformação social.

A construção de um sujeito ecológico, sensível e capaz de perceber o mundo ao seu redor, relê-lo com outros significados vol-

tados ao bem comum e a vida, está relacionada com o que Carvalho (2006, p. 177) destaca no trecho abaixo quando diz que:

A transformação de uma atitude ecológica pode ser considerada um dos objetivos mais perseguidos e reafirmados pela Educação Ambiental crítica. Essa atitude poderá ser definida, em seu sentido mais amplo, como, a adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidade éticas e estéticas orientando segundo as ideais de vida de um sujeito ecológico.

Dessa forma, é necessário educar para os valores socioambientais. É preciso por intermédio da EA, criar mecanismos para desenvolver nos seres humanos o respeito em relação ao meio e também às diversas formas de vida. É importante desenvolver o consciente coletivo de cuidado com o meio ambiente, pois segundo Guimarães (1995, p. 14):

A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltado para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalista sadio.

Sendo a EA voltada ao processo educativo, nesse caso, todos devem fazer parte desse processo, sendo ele realizado dentro do ambiente escolar ou não. Afinal, educação se exerce não somente na escola, mas em todos os lugares.

De acordo com Segura (2001, p. 21), “A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por intermédio de informação e conscientização”.

Entende-se que o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a conscientização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente. Por esse motivo a EA precisa ser introduzida no ambiente escolar como um todo, educando a todo o momento para os valores socioambientais, e não unicamente inserir como mais uma disciplina na grade curricular. Logo, a inserção da EA na escola, em especial na educação infantil, pode ser uma forma de sensibilizar os educandos para um convívio mais saudável com a natureza. “A representação ‘conscientizadora’ aparece em diversas oportunidades, conferindo à Educação Ambiental a missão de introjetar nos indivíduos indistintivamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza” (REIGOTA, 2010, p. 77).

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância de se trabalhar a Educação Ambiental na educação infantil, mostrando como pode ser abordada para além de uma disciplina escolar. Desse modo, enxerga as crianças da educação infantil como sujeitos capazes de mudar o curso de degradação do meio ambiente que ocorre no presente e que se vislumbra com o desdobrar das consequências que já se revelam no nosso cotidiano.

Por estarem em fase de desenvolvimento, considera-se como a melhor idade para se aprender, por isso, devem ser orientadas a se sentirem partes do meio ambiente, refletindo sobre cada ação no seu dia a dia, pensando, assim, nas consequências delas para si, para o outro, para o meio e para as futuras gerações. Por isso, nesse trabalho, consideramos as crianças como pequenas guardiãs das gerações futuras.

Ademais, elas serão o futuro do nosso planeta, esses pequenos indivíduos farão história, pois quando “inocentes” é mais fácil de moldar novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinações que os tornem aptos a agir.

Toda educação é de grande importância para o desenvolvimento do ser humano, para o seu processo de humanização, concretizando, assim, numa etapa de transformação do âmbito social. A educação e a sociedade estão aliadas, pois as duas evoluem de maneira igual e gradual. Neste sentido, a Educação Ambiental conceitua-se de abrangência de conhecimento sobre o ambiente, tendo por finalidade a sua preservação e a utilização de seus recursos de maneira sustentável.

Dessa forma pode-se observar como a Educação Ambiental é um extenso campo de informação para se estudar, e que se mostra atrativo a partir do momento que contextualiza concepções que hoje se apresentam conectadas ao meio ambiente e ainda conseguem alcançar problemas sociais, políticos e econômicos.

Referências

BORGES, Fernando Hagihara; TACHIBANA, Wilson Kendy. A evolução da preocupação ambiental e seus reflexos no ambiente dos negócios: uma abordagem histórica. Anais [...]. XXV Encontro Nac. de Eng. De Produção, Porto Alegre, 29 out. a 01 de nov. de 2005- ENEGEP, 2005. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2005/Enegep10051433.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, lei nº 9795. Dispõe sobre a Educação Ambiental e da outras providências. Brasília, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Aratusa; LAURO, Bianca Recker. Infância, criança e diversidade: proposta e análise. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a23.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representação social. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SEGURA, Denise de S. Baena. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

UNESCO (org.). Educação Ambiental, as Grandes Orientações da Conferência Internacional de Tbilisi. Revisão da tradução: Norma Guimarães Azeredo, Vitória. A. B. Rodrigues. Editora IBAMA. (Coleção Série Estudos Educação Ambiental - Ed. Especial), 1997.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

*Naiane da Silva Campina
Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá
Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos
Vanessa Farias Pinto Rodrigues*

Introdução

O presente artigo propõe discutir sobre a importância de um trabalho de conscientização ambiental no cotidiano das escolas de Educação Infantil, propiciando que as crianças possam aprender a respeitar a natureza, conseqüentemente cuidando de si e dos outros, pois todas as formas de vida são importantes para o planeta. Pretendemos refletir sobre a importância da educação ambiental como possibilidade de diversos aprendizados a serem vivenciados na educação infantil.

Acreditamos que é necessário que os docentes estejam envolvidos e preparados para desenvolver práticas educativas que possibilitem trabalhar com o tema em questão, como por exemplo, atividades que envolvam a coleta seletiva, aplicando na prática um trabalho de conscientização que esteja presente na rotina escolar, compreendendo que além das crianças apreenderem atitudes de cuidado com o meio ambiente, elas podem ser disseminadoras de informações e através dos conhecimentos adquiridos, ensinar também os seus familiares, e assim atingir um público maior.

Utilizando um tipo de metodologia de ação na qual, os professores podem aplicar na prática um trabalho de conscientização baseado no cotidiano escolar, usando a literatura infantil para chamar atenção das crianças e outros tipos de materiais que possam reforçar da melhor forma possível a compreensão sobre o assunto. Utilizamos como referencial teórico: Medeiros (et al. 2011); Cuba (2010); Felix (2007) e Rodrigues (2011).

A educação ambiental tem um poder que pode mudar hábitos e transformar a situação do nosso planeta, contribuindo assim, para uma qualidade de vida das pessoas. Acreditamos que por meio da educação ambiental implantada nas escolas, as crianças passam adquirir o conhecimento, compreender melhor as questões ambientais, e apren-

der que podem ser agentes transformadores em relação a preservação do meio ambiente (MEDEIROS *et al.*, 2011).

A educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nas séries iniciais, já que é bem mais fácil atingir e conscientizar as crianças sobre a importância de preservar, cuidar do meio ambiente, do que quando se tornarem adultos. Medeiros *et al.* (2011) lembra muito bem que as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais ajudam divulgando em casa, na família e vizinhos, principalmente naquela fase em que elas gostam de dialogar e interagir, fase importante para o aprendizado e para ampliar o vocabulário.

Com relação a essa discussão Rodrigues (2011) traz a definição sobre educação ambiental que procura compreender a história dos conceitos contemporâneos. Segundo o autor, apesar de ser lei, os próprios órgãos públicos não cumprem na íntegra o que está no papel, pois o MEC desenvolve uma política de ensino que não abrange a educação infantil, favorece apenas o ensino fundamental.

Do mesmo modo, o autor considera que isso também acaba refletindo na formação continuada dos professores e nos materiais disponibilizados na área, que em geral, são exclusivos do ensino fundamental. A ausência de formação do professor da educação infantil no que se refere à Educação Ambiental, pode contribuir para uma deficiência na orientação e na conscientização das crianças. A criança encontra-se em formação inicial, onde podem ser trabalhadas as definições, os valores pessoais e sociais capazes de prepará-las para ser o exercício da cidadania. Neste sentido, torna-se essencial que a educação ambiental seja crítica e reflexiva.

Compreendendo a educação ambiental e a sua importância na formação docente

A atual Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, foi promulgada com seu capítulo sobre o Meio Ambiente que, entre outros avanços na área ambiental, tornou a educação ambiental obrigatória em todos os níveis de ensino, porém sem tratá-la como uma disciplina. A redação final ficou de acordo com as definições internacionais de Tbilisi, reafirmadas no encontro de Moscou (BRASIL, 1997).

Em abril de 1999, através da lei n.º 9795/99, a educação ambiental tornou-se obrigatória nas instituições educacionais e assim ficou decidido que seria trabalhada em todo processo de ensino, mas em forma de conteúdo transversal, não como disciplina.

Acreditamos que a melhor maneira de trabalhar sobre o assunto com crianças é mostrar para elas os desafios presentes na socieda-

de em que vivem, propiciando que não se limitem apenas ao campo das informações, mas que possam desenvolver atitudes, com a formação de valores e ações práticas que ultrapasse a teoria, para que aprendam a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental.

O professor deve ser o instrumento de ação para levar o aluno a compreender a importância da conservação ambiental, ensinando na prática, de uma maneira simples e significativa, como por exemplo, a limpeza da sala de aula, a conservação do meio onde a escola está inserida, trabalhos que envolvam a coleta seletiva, dentre outras.

Cuba (2010) defende e reconhece que a educação ambiental não deveria ser trabalhada como interdisciplinar, mas sim como disciplina. Para o autor, o assunto tratado como transversalidade acaba trazendo menos impacto. O autor ainda ressalta que na maioria das vezes a educação ambiental não é inserida diariamente na rotina das crianças, que é a forma mais eficaz de conscientizá-las.

Aponta que a falta de informações dos professores sobre o assunto, é um elemento preocupante. Para ele, deveriam ser implantadas novas metodologias que venham ao encontro da realidade, ajudando os educadores a atuarem de forma participativa e crítica diante das situações sócio ambientais, a ponto de influenciar nas mudanças e atitudes dos educandos. Mesmo diante de tantas adversidades a educação ambiental vem crescendo e esse crescimento é extremamente importante para que possamos ter uma melhor qualidade de vida.

Segundo Félix (2007), a educação ambiental deve ser trabalhada de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino. Para ele a educação ambiental é essencial para mudar essa situação, mas atualmente percebe-se que grande parte dos desequilíbrios está relacionada à conduta humana gerada pelo consumo exacerbado. Considerando que a falta de formação adequada do educador em relação ao meio ambiente, dificulta a divulgação desse conteúdo sobre a discussão ambiental, prejudicando assim muitas vezes a reflexão e as ações dos alunos.

Utilizando a coleta seletiva como possibilidade de ensinar e aprender na educação infantil

A coleta seletiva é o mais importante passo para fazer com que vários tipos de resíduos sigam seu caminho para a reciclagem ou destinação final ambientalmente correta, pois o resíduo separado corretamente deixa de ser lixo. A coleta seletiva está intrinsecamente ligada à proposta de educação ambiental. De acordo com Cuba (2010, p. 24),

A Educação Ambiental é um tema muito discutido atualmente devido ao fato de se perceber a necessidade de uma

melhoria do mundo em que vivemos, pois é facilmente notado que estamos regredindo cada vez mais em nossa qualidade de vida de um modo geral, nos deixando levar por nossas obrigações diárias. Nosso tempo nos parece cada vez mais curto porque temos cada vez mais compromissos.

A coleta seletiva é fundamental para uma recuperação satisfatória do nosso ambiente. É necessário que iniciativas sejam realizadas para que a gente possa reduzir a produção de lixo, reaproveitando o que for possível, e posteriormente, enviando os materiais para a reciclagem.

É importante ressaltar que a coleta seletiva é um excelente aliado para uma sociedade ecologicamente correta. Através dela, os resíduos são levados a um destino específico, se for lixo orgânico será destinado a um aterro sanitário e se transformará em adubo; se for lixo reciclável pode até chegar a virar arte, além do uso na fabricação de outros materiais afins. Assim, podemos afirmar que a coleta seletiva pode contribuir para um meio ambiente saudável e puro, reutilizar, com isso, evitar o acúmulo de lixo no solo e a poluição dos lençóis freáticos. Cuba (2010, p. 25) nos lembra que:

A Revolução Industrial é a marca do capitalismo que, ao modificar o sistema de produção, consegue aumentar a margem de lucro do capitalista, promovendo uma enorme poluição do ar, dos rios, do solo, etc. Esta revolução foi o ponto de partida para toda a problemática vivenciada nos dias de hoje. Ao longo dos três últimos séculos, o malefício que o capitalismo trouxe para o meio ambiente era justificado pela possibilidade do progresso humano. As novas tecnologias permitiram avanços em várias áreas. No entanto, a partir da década de 1960, esse progresso começou a ser questionado.

Na atualidade, a coleta seletiva é bastante importante, por meio dela se resolve muitos problemas que enfrentamos hoje na nossa sociedade e que se ignorados poderão acarretar problemas maiores para a geração futura. Na nossa sociedade ainda é comum encontramos nos lugares públicos, o lixo armazenado de forma incorreta, inclusive até fora do cesto de lixo. E esta atitude, de jogar o lixo fora da lixeira, pode ser evitada se trabalharmos com as crianças no ambiente escolar e familiar, a importância de se ter atitudes positivas com o meio ambiente.

As formas mais comuns de coleta seletiva hoje existentes no Brasil são as coletas de casa em casa e nos Pontos de Entrega Voluntária. A primeira coleta citada pode ser realizada tanto pelo prestador do serviço público de limpeza e manejo dos resíduos sólidos (público ou privado) quanto por associações ou cooperativas de catadores de

materiais recicláveis. É o tipo de coleta em que um caminhão ou outro veículo passa em frente às residências e comércios recolhendo os resíduos que foram separados pela população. Já os pontos de entrega voluntária consistem em locais situados estrategicamente próximos de um conjunto de residências ou instituições para entrega dos resíduos segregados e posterior coleta pelo poder público.

O lixo descartado de forma incorreta causa muitos danos ao meio ambiente, como a poluição do solo e da água por conta do chorume (líquido escuro e mau cheiroso); aumento do número de incêndios causados pelos gases gerados pelo lixo em decomposição. Além disso, ainda tem as doenças que são transmitidas ao ser humano por animais que vivem no lixo.

Diante da situação compreende-se que está na hora de atuarmos de forma consciente para evitar problemas graves no futuro e garantir um meio ambiente de qualidade para as futuras gerações, mas para isso é importante pensar de forma inteligente e reflexiva para resolver quanto antes o problema. Neste caso é importante contar com a participação ativa de todas as instâncias sociais envolvidas. Dessa forma, acreditamos que os lares, ruas, escolas, comércios, repartições públicas e privadas, parques, praças, feiras, igrejas, dentre outros, são lugares em que todos devem assumir a responsabilidade com o cuidado com o meio ambiente, promovendo ações de conscientização.

No entanto, a escola é o lugar adequada para iniciar o processo de orientação e de conscientização das crianças como vem chamando a nossa atenção Cuba (2010, p. 24):

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social.

É importante pensar que a escola por ser um dos locais em que a criança interage socialmente, aprimora seus conhecimentos e desenvolve seus princípios, que acreditamos ser uma etapa da vida onde é possível e necessário prender sobre educação ambiental. E sem esquecer que na educação infantil a criança ainda está se construindo, aprendendo conceitos e valores que levará para vida toda, por essa razão é importante que através da educação ambiental seja desenvolvida a conscientização com as crianças.

Vale ressaltar que a educação é um dos meios que acaba atingindo uma maior quantidade de pessoas, então é necessário chamar atenção das autoridades e da sociedade em geral, de que é importante iniciar um trabalho de conscientização através da inserção da Educação Ambiental no cotidiano das escolas de Educação Infantil, com intuito de que as crianças de hoje, no futuro, façam parte de uma sociedade mais justa, onde os cidadãos respeitem a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes.

Diante de tantos problemas e incidentes com meios ambientais, vários países se mobilizam para discutir e refletir, afim de encontrar uma alternativa melhor. De ponto de vista de Cuba (2010, p. 24):

O trabalho educacional é componente dessas medidas das mais essenciais, necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas.

Enquanto isso, Medeiros (2011) afirma que no Brasil aconteceram as medidas no início de 1992, mas só em abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o reconhecimento da importância da educação ambiental, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo processo educacional. Digamos assim que a partir dessa lei a Educação Ambiental passa a ser trabalhada dentro e fora do ambiente escolar, mas não como uma disciplina, a fim de garantir o seu caráter interdisciplinar, discurso esse que não se tornou convincente para a maioria dos estudiosos da área e dos profissionais da área de educação.

Lembrando que a Educação Infantil é compreendida como início da vida escolar, onde se aprende conceitos, valores e vivências que se levará para vida. A criança nessa fase está sempre disposta a aprender e devemos aproveitar esse momento para desenvolver a Educação Ambiental, fazendo com que as crianças possam valorizar, amar e respeitar a natureza e todos seus elementos. Acreditamos que as crianças se forem orientadas desde pequenas podem se tornar conscientes de suas responsabilidades, e conseqüentemente, adultos conscientes.

Sendo assim, vale destacar que o desenvolvimento da Educação Ambiental em escolas de Educação Infantil, possibilita aos alunos maior conhecimento, reflexão e discussão acerca dos assuntos ligados às questões ambientais, fazendo com que estes despertem para esses temas, tornando-os mais atentos e conscientes conforme nos mostra Cuba (2010, p. 25) ao destacar que:

Somente desta maneira é que se torna possível acreditar na possibilidade de mudar condutas e valores e, assim, formar pessoas que, através da disseminação de suas convicções, trabalharão por uma nova maneira de relacionar-se com o mundo e seus recursos Naturais e também com as outras pessoas.

Diante de tudo que está sendo discutido neste artigo, é necessário pensar no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, a fim de orientar um número muito maior de pessoas, que possam trazer alternativas para uma resposta positiva no presente e futuro.

Considerações Finais

Com base no que vem sendo discutido neste artigo podemos assim concluir que a Educação Ambiental só acontece, de forma abrangente e eficaz, quando todos se envolvem e participam ativamente, buscando alcançar objetivos em comum. A coleta seletiva é uma eficiente ferramenta da gestão de resíduos sólidos. Acreditamos que se todos conseguirem usar de forma correta será possível causar mudanças significativas no contexto socioambiental e econômico, inclusive, no âmbito educacional. Estimulando a sociedade de modo geral a se sentir responsável pelos resíduos que produzem.

Compreende-se que esta mudança de hábitos e de percepção pode levar uma grande parte da população a se conscientizar, refletir e ter atitudes positivas em relação ao meio ambiente, propiciando uma melhor qualidade de vida. Educar as crianças para viver em harmonia com a natureza é uma necessidade, e através do cotidiano escolar é possível desenvolver atividade que promovam este respeito com o mundo em que vivemos, e até mesmo fazer com que as crianças percebam que a coleta seletiva também contribui para a geração de emprego e traz um alívio na economia das famílias carentes.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 ago. 2010. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso: 4 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 275, de 25 de abril de 2001 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Gestão de Resíduos e Produtos Perigosos. Disponível em: http://cromg.org.br/arquivos/RESOLUCAO_CONAMA_275_2001.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

CUBA, Marcos Antônio. Educação Ambiental nas Escolas. EC- COM, V.1, n.2 p. 23-33. 2010. Disponível: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/607/557> Acesso em: 17 jun. 2020.

FELIX, Rozeli Aparecida Zanon; Coleta Seletiva em Ambiente Escolar. v 18 jun 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3321/1985> Acesso em: 3 maio 20.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de Et al.; A Importância da Educação Ambiental nas Séries Iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/aimportancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais>. Acesso em: 2 maio 2020.

RODRIGUES, Cae; Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. v. 26, jan. a jun. de 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3354/2010> Acesso em: 12 jun 2020.

SCHUNEMANN, Daniela da Rosa; ROSA, Marcelo Barcellos da. Conscientização Ambiental na Educação Infantil. vol. (1), n 1, P 122-132, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/2295/1393>. Acesso em: 21 maio 2020.

SILVA, Jaíres Lima da; Avaliação dos Benefícios Econômicos e Ambientais da Implantação da Coleta Seletiva no Município de Eusébio-Ce. Ceará. TCC (Trabalho de conclusão de curso) IFCE – Campus Quixadá – CE, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR DE FORMA CONSCIENTE

Janaina Maria Francelino Lima dos Santos

Juliana Alice Costa Freire

Cristina Mandau Ocuni Cá

Jarles Lopes de Medeiros

Denise Maria Santos

Vanessa Farias Pinto Rodrigues

Introdução

Este trabalho tem como tema principal a Educação Ambiental, com o olhar direcionado para o uso consciente da água, buscando promover uma discussão voltada para as políticas públicas, escola e comunidade, para que possam contribuir com educação que promova o uso consciente da água. Devido ao problema relacionado à água doce a ONU (Organização das Nações Unidas) criou o dia Mundial da água, sendo comemorado no dia 22 de Março. A água doce¹³ é apenas 3% do líquido disponível da água no planeta, boa parte disso concentra-se nas geleiras e secundariamente, em grandes profundidades, tornando sua captação economicamente dispendiosa. Então se faz necessário o uso racional da água e medidas educacionais que promovam essa conscientização nas escolas e comunidades.

A água potável está se tornando cada vez mais escassa, a contaminação de rios, riachos e bacias hidrográficas se apresentam de forma assustadora e descontrolada, tornando-se cada dia mais impróprio para o consumo humano. Observa-se o descuido com os esgotos industriais e domésticos, que deveriam ser rigorosamente controlados, para evitar a contaminação das bacias hidrográficas.

Como se percebe esse líquido tão precioso, na verdade, é um recurso finito e vulnerável, no entanto, uma grande parte da população ainda precisa se conscientizar, pois a degradação ambiental provocada pela poluição dos recursos hídricos acaba por contribuir para um agravamento no problema de escassez da água, representado pela dificuldade de abastecimento das grandes cidades e áreas industriais, do fornecimento da água para irrigação, dentre outros.

No Brasil, as próprias empresas de distribuição de água, não possuem uma política de controle e estímulos à linha de financiamento que favoreça o desenvolvimento de uma estratégia natural, onde os

13 Disponível em: Água potável: Apenas 3% das águas são doces - UOL Educação. Acesso em: 10 abr. 2021.

próprios consumidores de médio e grande porte pudessem perfurar poços tabuladores (os chamados poços artesanais), liberando assim grande parte da água potável para a distribuição pública. Para que a água continue sendo potável e suficiente para todos, a população precisa se conscientizar da importância dela para a vida e mudar seus hábitos. A água não é um bem de consumo, e não deve ser tratada como tal, na verdade, é um recurso natural, essencial para a vida e se apresenta, na atualidade, ameaçada.

De acordo com Zilberman (1997), os elementos ambientais constituem o planeta terra, sendo passível de influências, o ser humano e todas as formas de vidas tem ligação direta com esses elementos, principalmente os recursos hídricos, onde podemos dizer que é dos recursos que se utiliza em grande quantidade. Cabe salientar que os problemas ambientais são causados pelo o avanço no crescimento populacional e da produção de bens, pois tal progresso interfere no aumento da demanda da água.

As abordagens educativas sobre a Educação Ambiental, o uso racional da água e o desenvolvimento sustentável, permitem resgatar a consciência crítica, política e cidadã da população sobre tais assuntos, fornecem possibilidades aos alunos tornarem-se agentes multiplicadores com as informações adquiridas no ambiente escolar sobre estas temáticas, visto que as mesmas podem ser levadas para as suas casas, bem como para as comunidades em que residem. Se continuarmos tratando a natureza de maneira irresponsável, o futuro nos reservará um mundo devastado e sem recursos. É necessário que possamos estabelecer uma relação de paz com a natureza, encontrando o equilíbrio entre as necessidades humanas e a capacidade de recuperação ambiental (autossustentação).

Considerações sobre educação ambiental, políticas públicas e ensino

A Educação Ambiental promove valores que conduzem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado, muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. O trabalho com Educação Ambiental poderá desenvolver a racionalidade, e promover correta utilização dos recursos que são oferecidos a nós, nesse aspecto Ramos (2010, p. 83) nos mostra que:

Seja como for, a visão atual de natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura – que se tornou dogma – de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma.

O desenvolvimento para o bem-estar e o conforto humano que se criou a partir da Revolução Industrial gerou um aumento considerável de material descartado. Teixeira (2005, p. 1) nos mostra que “ocasionando um aumento da quantidade de resíduos gerados e não utilizados pelo homem, muitos deles trazendo riscos ao meio ambiente e a saúde humana”. Como se pode notar, é preciso ser mais consciente em relação à disposição final do resíduo sólido e à diminuição da geração desses, inserindo uma filosofia de reaproveitamento na sociedade.

No Brasil, o aumento da produção de produtos vem crescendo em ritmo acelerado e, com isso, surgem os problemas relacionados ao descarte inadequado dos resíduos, fazendo com que estes voltem para a natureza de maneira prejudicial. As alternativas de reaproveitamento e de reciclagem, infelizmente, não têm sido suficientes para suprir essa necessidade tão urgente (FERNADES; MOURA; SOUSA, 2012).

As preocupações ditas ambientais de determinados segmentos da sociedade ocorrem mais por um ato de sobrevivência do que por um de educação ambiental de fato. Sabe-se, porém, que concordando com Santos (2009) a educação ambiental não irá conseguir resolver os inúmeros problemas existentes na sociedade, mas possibilitar através de seus instrumentos, princípios e objetivos, que determinadas ações aconteçam, buscando respeitar os direitos e os deveres com o meio ambiente. Neste sentido, Manzini (*apud* FERNADES; MOURA; SOUSA, 2012, p. 3) ressalta:

[...] que cabe a todos fazer a sua parte no sentido de redirecionar a produção e o consumo rumo à sustentabilidade, o que exige uma descontinuidade sistêmica do atual processo de uso-consumo, bem como a indução de um processo de aprendizagem social que permita as gerações atuais e as futuras viver melhor, consumindo menos e regenerando mais a qualidade do nosso ambiente planetário.

A compreensão a respeito da necessidade de implementação da educação ambiental é de extrema importância para alicerçar a mudança de postura diante da problemática dos resíduos sólidos e a criação de políticas públicas coerentes com a busca do desenvolvimento

sustentável. Devemos pensar também sobre a enorme quantidade de lixo produzido pelos países industrializados, o que acaba prejudicando o meio ambiente. De acordo com Sasse (2002, p. 50) “Esse lixo destrói o ambiente de várias maneiras, matando plantas e animais diretamente, pela infiltração dos aterros sanitários para as águas subterrâneas, rios e lagos, e pela emissão de substâncias tóxicas na incineração”.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reuniu especialistas em Educação Ambiental de todo o mundo, inclusive do Brasil. Foi o primeiro encontro mundial dedicado à Educação Ambiental, onde várias orientações gerais foram obtidas para se estabelecer um programa internacional. Essa reunião deu origem a um documento conhecido como “Carta de Belgrado”, na qual, em seu final, pode-se ler:

[...] devem ser lançadas bases para um programa mundial de educação ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de nossos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, visando à melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações futuras (BRASIL, 1975).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 impõe que “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; preservar as florestas, a fauna e a flora.” (BRASIL, 1988). Estabelece, ainda, em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, que, para assegurar a efetividade desse direito, “incumbe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Propiciar esta discussão para o ambiente escolar é extremamente importante, pois sabemos que somente a sociedade é capaz de mudar esse quadro instável, e dessa forma, há a necessidade de uma educação coletiva frente aos danos causados diariamente, fazendo com que haja a consciência de que é preciso rever hábitos e concepções, além de se buscar alternativas sustentáveis. Tendo como objetivo principal a disseminação acerca do conhecimento sobre o meio ambiente, visando sua preservação, a educação ambiental é um elemento transformador e que auxilia as pessoas a se conscientizarem sobre os problemas ambientais, sendo capazes de agir, prevenir e procurar soluções para mitigação ou erradicação de um determinado problema, refletindo e revendo seus hábitos para levar a uma relação mais harmoniosa e equilibrada.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002

têm contribuído para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental no país, cujo marco inicial, pelo menos para o ensino formal, foi a Lei nº 6.938/81, a qual, ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente, determinou a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), também propõe fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes da Federação, tendo como missão contribuir com a educação para a sustentabilidade, para uma sociedade educada ambientalmente.

O MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA), coordenam a PNEA e o ProNEA. Entretanto, em razão da transversalidade da Educação Ambiental, outras instituições públicas federais (ministérios, autarquias, estatais etc.) vêm desenvolvendo ações, fato que desafia o órgão gestor a viabilizar ações integradas para, desse modo e a partir de uma visão sistêmica, potencializar a implementação da Política.

Em abril de 2004, reunidos em Goiânia, técnicos e gestores representantes de secretarias de educação e de meio ambiente reconheceram o ProNEA como orientador de políticas públicas de Educação Ambiental, integrando processos nacionais, reafirmando a necessidade de uma gestão democrática e compartilhada. O documento produzido sugere que as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), vistas como colegiados estaduais representativos e democráticos, juntamente com as redes sociais em Educação Ambiental, sejam fortalecidas, pois estimulam a participação e o exercício do controle social.

A gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente vem sendo intensificada na atual gestão do governo federal, o que possibilita sinergia e articulação entre políticas da educação formal e não formal, como se propõe com a constituição de Coletivos Educadores.

Em 2007, a Secad/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) receberam Planos de Trabalho de 24 Estados e do Distrito Federal, que solicitaram recursos suplementares para mobilizar as escolas de ensino fundamental (anos/séries finais) em preparação da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. O MEC descentralizou, por meio da Resolução FNDE nº 54/2007, o montante de R\$ 5.642.939,82 para execução, no ano de

2008, de oficinas, conferências regionais/estaduais e formação e fortalecimento de Com-Vidas nas escolas. Como contrapartida, os estados proponentes entram com o total de R\$ 287.983,55. Todas as unidades federativas solicitantes tiveram projetos de Educação Ambiental aprovados, apenas os estados de Minas Gerais e São Paulo não solicitaram assistência financeira suplementar via Resolução do FNDE, mas suas secretarias estaduais de educação devem se envolver no processo da III Conferência, como ocorreu nas duas outras edições do evento, como em 2003, 2005 e 2006.

Com essa visão panorâmica das atuais políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil, coordenadas nacionalmente pelo OG da Política Nacional de Educação Ambiental, já foi possível visualizar diversos e enormes desafios. Entre tantos, discute-se os mais relevantes do ponto de vista dos gestores estaduais dessas políticas e aponta, a partir das prioridades identificadas, algumas tendências e os novos desafios decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua proposta de educação integral.

Há um entendimento de que as políticas públicas de educação ambiental devem induzir à produção de ações transformadoras que contribuam na prevenção e enfrentamento dos riscos globais, apoiadas numa governança democrática mais intensa, que estimule a reflexividade e a cidadania ambiental. Aprender a prevenir e enfrentar as ameaças numa sociedade de risco implica na criação de espaços de interlocução para novas formas de participação política e vivência da vida democrática.

Uma das diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental diz respeito ao aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino. Os principais desafios das políticas públicas de educação ambiental no Brasil, identificados pelos gestores estaduais e os compromissos assumidos pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em regime de colaboração com os entes federados, apontam para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam.

Trata-se, pois, de uma educação ambiental crítica, participativa e transformadora, sintonizada com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, predominantemente emancipatória, que acolhe os sujeitos sociais e lhes apresenta possibilidades de uma intensa vida democrática e de reinvenção da cidadania por meio da “política do cotidiano”, especialmente com a participação em espaços de (inter)locução como as Com-Vidas ou Círculos de Aprendizagem nas escolas e comunidades.

Por essa razão, a presença da educação ambiental, com suas ações sinérgicas e perspectiva sistêmica, na implementação da educação integral, com a implantação do programa Mais Educação, criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, favorecerá a criação de espaços participativos de educação para a sustentabilidade socioambiental e a construção de novos arranjos educativos locais. Se bem-sucedido, o Mais Educação provocará uma importante ruptura no atual modelo de gestão das políticas públicas da educação, que parece desconhecer a modernização reflexiva e o saber complexo, e incorporará a educação integral no cotidiano da vida escolar, o que exigirá permanentemente articulação de ações Inter setoriais para ampliação dos tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

A educação ambiental e o uso consciente da água

A água é um elemento de vital importância para todas as formas de vida da Terra e está presente nas múltiplas atividades humanas, com os mais diversos fins, desde a água como maior constituinte do corpo humano até o uso doméstico, agrícola e industrial.

Para Mancuso e Santos (2003, p. 403), os seres humanos têm 65% do seu peso formado de água. Em um clima temperado, um adulto precisa ingerir cerca de 3 litros de água por dia para sobreviver. Fora isto, ainda existem as outras tarefas diárias para as quais a água é essencial como a higiene pessoal e doméstica, produção de alimentos, irrigação, transporte, criação de animais, e também é distribuída desigualmente pelo país, para atender a 93% da população.

O consumo de uma água saudável é fundamental à manutenção de um bom estado de saúde. Existem estimativas da Organização Mundial de Saúde de que cerca de cinco milhões de crianças morrem todos os anos por diarreia, e estas crianças habitam de modo geral os países do Terceiro Mundo, (SANTILLI, 2003, p. 650).

Segundo Tundisi (2002, p. 5), a obtenção da água tratada e de boa qualidade é um direito de todo o cidadão, mas a situação no Brasil, quando se refere ao acesso da água tratada a toda a população, na realidade ela nem sempre existe, principalmente à população de periferia. Na realidade, em torno de cinquenta milhões de pessoas, no Brasil, não dispõem de água encanada em suas residências ou recebe água não tratada.

Os desmatamentos que derrubam árvores das áreas dos mananciais e de matas ciliares e com o auxílio dos garimpeiros com o uso do mercúrio devastam os rios e provocam a contaminação e o envenenamento de suas águas e, em consequência disso, matam e contaminam peixes, animais e plantas dependentes.

As pessoas sabem que os automóveis poluem e colaboram para o efeito estufa, mas por falta de opção ou por comodismo não abrem mão desse meio de transporte, que o lixo contamina e polui o meio ambiente, porém, muitas pessoas continuam jogando nas ruas, praias e parques. O desperdício de água que acontece quando: deixamos a torneira aberta enquanto escovamos os dentes, fazendo a barba e deixamos a torneira aberta, no banho demorado, enquanto lavamos a louça e gastamos muita água, ao lavar o carro, a calçadas com mangueira aberta e regar as plantas em horários inapropriados.

Uma das atividades que mais desperdiça água é a irrigação por canais e por aspersão. No primeiro método, a água é intensamente evaporada e no segundo é indiscriminadamente espalhada, não deixando também de oferecer uma parcela para a evaporação. É preciso utilizar novos métodos de irrigação, onde não ocorra o desperdício e que cada gota de água seja realmente aproveitada.

A própria expansão e o desenvolvimento das cidades provocam o esgotamento dos mananciais dos quais se abastecem, vendo-se obrigadas a buscarem outros cada vez mais distantes, o que se torna bastante caro. Conforme Viegas (2007, p. 25), inúmeras são as previsões relativas à escassez de água, resultado do consumo cada vez maior, do mau uso, do desmatamento, da poluição e do desperdício desconsiderando o esgotamento dos recursos hídricos.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou mostrar que um dos bens mais preciosos à disposição da humanidade requer a racionalidade em sua utilização, pois o desperdício da água tornou-se uma das mais importantes preocupações do planeta. A Educação Ambiental tem a preocupação de fornecer os princípios e as orientações básicas para que os cidadãos possam reverter as atividades que levam ao desperdício da água, num processo permanente de formação e educação.

Quando a criança está envolvida em um projeto ambiental e consegue visualizar os resultados obtidos pela sua ação transformadora, ela vai se tornando um cidadão crítico e participativo nas soluções dos problemas ambientais.

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática, na qual todas as pessoas que fazem parte de uma escola precisam estar preparadas, pois são responsáveis por influenciar novas condutas na sociedade, através dos projetos ambientais, disseminando conhecimentos, valores e atitudes necessárias para trabalharem em favor do meio ambiente.

Guiados por essas ideias, acredita-se que, para fazer Educação Ambiental, a escola deve propiciar atividades que trabalhem a realidade do aluno e que ele possa refletir sobre os problemas que afetam a sua vida, a comunidade, o país, o planeta e colocar em prática sua capacidade de atuação e autonomia no que se refere a essas questões.

O aluno, sensibilizado e consciente, transmite essa preocupação com o meio ambiente com a sua família e amigos, dividindo os conhecimentos construídos, possibilitando que participem de atitudes positivas em relação ao planeta, influenciando, assim, direta e indiretamente outras pessoas e, por consequência, pressionando os órgãos públicos a tomarem medidas ecologicamente corretas.

Referências

BLOOM, A. L. Superfície da Terra. São Paulo: Edgard Blücher, 1970.p.78-84. BRANCO, S. M. Água: Uso e Preservação. São Paulo: Moderna, 2003. p. 80-94.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente/ Saúde. V. 9. Brasília, 128 p. 1997. Disponível em: <https://portal.seuma.fortaleza.ce.gov.br/fortalezaonline/portal/>

CACHAPUZ, A. et al. A Necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.p.37-53.

CHEIDA, L. E. Biologia Integrada. São Paulo: FTD, 2003.p.454-456.

CICILLINI, G. A. Desenvolvimento de Projetos e Interdisciplinariedade no Cotidiano das Escolas. In: CICILLINI, G. A. et alli. (Org.). Guia de Estudo: Reflexões Sobre a Prática pedagógica. Belo Horizonte - MG: Secretaria Estadual de Educação, 1997, v. p. 37-38.

GRADY Jr. C.P.L.; LIN, H.C. Biological Wastewater treatment, Pollution engineering and technology, New York: Marcel Decker, inc. 1980.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1995.

ISAIA. E. M. B.; et al. Reflexões e Práticas para desenvolver à Educação Ambiental na Escola. Santa Maria: UNIFRA/IBAMA, 2001.

JANNUZZI, P. de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2006.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.). Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MACIEL, L. S. B.; DOMINGUES, A. L. A água e seus múltiplos enfoques no ensino de ciências no nível fundamental. São Paulo: Acta Scientarium 2001.

MANCUSO, P. C. S; SANTOS, H. F. Reuso da água. São Paulo, Manole Ltda, 2003.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

AMINATA NADIA GOMES MANÉ

Estudante do Curso de Humanidades na Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira, Ceará (UNILAB).

ANA CLAUDIA UCHOA ARAÚJO

Tem Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (2003); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010), vinculado à Linha de Pesquisa Avaliação Educacional; e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (2015), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. Concluiu o Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará, na Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, no Eixo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Educação a Distância (2021), apresentando o relatório Ciclo Didático de Formação Contínua e Continuada - Formação em Ensino Híbrido. É Servidora Pedagoga, no Instituto Federal do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Proeja, Educação Profissional, Educação a Distância, Formação de Professores e História da Educação em perspectiva comparada.

ANA SORAYA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologias de Ensino e em Terapias Integrativas e Complementares Supervisora Escolar. Coordenadora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Consteladora Familiar e Facilitadora de Biodança do Espaço Ekobé/UECE. Possui experiência em Docência no Ensino Fundamental e Ensino Superior, Formação Continuada de Professores e Pesquisa Educacional.

ÂNGELA MARIA ALVES DA SILVA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua na área da educação desde 2018, na rede pública de ensino. Cursos de aprimoramento na educação: Educação e Didática (SESC), A BNCC na Prática (SESC), Informática Essencial (SENAP).

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES

Pedagoga (FACED/UFC), Mestre (FACED/UFC) e Doutora também pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Estudos Especializados da FACED/ UFC com atuação na área de educação a distância e tecnologias digitais. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Pesquisa Multimeios atuando em projetos de ensino, pesquisa e extensão desde 2009. Os projetos estão articulados as seguintes áreas: educação a distância, informática educativa, formação de professores em contexto virtuais, redes sociais e inclusão digital. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Linha História da Educação Comparada, Eixo; Novas Tecnologias e EAD. Atuou como Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia EAD da UFC/Virtual. Autora do Livro: Laboratório de Pesquisa Multimeios entre gigas e megabytes: (re)criando percursos formativos. Fortaleza: Edições UFC, 2018. No ano de 2019, realizou Curso de Licença Capacitação de Servidor na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal, sob supervisão da Profa. Dra. Lúcia Amante. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa Multimeios (FACED/UFC), durante o ano de 2020.

ANTÔNIA VIEIRA DUARTE

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Especializada em Libras pela Faculdade Plus. Atua na área da educação desde 2015. Atualmente é professora substituta da rede pública de Fortaleza.

CÁSSIA AMARO DE OLIVEIRA PINHEIRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Plus.

CLARICE ZIENTARSKI

Graduação em Estudos Sociais (Unijui), Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993), Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania (Unijui); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria na linha de Pesquisa Políticas Públicas; Doutorado em Educação pela UFSM linha de pesquisa Práticas Esco-

lares e Políticas Públicas; Pós-Doutorado em Educação (UNOESC). Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e na Área de Ciências Humanas como docente da educação básica e ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, trabalho e educação, educação do campo, política educacional, políticas de accountability, gestão democrática. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará, atuando nos cursos de graduação com a disciplina de Estrutura, Gestão e Política Educacional; Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra- Ceará. Coordenadora da Pós Graduação em Educação Brasileira. Coordenadora de formação pedagógica das licenciaturas da Faculdade de Educação.

CRISTINA MANDAU OCUNI CÁ

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2015). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2005). Tem experiência em Educação Infantil e Ensino superior atua também na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso em Nível Superior.

DÉBORA DIAS DE CASTRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2002). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus Educação (2019). Mestranda no Curso de Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2020). Atuando na educação desde 2001. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Aquiraz no estado do Ceará.

DENISE MARIA SANTOS

Doutorado em geociências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduação e mestrado em geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da UVA com parceria do Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ), nos cursos de graduação em licenciatura em pedagogia e educação física, nas disciplinas de sociedade e natureza; ciências naturais nas series iniciais e gestão ambiental e atividades físicas na natureza. Trabalha também na orientação de trabalhos

de conclusão de curso (TCC); nas orientações de projetos e pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação e meio ambiente.

EUCLIDES ANDRÉ MUSDNA MALÚ

Possui graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2018 e Licenciando em Pedagogia pela mesma universidade. Membro de projeto de extensão Vozes D'África-Unilab. Membro do projeto Interloquções Significativas. Ex-coordenador da área de ensino e pesquisa de Centro Acadêmico do curso da Pedagogia, "SAWABONA" (2019- 2020). Coordenador dos assuntos acadêmicos do Coletivo dos Estudantes Guineenses do Curso da Pedagogia-Unilab/CE (CEGPU). Bolsista voluntário do projeto de Apoio aos Familiares: constelando situações de desajustes entre 02/01/2020 a 30/09/2020. Atualmente, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica no projeto: Das escolas de Alfabetização e Educação de Adultos às Comunidades de Aprendizagem Brasil - Guiné-Bissau: concepções de ensino, práticas pedagógicas e experiências culturais entre as instituições formais e não-formais na educação cidadã, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o grupo de pesquisa Observatório Vozes da EJA Brasil - África, da Unilab.

FRANCILENE RAMOS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2004). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2017). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2019). Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana (2020). Atuando no magistério desde 2017. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Aquiraz.

FRANCISCA FABICIANA CASTRO SOARES

Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Instituto Dom José de Educação e Cultura-IDJ. Cursando Especialização em Docência em Educação Infantil (2021) pela Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ. Atuando na educação desde 2018, na cidade de Fortaleza-CE.

FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO

Especialista em Metodologia Do Ensino Fundamental e Médio (UVA, 2003). Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE, 2000). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Russas (1998-2003); membro do Comitê Regional de Avaliação e do Prêmio Gestão Escolar do CREDE 10 (2001); Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Russas (2000-2002); Presidente do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de Russas (2002). Atualmente, professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará (2000); professora coordenadora de área de Ciências Humanas (2007-2018); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores-GEPGE da FACED/UFC (2017-2020). Vice-presidente do Conselho Escolar da E.E.M.T.I. Jenny Gomes (2019).

FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR RAMOS

Professora da Educação Básica, possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2018), graduanda em português e suas Literaturas, pela UNIGRANDE (2019 - atual) e pós-graduanda em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Plus (2020 - atual). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores- GEPGE/UFC

HERMÍNIO BORGES NETO

Concluiu o doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em 1979. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, lotado no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação. Atua na área de tecnologias digitais na Educação, com ênfase em EaD e inclusão digital e em Ensino de Matemática. Em suas atividades profissionais interagiu com 76 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Sequência Fedathi, Ensino de Matemática, Raciocínio Matemático, Ambientes de aprendizagem, Ambiente virtual de ensino, Educação a distância, Colaboração, Tecnologias na Educação e Inclusão Digital.

JANAINA MARIA FRANCELINO LIMA DOS SANTOS

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA Instituto Dom Jose De Educação e cultura - IDJ.

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professor do Curso de Pedagogia da UECE e professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Professor tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UECE. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Ética, Educação e Formação Humana, do Centro de Educação (CED) da UECE.

JOSÉ AIRTON DE CASTRO BEZERRA

Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2003). Especialista em Inclusão Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2005 - 2006). Especialização em Ciências da Educação pela Faculdades Integradas de Patos (2007-2008). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia (ULHT) - Portugal (2007-2010). Professor Convidado da Faculdade Plus – FP desde 2011. Professor Titular da Faculdade Paiva Andrade – FPA, lecionando as disciplinas de Sociologia da Educação, Sociologia e Relações Étnicas e Metodologia da Pesquisa Científica.

JULIANA ALICE COSTA FREIRE

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pedagógico Brasileiro. Atualmente é professora polivalente da Prefeitura Municipal de Maracanaú desde 2014. Professor tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UECE. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Ética, Educação e Formação Humana, do Centro de Educação (CED) da UECE.

KALINA GONDIM DE OLIVEIRA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação (PPGE/UFC). Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Administração de Recursos Humanos (UFC). Especialista em Gestão e Coordenação escolar (FLATED). Professora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Atua como docente na Educação básica e superior. Pesquisa as seguintes temáticas: Política Educacional; Organismos Internacionais e Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação; Formação de Professores; Gênero e Educação.

LIA CARVALHO DE PAIVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2003). Especialista em Leitura e Formação do Leitor pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2006). Mestranda no **curso de Ciências da Educação** pela Universidad Interamericana (2020). Atuando na educação desde 2007. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

LIANA NISE MARTINS ALBUQUERQUE

Graduada em PSICOLOGIA pela Universidade de Brasília (1978), mestrado em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO - Purdue University, EUA (1984), com área de concentração em “Learning Disabilities” (Transtornos de Aprendizagem). Foi professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, PB, durante 18 anos, onde também exerceu as funções de Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Curso de Especialização em Educação. Foi professora do Centro de Ensino Superior Santa Cruz, PE, onde integrou a comissão responsável pela elaboração dos projetos Institucional e Pedagógico do Instituto Superior de Educação (ISED), encaminhados à SESU/MEC, tendo exercido também a função de Coordenadora de Curso. Coordenou o CAPESi (infantil) de Campina Grande durante os anos de 2006 e 2007 e tem longa experiência de trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atualmente, leciona em vários cursos de Pós-Graduação da Faculdade PLUS, em Fortaleza, transitando principalmente nas seguintes áreas: alfabetização e letramento, educação infantil e intervenção precoce, educação inclusiva, transtornos de aprendizagem (psicopedagogia e neuropsicopedagogia).

LIDIANA GOMES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Área Profissional: Atualmente, exerce a função de Supervisora de Núcleo na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Possui experiência na área em docência no Ensino Fundamental em Instituições Públicas e Privadas, Leitura e Escrita, Formação Continuada de Professores e Gestão Pública.

LISIENE SOUSA DOS SANTOS

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Idj- Instituto Dom José de Educação e Cultura. Professora de Educação Infantil-Creche Maria Pequena.

LOURENÇO OCUNI CÁ

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1996), graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Políticas de Educação e sistemas Educativos pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas em Educação e Gestão, Política Educacional e Organização do sistema Educativo da Guiné-Bissau, Educação de Jovens e Adultos; Educação, Cooperação e Desenvolvimento. Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

LUCIANO FERREIRA LIMA

Pedagogo pelo Idj- Instituto Dom José de Educação e Cultura.

MANGA SANÉ

Graduando em curso de Letras-Língua Portuguesa. Fui bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Atualmente, sou bolsista de Programa de Residência Pedagógica (PRP).

MARIA AURINILDA LIMA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Atualmente cursando Alfabetização e Letramento pela Faculdade Plus Educação. Atuando na educação desde 2001, na Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE).

MARIA ELIZÂNGELA PEREIRA PINHEIRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade PLUS, e Especialização em Alfabetização e Letramento pela mesma Faculdade. Atuando na educação desde 1995, na cidade de Fortaleza (CE).

MUTARO SEIDI

Graduando em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, membro do Núcleo de políticas e Administração Pública (NPAD), membro de Grupo de estudos e pesquisa Amílcar Cabral (GEPAC), e membro de projeto Interloquções Significativas. Bolsista de produtividade da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) para o período de 2020-2022. Suas pesquisas enfocam os temários sobre Administração Pública e Políticas Públicas, com especial interesse em cooperações intermunicipais “networks”, estudos da burocracia e instituições de controle externo.

NAIANE DA SILVA CAMPINA

CURSANDO O 8º SEMESTRE em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ).

POLICARPO GOMES CAOMIQUE

Graduado em ciências educativas pela Escola Normal Superior Tchico Té (2014). Professor do ensino público colocado no liceu do São Paulo em Bissau e professor de língua inglesa pelo centro de aprendizagem de línguas estrangeiras, T5 Star Events School. Graduado em Humanidades

pela universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (UNILAB) e licenciando em Sociologia pela mesma instituição. Bolsista do projeto Ensino multilíngue e a interculturalidade lusófona no maciço Baturité de 2016 a 2017. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Amílcar Cabral (GEPAC) e membro do departamento dos assuntos acadêmicos da Associação dos Estudantes Guineenses na Unilab CE (AEGU). Bolsista do Observatório Estudantil da UNILAB (2018). Bolsista do projeto de pesquisa: "O Sistema de Justiça Criminal no Maciço de Baturité/CE: a construção do inquérito policial e do processo judicial para crimes de homicídio" (2019-2020). Mestrando em Estudos Étnicos e Africanos na Universidade Federal de Bahia.

ROSA MARIA LIMA BARROS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Atua na área da assistência desde 2020.

SANDY NAÉDIA LUCAS DE OLIVEIRA

Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI). Membro do Grupo Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPGE/FACED/UFC), representante dos discentes na Comissão Própria de Avaliação do UniGrande (CPA); membro do Conselho de Curso como representantes dos discentes de administração; participante do grupo de estudos da UFC/FACED - Laboratório de Estudos de Accountability Educacional (LEACE/FACED/UFC) como pesquisadora; membro do Clube de Leitura do UniGrande; membro Grupo de Pesquisa Rede Mapa Ceará (FACED/UFC). Atuando como pesquisadora nos projetos: 1. Rede Mapa - Gestão democrática do ensino público; 2. Políticas públicas de regulação por resultados e governo democrático E 3.GEPGE.

SIBERE DUARTE ARAÚJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Graduada em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia Intensiva (2016). Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicologia. Psicóloga Clínica. Possui experiência na área da Educação Especial como Professora, Pesquisadora e Escritora.

STHEFANNY DO VALE MENEZES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2017). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus Educação (2019). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2020). Atuando no magistério desde 2012. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Caucaia.

THALIA THAIS SILVA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua na área da educação desde 2018.

VANESSA PINTO RODRIGUES FARIAS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Graduada em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Ceará.

WLÁDIA DE SOUZA MATOS

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Técnica em Secretariado Escolar. Atua na área da Educação desde 2009 como Secretária Escolar.

“ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE”

O livro *Escola, ensino meio ambiente: perspectivas docentes* representa uma possibilidade de diálogo e construção de conhecimentos em um campo tão caro para a sociedade, o educacional. Os olhares que trazemos através dos artigos apresentados são de educadores que acreditam no poder transformador da educação e na necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que promovam a cidadania, visualizando uma educação numa perspectiva de formação humana.

Observa-se que ser docente no Brasil pode ser considerado um ato de resistência, então, a presente obra se torna mais significativa por permitir que os docentes apresentem suas perspectivas, concepções e caminhos a seguir, contribuindo para uma educação que garanta o direito de aprendizagem dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que o ambiente escolar deve estar permeado de conhecimentos que promovam os valores humanos, onde possamos nos reconhecer no outro e no meio ambiente, pensar coletivamente e superar a lógica excludente e a destruição ambiental que ainda se apresenta na atualidade.

ALEXA
CULTURAL





Portal do Docente

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS



EMITIDO EM 11/03/2022 09:48

DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÕES MINISTRADAS

Declaramos para os devidos fins que a Docente CRISTINA MANDAU OCUNI CA, Matrícula SIAPE de número 3245713, orientou as seguintes atividades:

Período	Atividade	Docente	Status	Nível
2021.1	BHU1056 - TCC I	VINÍCIUS ANDERSON DA SILVA PAULINO	APROVADO	GRADUAÇÃO

Legenda:

* Co-Orientando

Redenção, 11 de Março de 2022

Código de Verificação:
0389ae22a7

SIGAA | Diretoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2022 - UNILAB - sigaa1.sigaa1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES

2021-UNILAB

PORTARIA Nº 92, de 25 de outubro de

Dispõe sobre a Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

O DIRETOR DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e a Portaria GR nº 1.070, de 03 de outubro de 2018, Resolução CONSUNI nº 23/2014,

RESOLVE:

Art. 1º Designar a **Profª. Drª. Jacqueline da Silva Costa** como Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

Art. 2º Designar a **Profª. Drª. Cristina Mandau Ocuni Cá** como Vice-Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

Art. 3º Esta Portaria conta seus efeitos a partir de sua assinatura.



Portal do Docente

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS



EMITIDO EM 11/03/2022 09:52

DECLARAÇÃO DE DISCIPLINAS MINISTRADAS

Declaramos para os devidos fins que a Docente CRISTINA MANDAU OCUNI CA, Matrícula SIAPE de número 3245713, ministrou nesta instituição os seguintes componentes curriculares, em seus respectivos períodos letivos:

2020.2	Nível
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 30 h	GRADUAÇÃO
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60 h	GRADUAÇÃO
PRETAGOGIA - 30 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM - 60 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
2020.4	Nível
A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO LOGO APÓS INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ-BISSAU - 45 h	GRADUAÇÃO
2021.1	Nível
METODOLOGIA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO - 60 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM I - 90 h	GRADUAÇÃO

Redenção, 11 de Março de 2022

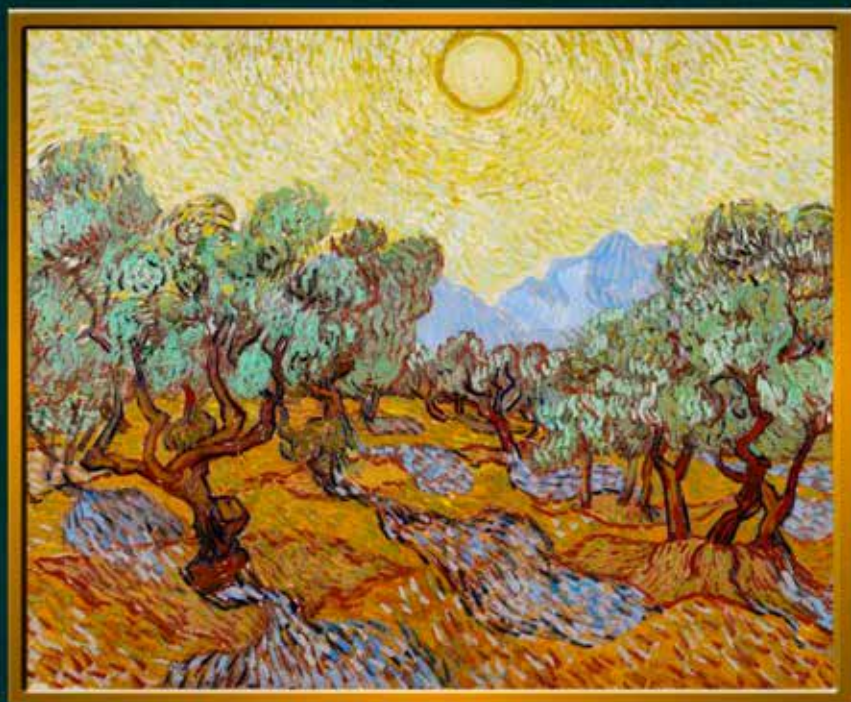
Código de Verificação:
36843adecb

Para verificar a autenticidade deste documento acesse http://sigaa.unilab.edu.br/sigaa/public/autenticidade/tipo_documento.jsf, informando a Matrícula do SIAPE, data de emissão do documento e o código de verificação.

SIGAA | Diretoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2022 - UNILAB - sigaa1.sigaa1

Escola, Ensino e Meio Ambiente

PERSPECTIVAS DOCENTES



Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Juliana Alice Costa Freire, Lourenço Ocuni Cá
e Vanessa Pinto Rodrigues Farias
organizadores

ALEXA
CULTURAL

ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS DOCENTES

COMITÊ CIENTÍFICO - ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid/Espanha)

Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)

Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)

Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)

Claudio Carlan (UNIFAL – Alfenas/MG)

Cristian Farias Martins (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica)

Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)

Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)

Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)

Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)

Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)

Gilson Rambelli (UFS – São Cristóvão/SE)

Grazielle Açoilini (UFGD – Dourados/MS)

Heloisa Helena Corrêa (UFAM – Manaus/AM)

José Geraldo Costa Grillo (UNIFESP – Guarulhos/SP)

Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Letícia/Amazonas – Colômbia)

Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)

Karel Henricus Langermans (Anhanguera – Campo Limpo - São Paulo/SP)

Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)

Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)

Lilian Marta Grisólio (UFG – Catalão/GO)

Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)

Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)

Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)

Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)

María Teresa Boschín (UNLu – Luján/Buenos Aires – Argentina)

Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)

Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Odeni de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)

Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)

Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)

Renata Senna Garrafonti (UFPR – Curitiba/PR)

Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)

Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)

Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)

Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)

Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

CONSELHO EDITORIAL DA OBRA

Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)

Leandro Infantini (UALg – Portugal)

Patrícia Bayod Donatti (LAP/UNICAMP – Campinas)

Patrícia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)

Rita Juliana Poloni (UFPEL – Pelotas/RS)

Cristina Mandau Ocuni Cá
Jarles Lopes de Medeiros
Juliana Alice Costa Freire
Lourenço Ocuni Cá
Vanessa Pinto Rodrigues Farias
(Organizadores)

ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS DOCENTES

ALEXA

Embu das Artes - SP
2021

© by Alexa Cultural

Direção

Yuri Amaro Langermans
Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Imagem de capa

Oliveiras com o céu amarelo e o Sol - Vicent Van Gogh

Revisão Técnica

Jarles Lopes de Medeiros

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111l - Cá, Lourenço Ocuni M488j - MEDEIROS, Jarles L.
F224 v - FARIAS, Vanessa P. R. C118c - Cá, Cristina M. Ocuni
F866j - FREIRE, Juliana A. C.

Escola, ensino e meio ambiente: perspectivas docentes. Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros, Juliana Alice Costa Freire, Lourenço Ocuni Cá e Vanessa Pinto Rodrigues Farias. Alexa Cultural: São Paulo, 2021

14x21cm - 212 páginas

ISBN - 978-65-89677-28-4

1. Educação - 2. Ensino - 3. Escola - 4. Meio Ambiente - 5. Docência - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 370

Índices para catálogo sistemático:

Ensino

Escola

Meio Ambiente

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores.

ALEXA

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embú das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

PREFÁCIO

O livro *Escola, ensino meio ambiente: perspectivas docentes* representa uma possibilidade de diálogo e construção de conhecimentos em um campo tão caro para a sociedade, o educacional. Os olhares que trazemos através dos artigos apresentados são de educadores que acreditam no poder transformador da educação e na necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que promovam a cidadania, vi-sualizando uma educação numa perspectiva de formação humana.

Organizamos o livro em três blocos, intitulados: *Metodolo-gias, práticas de ensino e linguagem; Política, gestão educacional e o aces-so à escola; Educação ambiental e formação humana*. Totalizando 19 artigos, que, embora em blocos distintos, não estão dissociados, mas se apresentam em um movimento dialógico, convidando o leitor a parti-cipar desta roda de conversa, apreender e refletir sobre sua prática em sala de aula. A obra está ancorada, assim, em uma perspectiva transdis-ciplinar, em que é possível agregar diferentes áreas acerca de um mes-mo objeto: a educação.

Pensar sobre o processo de ensino e aprendizado é conside-rar que são inúmeros os fatores que interferem para que os objetivos propostos sejam alcançados, que perpassam as metodologias e práticas de ensino e a compreensão das teorias do desenvolvimento humano. Saber como o educando aprende para pensar e encontrar estratégias de como ensinar, e considerar que o desenvolvimento cognitivo também está atrelado às relações sociais.

Se faz necessário compreendermos que uma educação de qualidade é direito de todos e todas, e não um privilégio de uma mino-ria, e o espaço escolar deve ser um lugar onde o trabalho colaborativo esteja presente. O ensino deve ultrapassar a transmissão de conteúdos e estimular o senso crítico, ensinando os educandos a pensar e a se rela-cionar de uma forma mais harmoniosa com o meio ambiente e os seres vivos, de uma forma geral.

Observa-se que ser docente no Brasil pode ser considerado um ato de resistência, então, a presente obra se torna mais significativa por permitir que os docentes apresentem suas perspectivas, concepções e caminhos a seguir, contribuindo para uma educação que garanta o direito de aprendizagem dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que o ambiente escolar deve estar permeado de conhecimentos que promovam os valores humanos, onde possamos

nos reconhecer no outro e no meio ambiente, pensar coletivamente e superar a lógica excludente e a destruição ambiental que ainda se apresenta na atualidade.

*Juliana Alice Costa Freire
Jarles Lopes de Medeiros
Cristina Mandau Ocune Cá
Vanessa Pinto Rodrigues Farias
Lourenço Ocuni Cá*

Sumário

PREFÁCIO

- 7 -

CAPÍTULO I

METODOLOGIAS, PRÁTICAS DE ENSINO E LINGUAGEM

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO INFANTIL V

Maria Aurinilda Lima Silva, Maria Elizângela Pereira Pinheiro
Cássia Amaro de Oliveira Pinheiro e Cristina Mandau Ocuni Cá

- 15 -

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sibere Duarte Araújo, Ana Soraya Santos e Lidiana Gomes de Oliveira

- 27 -

SEQUÊNCIA FEDATHI NO CICLO DIDÁTICO: FORMAÇÃO PARA SE FORMAR E FORMAR O OUTRO

Cristina Mandau Ocuni Cá, Ana Claudia Uchoa Araújo,
Hermínio Borges Neto e Antonia Lis de Maria Martins Torres

- 39 -

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sthefanny do Vale Menezes, Francilene Ramos Alves,
Débora Dias de Castro e Maria Elizângela Pereira Pinheiro

- 47 -

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Débora Dias de Castro, Lia Carvalho Paiva, Ana Soraya Santos e
Cristina Mandau Ocuni Cá

- 55 -

- 9 -

PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM

Liana Nise Martins Albuquerque e José Airton de Castro Bezerra

- 67 -

A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Thalia Thais Silva, Antônia Vieira Duarte, Wlândia de Souza Matos e

Cristina Mandau Ocuni Cá

- 77 -

EDUCAÇÃO RECREATIVA: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Aparecida da Silva Nunes, Francisca Tatiana Uchoa Alves,

Raquel Bessa Lima Raquel Bessa Lima, Geiza da Silva Cunha e

Cristina Mandau Ocuni Cá

- 85 -

CAPÍTULO II

POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS E O ACESSO À ESCOLA

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

Kalina Gondim de Oliveira e Clarice Zientarski

- 95 -

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Rosa Maria Lima Barros, Antônia Vieira Duarte

Ângela Maria Alves da Silva e Cristina Mandau Ocuni Cá

- 105 -

RESQUÍCIOS DO COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GUINÉ-BISSAU

Aminata Nádia Gomes Mané e Lourenço Ocuni Cá

- 115 -

O ACESSO À EDUCAÇÃO EFICIENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?

Mutaró Seidi, Manga Sané, Policarpo Gomes Caomique e

Euclides André Musdna Malú

- 131 -

**POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: CONTROLE/
RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE – REPERCUSSÕES DO
ENADE**

Sandy Naédia Lucas de Oliveira, Francisca Valéria de Sales Peixoto e
Francisca Valéria Aguiar Ramos
- 143 -

**ESCOLA PÚBLICA: HISTÓRIA, PAPEL SOCIAL E
PRECARIZAÇÃO**

Kalina Gondim de Oliveira e Clarice Zientarski
- 153 -

**CAPÍTULO III
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO HUMANA**

**CONSCIENTIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I PARA A QUESTÃO AMBIENTAL POR MEIO
DE PROJETOS**

Francisca Fabiciana Castro Soares, Cristina Mandau Ocuni Cá,
Denise Maria Santos, Vanessa Pinto Rodrigues Farias,
Jarles Lopes de Medeiros e Juliana Alice Costa Freire
- 163 -

**PEQUENAS GUARDIÃS DAS GERAÇÕES FUTURAS: EDUCAÇÃO
AMBIENTAL PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Luciano Ferreira Lima, Lisiene Sousa dos Santos,
Cristina Mandau Ocuni Cá e Denise Maria Santos
- 171 -

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO HUMANA**

Naiane da Silva Campina, Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos e Vanessa Farias Pinto Rodrigues
- 181 -

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR
DE FORMA CONSCIENTE**

Janaina Maria Francelino Lima dos Santos, Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá, Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos e Vanessa Farias Pinto Rodrigues
- 189 -

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

- 199 -

CAPÍTULO I

**METODOLOGIAS, PRÁTICAS DE ENSINO E
LINGUAGEM**

A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NO INFANTIL V

*Maria Aurinilda Lima Silva
Maria Elizângela Pereira Pinheiro
Cássia Amaro de Oliveira Pinheiro
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

A música está em diversas culturas e nas mais diversas situações: festas e comemorações, manifestações políticas e cívicas. É uma linguagem que nos comunica sensações, sentimentos e evoca pensamentos diversos. A música é uma forte presença no povo brasileiro em todas as classes sociais e uma importante forma de expressão humana; tem um grande papel na educação infantil, não apenas como estética, mas como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem e como instrumento com poder de tornar a escola um ambiente mais receptivo e alegre, fazendo com que as crianças desejem estar neste ambiente e dediquem-se ainda mais as suas atividades, pois estarão envolvidas emocionalmente.

A música no Brasil surgiu a partir da junção de elementos europeus, indígenas e africanos que foram trazidos por colonizadores portugueses e escravos. Em terras brasileiras, as manifestações iniciais da música com registros históricos são as dos padres jesuítas, usadas para catequizar os índios.

No ano 1854, o ensino da música no Brasil foi regulamentado por decreto real, mas como não havia formação por parte dos educadores a música era usada apenas para manifestações artísticas. Brito (2003, p. 28) afirma que:

As muitas músicas da música - o samba ou o maracatu brasileiro, o blues e o jazz norte-americano, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música da cultura infantil, dentre muitas outras possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical (BRITO, 2003, p. 28).

O desenvolvimento e os benefícios causados pelo ensino e inclusão da musicalização nas escolas não são valorizados, mas isso mudou depois que as autoridades governamentais e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.769, em agosto do ano de 2008, que faz por obrigatório o ensino musical nas Instituições de ensino do Brasil.

Conforme Brito (2010, p. 91), o ensino da música:

[...] é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, e com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.

A musicalização da educação infantil atende a vários propósitos, como a formação de hábitos, comemoração de datas especiais, memorização de conteúdo a serem trabalhados, enriquecendo e agregando valores afetivos às crianças.

De acordo com o Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências e o progressivo domínio, por elas, de vários gêneros e maneiras de expressão - gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Por estes motivos, vemos na música uma companheira de trabalho bem-sucedida, trazendo em sua bagagem muitos subsídios para auxiliar os professores.

Segundo Gainza (2011), o principal objetivo da música no currículo: “É dar a todos a oportunidade de compreender e expressar a linguagem musical e, ao mesmo tempo, fomentar o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de articulação da criança por meio da prática musical ativa”.

Para Gainza (2011), usar a música em sala de aula é oportunizar o exercício da sensibilidade através das várias expressões que essa prática oferece.

A música é uma linguagem universal que está presente em todas as culturas e ambientes, proporcionando uma melhor interação entre as pessoas. Nas crianças, ela contribui para melhor desenvolver os aspectos cognitivos, psicológicos e afetivos, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito.

Sendo assim, a música torna-se uma aliada na prática do professor em sala de aula, principalmente na Educação infantil, pois através dos sons a criança vai se percebendo num lugar alegre e acolhedor. Isso vai estimulando seus sentidos de percepção, audição e visão. Todo seu cognitivo e afetivo vai se envolvendo e se desenvolvendo.

Diante desta importância buscou-se: 1) discutir a contribuição da música na aprendizagem da criança; 2) verificar a importância de trabalharmos a música com as crianças; e 3) apresentar a música como facilitadora da aquisição da leitura e escrita.

Nesse sentido, este trabalho procura mostrar a importância da utilização da música como mais uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem da criança da Educação infantil, tendo como objetivo principal reconhecer a importância do papel da música na educação infantil. Enquanto isso, os objetivos específicos são: entender como a música pode contribuir para o desenvolvimento rítmico e psicomotor, bem como, proporcionar maior desenvolvimento da capacidade de concentração, ajudando a melhorar a sensibilidade de cada criança.

Vale ressaltar que a pesquisa sobre a música na educação infantil foi baseada na análise analítica e explicativa, com o objetivo de proporcionar conhecimento e interesse na área. O procedimento de pesquisa também contou com as fontes bibliográficas (livros, artigos) e documentos, tendo sua coleta de dados na base de análise qualitativa.

Neves (1996, p. 1) nos lembra que:

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p. 1).

Para enriquecer este trabalho, buscamos pesquisadores na área da pedagogia musical, como também alguns cantores, compositores e maestros, com o intuito de mostrar as variadas fontes de pesquisa e lugares em que a música está presente. Também no trabalho dialogamos com autores que estudaram sobre o assunto como Brito (2003) e (2010), Carvalho *et al.* (2017), Cascudo (1988), Gainza (1988) e (2011), Góes (2009), Gordon (2000), Jeandot (1997), Kato (2002), Moraes (2012), Neves (1996), Soares (2003), Vygotsky (1998), Weigel (1988), e na (LDB) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, lei

n. 9.394/96, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Com a Base Comum Curricular BNCC de 2017, a Educação Infantil vem se consolidando como uma importante etapa da Educação Básica passando a ser obrigatória.

Nesse contexto, a pré-escola tem o objetivo de proporcionar experiências, conhecimentos e habilidades às crianças. O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil tem como eixos as intenções e a brincadeira, a organização curricular na BNCC para essa etapa da educação está estruturada em campos de experiências nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Destacamos aqui o eixo de experiências que trata da participação da criança nas manifestações culturais: traços, sons, cores e formas; conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, dentre outras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), no artigo 4º definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas intenções, 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, 2009).

Heitor Villa-Lobos (1887-1959), compositor cuja obra constitui um vasto repertório musical de um Brasil idealizado, dedicou um lugar especial à celebração da infância, tanto em seu aspecto didático como no aspecto lúdico/poético, resultando em diversas cantigas, brincadeiras de roda, brinquedos, folguedos e outras sugestões do imaginário da criança brasileira.

Rosa (1990), também, enfatiza que em espaço escolar:

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança deve comunicar-se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p. 22-23).

A criança com seu próprio corpo pode produzir sons, pois o corpo é um instrumento musical, portanto, a criança desenvolve o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades de concentração, atenção, respeito ao próximo e a audição.

Podemos verificar que todos esses ganhos que a linguagem musical pode proporcionar através do seu uso justificam sua presença em sala de aula da educação infantil.

Para Guilherme (2006), isso se deve ao fato de que “A música é um dos estímulos mais potentes para ativar os circuitos do cérebro na infância. Os estudos atuais apontam que a janela de oportunidade musical, ou a inteligência musical, abre-se aos 3 anos e começa a se fechar aos 10 anos” (GUILHERME, 2006, p. 158). Sendo assim é uma oportunidade que não devemos deixar passar, pois, ao receber os estímulos corretos, teremos um enorme ganho na aprendizagem das crianças.

Por meio dessa musicalização, o homem é capaz de se expressar através da música agindo de forma interligada nas dimensões ética, estética, cognitiva e social da vida. [...] a música é uma linguagem, e pode ser utilizada como um instrumento de diálogo e aprendizado, ou seja, através dela podemos aprender sobre nós mesmos e sobre o mundo. Conhecer a música ajuda a compreender o mundo de forma mais sensível, sobretudo se é utilizada como recurso para isso, além de completar, assim, o arco de conhecimento humano (CARVALHO; MOREIRA; ISAIAS, 2017, p. 5).

A música é de uma riqueza extraordinária, traz em sua ampla bagagem muitos ganhos para toda a humanidade. Devemos explorá-la e nos apossarmos dessa riqueza.

A origem da música e sua contribuição na aprendizagem da criança

Segundo o Dicionário Michaelis, o termo música é definido como “Reunião de sons provenientes da voz, ou de instrumentos que possuam ritmos, melodia e harmonia”. E também como “Arte de expressão por meio de sons, de forma melodiosa”.

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta a sua função ritualística.

A música, segundo Jeandot (1997, p. 12), “é considerada uma linguagem universal, dividida em muitos dialetos, pois cada cultura tem sua forma de produzi-la, tocar seus instrumentos e maneiras peculiares de utilizá-los”.

Segundo alguns estudos científicos, a música surgiu há 50.000 anos, sendo que as primeiras manifestações talvez tenham ocorrido no continente africano e expandindo-se pelo resto do mundo.

Em algumas civilizações foram encontrados vestígios de instrumentos musicais em diferentes formas de documentos. Na Mesopotâmia (antes de Cristo) utilizavam em sua liturgia hinos e cantos salmodiados, influenciando outras culturas como: babilônica, caldeia e judaica, que se instalaram naquela região.

A cultura egípcia teve um elevado nível de expressão musical, pois era território agrícola e isso levava às cerimônias religiosas, onde as pessoas batiam vários objetos uns contra os outros e cantavam. Na Ásia, a música se desenvolvia nas culturas chinesa e indiana. Na Grécia, a representação musical era feita com letras do alfabeto. Os filósofos gregos criaram a teoria mais elaborada para a linguagem musical. Para Pitágoras, a música e a matemática eram a formação chave para os segredos do mundo.

A Igreja, durante a Idade Média, interferiu na produção musical daquele momento. O canto gregoriano foi criado antes do nascimento de Cristo; era cantado nas sinagogas e a Igreja cristã fez do canto gregoriano elemento essencial para o culto.

O nome gregoriano é uma homenagem ao Papa Gregório I - (540-604). A música tem a capacidade de traduzir sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo; é uma linguagem local e global.

Gordon (2000, p. 6) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em [sic] música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido.

A música tem uma grande contribuição em sala de aula, pois através de sua utilização a criança desenvolve e melhora a percepção e a concentração, formando seres sensíveis, criativos e reflexivos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a música no contexto da educação infantil vem, ao longo da história, atendendo a vários objetos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido suporte para atender a vários propósitos, como formação de hábitos, ati-

tudes e comportamentos: lavar as mãos, escovar os dentes, respeitar regras, etc.

Deve ser considerada também a integração da música como facilitadora do ensino/aprendizagem e uma ferramenta de poder que torna a escola um ambiente receptivo e alegre.

Gainza (1988, p. 88) justifica que: “[...] a educação e, portanto, a educação musical, deve ser considerada como uma contribuição sistemática ao processo de desenvolvimento integral (biopsicossocial) do ser humano”.

Ao pensarmos nesse desenvolvimento como completo, percebemos que a música é abrangente e passa por todas as matérias.

Vygotsky (2003) nos mostra que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; dessa maneira acredita-se que o contato das mesmas com a cultura que a rodeia seja um elemento fundamental para o seu crescimento saudável.

Diante dessa afirmação podemos concluir que a criança é um ser social em desenvolvimento, buscando e absorvendo todo o tipo de conhecimento que está ao seu redor.

A importância de trabalharmos a música com as crianças

[...] Ao inserir-se a música na prática diária do ambiente educativo, a mesma pode tornar-se um importante elemento auxiliar no processo de Aprendizagem da escrita e da leitura criando o gosto pelos diversos assuntos estudados, desenvolvendo a coordenação motora- o ritmo, auxiliando na formação de conceitos, no desenvolvimento da auto-estima e na interação com o outro (GÓES, 2009, p. 2).

É de vital importância o trabalho dos discentes com a utilização da música no espaço da educação infantil, pois a criança além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais agradável e estimula cada vez mais a vontade da criança em participar das aulas.

Segunda Góes (2009, p. 2): “O trabalho em sala de aula com a música é uma proposta que vai além do aspecto motivador, visto que abre espaço para uma diversidade de oportunidades, contribuindo para o Desenvolvimento pleno da criança”.

A música trabalha um processo permanente de aprendizagem e busca de equilíbrio e abrange a capacidade de conhecer, conviver, crescer e humaniza-se com várias dimensões da vida.

A partir do momento em que a criança entra em contato com a música, seus conhecimentos se tornam mais amplos e este contato vai

envolver também o aumento de sua sensibilidade e fazê-la descobrir o mundo a sua volta de forma prazerosa.

A atividade musical e as demais artes como um todo somam uma base forte na Educação Infantil. O caminho para que a música se torne viável na Educação Infantil se dá pelo uso de ferramentas para sua reflexão, práticas para que se faça o uso correto da música, trabalhar a diversidade e o contexto do aluno, explorando suas potencialidades. O ensino e o aprendizado da música envolvem a construção do sujeito musical a partir da constituição da linguagem da música. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber suas formas de ação e pensamento, quanto a seus aspectos subjetivos. Por conseguinte, irá transformar o mundo do indivíduo, que adquirirá novos sentidos e significados, o que modificará sua linguagem musical (GODOI, 2011, p. 22).

A preocupação de como a criança aprende, qual a melhor maneira de se trabalhar as áreas de conhecimentos vem cada vez mais ganhando destaque, pois era vista como uma fase não muito importante em se investir.

A partir de 1996 a educação infantil passou a ser vista como primeira etapa da educação básica, de acordo com Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Nesse sentido, a criança é um ser social que está inserido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura.

A criança é um ser humano único, completo, mas que está em crescimento e desenvolvimento. É completo porque tem características físicas necessárias, em crescimento porque seu corpo está em constante formação e em desenvolvimento porque suas características estão sempre se transformando.

As transformações da criança ocorrem tanto no plano físico como no psicológico. E, Apesar de nascer sem autonomia, a criança é capaz de interagir no meio desde que nasce, através das experiências com os adultos e outras crianças potencializando seu desenvolvimento. “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas tem um Universo pessoal de significado ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade” (PCN, 1998, p. 15).

De acordo com isso, Bueno (2012, p. 66) afirma que “A frequência com que somos levados a ouvir e a apreciar músicas de boa qualidade é responsável direta pelo desenvolvimento do gosto musical e o despertar da vocação natural do ser criador, o que pode acontecer no homem em qualquer idade”.

A música tem a função de facilitar e integrar a criança no processo educacional, sendo que a música não precisa ser um dom, mas sim um hábito necessário no cotidiano infantil.

Pontuar música na educação é defender a necessidade de sua prática em nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão de suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão (ZAMPRONHA, 2002, p. 120).

A música como facilitadora da aquisição da leitura e escrita

A música vem sendo utilizada em sala de aula para ajudar na memorização, socialização, na concentração e atividades recreativas.

Bueno (2011) propõe que

Há várias formas de se trabalhar a música na escola, por exemplo, de forma lúdica e coletiva, utilizando jogos, brincadeiras de roda e confecção de instrumentos. A imaginação é uma grande aliada nesse quesito, lembrando que a musicalidade está dentro de cada pessoa (BUENO, 2011, p. 231).

A postura de um docente é muito importante para incluir a música na educação infantil, devendo criar um ambiente agradável para o desenvolvimento das aulas e socialização das crianças.

Segundo Kato (2002), “O homem tem inerentemente uma necessidade individual de se expressar e uma necessidade social de se comunicar”. Neste sentido, podemos perceber que a música entra como meio de comunicação que aproxima as classes sociais.

De acordo com Cascudo (1988), “a criança precisa ter conhecimento da importância que a leitura, a escrita e a linguagem têm nas suas interações sociais, e esta necessidade ela pode perceber através da ludicidade”. A criança, ao ouvir música, se diverte com a história nela contada, observa a melodia e assimila as palavras contidas, memorizando-as, ou seja, inicia-se o aprendizado.

Bueno (2011), afirma que:

A participação em atividades musicais aumenta a habilidade da criança para aprender matemática básica e leitura. Também desenvolve habilidades cruciais para ter uma vida bem-sucedida, como por exemplo a autodisciplina, trabalho em grupo e habilidades para a resolução de problemas (BUENO, 2021, p. 189).

Temos na música uma parceria muito gratificante, tanto para professor, quanto para crianças. Moraes (2012) alerta aos professores

para o fato de que a aprendizagem de regras e convenções do alfabeto é um processo que não ocorre da noite para dia, nem tampouco pela acumulação de informações prontas que são repassadas na escola. Nesse sentido, concordamos com Moraes, por isso devemos trabalhar com a musicalização nas formas mais diversas possíveis, para que as crianças tenham um ganho significativo em sua aprendizagem.

A organização do trabalho de leitura e escrita em classe de crianças de seis anos precisa estar em sintonia com o que é próprio da idade, considerando a experiência prévia das crianças com o mundo da escrita em seus espaços familiares, sociais e escolares e, também, o tempo anterior de frequência à escola.

Neste sentido, é preciso criar todo um contexto que seja significativo, trabalhando com músicas de interesse das crianças, aproveitando assim as experiências de cada uma.

Soares (2003) propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que se faz por meio de duas vias, uma técnica e outra que diz respeito ao uso social.

As músicas encorajam habilidades de leitura e escrita, expõem as crianças a padrões de linguagem, padrões ortográficos, rimas, frases e discursos, ampliando assim seu vocabulário.

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

Desta forma, a música habilita as crianças para que possam realizar funções motoras e intelectuais, bem como relacionar-se com o meio social.

A ótica de Bueno (2012), ao receber os estímulos musicais, através das músicas infantis como “Roda-roda”, “O sapo não lava o pé”, e outras, a criança passa a entender o significado das palavras através dos gestos que fazem ao cantar; portanto, a criança se alfabetiza mais rápido, além de melhorar seu vocabulário (BUENO, 2012, p. 54).

Portanto, conclui-se que a música é essencial na educação infantil, pois com seu uso adequado obtemos uma aprendizagem dinâmica, alegre e prazerosa, estimulando na criança à criatividade, imaginação e sonhos.

Conclusão

Podemos concluir que a música é um elemento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem, nos aspectos cognitivo, psicológico, afetivo, provendo o desenvolvimento integral da criança, no desenvolvimento comportamental dos sentidos e convívio social.

De acordo com a pesquisa que realizamos, constatou-se que a música estimula o senso rítmico, audição, a sensibilidade, ideia de tempo/espaço, sendo necessário que seja explorada desde cedo, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, este artigo vem auxiliar a compreender que a música é relevante para o desenvolvimento integral da criança.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Parecer CEB nº 022 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 10 set. 2020.

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

BRASIL. Referencial Curricular da Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com Brinquedos: a caixa da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

BUENO, Roberto. Pedagogia da Música-volume 2. Jundiaí, keyboard, 2012.

CASCUDO. Dicionário do Folclore Brasileiro. Belo Horizonte, M.G. Editora Itatiaia, 1988.

CARVALHO, G. B.; MORAIRA, A. A.; ISAÍAS, T. O. Impere Educação e a Metodologia Sensibile: a formação humanista por meio da educação musical. II Congresso Internacional - Uma nova pedagogia para a sociedade futura/protagonismo responsável, 0(0),233-242, 2017.

CEGALLA, D. P. Dicionário, escolar da língua portuguesa. 2. ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Estudos de Psicopedagogia Musical. Tradução: Beatriz, A. Cannabrava. São Paulo: Summas, 1988.

GÓES, R. S. A Música e suas Possibilidades no Desenvolvimento da Criança e o Aprimoramento do Código Linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância - CEAD/UDESC. 2(1),27- 43. 2009.

- GUILHERME, E, C, C, F, Musicalização Infantil: Trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil. 2006.
- JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- KATO, Mary, A. No mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. 4ª impressão. Editora Ática. 2002.
- MORAES, A. G, de. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NEVES, José Luiz. Caderno de Pesquisa em Administração. São Paulo, 1996.
- ROSA, N. S. S. Educação Musical para a Pré-escola. São Paulo: Ática, 1990.
- SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. In: Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2003.
- VYGOTSKY, L. S. (1998). Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.
- WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música. Porto Alegre. Kuarup, 1988.
- ZAMPRONHA, M. L. S. Da música, seus Usos e Recursos. São Paulo: UNESP, 2002.

PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL E CONTRIBUIÇÕES PARA A APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

Sibere Duarte Araújo

Ana Soraya Santos

Lidiana Gomes de Oliveira

Introdução

A educação de crianças com Deficiência Intelectual passou por diversas modificações ao longo dos tempos, o processo de inclusão trouxe uma visão mais integradora e completa das capacidades e limites das crianças suas especificidades. De acordo com Mantoan, Pietro (2006, p.16), “a inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional”.

Partindo dessa perspectiva inclusiva, tivemos como pergunta central do presente trabalho: *Como a Psicomotricidade Relacional pode favorecer o desenvolvimento de processos mentais em crianças com Deficiência Intelectual em um contexto inclusivo?*

O objetivo deste trabalho é perceber as contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Intelectual, através das intervenções da Psicomotricidade Relacional.

A metodologia utilizada foi a pesquisa de cunho bibliográfico. A escolha dessa temática deve-se a experiências vividas, visto que, atuando como professora, é visível a importância do uso de técnicas e práticas que desenvolva as competências e habilidades de crianças com qualquer tipo deficiência, estimulando suas potencialidades, autonomia e interações sociais, daí a necessidade de se pesquisar contribuições de diversos saberes.

Este trabalho encontra-se dividido por partes. Inicialmente, enfocamos o aporte histórico breve a partir do qual se desenvolveu a Psicomotricidade e o surgimento da Psicomotricidade Relacional.

Em seguida, apresentamos as considerações sobre Deficiência Intelectual, seu conceito breve. Posteriormente, o enfoque psicomotor em relação à Deficiência Intelectual, e das possíveis contribuições da Psicomotricidade Relacional na inclusão de crianças com Deficiência Intelectual. Finalizamos com as considerações finais e referências bibliográficas que deram origem a este trabalho de pesquisa.

A psicomotricidade relacional: um breve histórico

A Psicomotricidade é uma prática que vem sendo cada vez mais disseminada e utilizada por diversos profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, educadores físicos, pedagogos, entre outros, atua no ajuste de diversos distúrbios do desenvolvimento motor, cognitivo e psicossocial. É uma forma de intervenção e prevenção, utilizada em crianças e adolescentes, existente nos contextos: educacional, clínica e institucional.

Segundo Vieira, Batista, Lapierre (2013), ao longo de sua existência a Psicomotricidade foi evoluindo sua prática e concepção e afirmando-se progressivamente no mundo como uma prática educativa, preventiva ou terapêutica, sendo reconhecida como ciência. De ampla aceitação nacionalmente e internacionalmente, ela utiliza o corpo como forma de expressão não verbal, propiciando um espaço de interação com os outros, consigo mesmo e com objetos, em uma dinâmica geradora de transformação e percepção.

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (*apud* Vieira, Batista, Lapierre, 2013, p. 10) define:

A Psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

Campos (2014, p. 51) afirma que: “Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, da sua linguagem e socialização”.

A história da Psicomotricidade está vinculada a história do corpo e sua evolução como objeto de discussão e estudo para humanidade. O corpo para a Psicomotricidade é visto como um lugar de manifestação de desejos, sentimentos, inquietações, expressões e também forma de comunicação.

Em estudos históricos sobre a evolução do conceito de corpo, encontramos concepções construídas ao longo da existência humana, como a do filósofo Platão que considerava o corpo apenas um lugar transitório de nossa existência no mundo de uma alma imortal, acreditando na separação do corpo e da alma. René Descartes acentua essa dicotomia: corpo/alma, adiciona o pensamento à existência, o corpo é visto então apenas como um objeto, em uma ótica mecanicista.

Lapierre (2002) discorre sobre esse dualismo teológico: corpo/alma e cartesiano: corpo/espírito, afirmando que apesar da nossa sociedade ter passado por diversas evoluções, o status do corpo, continua tendo essa influência cultural como uma herança secular. Separações e uniões em busca de explicar o corpo e a alma sempre existiram na história da humanidade.

A Psicomotricidade considera o corpo como uma unidade integrada, intervindo através de diferentes abordagens. De acordo com Vieira, Batista, Lapierre (2013), as interferências entre corpo e psiquismo começaram a ser reconhecidas a partir do começo do século XX, as primeiras pesquisas que originam o campo psicomotor são focadas ao aspecto neurológico. Em 1900, o Neuropsiquiatra Dupré, cria o termo “Psicomotricidade” enfatizando o paralelismo entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento intelectual.

Dupré se torna uma figura importante no âmbito psicomotor, pois seus estudos afirmam a independência da debilidade motora de uma possível correlação neurológica, rompendo com os pressupostos biunívocos entre a localização neurológica e as perturbações motoras da infância (Levin, 2001).

O autor ainda explicita os cortes epistemológicos da ciência da psicomotricidade, onde o primeiro corte acontece ao superar o dualismo cartesiano, onde a influência neuropsiquiatria é determinante, a prática psicomotora ocorre em uma clínica centrada no aspecto motor e num corpo instrumental, onde a proposta é a reeducação com a finalidade de “concertar” esse corpo.

O segundo corte epistemológico ocorre com as contribuições psicológicas, onde o olhar é mais globalizado e está situado agora então em um corpo em movimento e não mais no motor, passando então de uma reeducação para uma terapia psicomotora, com três dimensões: instrumental, cognitiva e tônica-emocional.

O terceiro corte epistemológico apresenta um olhar que não centra mais em um corpo em movimento e sim em um “sujeito” e o seu corpo em movimento, através da contribuição da teoria psicanalítica, já não se trata de uma “globalidade”, mas de um sujeito dividido com um corpo real, imaginário e simbólico, fundando uma clínica psicomotora centrada no corpo de um sujeito desejante, passando da terapia psicomotora para a clínica psicomotora. Sobre o percurso da Psicomotricidade Lapierre enfatiza que:

Na sua evolução, as intervenções foram progressivamente se aproximando da globalidade do ser humano. Ela se evidenciou quando inicialmente, num nível mais superficial, trabalhava-se

o corpo instrumental, ressaltado pelo equilíbrio, lateralidade, coordenação motora ampla, coordenação óculo-manual, entre outros. Em seguida, começou-se a considerar o próprio corpo como aquele a ser estimulado, levando-se em conta subsídios cognitivos ligados às experiências sensório-motoras e perceptivo-motoras. Até que finalmente, atingiu-se o corpo psíquico que se relaciona com o outro e com o mundo por meio de sua organização tônica, involuntária e espontânea, parte integrante da sua experiência afetivo emocional, inaugurando o aparecimento da noção unificada do corpo relacional (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 25).

Lapierre discorre ainda que: “Paradoxalmente, foi na Psicanálise, na qual o corpo está ausente fisicamente, que nasceu o interesse pelo corpo como elemento constituinte do psiquismo”. A tomada de consciência em nível de corpo assume relevância na construção e no enfoque analítico da Psicomotricidade, contribuindo assim para o surgimento de outras abordagens na área psicomotora como a Psicomotricidade Relacional.

Conceito de Psicomotricidade Relacional

Seguindo a evolução da Psicomotricidade, de um modo geral, a Psicomotricidade Relacional surge na década de 70, quando André Lapierre juntamente com Bernard Accouturier enfatiza a importância da relação e da vivência afetiva relacionada à prática psicomotora, destacando a utilização de um método onde o sujeito traz potencialidades, realizando um trabalho com foco no que há de positivo, no que o sujeito sabe fazer e não apenas no que ele ainda não sabe, ajudando assim a superar suas dificuldades:

Na década de 1970, diferentes autores, entre eles André Lapierre e Aucouturier, definiram a Psicomotricidade como uma motricidade da relação. Naquele momento abriu-se um espaço significativo no âmbito educativo, possibilitando uma pedagogia baseada na descoberta, no desejo de aprender e no movimento espontâneo (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 20).

O termo Relacional é adicionado ao termo Psicomotricidade em 1980, André Lapierre através das contribuições analíticas de Anne Lapierre, sua filha, procurou assim especificar o seu método e diferenciar sua prática e concepções de outras técnicas psicomotoras.

A Psicomotricidade Relacional visa desenvolver e aprimorar os conceitos relacionados a Globalidade Humana. Busca superar o dualismo cartesiano corpo/mente, enfatizando a importân-

cia da comunicação corporal, não apenas pela compreensão da organicidade de suas manifestações, mas essencialmente, pelas relações psicofísicas e sócio-emocionais do sujeito. Preza por uma abordagem preventiva qualitativa e, portanto, com ênfase na saúde, não na doença (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 31).

É uma prática que permite a superação de diversos conflitos, utilizadas em crianças, jovens e adultos, como forma de intervenção preventiva ou terapêutica, interfere no desenvolvimento cognitivo, emocional e psicomotor, proporciona um espaço onde o sujeito possa trabalhar seus sentimentos, medos, fantasias, ambivalências, potencializando o seu desenvolvimento em diversos aspectos, por acreditar que o corpo não é essencialmente lugar de cognição, mas também de sensibilidade e de relação consigo e com o outro, lugar de lembranças, de emoções positivas e negativas vividas durante essas relações.

Fonseca (2004) afirma que: “A criança como ser humano é um ser aberto à mudança, deficiente ou não, pode modificar-se por efeito da educação, e ao mudar a sua estrutura de informação, formação e transformação de desenvolvimento pode adquirir novas possibilidades e novas capacidades”. Assim, a Psicomotricidade Relacional pode ser bem utilizada em crianças com limitações, inclusive oral, por não preconizar a fala e utilizar-se de jogos simbólicos, sendo assim possível desenvolver diversas habilidades, suas intervenções unificam laços melhorando o potencial adaptativo dos sujeitos.

Breve conceito histórico sobre deficiência intelectual

A deficiência intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD) (*apud* APAE, 2015, p.12):

Caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

O Brasil atualmente adota a terminologia Deficiência Intelectual (DI), em lugar dos termos: retardo mental (RM) e deficiência mental (DM), sendo alterada em 2004, pela Organização Mundial de Saúde OMS, com o objetivo de diferenciar mais claramente os quadros psiquiátricos não relacionados a déficit intelectual, e é o termo utili-

zado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM5 e Código Internacional de Doenças (CID 10).

O Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde especifica a Deficiência Intelectual com os códigos F 70 - 79, definida no coeficiente de inteligência e classificando-a entre leve, moderada e profunda de acordo com o comprometimento e inclui outros sintomas que se manifestam como: [...] “a dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento”.

O Manual de Transtornos Mentais (DSM5, 2014, p.33), produzido pela *American Psychiatric Association* define que: “Deficiência Intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativo, nos domínios conceitual, social e prático”. E menciona os três critérios que devem ser preenchidos ao realizar o diagnóstico:

a) Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica, e aprendizagem pela experiência confirmada tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

b) Déficits em funções adaptativas que resultam de fracassos para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação imitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social, e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

c) Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento.

Ainda de acordo com o DSM-5, a Deficiência Intelectual deve ser especificada de acordo com sua gravidade como: leve, moderada, grave, profunda, essa definição se dar com base no funcionamento adaptativo, e não apenas em escore de QI (coeficiente intelectual), sendo necessária para a realização do devido diagnóstico a observação de três aspectos conceituais: domínio conceitual, domínio social e domínio prático.

O diagnóstico da Deficiência Intelectual atualmente é realizado através de uma equipe multidisciplinar envolvendo diversos pro-

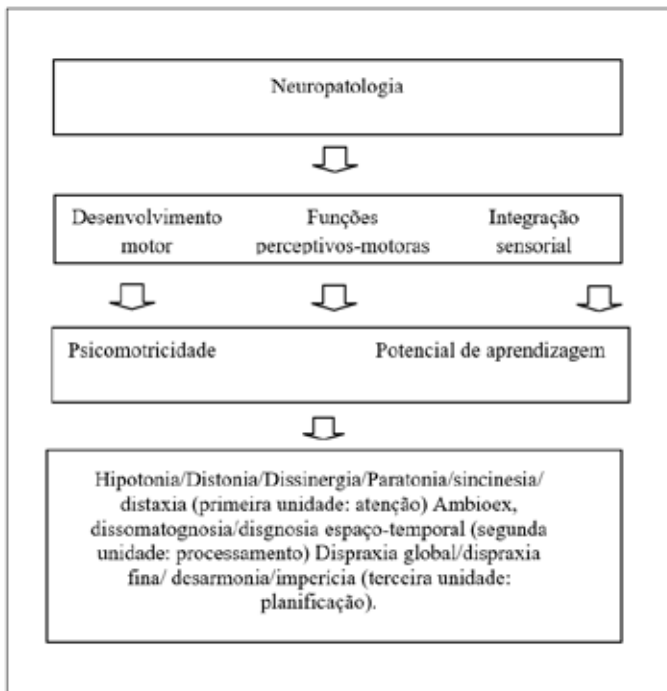
fissionais, composta por: médico psiquiatra, neurologista, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros que poderão fundamentar a elaboração de um laudo diagnóstico coerente e preciso.

Deficiência intelectual e enfoque psicomotor

Fonseca (2004) afirma que partir a definição sobre Deficiência Intelectual, é necessário equacionar várias advertências como: a visão estática e imutável com que a inteligência tem sido conceitualizada reforçando sempre funções intelectuais com conteúdo acadêmicos, negligenciando os aspectos práticos e sociais; a restrição conteútisídica e paradigmática que relaciona a deficiência intelectual com o QI e com a diversidade de tipos; e a necessidade de se conceitualizar a Deficiência Intelectual como uma condição modificável e não perpetua.

O autor ainda discorre sobre a falta de uma referência específica de como a Psicomotricidade interfere no funcionamento intelectual e no desenvolvimento das competências adaptativas. A figura 1 a seguir apresenta a correlação entre a Deficiência Intelectual e um enfoque psicomotor.

Quadro 1 – Deficiência intelectual e o enfoque psicomotor



Fonte: Adaptado de Fonseca (2004).

Na tentativa de superar essa dificuldade o autor apresenta analogias neuropsicológicas e sistêmicas entre a psicomotricidade e a inteligência visando uma caracterização psicomotora clínica e funcional da Deficiência Intelectual, e discorre sobre o sistema psicomotor humano como complexo e com características estruturais que funcionam de acordo com determinadas propriedades integradas por sete fatores psicomotores independentes: tonicidade, lateralidade, noção do corpo, estrutura espaço-temporal, praxia global, e praxia fina, organizado nas três unidades básicas de Lúria.

Kabarite (2014, p. 12) leciona que “as funções cerebrais tem, a partir desses estudos, uma localização dinâmica e não restrita e estática como tinha até então”. Desta forma, as capacidades cognitivas estabelecem entre si um trabalho dinâmico e com sincronismo apesar de diferença na estrutura funcional e anatômica. Essas unidades atuam nas atividades mentais, em movimentos voluntários, na produção da linguagem e também na elaboração práxica e no sistema psicomotor.

Fonseca (2004, p. 115) enfatiza que “Quando as reciprocidades neurofuncionais entre o motor e o psíquico e entre o psíquico e o motor, estiverem comprometidas, desconexas e sem harmonia interativa com o envolvimento, o potencial de aprendizagem e de adaptabilidade surge disfuncional e deficitário”. E conclui que a psicomotricidade quando devidamente utilizada em intervenções enriquece tais conexões neurofuncionais.

De acordo com Ferreira e Ramos (2009, p. 117) “a prática psicomotora enfoca o sujeito e não sua deficiência sendo impossível predefinir um comportamento específica deste, onde se podem esperar diversas respostas de comportamentos inclusive inadequadas”. Através de atividades psicomotoras diversificadas é possível trabalhar habilidades e potencializar o desenvolvimento da aprendizagem em crianças com Deficiência Intelectual, visando atingir diversos objetivos como veremos no quadro abaixo:

Quadro 2 – Objetivos do trabalho psicomotor

- Respeitar as diferenças individuais;
- Tomada de consciência corporal como lugar de sensação, expressão e criação;
- Preocupar-se com a participação ativa do indivíduo;
- Buscar a integração entre percepção e o movimento, melhorando ou normalizando o comportamento geral do indivíduo;
- Buscar o desenvolvimento do equilíbrio;
- Buscar o controle e a perícia na coordenação global segmental;
- Buscar desenvolver o controle do freio inibitório;
- Buscar organização da expressão corporal e da orientação espaço-temporal;
- Associar a linguagem terapêutica;
- Facilitar as aprendizagens escolares;
- Fundamentalmente a imagem corporal que vai permitir que o sujeito se desenvolva.

Fonte: Adaptado de Ferreira, Ramos (2009).

Segundo Vieira, Batista, Lapierre (2013, p.134), no que se refere à Psicomotricidade Relacional: “podemos dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento se produzem pela relação afetiva com o outro, de acordo com as possibilidades e limites de cada um, em comum acordo”.

Com o movimento a criança desperta sensações que com o passar do tempo dão espaço a significação a suas experiências e através da execução de movimentos outras sensações vão sendo despertadas, aos poucos movimentos voluntários vão se integrando, outros ganham intencionalidade tornando-se voluntários enfatizam que:

A Psicomotricidade Relacional desperta na criança o desejo de aprender, além de favorecer o processo de interação professor/aluno, aluno/professor desenvolvendo a capacidade de escuta

das demandas inerentes a uma relação de ajuda, numa troca de descoberta mútua, de uma comunicação afetiva, onde a autenticidade e o respeito sejam parâmetros para o projeto educativo da escola (VIEIRA; BATISTA; LAPIERRE, 2013, p. 135).

Atividades que se beneficiam de conhecimentos da Psicomotricidade Relacional podem ser utilizadas no ambiente escolar, como possibilidade de intervenções pedagógicas com crianças com Deficiências, atividades psicomotoras que estimulam o movimento do corpo, o jogo simbólico, e manipulação de objetos, o brincar espontâneo, contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e inclusão, favorecendo as relações e o desenvolvimento de diversas habilidades.

Considerações finais

Através da análise bibliográfica realizada neste trabalho, conclui-se que a Psicomotricidade Relacional traz contribuições na inclusão escolar, visto que as atividades psicomotoras não preconizam a fala, utiliza-se do corpo e seu movimento através do brincar espontâneo e do jogo simbólico, podendo ser utilizada em crianças com diversas especificidades, proporcionado assim um lugar de manifestação de desejos, de suas vivências positivas e negativas, favorecendo seu desenvolvimento em vários aspectos: emocionais, sociais, cognitivos, motor e relacional.

Despertar na criança que apresentam limitações o desejo de aprender através do movimento do corpo e da relação que se dar com o outro é uma estratégia para o desenvolvimento de diversas potencialidades. A Psicomotricidade Relacional é plural e pode alcançar inúmeros benefícios para crianças que necessitam desse olhar para além da sua deficiência, atividades psicomotoras podem ser desenvolvidas no ambiente escolar e ser realizada através de um trabalho com foco no que há de positivo, no que o sujeito sabe fazer, ajudando assim a superar suas dificuldades e favorecer seu crescimento.

Referências

American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APAE. Sobre a deficiência intelectual. APAE, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.apaes.org.br/SobreADeficienciaIntelectual/Paginas/O-que-e.aspx>. Acesso em: 17 mar. 2015.

CAMPOS, D. Cabral. Psicomotricidade: Uma visão sobre a infância no Iprede. Fortaleza: Gráfica LCR, 2014.

FERREIRA, RAMOS. Psicomotricidade educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FONSECA, Vitor Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KABARITE, Aline. Psicomotricidade em grupo: o método growing up como recurso de intervenção terapêutica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

LAPIERRE, André. Da Psicomotricidade Relacional à análise corporal da relação. Curitiba: Editora UFPR – CIAR, 2002.

LEVIN, Esteban. A Clínica Psicomotora: o corpo na linguagem. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MANTOAN, M.; PIETRO, R. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

Organização Mundial da Saúde. CID-10 -Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10. ed. rev. São Paulo; 1997. Vol.1.

VIEIRA, Batista, Lapierre. Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática. 3. ed. Fortaleza: RDS, 2013.

SEQUÊNCIA FEDATHI NO CICLO DIDÁTICO: FORMAÇÃO PARA SE FORMAR E FORMAR O OUTRO

*Cristina Mandau Ocuni Cá
Ana Claudia Uchoa Araújo
Hermínio Borges Neto
Antonia Lis de Maria Martins Torres*

Introdução

A temática em questão trata de uma abordagem relevante com relação à oferta de uma ação formativa, “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, tendo como fio condutor a Sequência Fedathi (SF). Como se sabe, a oferta de uma formação envolve outros fatores, tais como: a sua proposta, o seu desenho, o seu planejamento, a organização do ambiente em que será aplicado o curso, dentre outros.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste artigo é compartilhar uma experiência vivenciada em 2020, no Laboratório Multimeios, na ação: “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, ofertada no âmbito da pesquisa de Pós-doutorado de Ana Uchoa e Cristina Mandau, no segundo semestre de 2020, pelo Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM), da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB).

Esclarece-se que se intencionou investigar o uso da SF na concepção de ações de formação continuada, de natureza pedagógica, direcionada a um público de docentes e técnico-administrativos da UNILAB, num primeiro momento, expandindo-se para as redes municipais de Redenção e Barreira. Para dar conta dessa formação, elencaram-se algumas questões norteadoras, fruto da discussão compartilhada, a saber: a) Como e qual tem sido o papel da formação no ensino híbrido? b) Como tem sido concebida a dimensão do aprender em modelos pedagógicos de formação adotados via ensino híbrido? c) Como o uso da Sequência FEDATHI se evidencia no desenho curricular da formação? d) Como os sujeitos participantes da formação podem incorporar as práticas da sequência FEDATHI nas propostas curriculares de ensino e aprendizagem, assumidas pelos cursos em que atuam, em situações de ensino híbrido?

Com base no que vem sendo tratado neste artigo, percebe-se que a ação “Ciclo de formação didática contínua e continuada” nos proporcionou desafios durante a formação e, ao mesmo tempo, expe-

riência enriquecedora de grande achado sobre ofertar uma formação em tempos de pandemia. Foi uma vivência que, além de complementar o nosso conhecimento, também deixou registros que podem servir de parâmetros para futuras ações que aliam formação continuada e tecnologias digitais. Como coordenadoras e formadoras, percebemos que a ação chamou a nossa atenção desde os primeiros passos, quando iniciamos os contatos para firmar essa parceria com as instituições, até a oferta das duas ações: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Assim, torna-se necessário pontuar que cada experiência, seja de formação e/ou da oferta de um curso, sempre é marcada por uma data especial ou por um período. No nosso caso, o dia 15 de junho de 2020 foi aquele em que recebemos uma voz positiva depois de tantas tentativas de aproximações para as ofertas, que começaram desde o final do ano de 2019.

Diante das tratativas sem retornos nos contatos, a nossa persistência falava mais alto e foi assim que a data supracitada se tornou o dia marcante no nosso estágio pós-doutoral, porque ao entrarmos em contato com a Pró-reitora de Ensino de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Professora Dra. Geranilde Costa e Silva, o primeiro retorno foi imediato com a proposta de nos reunir virtualmente para apresentar a nossa intenção de pesquisa.

Foi uma surpresa que não foi desperdiçada e, assim, a equipe do Laboratório Multimeios, representada pela nossa Coordenadora em exercício, a Professora Antônia Lis de Maria, e o supervisor do Estágio doutoral, Professor Hermínio Borges Neto, acompanhados pelas estagiárias de pós-doutoramento, Ana Claudia Uchoa e Cristina Mandau participaram de uma reunião virtual de aproximação. Nesse dia, além de falarmos da proposta da formação “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, também foi necessário apresentarmos o desenho de como seria desenvolvida as duas formações, baseadas na metodologia Sequência Fedathi.

Depois desse encontro virtual, a Pró-reitora de graduação da UNILAB manifestou interesse em firmar uma parceria com o Laboratório Multimeios/FACED/UFC para ofertar os dois cursos. Porém, como se sabia que se tratava das duas instituições de ensino superior, UFC e UNILAB, não dependia só da pró-reitora, e sim, a parceria tinha que passar pelo conselho universitário, por coordenadores das diferentes instituições e, depois, pela comunidade acadêmica.

Desse dia em diante, tivemos um grande desafio para pensar num projeto guarda-chuva, que abrigasse as duas formações. Desse

dia em diante, nasceu a ação denominada *Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada*, que abrigava as duas formações: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Chama-se a atenção, ainda, o fato de que o Laboratório Multimeios já estava munido de pesquisadores com uma excelente experiência em oferta de cursos, como podemos ver aqui, em destaque, a experiência da casa: Graduação (68); Licenciaturas; Extensão (12); Pós-graduação: Stricto-sensu (8) e Lato-sensu (5); Pesquisa (5); Orientações e supervisões (1); Educação Básica; Ensino Médio; Ensino Fundamental (4); Educação Profissional (1); Grupo de Estudo (7); Gestão (1) e acompanhamento das disciplinas ofertadas pelo Laboratório Multimeios, no modelo de Ensino Híbrido e Educação a Distância, como por exemplo: Docência Virtual, Informática Educativa e Educação a Distância. Esta panorâmica credenciou o MM a assumir esse desafio, a partir das experiências de longos anos, que fizeram parte da sua rotina.

Contudo, todo cuidado pedagógico era pouco devido à quantidade dos participantes e à diversidade de público que a UNILAB estava propondo para a formação *Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada*. As duas ações contavam com a participação dos professores de ensino superior da UNILAB, Técnicos Administrativos em Educação (TAES) e estudantes de graduação e pós-graduação da mesma instituição, sem esquecer que havia professores da Rede Municipal de Redenção e Barreira. Contava-se também com cento e oitenta (180) participantes para cada formação, o que nos levou a pensar nos formadores para dar apoio em cada ação: Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi.

Outro desafio teve a ver com a pandemia do Covid-19, que nos pegou de surpresa, a ponto de mudarmos todo o planejamento do projeto. Nesse caso, a Formação Ensino Híbrido, que era projetada para ser ofertada no modelo de ensino híbrido e a Sequência Fedathi, para ensino presencial, passaram por um processo de replanejamento, pois diante do desafio enfrentado no período da pandemia, acabamos por ofertar ambos no modelo de Ensino a Distância. E, assim, marcamos um encontro virtual para apresentar a proposta e o desenho provisórios das duas formações para os demais colegas do Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM), de modo que pudéssemos iniciar as discussões e propor remodelagens e ou construções em ambos.

Formação para se formar

Como já foi sinalizado no tema deste artigo, após a apresentação da nossa proposta de Projeto guarda-chuva, iniciamos o processo de formação. Para nos encontrar com colegas formadores, que iam

participar das duas ações na qualidade de formadores, tínhamos que apresentar a ideia das duas formações para o grupo e explicar para eles como as planejamos, lembrando que não tínhamos muito tempo para pensar.

Sendo assim, as propostas iniciais Formação em Ensino Híbrido, coordenada pela Ana Cláudia Uchoa, e Formação Sequência Fedathi, coordenada pela Cristina Mandau, foi apresentada aos colegas pesquisadores e cada um deles se identificou com uma das ações, para dar a sua contribuição, na condição de professor formador e colaborador do desenho e do planejamento.

Entretanto, para dar conta das formações aqui referidas foi preciso pensar numa formação para formadores, incluindo os coordenadores dos cursos: Ana Claudia Uchoa e Cristina Mandau. Essa formação era necessária para nos ajudar a refletir no planejamento das ações formativas, bem como na mediação, já que ambas tinham como fio condutor a Sequência Fedathi. Nessa situação, a nossa ideia não era apresentar uma aula pronta para os aprendentes, e sim, uma aula construída com a contribuição de todos os participantes, sejam formadores e formandos.

Outra preocupação que tivemos com a nossa formação como formadoras é pensarmos numa formação que propiciasse a todos os formadores, um conhecimento baseado na Sequência Fedathi, e que levasse o formador a ter a consciência de que

A essência da Sequência Fedathi é a postura do professor na sala de aula durante sua vivência [...] Então, ele deve utilizar esse momento para instigar os alunos a resolverem o problema e a refletirem sobre os resultados que eles encontrarem, tanto no caso de acertos como no caso de erros (SOUZA, 2018, p. 43).

Assim, por se tratar da oferta de duas ações, Ensino Híbrido e Sequência Fedathi, cuja base é Sequência Fedathi, era necessário que os formadores tivessem em mente o conhecimento da Sequência Fedathi, pois acreditamos que, dessa maneira, o formador, além de instigar os formandos, durante o curso, também teria segurança na sua mediação, devido ao domínio que teria do assunto.

Na compreensão de Borges Neto (2018), a Sequência Fedathi é uma metodologia de ensino na qual o professor é apontado como mediador das práticas desenvolvidas com os aprendentes. Para o autor, quanto mais envolvidos estão no processo de ensino e aprendizagem, além de valorizar e participar ativamente, os alunos tornam-se mais responsáveis e posicionam-se com autonomia.

Por essa razão, torna-se necessário o momento de formação, um momento de reflexão, de humildade em escutar o outro e de construção coletiva de ideias diferenciadas, que buscam sempre uma didática capaz de articular a teoria e a prática pedagógica, com base na metodologia Sequência Fedathi e que se plasmasse na mediação. Para Mendonça (2018, p. 46),

O ensino reduzido a uma soma de comportamentos eficazes ou de procedimentos técnicos não é uma atividade intelectual, discursiva, simbólica e também linguística, em suma, não é uma práxis cultural. Mediação é intersubjetividade, é diálogo, mas também é encontro, é percepção do outro na sua diferença, na completude de ideias do quem sou em completude do outro, que seja encontro.

O Laboratório Multimeios, nesse sentido, já tinha essa prática formativa para os pesquisadores do Laboratório Multimeios, como foi dito anteriormente. Mesmo assim, com o advento da Pandemia e do isolamento social, percebeu-se ser necessário um processo contínuo de toda a equipe envolvida com as formações.

Diante da realidade enfrentada, iniciamos a nossa formação com a coordenadora, Professora Dra. Antônia Lis de Maria, para pensarmos juntas sobre o planejamento e o seu desenho.

Como assevera Libâneo (1991), o planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula atividade escolar com os conteúdos do contexto social. Da mesma forma, nós nos reunimos virtualmente com o nosso supervisor de estágio doutoral, Professor Dr. Hermínio Borges Neto, para refletir sobre o desenho do curso no ambiente virtual *Moodle*. O professor, pela sua experiência de longas datas, nos sugeriu ouvir os colegas que já coordenaram ou que já participaram da formação como formadores. E a primeira experiência que passou pela nossa cabeça foi o curso “Introdução ao Pensamento de João dos Santos: Estudos sobre a Pedagogia Terapêutica”, que tinha proximidade com a nossa formação, por ter sido à distância e por atender um público muito grande e diversificado em nível de formação.

Seguimos esse conselho do professor e marcamos encontros virtuais com formadores que faziam parte de diferentes formações já ofertadas pelo MM. E devido à incompatibilidade das agendas de alguns, nem todos conseguiram se reunir conosco, mas dos que tivemos oportunidade de nos encontrar virtualmente, as conversas foram esclarecedoras e de muito aprendizado. Além de nos orientarem, também serviram de alertas para não cometermos os erros já cometidos nas formações do passado. Assim, lembramos que esses momentos de encontros nos serviram como formação para pensarmos as nossas ações.

Depois das conversas com os formadores que atuaram em ações anteriores, percebemos que tínhamos muito a ganhar se soubéssemos ouvir e aproveitar cada experiência compartilhada de forma humilde, com quem trocamos ideias.

Destacamos aqui os contatos com a equipe do curso de “Introdução ao Pensamento de João dos Santos: Estudos sobre a Pedagogia Terapêutica”, ofertado no segundo semestre de 2016, coordenado pela professora Patrícia Helena Carvalho Holanda; do curso “Comunicação com qualidade: uma proposta de aplicação da Educomunicação ao processo de ensino, por meio da Sequência Fedathi”, ofertado no segundo semestre de 2019, pelo professor Marcus Henrique Linhares Pontes Filho; o curso “Metodologia de Ensino para Formação de Docentes do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação”, ofertado pelo Professor Daniel Brandão, sob a coordenação da Professora Antônia Lis de Maria Martins Torres, no primeiro semestre de 2020, no modelo de ensino híbrido, no ambiente Moodle. Todas as experiências aqui destacadas e outras relacionadas aos cursos de graduação e pós-graduação, que não foram citadas também, nos serviram de formação.

Voltando ao curso “Ciclo de formação didática contínua e continuada”, destacamos que não foi uma tarefa fácil, pois precisávamos desenhar as propostas de duas formações junto com os colegas formadores; refletir e analisar as mesmas propostas de forma coletiva e tecer o seu planejamento também de forma coletiva e colaborativa. Depois de idas e vindas, aprendizagens, erros e acertos, debates, medos, (re)planejamos, montamos a sua estrutura no ambiente *Moodle*.

Para isso, iniciamos encontros formativos, *on-line* e noturnos, discutindo as propostas formativas e, no mesmo período, montamos um grupo de estudo para discutir os textos das temáticas: Mediação; Fazer docente; Sequência Fedathi, entre outros. Todo esse material foi tratado também nas formações, de julho a dezembro de 2020.

Tanto no grupo de formação de formadores, quanto no de estudo, contávamos com 22 participantes, discentes de graduação, mestrado e doutorado e pesquisadores vinculados ao Laboratório de Pesquisa Multimeios, profissionais provenientes de diferentes instituições de ensino, que discutiam conosco os andamentos das formações e faziam esta caminhada formativa como colaboradores.

Ambos os grupos se reuniam uma vez por semana, *on-line*, numa sala virtual, criada no ambiente *Moodle/multimeios*, em dias alternados, para que todos pudessem participar e contribuir com suas ideias. Esses momentos foram intensos e, ao mesmo tempo, muito importantes, para que as ideias, inicialmente, fossem clareando, tomando

cor e forma, adquirindo sentido e clareza, para o grupo, que foi aprendendo a se conhecer melhor, a ouvir o outro, a perceber o valor da fala e, principalmente, da escuta, que se fez e faz primordial num processo de planejamento colaborativo e coletivo.

Conclusão

Neste artigo gostaríamos de evidenciar que a influência da Sequência Fedathi foi extremamente significativa para todo o percurso de planejamento e desenvolvimento do Ciclo Didático.

Destacamos que as experiências de coformação e multimãos foram de grande valia, pois, além de contribuírem com a aquisição do conhecimento no Ensino Híbrido e na Sequência Fedathi, possibilitaram as vivências acerca da estruturação do ambiente virtual *Moodle*, o contato com os conteúdos que foram abordados e a compreensão e o uso do “saber” fedathiano aplicado aos contextos formativos em planejamento e em curso.

Assim, as ofertas das formações que compuseram o Ciclo de Formação Didática Contínua e Continuada, a saber, Formação em Ensino Híbrido e Formação em Sequência Fedathi, decorreram da necessidade cada vez mais premente de contribuir para uma proposta formativa e curricular que fosse significativa, autônoma e coautoral, a partir dos pressupostos fedathianos.

Referências

BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, Ed. Cortez, 1991.

PINHEIRO, Ana Claudia Mendonça. A mediação. In: BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. v. 3. Curitiba: CRV, 2018.

SANTANA, Ana Carmen de Souza. Mão no Bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In: BORGES NETO, Hermínio (Org.). Sequência Fedathi: Fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

SOUSA, Francisco, Edisom Eugênia de. et al. (Org.) Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino de ciência e matemática. Fortaleza: Edição UFC, 2013.

TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Laboratório de Multimeios entre Gigas e Megabytes: (Re) Criando Percursos Formativos. Fortaleza. Edições UFC. 2018.

TORRES, Antonia Lis de Maria Martins. Sobre tecnologia, educação, formação e etnografia: a experiência do Laboratório de pesquisa Multi-meios da Faculdade de Educação (UFC). 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Sthefanny do Vale Menezes
Francilene Ramos Alves
Débora Dias de Castro
Maria Elizângela Pereira Pinheiro*

Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), o lúdico é parte integrante e indissociável das práticas pedagógicas das crianças, compreendidas na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade. Essas práticas possuem dois eixos: as interações e a brincadeira. Estes devem propiciar experiências que englobam conhecimentos a respeito da própria criança (corpo, identidade, sentimentos) e do mundo (cultura, etnia, pluralidade). Além disso, precisam possibilitar “conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais (...)” e “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita (...)” (p. 25), ou seja, é a partir da Educação Infantil que a criança terá convívio com diferentes linguagens e gêneros textuais orais e escritos, como reafirma as DCNEI.

Diante desse cenário de constante ensino e aprendizado, contextualizado na primeira etapa da Educação Básica, a pergunta que paira é: Como as crianças aprendem a escrever? Quais as estratégias que as professoras utilizam? Como obter bons resultados com o lúdico? Essas indagações surgiram ao longo de minhas vivências como professora do Inf. IV (idade entre 4 e 5 anos), nível onde as crianças precisam aprender a escrever e a identificar e reconhecer as letras do alfabeto. Por isso, o interesse pelo tema: “A importância do lúdico na aquisição da escrita”.

A relevância desse assunto está na construção da alfabetização de crianças pequenas e na compreensão dos métodos que as professoras utilizam para que se obtenha o resultado almejado. Após apresentar a temática: “A importância do lúdico na aquisição da escrita”, que foi objeto de pesquisa deste trabalho. E explicitar as principais inquietações acerca da construção da linguagem escrita na Educação Infantil, especificamente, no infantil IV, assim foram elaborados os objetivos deste artigo: - Compreender a construção da linguagem escrita no infantil IV; - Conhecer a metodologia utilizada pelas professoras

para o ensino e aprendizagem da grafia; - Verificar os resultados obtidos na escrita através da ludicidade. Para alcançar os objetivos foi realizado um estudo de campo numa escola municipal, localizada no bairro Jacarecanga.

A criança escolhida para a observação era de uma turma do infantil IV, faixa etária que compreende crianças de 4 e 5 anos de idade, e que estava no início da construção da escrita. Para finalizar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas professoras da criança, com intuito de conhecer os métodos e os instrumentos utilizados em suas práticas pedagógicas. A pesquisa está dividida em três momentos. O primeiro traz a importância da ludicidade durante o processo de aquisição da escrita. O segundo retrata os níveis de letramento, trabalhados por Ferreiro e Teberosky (1985). E por fim, o último tópico mostra algumas vivências na sala do infantil IV e em que nível de letramento estava a criança em observação.

Ludicidade

A linguagem escrita está presente no cotidiano da criança antes mesmo dela frequentar a escola, ou seja, está no desenho animado, no rótulo das embalagens, na caixa do brinquedo, na parede do prédio que mora, dentre uma infinidade de locais que ela passeia com os pais. A partir dessas situações, afirma-se que “[...] as crianças constroem ideias ou hipóteses sobre a escrita antes de entrar na escola [...]”, devido as experiências que tem no âmbito familiar (BRASIL, 2012, p. 7 *apud* FERREIRO; TEBEROSKY, 1985; 1995).

Portanto, ela traz consigo uma bagagem significativa de conhecimento que deve ser considerada pelo professor, daí a importância de fazer um breve diagnóstico da criança, no sentido de conhecer seus gostos, preferências e sua visão de mundo. Após essa triagem, o educador terá condições de elaborar estratégias que encantem essa criança, aqui entra em cena o lúdico, ferramenta que transforma o processo de ensino e aprendizagem em um momento prazeroso. E será através do lúdico que o professor proporcionará desafios e curiosidades para desequilibrar os esquemas cognitivos desse aluno.

De acordo com Magalhães (2012, p. 3) o brincar e o jogar:

São atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os mais remotos tempos. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem. As

regras e imaginação favorecem à criança um comportamento além dos habituais.

Pode-se observar que o jogo e a brincadeira não são meros entretenimentos sem objetivos, pelo contrário, eles possuem caráter educativo e formador da personalidade da criança, uma vez que é na brincadeira que ela começa a demonstrar qual tipo de postura vai adotar em cada situação.

Nota-se que quando a criança está inserida num ambiente alegre e descontraído, a possibilidade de aprendizado é maior, visto que se sente à vontade para interagir, elaborar suas ideias e fazer suas indagações sem medo de ser reprimida ou ignorada. Kishimoto (1993, p. 110), evidencia outros benefícios das brincadeiras

Brincando [...] as crianças aprendem, [...] a cooperar com os companheiros [...], a obedecer às regras do jogo [...], a respeitar os direitos dos outros [...], a acatar a autoridade [...], a assumir responsabilidades, a aceitar penalidades que lhe são impostas [...], a dar oportunidade aos demais [...], enfim, a viver em sociedade.

Por isso, o lúdico é uma ferramenta tão indispensável na Educação Infantil, pois vai desenvolver nas crianças atitudes de cooperação, autonomia, respeito e no decorrer das atividades propostas vai gerar um sentimento de segurança entre criança-ambiente-professor que é onde ocorre o processo de aquisição da escrita. Portanto, é o lúdico que propicia e possibilita o acesso do professor ao educando, que por vezes, pode ser tímido e extrovertido, bloqueando a aproximação de um adulto de pouca convivência, dificultando sua aprendizagem. Porém, será através dos jogos e brincadeiras que aos poucos serão estabelecidos os vínculos afetivos entre professor e aluno. Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p 24) reafirmam a ideia acima: “[...] o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo”.

Deste modo, o professor deve observar qual tipo de brincadeira seus alunos têm melhor afinidade para que possa traçar objetivos dentro desse contexto, por exemplo, se o educando gosta de jogos que envolvam letras e movimentos com o corpo, essa metodologia deve ser explorada de forma atrativa e sucinta para não fadigá-lo. Contudo, essa metodologia deve ser modificada por outros meios e instrumentos para que não se torne rotina e motivo de repulsa por parte das crianças.

Psicogênese da escrita

O cenário atual possui diversos estímulos, em virtude dos recursos tecnológicos e das redes sociais, ou seja, as crianças que têm acesso as tecnologias recebem maior estímulo visual, cognitivo, motor dentre outros. Portanto, pode-se dizer que os conhecimentos prévios desses pequenos são ampliados e diversificados, possibilitando a formulação de hipóteses sobre a linguagem escrita. Inicialmente, essas “tentativas de escrita” aparentam ser algo aleatório e desorganizado, mas para a criança significa a compreensão e organização no papel da sua interação com o sistema alfabético.

Portanto, foi a partir da observação de crianças nessa fase da construção da linguagem escrita que Emília Ferreiro e Ana Teberosky investigaram as hipóteses elaboradas pelos educandos. De acordo com as autoras da teoria da psicogênese da escrita os níveis de letramento são: pré-silábico, silábico, silábico, alfabético, alfabético. Níveis que irão auxiliar o professor a compreender em que fase a criança se encontra e quais métodos utilizar.

Durante a fase pré-silábica a criança não tem consciência sobre o som das palavras e nem distingue as letras dos números. Portanto, no decorrer da escrita surgirão letras, desenhos, números e outros símbolos que o educando considerar interessante. A elaboração de hipóteses é um trabalho complexo e exige esforço mental constante.

Por conseguinte, a criança vai progredir ao passo que é estimulada, momento onde começa a perceber que as palavras são constituídas de letras e que são escritas de maneiras diferentes (princípio da variedade), compreende que a escrita do nome de determinado objeto não corresponde ao seu tamanho (realismo nominal), ou seja, a palavra formiga, por exemplo, não precisa ser pequena ou conter poucas letras em virtude da característica física do animal.

Portanto, pode-se observar que ao experimentar todas essas hipóteses, a criança começa a estabelecer critérios de escrita. Isso passa a ser notório quando ela percebe que para escrever é necessária uma quantidade mínima de caracteres (princípio da quantidade mínima), demonstrando assim sua capacidade de organização do sistema alfabético na linguagem escrita. Por isso, é importante salientar que todo trabalho realizado e esforço depositado servirá de alicerce para as fases seguintes.

Na fase silábica, a criança traz uma bagagem significativa que a torna capaz de identificar os diferentes sons das sílabas e a consciência da estruturação das palavras. Nesse período, o educando entende que a escrita das letras tem correspondência e som, logo passa a pronunciar as sílabas dividindo-as oralmente.

Contudo, inicialmente a criança ainda não tem consciência do valor sonoro de cada sílaba, pois esse conhecimento é adquirido através de exercícios orais que ajudem a despertar o aspecto fonológico. Por essa razão, durante a escrita as crianças tendem a escrever mais letras do que a palavra necessita, em virtude de não conseguirem associar o som a sílaba, que se denomina escrita quantitativa. A prática constante de atividades lúdicas ajuda a criança a superar essa fase e avançar para a escrita qualitativa, que é quando a criança consegue associar o som a sílaba.

A reflexão acerca da escrita, juntamente com o constante exercício, proporciona no educando o conflito cognitivo que o professor tanto almeja, para que ele possa sentir a necessidade de buscar respostas para satisfazer suas indagações, como por exemplo, na escrita da palavra PATO ou GATO a criança registra apenas A e O, pois não compreende ainda o que é sílaba, questionamento que ela buscará saber, daí a transição de uma fase para outra.

Nesse ritmo de superação de níveis a criança chega ao nível silábico-alfabético, período de transição entre a fase silábica e alfabética. É nessa fase onde a criança encontrará a solução do seu problema, ou seja, ela percebe que para formar uma palavra é necessárias pelo menos duas letras, ao invés de colocar uma letra para cada sílaba. Essa nova descoberta quebra alguns conceitos que a criança foi criando ao longo de sua aprendizagem, levando à reflexão sobre a consciência fonológica e concordância entre parte oral e escrita.

E na última fase chamada silábica, a criança faz anotações e registra palavras com nível de consciência fonológica avançado, mesmo sem compreender todas as propriedades da linguagem escrita, daí o motivo de vários erros ortográficos, como afirmam Silva e Seal (2012, p. 7):

A criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas. Nesta hipótese, o aprendiz passa a compreender que, cada som pronunciado, é necessário uma ou mais letras para notá-lo, mesmo que, inicialmente, ainda não tenha se apropriado de muitíssimos casos de regularidade e irregularidade da norma ortográfica.

Nessa fase, a criança ainda não está alfabetizada, isso requer muitas outras habilidades, mas o aprendiz já está percorrendo o caminho certo para culminar na alfabetização. Isso vai ocorrer de acordo com a metodologia do professor, em utilizar diferentes suportes escritos, oferecendo diversos materiais. Além disso, essa maneira auxilia o

mediador a escolher a melhor forma de trabalhar com essa criança, como afirma o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “Entender como o aluno está concebendo o que a escrita representa e de que maneira o faz colabora no planejamento de atividades e de intervenções que o impulsione à reflexão” (SILVA; SEAL, 2012, p. 8).

Portanto, a relação entre a aquisição da linguagem escrita e o lúdico se torna imprescindível porque é a partir daí que a contação de história, o alfabeto móvel e muitas outras estratégias ganham sentido tanto para o professor quanto para o aluno.

Contudo, é preciso estudo da parte do educador para que as estratégias não se tornem rotineiras, causando assim desinteresse das crianças. Por isso, Santos (2010, p. 4) afirma: “O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar”. Em função disso, é de suma importância que o professor seja pesquisador, desta forma descobrirá melhores métodos de se trabalhar e ampliar sua formação pessoal e profissional.

Vivências do Infantil IV

As vivências desta faixa etária de 4 e 5 anos de idade é de curiosidade e descoberta, pois é nessa fase que surgem os famosos porquês, inicialmente os primeiros a serem questionados são os pais e posteriormente os professores. Neste momento de exploração é necessário que os adultos deem respostas plausíveis para que as crianças não se sintam ignoradas e venham a se calar por medo ou vergonha. Todas essas indagações serão pertinentes durante o processo de escrita, pois a cada nível que for superado surgirão novas problematizações.

Durante a pesquisa de campo, observamos a produção escrita de uma criança de uma turma do infantil IV, para refletirmos sobre como o lúdico influencia no aprendizado da escrita. Inicialmente, ao entrarmos na sala era perceptível o ambiente acolhedor e alegre, mesmo sendo uma sala pequena era bem organizada, limpa e com uma bela decoração. Os brinquedos estavam ao alcance das crianças, assim como os livros.

A professora nos apresentou e fomos recebidos com uma saudação calorosa. Em seguida, a educadora fez uma contação de história imitando as vozes do personagem e mostrando as imagens de acordo com sua narração, posteriormente houve uma roda de conversa sobre a história contada. Por fim, a atividade proposta era desenhar os personagens da narrativa e escrever o nome de cada um.

A criança escolhida para nossa observação, aparentemente, gostou muito do exercício aplicado, pois de imediato desenhou os per-

sonagens, os coloriu e logo começou a escrever o nome de cada um. Obviamente que a escrita dela é o que se espera de uma criança de sua idade. Emanuel, nome fictício, estava na fase pré-silábica.

Durante a atividade escrita, percebemos que dentre as letras havia alguns números e desenhos. Além disso, em algumas palavras as letras eram enormes, outras não. Isso evidencia o que Silva e Seal (2012, p. 7) explicitam acerca desse nível de letramento: “[...] a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenho para escrever [...]”. Contudo, no decorrer do ano letivo, com as atividades e a interação com a escrita o aprendiz conseguirá aos poucos diferenciar letra de desenho e números.

Outra atividade realizada foi com o alfabeto móvel, letras do alfabeto impresso em papel mais resistente para manuseio das crianças, onde o desafio era montar o título da história e dizer a quantidade de letras. Foi bem interessante, houve euforia e agitação das crianças em disputar o primeiro lugar. Nossa criança em observação, Emanuel, foi um dos primeiros a conseguir identificar e montar as letras do título. Contou oralmente a quantidade de letras e saltitou quando a professora o elogiou.

Ainda com o alfabeto móvel, a professora solicitou que cada criança formasse seu nome sem o auxílio da ficha. Notou-se uma leve tensão em Emanuel, mas logo a professora o tranquilizou dizendo que ele fizesse do jeito que sabia. Então, lentamente ele foi relembrando e construindo seu nome. E ao final da atividade demonstrou alegria e satisfação em ter conseguido realizar.

Pode-se notar que os exercícios apresentados foram simples e práticos, não demandando materiais de alto custo e nem tempo demasiado para ser cansativo tanto para a professora quanto para os alunos. O lúdico trouxe o encantamento necessário ao ponto de despertar na criança o desejo de aprender o alfabeto para escrever o seu nome e dos personagens preferidos.

A importância do lúdico está no resgate da curiosidade e no despertar do encantamento pelas linguagens escrita e oral, que é o pontapé inicial para a alfabetização nas séries seguintes. Contudo, vale ressaltar que na Educação Infantil, o principal foco é que a criança tenha contato com diferentes gêneros textuais e orais, de forma lúdica, ou seja com jogos e brincadeiras. De acordo com Santos (2010, p. 3),

Os jogos lúdicos oferecem condições do educando vivenciar situações- problemas, a partir do desenvolvimento de jogos planejados e livres que permitam à criança uma vivência no

tocante às experiências com a lógica e o raciocínio e permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulado as reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

A prática do professor dessa primeira etapa do ensino deve ser regada de afeto e ludicidade, trazendo leveza e compromisso com a aprendizagem dessas crianças. Através dos estudos citados reafirma-se a ideia de que o lúdico é ferramenta imprescindível no ensino-aprendizagem. Percebe-se que com esse instrumento a criança desenvolve certas habilidades que outrora não conseguia.

Considerações finais

Vale ressaltar que o ambiente em que a criança é envolvida auxilia diretamente no processo de aprendizagem, ou seja, se for um local alegre, descontraído e harmonioso ela aprenderá o que lhe está sendo proposto. A escrita será apenas a consequência de todas as vivências da sala de aula. Portanto, é interessante que o professor realize seu plano de aula com as metodologias adequadas para que seus objetivos sejam atingidos, buscando sempre inovar suas ideias, observando como as crianças recebem as atividades propostas, se agrada ou não, para modificá-las ou eliminá-las, pois será a partir da transparência das crianças na execução das tarefas que poderá se observar os níveis de escrita que Ferreiro e Teberosky afirmam.

Enfim, a propiciação das interações e brincadeiras devem ser parte integrante do cotidiano da Educação Infantil, pois o aprendizado obtido através do lúdico permanecerão vivos na memória da criança. O principal responsável de tornar real essa aprendizagem é o professor, uma vez que é ele quem conhece cada criança e sua forma de agir, ou seja, é a partir desse conhecimento sobre o comportamento de cada aprendiz que será possível escolher a melhor metodologia a ser utilizada.

Por fim, apesar dos conflitos e desafios diários enfrentados no âmbito escolar, temos a convicção que podemos realizar um trabalho eficiente, auxiliando essas crianças nesse processo tão delicado e crucial que é a aprendizagem. E algo que pode nos ajudar bastante nessa caminhada é o afeto, pois sem ele não há como perceber as carências e as limitações de cada sujeito. Portanto, a prática do educador da Educação Infantil necessita ser permeada de conhecimento e de afeto para que possamos nos humanizar e humanizar aqueles que vivem ao nosso redor.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. Editora UFPR, Curitiba: n 36, p 21-38, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos tradicionais infantil: O jogo, a criança e a Educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MAGALHÃES, Adriana Feijão de Sousa; JUNIOR, Cícero Francisco de Araújo. Ludicidade na aquisição da leitura e da escrita: experiências e vivências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Realize Editora, Campina Grande, 2012.

PEREIRA, Maria Oneide da Silva. A importância do lúdico no desenvolvimento da leitura nas séries iniciais do ensino fundamental I: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - PARFOR) – Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira: UEPB, 2014.

SANTOS, Élia Amaral do Carmo. O lúdico no processo ensino-aprendizagem. Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) Assunción- PY, 2010.

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Débora Dias de Castro
Lia Carvalho Paiva
Ana Soraya Santos
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Para dar início a este estudo, é importante ressaltar que artigo em questão é resultado de uma pesquisa apresentado no curso Especialista em Educação Infantil, em 2018, na Faculdade de Plus. A ideia principal desta pesquisa é mostrar como escrita na educação infantil influencia no desenvolvimento da criança e no seu aprendizado.

Neste trabalho trata-se da construção da linguagem escrita na educação infantil, para entender como se dá essa construção no período da alfabetização utilizando o nome próprio da criança como instrumento principal para compreender esse processo, e também, analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita como método que nos leva a compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Tem como objetivos, entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não só de aquisição de um código, além de perceber as relações entre consciência fonológica e alfabetização, através de reflexões fonológicas e gráficas de palavras.

O interesse em realizar esta pesquisa partiu de uma necessidade de responder a alguns inconformismos observado e constatado com vivências, as diferenças de ritmos e níveis de escrita dos alunos, numa sala de infantil V. Como exemplo de questionamento: qual o método mais eficaz para que a criança alcance o nível silábico e/ou silábico-alfabético. Diante disso, foram feitas pesquisas bibliográficas para aprofundar os conhecimentos e tentar solucioná-los. Sendo importante ressaltar que cada criança elabora suas suposições e hipóteses, tentando solucionar seus questionamentos para avançar nos níveis de conceptualização, segundo afirma Ferreiro. Entretanto, ao se deparar com situações que não consegue explicar, se faz necessária a mediação do professor.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico e qualitativo, tendo como principais teóricos, os autores: Ferreiro (1937), Morais (1959),

Piaget (1986- 1980), Soares (1932), Teberosky (1944) e Vigotsky (1896-1934).

Diante das leituras, compreende-se que os autores possuem ideias consoantes, uma vez que, acreditam que a construção da escrita se dá através de uma ordem, ou seja, por níveis de aprendizagens. Mas, é necessário entender que cada criança possui seu próprio ritmo de aprendizagem e cabe ao mediador respeitá-lo. Dessa forma, conclui-se que a superação de cada nível não está relacionada à idade ou série do educando, mas as suas experiências.

Um breve histórico sobre processo de aprendizagem na educação infantil no Brasil

A criança não era reconhecida por suas particularidades, ou seja, não tinha espaço na sociedade, uma vez que “era considerada um adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981, p. 156). Também era vista como um brinquedo, do qual os adultos só gostavam pelo prazer e distração que proporcionava.

Quando crescia e não distraía mais os adultos, deixava de interessar os mesmos. De acordo com Kramer (1987, p. 19), “a ideia de infância não existia”. Foi somente a partir do século XVIII, que os adultos começaram a modificar sua concepção de criança. E, assim mesmo, seu lugar ainda não era visto como o mais privilegiado na família (ARIÈS, 1978).

Devido a Proclamação da República no século XIX, o Brasil começou a passar por um processo de grande modernização e industrialização. As mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e as crianças, por conseguinte, passaram a ficar com as “mães mercenárias”, que cuidavam de várias crianças juntas para que suas mães trabalhassem fora. Diante disso, surgem as primeiras creches e pré-escolas com caráter assistencialista, visando guardar e cuidar da criança, de forma restrita aos cuidados de necessidade básica de higiene e orientações de comportamento, durante a ausência da família. A partir de 1970, o caráter da educação mudou, passando a ter função educativa e a visar o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Em 1988, com a Promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como direito de todas as crianças e um dever do Estado (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995). Também na década de 90, houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 80.690/90), os direitos das crianças foram concretizados.

E finalmente, com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB de 1986, a educação infantil no Brasil, é reconhecida como etapa inicial da educação básica. A educação infantil passa, então, a ser vista como a junção do educar e do cuidar. Cuidar no sentido de que as necessidades básicas da criança sejam atendidas e educar porque deve oferecer possibilidades de descobertas e aprendizados coletivos e individuais.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – (BRASIL, 2009), artigo 9º, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Com isso, torna-se indissociável as interações e as brincadeiras para essa etapa da vida escolar da criança.

Desenvolvimento do grafismo para crianças de educação infantil

Desde o início da história da humanidade, homens e mulheres usaram diferentes formas de linguagem em seu cotidiano. Registros encontrados em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil, indicam que, há pelo menos trinta mil anos, os seres humanos, além dos gestos, dos sons, dos rituais e das palavras orais, usavam desenhos grafismos e outros modos de inscrição mais duradouras, possivelmente para se comunicar, para explicar fenômenos, para resolver problemas, para conferir sentido à sua presença no mundo e também para documentar e transmitir aspectos do dia a dia e dos modos como significavam a vida.

Através da linguagem o homem pode expressar seus desejos, sentimentos e pensamentos. A linguagem é constituída por um conjunto de signos que permite a comunicação entre os homens, seja falada, escrita ou por manifestações. Dessa maneira, a linguagem faz-se necessária e presente nas relações que se estabelecesse com o outro (TERSARIOL, 1997).

Existem dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. A verbal é aquela em que há uso de palavras para a comunicação acontecer, podendo ser oral ou escrita. Já a outra linguagem, a não verbal, usa outras formas de expressão como imagens, símbolos, desenhos, figuras, pintura, mímica, gestos, dança, música e esculturas (COUTINHO, 2007).

Para Vygotsky, o sujeito constrói o seu próprio saber através das relações sociais e com o meio, ou seja, esse conhecimento acontece por trocas, sendo a linguagem desenvolvida e transformada a cada experiência vivida. Haja vista, a importância do conhecimento prévio trazido pela criança, antes mesmo do seu ingresso na escola, considerando

o seu convívio social, como elemento primordial para estabelecer ligações e relações com os novos conhecimentos oferecidos no universo escolar. Dessa maneira, os indivíduos aprendem a produzir cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e consequentemente, principalmente em relação aos escritos.

A escrita é uma forma de expressão da linguagem, que implica numa comunicação simbólica, com a ajuda de sinais criados pelo homem, sinais variados de acordo com as civilizações, tem suas exigências próprias, das quais a essencial, é a capacidade de transmissão da expressão gráfica.

Os sistemas de representação da realidade são dados construídos socialmente e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. Em relação à linguagem escrita, Vygotsky afirma que “[...] o brinquedo de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...]” (1989, p. 131), concluindo que “[...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios do desenvolvimento da linguagem escrita [...]” (p. 134).

A expressão feita pela criança através do desenho é interpretada como meros rabiscos sem a compreensão, de comunicar ideias, pensamentos e sentimentos. “O desenho como linguagem para a arte, para a ciência e para a técnica, é um instrumento de conhecimento, possuindo grande capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão” (DERDYK, 1994, p. 20).

O desenho não é, portanto, simplesmente cópia, reprodução. Mas uma forma de revelar o conhecimento que o ser tem de mundo, dos objetos, lugares, pessoas, “[...] são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se” (DERDYK, 1994, p. 24).

O desenho passa por diversas fases até chegar ao seu estágio final, é assim que nos comportamos ao longo dos anos em frente a tal atividade. “O desenho como possibilidade de brincar, o desenho como possibilidade de falar, marca o desenvolvimento da infância, porém em cada estágio, o desenho assume caráter próprio” (MOREIRA, 1997, p. 26).

Independentemente da idade, toda criança desenha. “Quando uma criança toma posse de um instrumento que deixa marcas, certamente ela irá utilizá-lo para desenhar” (PERONDI, 2001, p. 179).

Em cada etapa da infância, os desenhos são expressos em distintas formas que representa o que se pensa e o que se fala. O grafismo que constitui a educação infantil compreende as seguintes fases: Fase I (Garatujas): de 1 a 4 anos; definida como o começo da autoex-

pressão gráfica. Fase II (Pré-esquemática ou do simbolismo): de 4 aos 7 anos aproximadamente; definida como a afirmação da representação gráfica. Nesta fase algumas crianças desenhavam num gênero denominado diagrama, outras obtêm espécies de sóis, aranhas, etc. E é também nesta fase que surge o homem-girino (LOWENFELD, 1977).

Construção da escrita na criança

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Versa-se, portanto, num sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, fazendo com que o aprendiz, compreenda a complexa relação existente entre a escrita e o que ela representa. Quer dizer, para que alguém consiga aprender a ler e a escrever, não basta memorizar os grafemas que correspondem os fonemas distintos de uma língua.

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 1984, p. 6).

De acordo com a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emília Ferreiro, as ideias e as hipóteses construídas pelas crianças, seguem uma ordem de evolução que partem de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos numa base de correspondência entre fonemas e grafemas.

Ferreiro e Teberosky (1991, p. 183), consideram a aquisição da escrita em cinco níveis diferentes:

Nível 1 (pré-silábico): a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever.

Nível 2 (silábico): a criança estabelece uma correspondência entre quantidade de letras com ou sem valor sonoro convencional.

Nível 3 (silábico-alfabético): a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, aos níveis silábico e alfabético, isto é, ora

usa apenas uma letra para notar as sílabas orais das palavras, ora utiliza mais uma letra, estabelecendo uma relação entre fonema e grafema.

Nível 4 (alfabético): a criança compreende que se escreve em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas.

O conhecimento dos níveis pelos quais passam as crianças para construção de uma escrita alfabética serve para refletir acerca das possibilidades de intervenção didática, visando à compreensão do Sistema de Escrita Alfabética. A consciência fonológica, capacidade de refletir sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional (GOMBERT, 1990; FREITAS, 2004; MORAIS, 2006) relacionada com o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, correspondência som-grafia de nossa língua, resultará na consolidação do processo de alfabetização.

Percepções dos níveis de aprendizagens com a escrita do nome próprio

Como diz o próprio Piaget, “o que é a criança em si mesma se não existissem crianças a não ser em relação a certos meios coletivos bem determinados?” (PIAGET, 1973b, p. 26).

A aprendizagem do próprio nome como palavra refenciadora da apropriação da escrita na educação infantil é um direito da criança. Além do nome devemos trabalhar o desenvolvimento da expressividade e o processo da aquisição da linguagem escrita pela criança, através de escuta e ações realizadas pelos professores e as experiências vivenciadas cotidianamente por todos no ambiente escolar que abrangem os tempos da rotina na totalidade, com o objetivo de conhecer as perspectivas desses sujeitos sobre a aprendizagem do próprio nome no espaço educacional e também refletir sobre estratégias pedagógicas que garantam o desenvolvimento integral da criança.

O nome próprio é mais que uma palavra, uma questão de identidade, de cidadania, de relação afetiva e é a educação infantil que dá para a criança o acesso à cultura letrada, mas ela já a tem antes mesmo de entrar na escola, pois o contato com nome é a sua identificação, a sua personificação, sendo este nome a sua identidade e individualização. Antes de nascer, o processo identitário da criança se inicia, porque seus pais pensam, desejam, planejam e esperam a sua chegada. E junto a esse nome, vem sentimentos e significados, agregado a história de vida da família.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) propõem que as práticas pedagógicas na educação

infantil, por meio de interações e brincadeiras, promovam às crianças o conhecimento de si e do mundo mediante a ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos seus ritmos e desejos. Essa orientação aponta a integralidade do currículo desde essa primeira etapa da educação; portanto, favorece a construção da identidade da criança de maneiras variadas.

Esse processo identitário pode ser enriquecido com a realização e experiências nos variados tempos que não podem faltar presentes nas rotinas da educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza, que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, a fim de ampliar os seus padrões de referência e de identidades, permeados pelo diálogo, conhecimento e respeito à diversidade.

Antes de iniciar na escola, as crianças são incentivadas a ler e a escrever seu nome, sendo necessário refletirmos sobre o seu uso na vida social e no processo de alfabetização. Se partirmos do nome dela, o processo se torna mais fácil devido a familiarização que ela tem de seu próprio nome. Não adianta ensinarmos as letras soltas, sem significado e/ou relação; é preciso perceber que aquelas letras, juntas, têm uma função. Entretanto, antes se achava que era mais importante aprender primeiro as letras.

O processo de construção do próprio nome é análogo ao de outras palavras. Contudo, ele é uma das primeiras palavras que significam interpretação real, verdadeira e estável de algo individual (TEBEROSKY, 1993).

Sendo assim, Teberosky (1993, p. 35) aponta algumas razões para que seu nome próprio seja peça-chave no planejamento das experiências da criança com a linguagem escrita, a saber:

- Tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável.
- O nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que esse elimina, para a criança, a ambiguidade na interpretação.
- O nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelo emissor e pelo receptor.
- Do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura.

- Do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta linguística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos.

Logo, sabendo que a criança inicia a construção da linguagem escrita antes da escola, esta terá que resgatar e organizar experiências com símbolos gráficos, sistematizando o processo de aquisição da tecnologia da escrita, suas convenções, usos e funções sociais, tendo como esteira as interações e brincadeiras no cotidiano da educação infantil. Não podemos deixar de ressaltar que o objetivo da Educação Infantil não é ensinar a criança a ler e escrever, pois é nessa etapa que devem descobrir o prazer pela leitura.

Segundo Vygotsky (1984, p. 97), a brincadeira, contribui para que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) avance de forma considerada, pois essa atividade tem relação intrínseca com o desenvolvimento infantil. A ZDP é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

Considerações Finais

Considerando a grande relevância dos estudos realizados no campo educacional, reafirmamos a sua importância no processo de construção e aquisição da linguagem escrita na educação infantil. Com isso, houve a necessidade de elaborar e desenvolver um trabalho para explicar uma parte do caminho percorrido por essas crianças.

Faz-se necessário compreender a criança como um ser capaz de transformar o meio que vive e se transformar. E ainda, despertar nela o desejo de compreender o mundo que a cerca, sendo construídas e aprimoradas as ideias que servirão de base para aprendizados, posteriormente, mais complexos.

Este artigo trouxe luz à maneira de como as crianças eram vistas antes e depois da Proclamação da República no Brasil, da necessidade da junção do cuidar e do educar para a educação infantil, reconstruindo a ideia de assistencialismo.

Também vimos os tipos, as funções e as relações existentes de linguagens orais e escritas. Enfatizando, a Educação Infantil como

primeiro espaço institucional de educação para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral da criança, além de garantir o seu bem estar e a ampliação das formas de expressão e das aprendizagens proporcionadas por vivências pedagógicas direcionadas. Depois, a linguagem escrita passa a ser o foco. E para isso, esclarecemos os níveis da aquisição da escrita desenvolvidos pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky 1991 e a importância social da criança em saber escrever o seu próprio nome.

Assim, diante de tantos desafios a serem superados no ambiente escolar, as crianças contam, felizmente, com o apoio de mediadores capazes de orientá-las nas tomadas de decisões para a realização de atividades, quer sejam individuais ou coletivas, não esquecendo que este ser é o sujeito dessas construções. Sendo este sujeito, protagonista e construtor da sua própria história. Sendo assim, o professor desempenhará o seu papel com sucesso quando sua ação pedagógica partir daquilo que a criança conhece e depois, dirigir este ensino para níveis intelectuais ainda não dominados por ela.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CARDOSO, Bruna Puglisi de Assumpção. Práticas de linguagem oral e escrita na educação infantil / Bruna Puglisi de Assumpção Cardoso. – São Paulo: Editora Anzol, 2012.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres / Emília Ferreiro: trad. Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal de Fortaleza. A criança e o seu nome: identidade, expressão e escrita na Educação Infantil / Prefeitura Municipal de Fortaleza. – Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

FRANCINI, Eglê. *Pedagogia do Alfabetizar Letrando: da oralidade à escrita*/Eglê Francini. – 9. ed. – São Paulo: cortez, 2012.

KISHIMOTO, T. M. *Brincar, letramento e infância*. In: KISHIMOTO, T. M.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (Orgs.). *Em busca da pedagogia da Infância*. Porto alegre: Penso, 2013.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*/Sonia Kramer. – São Paulo: Ática, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MORAIS, Arthur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*/Arthur Gomes de Moraes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*/ Maria da Glória Seber. – São Paulo: Scipione, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*/Magda Soares. – 7. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

A PRÉ-HISTÓRIA DA LINGUAGEM

Liana Nise Martins Albuquerque
José Airton de Castro Bezerra

Nós, seres humanos, somos seres estranhos. Diferentemente de todos os outros animais, cozinhamos nossos alimentos e usamos roupas, mas certamente, a habilidade que mais nos distingue é a linguagem. Este sistema extraordinário nos permite falar sobre qualquer coisa, presente, ausente ou até não existente.

Existe um paralelo muito próximo entre o percurso evolutivo que levou a espécie humana a desenvolver linguagem e o processo de desenvolvimento em que cada ser humano adquire linguagem, no qual a ontogenia linguística recapitula a filogenia, muito embora, obviamente, as crianças modernas não iniciam linguagem do zero, haja vista que esta é adquirida no meio social (AITCHISON, 2000).

Como todos os seres vivos, os seres humanos são produtos do meio ambiente e é a evolução biológica que faz com que eles se adaptem a esse meio ambiente. Há cerca de cinco milhões de anos, os hominídeos se diferenciaram dos outros animais, evoluindo, com o passar dos milênios, através da diferenciação do sistema nervoso, principalmente o cérebro. Aprendemos de diferentes formas e de diferentes maneiras. “Mesmo as espécies que precederam o *Homo sapiens sapiens* já possuíam a capacidade de suplantando outros animais e criar condições de sobrevivência de melhor qualidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 125).

O surgimento da fala/linguagem, propiciando a intercomunicação, aumentou grandemente sua capacidade de interferir nas condições do próprio habitat em seu benefício, dando início ao processo de civilização. Todo e qualquer traço cultural manifestado por toda e qualquer sociedade foi criado, transmitido e aperfeiçoado pela linguagem. Se a linguagem não tivesse surgido, os seres humanos seriam até hoje, apenas um animal qualquer (OLIVEIRA, 2004).

O advento da linguagem, situado entre duzentos e cinquenta e cinquenta mil anos atrás (com média estimada de cem mil anos atrás) é visto como o gatilho que ativou o amplo e dramático avanço tecnológico e cultural há cerca de cinquenta mil anos, quando os humanos passaram a utilizar não somente a pedra, mas outros materiais como ossos e argila. Pinturas foram feitas nas paredes das cavernas e os locais de moradia se tornaram cada vez mais amplos (AITCHISON, 2000).

Não é o homem, na sua forma física atual, que de repente se liberta da natureza e, com sua inteligência, cria a linguagem, a sociedade, a cultura, a técnica. Ao contrário, são a natureza, a

sociedade, a cultura, a inteligência, a linguagem e a técnica que gradativamente criam o homem ao longo de um processo de milhares de anos de seleção natural-cultural. A cultura é parte do processo de evolução biológica do homem e vice-versa; ao longo da evolução, ela criou o cérebro que a cria (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 47).

O cérebro modifica sua anatomia sempre que é estimulado. É formado por bilhões de neurônios, cada um dos quais pode se conectar a pelo menos outros cem mil semelhantes, chegando a gerar quatrilhões de contatos ou sinapses. A cada nova informação recebida, sinapses são criadas e configuram-se novas redes entre os neurônios, que guardam informações que se conectam entre si (FRIEDRICH; PREISS, 2006).

As informações circulam pelo cérebro a partir dos impulsos nervosos gerados pelos sentidos. Na espécie humana, a visão e a audição são os sentidos mais aguçados. A explicação vem dos tempos mais remotos, quando nossos ancestrais precisavam colher frutos e folhas para se alimentar. Com isso, desenvolveram uma visão precisa para perceber objetos ocultos na mata.

O processo que os transformou em bípedes ocorreu em savanas; foi aí também que a comunicação oral começou a ser mais utilizada, uma vez que era necessário emitir sons que significassem ordens para a organização de caçadas e até mesmo para fugas em grupo. Fisiologicamente falando, tornar-se bípede também pode ter sido o fator que pôs em movimento uma série de mudanças anatômicas que permitiram o advento da fala, como o rebaixamento da laringe (AITCHISON, 2000).

Outra possível consequência da nossa capacidade de andar sobre dois pés pode ter sido responsável pelo nosso alto grau de complexidade cerebral: a extensão de nossa infância. Comparada com outros primatas, as crianças humanas crescem muito devagar, como se chegassem ao mundo prematuras demais. “Há indícios de que há um milhão e meio de anos, quando surgiu o *Homo Erectus*, as crianças já eram quase totalmente dependentes até os cinco ou seis anos de idade, tais como hoje” (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 55).

O nascimento aparentemente prematuro dos humanos é causado em parte pelo tamanho do cérebro humano e em parte, pelo estreitamento do canal de parto, que resultaria num parto difícil e perigoso caso a gravidez se prolongasse por mais tempo. Um cérebro totalmente desenvolvido por ocasião do nascimento estaria menos exposto aos riscos ambientais, mas demandaria uma estrutura do canal de nascimento na pelve da mãe que seria incompatível com o andar ereto.

Essa maturação tardia, no entanto, nos traz duas grandes vantagens: 1) A maior parte do desenvolvimento cerebral ocorre após o nascimento, o que proporciona maior flexibilidade, permitindo aos humanos aprenderem mais do que seria possível; 2) Recém-nascidos são extremamente dependentes e precisam permanecer perto de suas mães. Isso implica dizer que o desenvolvimento cerebral se dá durante um período de intensa estimulação social.

Até poucas décadas atrás, acreditava-se que o bebê só se tornava um “ser psicológico” após o nascimento. Hoje sabemos que a vida intrauterina já é psicologicamente ativa. A partir de sete semanas e meia, o embrião já reage a estímulos táteis. Ao nascer, a pele do bebê está tão receptiva ao toque, que o cérebro registra qualquer pressão, por mais leve que seja. Com quinze semanas, o feto movimentava-se como um bebê que já está prestes a nascer: engole, chupa o dedo e o cordão umbilical, franze a testa, boceja. Um pouco mais tarde, vira cambalhotas e escala o cordão umbilical.

Ainda no útero, os bebês sentem o odor do líquido amniótico e a partir da sétima semana de gestação, cerca de dez mil papilas gustativas começam a se formar na língua e na boca. A introdução de algo doce no líquido amniótico faz com que o feto sugue mais, e os recém-nascidos respondem diferentemente aos quatro sabores básicos, com expressões características que os adultos reconhecem como reações de agrado ou desagradado. Em geral, por exemplo, apresentam reações de agrado a cheiros como baunilha e morango e de desagradado ao cheiro de cebola e alho. Nos primeiros dias de vida, são capazes de identificar o cheiro da mãe em meio a outras pessoas (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012).

Por volta da vigésima semana de gestação, o bebê ouve sons. O feto responde aos estímulos sonoros desde a vigésima quarta semana e a partir de então se move acompanhando a ritmicidade da fala materna. Assusta-se com sons fortes e move-se em direção a sons leves e musicais. A partir da vigésima oitava semana, o cérebro passa a processar essas informações, transformando-as em memória. Desde os primeiros dias de vida, a criança já identifica a voz da mãe.

A visão é a que leva mais tempo para se desenvolver. Ao nascer, o bebê só consegue discernir vultos a cerca de vinte centímetros de distância, aproximadamente a distância entre o bebê mamando ao seio materno e o rosto de sua mãe. O rosto humano é o que ele vê melhor; a voz feminina é o som que ele prefere.

A partir do nascimento, os estímulos ambientais excitarão o sistema nervoso periférico, evocando respostas do recém-nascido.

Essas respostas funcionam como mecanismos reivindicatórios de elementos necessários à manutenção da vida. Entre os mecanismos de resposta do bebê recém-nascido, estão o choro, o grito, a tosse, o espirro, o arrote, a deglutição e a sucção na esfera da emissão sonora. Essas emissões sonoras farão parte dos primeiros reflexos sobre os quais se estruturarão com o decorrer dos dias e meses, os sons que serão o esboço da voz e da fala. Os recém-nascidos preferem a língua materna nativa, o que pode indicar que a capacidade de ouvir vozes ainda dentro do útero contribua para o início da aquisição de linguagem.

Apesar de não estar completamente esclarecido o grau de eficácia com que a linguagem é adquirida, sabe-se que as crianças de diferentes culturas parecem seguir o mesmo percurso global de desenvolvimento da linguagem. Crianças aprendendo uma língua, independentemente de qual seja ela, seguem um padrão muito semelhante. Ainda antes de nascer, elas iniciam a aprendizagem dos sons da sua língua nativa e desde os primeiros meses são capazes de distingui-la de línguas estrangeiras (SCHIRMER; FONTOURA; NUNES, 2004).

Estudos recentes demonstram uma impressionante capacidade do bebê de discriminar parâmetros acústicos que sinalizam diferenças na fala, levando os pesquisadores à conclusão de que os mecanismos perceptivos por trás desta capacidade de discriminar são provavelmente inatos.

No desenvolvimento da linguagem, duas fases distintas podem ser reconhecidas: a pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (ausência de palavras) e que se estende até aos 11-12 meses; a seguir, a fase linguística, período em que a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão. Posteriormente, a criança vai progredindo cada vez mais na escalada de complexidade da sua capacidade de expressão.

A interação entre mãe/cuidador e bebê nos dois primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento da linguagem e regulação do pensamento. A fala direcionada ao bebê facilitará sua entrada no universo da linguagem.

Na fase *Pré-Linguística*, a produção sonora dos bebês é inicialmente apenas vegetativa e reflexa (choro, gritos, arrote etc.). A partir do segundo mês de vida, há uma produção vocálica, como “uuuuu”, denominada de arrulho. Os sons de consoantes aparecem somente aos 6 ou 7 meses, frequentemente combinados com sons de vogal, formando uma espécie de sílaba, denominado balbúcio. Aos 9 ou 10 meses, o repertório de sons do bebê se aproxima gradualmente do conjunto de sons que eles escutam no seu entorno (balbúcio canônico). Os bebês

dessa idade parecem brincar com esses sons, repetindo-os muitas vezes (dadadada, papapapa, mãmãmãmã etc.). Pesquisas apontam para o fato de que o bebê, desde muito cedo, está perfeitamente sintonizado com a linguagem ao seu redor, sendo, particularmente sensível aos padrões de entonação e estresse da fala que escutam. É relevante ressaltar aqui o fato de que crianças surdas apresentam uma espécie de “balbucio por sinais”, entre os 7 e os 11 meses (GROLLA; SILVA, 2014)

Também por volta dos 9 ou 10 meses de idade, a criança surda começa a utilizar gestos simples (apontar, dar tchau, por exemplo) e a apresentar jogos gestuais imitativos na mesma época em que esses mesmos gestos aparecem em crianças ouvintes. Interessantemente, a capacidade do bebê para compreender o significado de cada palavra parece surgir em torno dessa mesma idade.

Para Vygotsky (2007), o processo de desenvolvimento do ser humano é marcado por sua inserção em determinado grupo cultural e se realiza de fora para dentro. Isto significa dizer que o indivíduo realiza ações externas que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. O gesto de apontar pode exemplificar o processo de internalização de significados dados culturalmente:

Vamos supor que um bebê está tentando pegar com a mão um objeto que está fora de seu alcance. Estica a mão na direção do objeto, fazendo no ar um movimento de pegar, sem conseguir tocá-lo. Do ponto de vista do bebê, esse é um gesto dirigido ao objeto, uma tentativa malsucedida de alcançá-lo. A entrada do adulto na cena transforma a situação: ao perceber a tentativa da criança de pegar o objeto, o adulto provavelmente reage, dando o objeto à criança, ao interpretar aquele movimento malsucedido de pegar um objeto, como tendo o significado “Eu quero aquilo”. Ao longo de várias experiências semelhantes, a criança começa a incorporar o significado atribuído pelo adulto à situação e a compreender seu próprio gesto como um gesto de apontar um objeto desejado. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar, com uma interação orientada não mais para o objeto, mas para outra pessoa (OLIVEIRA, 2010).

Podemos perceber que uma séria mudança está ocorrendo; é como se a criança agora compreendesse alguma coisa sobre o processo de comunicação e estivesse tentando se comunicar com o adulto. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, essa mudança parece acontecer na mesma época em que o conceito de permanência do objeto se estabelece. Parece lógico supor que antes que o bebê possa se referir simbolicamente a um objeto, é necessário que ele compreenda

que esse objeto não deixa de existir por se encontrar fora do seu campo visual.

O início da *Fase Linguística* é marcado por uma lenta aquisição de palavras após muitas repetições; em geral, as crianças levam cerca de seis meses para aprender um vocabulário de trinta palavras. Em algum momento entre os dezoito e os vinte e quatro meses, este padrão muda, e a maioria das crianças passa a aprender novas palavras com muita rapidez.

Retomando o nosso paralelo entre a origem da linguagem no homem enquanto espécie e no bebê, enquanto indivíduo, é possível afirmar que a “ontogenia recapitula a filogenia” em pelo menos dois aspectos muito importantes:

a) O primeiro é físico: o abaixamento da laringe. A laringe humana se posiciona mais acima na garganta dos infantes que na dos adultos, o que permite que o bebê se alimente e respire ao mesmo tempo. Ela descerá para sua posição vários meses após o nascimento.

b) O segundo aspecto é mental: o desenvolvimento da capacidade de nomear. Esta habilidade leva tempo para se desenvolver e representa um salto qualitativo relevante no processo de aquisição de linguagem. Uma vez compreendido que “as coisas têm nomes”, as crianças passam a aprender até trinta palavras em poucas semanas.

Provavelmente, o exemplo mais famoso de como isso acontece é o caso de Helen Keller, surda e cega desde os dois anos de idade. Aos seis, ela de repente descobriu que as coisas têm nome, quando a professora segurou sua mão sob um fluxo de água e soletrou a palavra “água” na sua mão. Quem narra o fato é a própria Helen, no seu livro “A História da Minha Vida” (2008, p. 21):

De repente senti uma consciência envolta em nevoeiro, como de algo esquecido – o eletrizar de um pensamento que voltava; e de algum modo o mistério da linguagem foi revelado a mim. Soube então que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa fresca que fluía sobre minha mão. Aquela palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, esperança, alegria, enfim, libertou-a [...] Tudo tinha um nome e cada nome fazia nascer um novo pensamento.

Novamente, o que está acontecendo do ponto de vista cognitivo é de extrema relevância. A “explosão dos nomes” (explosão léxica),

como é denominada esta fase, costuma ocorrer logo após ou ao mesmo tempo em que a criança começa a apresentar uma categorização espontânea de vários conjuntos de objetos. Minha filha caçula, por exemplo, costumava reunir os animais em três grandes grupos: “Au-au” se referia a qualquer animal de pequeno porte, incluindo cães, gatos, cabritos etc. “Muu” era usado para animais de grande porte, como vacas, cavalos e até mesmo um elefante, e “Piu-piu”, além de se referir aos pintinhos e suas mães, incluía também todo tipo de pássaro. Assim, tendo descoberto as “categorias”, a criança aprende rapidamente os nomes para as categorias já aprendidas.

Seria possível, então, afirmar que a “explosão” do vocabulário assinalaria a mudança de um modo de aquisição simplesmente associativo para um modo referencial, no qual a linguagem seria uma forma de representar o mundo.

A aquisição de nomes de objetos parece ser o método mais comum pelo qual as crianças adicionam grande número de palavras a seu vocabulário num período relativamente curto de tempo. Outra característica da aquisição lexical refere-se à influência da frequência com que uma palavra é utilizada na língua; quanto mais utilizada é a palavra no meio em que a criança está inserida, mais rapidamente ela é aprendida. No início do desenvolvimento de linguagem, a aquisição lexical também sofre restrições baseadas na fonologia das palavras: as crianças mostram maior facilidade em compreender e produzir palavras que começam com fonemas já presentes anteriormente em seu repertório fonológico (GÂNDARA; BEFI-LOPES, 2010).

É um caminho que começa a ser trilhado lentamente, ao longo de todo o primeiro ano de vida e início do segundo, dependendo da criança e da estimulação oferecida pelo seu meio, e, de repente, explode! A cada dia parece que a criança aprendeu mais palavras. “Mas não são só palavras: de repente está usando pronomes, conjugando verbos e adequando as declinações verbais aos sujeitos das frases, usando adjetivos e advérbios (CARVALHO; PEDROSA; ROSSETTI-FERREIRA, 2012, p. 223).

Juntando tudo

Provavelmente não existe um único caminho através do qual os humanos chegaram às primeiras palavras, assim como abundam teorias que tentam explicar a incrível façanha realizada por cada criança ao aprender a falar.

É possível que tipos diversos de simbolismo sonoro contribuíram para a evolução da fala nos nossos antepassados. Os

humanos provavelmente já usavam uma variação de vocalizações de várias fontes, antes mesmo de compreender que as coisas têm nomes. Entre estas vocalizações, incluíam-se cantos de trabalho (de caçada, de triunfo etc.) envolvendo sílabas formadas por consoante e vogal, fáceis de produzir como os “Ma”s e “Pa”s, que evoluíram a partir de estalos feitos com os lábios, além de imitações de sons naturais. Uma vez que alguns desses sons se tornassem aceitos na comunidade, outros se seguiriam.

Imaginem, por exemplo, que um temível inimigo foi derrotado e morto. O grupo dançaria em torno do corpo, entoando um canto de triunfo tipo TARA-BUM-BUM! Esta combinação de sons, entoada de certa forma, poderia facilmente se tornar um nome para aquele evento em particular.

É improvável que, no início, os filhotes humanos tenham iniciado a linguagem. Provavelmente foram os adultos que o fizeram, tendo as gerações seguintes expandido as habilidades de seus pais. Depois de adquirir a capacidade de nomear e de desenvolver um repertório de sons diferentes, pode ter havido uma “explosão” de vocabulário, como acontece com nossas crianças hoje.

Eventualmente, os humanos começaram a combinar essas palavras, como também o fazem nossas crianças de hoje.

Mas essa já é outra história...

Referências

AITCHINSON, Jean. *The Seeds of Speech. Language Origin and Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CARVALHO, Ana M. A.; PEDROSA, M. Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. *Aprendendo com a Criança de Zero a Seis Anos*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FRIEDRICH; PREISS. *Educar com a Cabeça. Viver Mente & Cérebro*. Editora Duetto, Ano XIV, nº 157, fev. 2006.

GANDARA, Juliana Perina; BEFI-LOPES, Debora Maria. Tendências da aquisição lexical em crianças em desenvolvimento normal e crianças com Alterações Específicas no Desenvolvimento da Linguagem. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 297-304, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342010000200024&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 mar. 2021.

GROLLA, Elaine; SILVA, M. Cristina F. *Para Conhecer Aquisição de Linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

KELLER, Helen. A História da Minha Vida. Rio de Janeiro: Ed. José Olympio, 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky. Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Rui de. Neurolinguística e o Aprendizado da Linguagem. 5ª edição. Catanduva, SP: Editora Respel, 2004.

SCHIRMER, Carolina R., FONTOURA, Denise, NUNES, Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. Jornal de Pediatria, vol. 80, n.º 2 (supl), 2004.

VYGOTSKY, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

*Thalia Thais Silva
Antônia Vieira Duarte
Wlândia de Souza Matos
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Este trabalho mostra diferentes significados de tipos de violência no ambiente escolar e no contexto social. Fato esse que visa diferentes formas na rotina da sala de aula, o que nos leva a pensar sobre o ambiente escolar, professores, alunos e sociedade, ver como algumas situações de violência na escola vêm sendo acompanhada de fenômenos de indisciplina da criança, e que medidas podem ser em tomadas para ambas as partes como professor e aluno, não sejam tão afetadas e não se torne uma ameaça grave precisando ser evitada.

Milhares de pessoas falam que a violência no ambiente escolar é associada na estrutura familiar, como se ela fosse o reflexo da situação em seu cotidiano extraescolar como convivência com pessoas agressivas, abandono familiar ou situações de miséria e vulnerabilidade.

A sociedade em que vivemos atualmente enfrenta desafios na educação das crianças, pois se entende que as regras impostas pela família nos anos atrás passam a ser considerado atualmente como o dever só da escola. No entanto, a educação das crianças depende de ambas as partes.

Sendo assim, a proposta deste artigo é compreender como vem sendo tratada a questão sobre a violência no ambiente escolar. Lembrando que situação relacionada à violência na escola, quando não foi resolvida pode causar consequência no processo de ensino e aprendizagem.

Temos como objetivos: analisar o papel do professor diante dos conflitos vivenciados em sala de aula, observar a relação professor e aluno para resolver esses conflitos, buscar entender em que medidas esses conflitos dificultam no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa foi realizada um estudo de natureza analítica, tendo a fonte de pesquisa bibliográfica e a coleta de dados de análise qualitativa.

Para Desenvolvimento deste artigo, contamos com estudos de grandes autores como, por exemplo: Rosa (2010), com a temática, Violência no ambiente escolar: refletindo no processo de ensino e aprendizagem; Odália (1991), com a obra, O que é violência; Lucinda (1999) com o tema, Escola e violência, Peralva e Angelina (1997), A generalização da violência como modo de regulação das interações humanas na região metropolitana do Rio de Janeiro: a violência juvenil, Dayrell (1996), Múltiplos olhares sobre a educação para a paz; esses autores têm uma contribuição satisfatória para a análise de redução da violência no ambiente escolar.

De acordo com Peralva (1997, p. 20 *apud* LUCINDA, 1999, p. 32):

A violência entre alunos constrói-se em torno de duas lógicas complementares: de um lado, encenação ritual e lúdica de uma violência verbal e física; de outro, engajamento pessoal em relações de força, vazias de qualquer conteúdo preciso, exceto o de fundar uma percepção do mundo justamente em termos de relações de força. Nos dois casos, o que está em jogo é a construção e a auto-reprodução de uma cultura da violência.

A citação acima tenta mostrar como vem sendo implantada a violência dentro da escola, com base em situações vivenciadas no cotidiano do professor, dentro de sala de aula para obter respostas para possíveis soluções há longo prazo, mediante a violência sofrida dentro desse espaço de ensino e aprendizagem.

Para Odalia (1991 *apud* ROSA, 2010, p. 150) “a violência não está vinculada a modernidade que tange a nossa sociedade, mas a partir do momento em que o homem começou a se organizar em grupos é que ela passou a ser praticada”. Ao refletirmos na citação acima podemos entender como é difícil lidar com situação como a violência. Diante da situação nossos professores se sentem impotentes e frustrados ficam sem saber a quem recorrer para ter um apoio para resolução de muitos problemas vivenciados todos os dias em suas salas de aula.

De ponto de vista de Rosa (2010), torna-se claro que, nem tudo está definido, há expectativas que permeiam um novo modo de ser, de agir, de se relacionar no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Lembrando que a partir do momento que o educador passa a se relacionar com seu educando, num compromisso de ajuda, adquirem autonomia para agir, questionar e até mesmo interferir no âmbito escolar, inserindo sugestões que contribuam para o desenvolvimento de um trabalho mais consistente.

De acordo com as discussões apresentadas anteriormente, entende-se que a violência tem causado reflexos que chame muita atenção sobre conflitos enfrentadas no ambiente escolar reflete muito no ensino e na aprendizagem dos nossos alunos. Diante da situação é importante que professor tenha um olhar mais cauteloso e acolhedor, contribuindo assim para melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Para Dayrell (1999, p. 87), “Há sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros (professores) são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que os alunos são igualmente portadores”.

Vale ressaltar que na sociedade em que vivemos atualmente, percebe-se que os valores não estão sendo respeitados e as famílias não se importam muito com a educação dos filhos transferindo assim essa tarefa para escola. O que acaba tirando o tempo destinado para ensino de conteúdo

As consequências da violência causadas no ambiente escolar

De ponto de vista de Aquino (2011, p. 122), as crianças, da sociedade atual “não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras, a responsabilidade é dos pais, que teriam se tornado muito permissivos”. Podemos observar que hoje em dia algumas crianças se tornaram indisciplinadas, comportamentos como esses caracterizados pelo autor acima citado de “sem limites, sem regras, ou seja, não conhecem uma boa educação; eles acreditam que são donos de si mesmos e que não precisam receber ou respeitar a ordem de ninguém” (p. 122). Na compreensão do auto esse tipo de criança vai à escola e quer comportar da mesma forma como vive na sua casa o que acaba causando desordem no ambiente escolar.

Com base no que vem sendo discutido nesse artigo, tudo indica que em muitas situações a criança já vem de casa com a indisciplinada e, dessa forma torna-se muito difícil o professor corrigir a conduta do aluno no ambiente escolar. Sufocando assim o professor que além de ensinar conteúdos tem que lidar com essa situação.

Vale destacar que a indisciplina gera milhares de transtornos, tanto na sociedade quanto no ambiente escolar, tornando assim desafio para o professor. Pois em algumas situações as crianças indisciplinadas apresentam atitudes agressivas, desestruturando assim a prática educativa em sala de aula.

Fatos como esses relatados anteriormente revelam que num meio familiar onde não existe tolerância, empatia, compreensão, diálogo, amor socialização familiar; com certeza acaba estimulando ou in-

cutindo nas crianças sentimento de revolta, na qual a criança se sentirá rejeitada pela vida e desanimada. Lembrando que as crianças indisciplinadas resistem a qualquer ordem e não aceitam regras, nem tão pouco, limites impostos pelo professor ou pela escola.

Como pedagogos, sabemos que não é fácil, mas em todo caso, o professor e a escola não deverão jamais desistir da criança e, sim, buscar alternativas que possam ajudar a resolver a situação, por meio da investigação que ajude o professor a conhecer mais a criança e seus familiares. Tentar aproximar cada vez mais da criança de forma carinhosa. Tudo isso, pode com o tempo gerar mudanças significativas na vida escolar e social da criança. .

Torrenço e Moreno (2003 *apud* RAMIREZ, 2006) alegam que as principais consequências pode ter sido uma perda excessiva de tempo no processo de ensino-aprendizagem, a falta de diálogo entre o professor e o aluno, a monotonia do interior do sistema. Sala de aula, absenteísmo de alunos e professores e diminuição do nível de desempenho escolar e aprendizagem.

Como já foi destacado, o professor para reverter essa situação de violência precisa ser criativo, e estudar meios pedagógicos que sejam atrativos para despertar a atenção das crianças para aula.

O que pode ser feito para prevenir a violência no ambiente escolar

O professor para manter um bom relacionamento com as crianças em sala de aula é necessário conhecer o comportamento de cada uma. Acreditamos que devido à correria este profissional muitas vezes acaba não tendo um olhar preciso para cada criança. E daí que se iniciam os primeiros conflitos, pois todo professor em sala de aula impõe regras de convivência para ter bons resultados no final do ano letivo.

De ponto de vista de Fabiana Andrade (2013, p. 108), “É doloroso ver cenas de agressão no palco da vida em construção, do conhecimento em formação, da escola que alimenta sonhos de cidadão. O professor fica desestimulado e pensa em deixar a profissão e encontrar um novo trabalho que o sustente sem desilusão”.

Durante a formação os professores iniciam seus cursos de licenciatura, pensa em uma educação transformadora, querem ser revolucionários, querem de todas as maneiras fazer a diferença nas suas práticas pedagógicas. Mais quando passa da teoria para a prática esse profissional começa a enfrentar grandes desafios do magistério percebe o quanto é difícil as situações vividas dia após dia em suas salas de aula.

Para Rosa (2010), realizar esse trabalho as escolas precisam estar cientes do seu papel, principalmente o de ensinar e educar, disponibilizando profissionais que possam contribuir na aplicação de metas que resgatem a dignidade e autoestima dos indivíduos envolvidos. Fazendo assim, o trabalho de conscientização, envolvendo a escola e família como um todo.

Nesse contexto podemos perceber que a escola, tem um papel primordial para superar esses conflitos vivenciados no ambiente escolar pelos professores e alunos. Assim, para superá-lo é necessário que o professor se sinta acolhido pelo núcleo gestor, e juntos possam enfrentar e conter tais atos violentos.

Diante da situação tratada aqui, acreditamos que os professores junto com o núcleo gestor podem pensar na aplicação de projetos na escola, contribuindo assim na redução significativa desses atos de violência, vivenciados todos os dias no ambiente escolar. Na compreensão de Ferro e Araújo (2010), é assim que a escola deve se constituir em um espaço de discussão coletiva, envolvendo todos, como por exemplo: diretor da escola, o zelador, alunos e pais, a fim de encontrar uma alternativa precisa.

Para Morgado e Oliveira (2009), a comunidade escolar pode, na maioria dos casos, resolver os seus conflitos com a ajuda de família para mediar a situação. E acreditamos que dessa forma é possível prevenir futuros conflitos.

Para Jones (2004), os programas de educação para a resolução dão a conhecer, aos alunos, qual a dinâmica do poder e providenciam uma compreensão básica acerca da natureza do conflito e do papel da cultura na forma como resolvemos.

Para superar a violência no ambiente escolar é necessário contar com apoio da família do aluno, pois todo professor quer o melhor para os seus alunos, no início do ano letivo e com a expectativa enorme que tudo dê certo. Em sala nenhum docente quer o desastre de sua turma e sim o sucesso, para que no final do ano letivo sinta o dever cumprido naquele determinado ambiente.

Nossa sociedade passou por significativas mudanças e transformações ao longo dos anos, a família tem seu papel primordial na educação, que nos últimos anos tem voltado esse papel de educar para a escola, onde é o lugar que a criança passa a maior parte de seu tempo.

O papel da família para combater a violência escolar

Como já vimos nesse artigo, é de suma importância o papel da família para o desenvolvimento adequado da criança na sua vida es-

colar, não há como ter sucesso desse aluno se não tiver integralmente a parceria da família para acompanhar o desenvolvimento dessa criança.

Rosa (2010) acredita ainda ser de grande importância a percepção da família e da escola no sentido de perceberem a ação de educar como responsabilidade de ambos e que cruzar os braços e esperar que os resultados venham e se conformar com tal situação é o mesmo que concordar que essas crianças sejam apenas mais uma na imensidão, onde não são respeitadas e valorizadas enquanto seres humanos.

A autora com essa afirmação tenta mostrar, como as famílias devem se comportar perante o comportamento de seus filhos, dentro do ambiente escolar. A família tem que estar sempre presente e ciente com tudo o que acontece com a educação dessa criança, pois quando se tem algum problema logo de início, já se pode resolver de forma amigável o início de um problema. É importante frisar que quando não se tem pais presentes na vida escolar dessa criança, fica complicado de se resolver determinados problemas na rotina escolar dessa criança.

Conforme fala Arrúa (2019), a educação é um processo inevitável, ela existe mesmo longe do ambiente escolar, pois, ao invés de se resumir a uma só forma, ela varia de acordo com cada meio cultural, de acordo com a visão de cada um para seus semelhantes. E, hoje, tida como um aspecto de mudanças, a educação é um fator fundamental de intervenção social e econômica para a vida da população.

Desde quando nascemos sempre estamos aprendendo algo de nossos pais, na educação não é diferente. Todos os dias as crianças aprendem algo ou alguma coisa, sendo assim devemos sempre respeitar a visão de mundo delas, para que posamos lá na frente tentar ensinar algumas coisas voltadas ao respeito, aos valores, aos princípios moral e ético. Que é de suma importância para a aprendizagem do aluno desde o início de sua vida escolar.

De acordo com Fabiana Andrade (2013, p. 18-19):

Deus também precisa fazer parte desses ensinamentos valorativos. Falar sobre Deus não representa assumir princípios de uma determinada religião, e nem se deve ter essa postura, pois todas as religiões necessitam ser respeitadas. Falar sobre Deus significa pregar atitudes de amor, humildade, generosidade e tolerância no dia a dia escolar e familiar. Há tanta agressividade no cotidiano escolar; há tanta incompreensão entre os estudantes; enfim, há escassez de tolerância. Ninguém mais suporta ouvir falar nada que lhe desagrade, poucos são os que aceitam o seu próximo como ele é, sem descartá-lo, quando algo presente na maneira de ser dessa pessoa incomoda. Esse não é apenas o retrato da convivência na escola, mas o modelo de sociedade em que

se espelham os jovens, pois é nela que vivem. Eles precisam de Deus no coração para que suas ações sejam mais carregadas de sensibilidade e altruísmo. Muitas vezes, a violência é resultado da falta de esperança e paz interior, do afeto nunca sentido e da fé inexistente. Quando sentirem essa presença divina em sua vida, os jovens saberão olhar com essa força maior será como chão que segura, a mão que conduz e a luz que faz nascer sempre um novo dia cheio de oportunidades e razões para continuar seguindo em frente, mesmo com tantas dificuldades.

Sendo assim já vimos muitas maneiras de fazermos a diferença na vida dos alunos, o professor é visto como um transformador de vidas, querendo ou não ele tem um papel muito importante na vida de cada aluno. Na maioria das vezes os professores acabam sendo influenciadores na vida dos alunos tornando assim, as referências. Alguns alunos se inspirarem nesses docentes.

Para Rosa (2010), no relacionamento professor-aluno, sempre há trocas de experiências e de conhecimentos, no qual o professor é visto como mediador do conhecimento, aquele que administra os conteúdos transmitidos pelos alunos e que também aprende com os alunos. Enquanto isso, o aluno está aí para adquirir o conhecimento, compartilhar os saberes acumulados ao longo da sua vida e trocar experiências.

Nos tempos atrás o método de ensino era muito rígido e o comportamento dos alunos era cobrado. Nesse período os comportamentos dos alunos não eram diagnosticados para saber se tinha algum tipo de distúrbio que os levavam a comportarem daquele jeito. Como os problemas não eram investigados, e, sim, eram considerados como indisciplina, aluno que se comportava mal ou cometia ato de violência recebia uma punição verbalmente, ou por escrita, se não mudasse seu comportamento violento era expulso da escola. A situação vem sendo melhorado atualmente graças às mudanças nas leis. Com isso, as situações de conflitos passaram a ser acompanhadas e há casos que são acompanhadas por psicólogos e/ou especialistas da área de saúde.

Considerações Finais

Este artigo traz um pouco do que os professores e alunos vivenciam no ambiente escolar, buscando uma reflexão sobre o assunto, a fim de encontrar uma alternativa. Como pedagogas, entendemos que esse tipo de problema merece uma abordagem que envolva a escola, a família, a comunidade e representante de governo para refletir nos tipos de violências que vêm sendo apontados no ambiente escolar.

A violência é um problema que causa desgaste muito grande nos profissionais no ambiente escolar, pois este em vez de se preocupar com conteúdo transmitido para os alunos acaba perdendo mais tempo para resolver conflitos gerados pela violência.

Fatos sobre a violência foram destacados, muitas vezes, pelas mídias, para que a sociedade tenha o conhecimento do que acontece no ambiente escolar, nem sempre é fácil lidar com alunos difíceis, os professores se sentem desamparados sem ter muito o que fazer, e a quem recorrer. Os mesmos sofrem bastante e em alguns momentos pensam em abandonar a profissão.

Para finalizar, convocamos a todos os profissionais da área de educação, leitores, pais, representantes do governo e sociedade, de modo geral, para refletirem a partir do que foi discutido neste artigo. Acreditamos que, se todos se mobilizassem para encontrar uma alternativa, por meio de diálogo, tudo se tornaria mais fácil para resolver e evitar conflitos dessa natureza. Também, as escolas podem pesar mais na possibilidade de trabalhar com projetos nos seus planejamentos, organizar palestras com profissionais de áreas diferentes para conscientizar os profissionais, pais, alunos e comunidade de modo geral para lidar com essa situação.

Referências

ANDRADE, Fabiana. A pedagogia do afeto na sala de aula. 2 edição. Recife, Pernambuco: Prazer de ler, 2014.

ARRÚA, Ana Leticia Aquino. Et Al. Violência escolar. IN Psicologia & Saberes. v. 8, n. 10, 2019.

FERRO, Juliane Pivetta, ARAÚJO, Elson Luiz de. Algumas reflexões sobre o fenômeno violência escolar. Interfaces da Educ, Paranaíba, v. 1, n. 2, P. 69-78, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches, GASPARIN, João Luís. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. Acta Scientiarum. Human and Social sciences: Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, 2003.

MORGADO, Catarina. OLIVEIRA, Isabel. Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. Coimbra, Portugal, Junho, 2009.

ROSA, Maria José Araujo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Itabaiana: GEPIADDE, ano 4, v. 8 | jul.-dez. de 2010.

EDUCAÇÃO RECREATIVA: A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTRICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Maria Aparecida da Silva Nunes
Francisca Tatiana Uchoa Alves
Raquel Bessa Lima Raquel Bessa Lima
Geiza da Silva Cunha
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

Na década de 1970 a Psicomotricidade, já tinha sido introduzida no Brasil através dos profissionais que traziam informações da Europa, desde o final da década de 1960, eclode definitivamente. As práticas se voltavam para a ‘Reeducação’ e ‘Educação’ Psicomotora. Em 1976, com a estada de Françoise Désobeau, introduziu-se uma nova ótica, denominada ‘Terapia Psicomotora’, que propunha a substituição das técnicas instrumentais por atividades livres, valorizando o jogo e o brincar.

Em 1980 é fundada a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, com apoio de Françoise Désobeau, presidente da Sociedade Internacional de Terapia Psicomotora, nesta época. Com os variados encontros e congressos, a SBP proporcionou a disseminação da Psicomotricidade e o surgimento de um curso de graduação e vários de pós-graduação.

A partir daí surgiram linhas originais, desenvolvidas por profissionais brasileiros: GACT (Beatriz Saboya); Terapia Psicomotora (Regina Morizot); Psicomotricidade Sistêmica (Rosa Prista); Sociopsicomotricidade Romain Thiers (Solange Thiers); Psicomotricidade Relacional (Leopoldo Vieira); Psicomotricidade Relacional Somática (Daniel Benchimol e Marina Sá); Transpsicomotricidade Educacional e Clínica (Eduardo Costa); Psicomotricidade Aquática (Jocian Bueno); Psicomotricidade Agathon (Ethelvina França e Vânia Belli); que se tornaram formações.

Transpsicomotricidade Educacional e Clínica (Eduardo Costa); Psicomotricidade Aquática (Jocian Bueno); Psicomotricidade Agathon (Ethelvina França e Vânia Belli); que se tornaram formações.

Em abril de 2012, na XXXVI AGOE da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (SBP), foi instituído o Dia do Psicomotricista no Brasil, 19 de abril, data da fundação da SBP. É na fase da pré-escola que consideramos a fase da evolução psicológica do ser humano onde sua

estrutura mais complexa exerceu atividades com maior capacidade de desenvolvimento.

São muitas as teorias nesta fase da vida, porém, todas chegam a um denominador comum, que a pré-escola é de fundamental importância, pois é nesta fase que a personalidade de cada indivíduo começa a ser definida. Na educação infantil a recreação, utiliza de jogos e brincadeiras voltados para auxiliar o desenvolvimento da criança, no processo motor, efetivo e cognitivo. Porém esse estudo tem um questionamento como ocorre esse processo? Como utilizar técnicas nas aulas recreativas e até mesmo incluir em sala de aula?

O desenvolvimento tem vários domínios: físico, cognitivos e psicossociais todos estão interligados. O físico ocorre mudança no corpo, cérebro capacidade sensorial e nas habilidades motoras. Os cognitivos na capacidade mental (memória, raciocínio, pensamentos e linguagem), psicossociais na formação da personalidade e características próprias.

Segundo Gallardo (2003), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o restante do desenvolvimento humano, pois é nesta etapa da vida que o indivíduo forma sua base motora para a realização de movimentos mais complexos. A criança deve ter neste momento um acompanhamento profissional.

O que é psicomotricidade? É um termo empregado a integração das funções motoras e psíquicas em consequências da maturidade do sistema nervoso. Consiste na unidade dinâmica dos gestos, das atitudes e das posturas é incluído neste meio a orientação temporal e espacial.

A psicomotricidade funcional toma como referência o perfil da criança sendo avaliado com teste padronizado e métodos diretivos. Já a racional fala da abordagem que se sustenta como expressão corporal, os métodos utilizados devem seguir um roteiro, ou seja, começo, meio e fim.

Todas as funções interagem, e não podem ser separadas, pois se constrói a intelectual através da atividade física, considerando que as habilidades são fundamentais nas manifestações psicomotoras. Essa educação faz com que a criança interaja com seu próprio corpo e de seu movimento atingindo assim sua totalidade, pois através dela a criança explora sua habilidade, o ambiente tendo assim experiências concretas, onde a criança toma consciência do mundo que a cerca e que ela faz parte dele.

A troca de experiências entre profissionais e crianças transforma a convivência com espontaneidade das experiências corporais

criando assim um clima afetivo, pois através das atividades livres e criadoras do dia a dia da pré-escola criamos estímulos, “aprende-se a viver vivendo”.

O papel do educador é desenvolver estímulos que levarão as crianças as atividades lúdicas. Tendo em mente que essas atividades serão a responsável pelas experiências educativas que se pretende oferecer o seguinte esquema, estímulos, atividades e experiências. Devem ser levados em consideração alguns princípios, onde deve reger o currículo da pré-escola sendo centrada a infância. É importante que o educador utilize de metodologias e planejamento de acordo com a faixa etária da criança respeitando suas limitações. Em alguns séculos atrás já existia metodologias de experiência vivenciadas, para motivar as crianças na interação social, concentração, equilíbrio corporal e emocional, assim como a afetividade.

De acordo com Fonseca (2008), a psicomotricidade pode ser definida como o campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências recíprocas e sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade. Dando assim início ao estudo sobre o envolvendo da arte na motricidade através de várias disciplinas, os professores passam a perceber o envolvimento da criança em atividades práticas, lúdicas e dinâmicas, fortalecendo o aprendizado de cada um, trabalhando e respeitando o intelectual.

Aprofundamos os estudos, para que possa entender melhor é uma aproximação científica que mostra a qualidade do conhecimento, ou melhor, estudando várias disciplinas ao mesmo tempo. Sendo assim, acaba estimular uma nova compreensão da aprendizagem utilizando elementos que possam ir além e através das disciplinas,

A transdisciplinaridade vai ajudar o educador a perceber que existe uma ligação da arte com a psicomotricidade no desenvolvimento da aprendizagem, com isso as possibilidades de planejar atividades lúdicas, criativas, motoras. A arte tem uma importante contribuição no desenvolvimento emocional e com as habilidades, permitindo que o professor perceba qualquer dificuldade ou trauma na criança durante a aprendizagem, pois nessa fase da pré-escola como já sabemos criamos estímulos e motivações.

A criança tem a necessidade de se comunicar, isso acontece através de várias formas, através das artes, com pinturas, dança, música o teatro tudo faz parte de atividades motoras.

Fundamentações vão ressaltar principais atividades realizadas com as crianças em sala de aula com base da psicomotricidade da educação infantil vamos destacar algumas delas: temos esquema cor-

poral, imagem corporal, tônus, coordenação global ou motricidade ampla, motricidade fina e grossa, organização espaço-temporal, lateralidade, Equilíbrio todas são elementos básicos.

É importante na BNCC sobre motricidade? No artigo 29, a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos psicológico, social, físico e intelectual neste momento incluir a psicomotricidade como atividade que vai desenvolver todas as habilidades. Em 1998, por sua vez, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil norteando a prática de ensino destinada à criança na faixa etária de 0 a 5 anos de idade. Dessa forma, as crianças têm o direito de desenvolver a aprendizagem em ambientes adequados na faixa etária correta e com segurança.

A Educação Infantil é a etapa da educação básica tem o propósito de possibilitar viver experiências que promovam o desenvolvimento global nos diversos aspectos: neurológicos, físicos, comportamentais, cognitivos, afetivos e sociais, ou seja, na psicomotricidade.

A psicomotricidade se torna relevante nas séries iniciais das crianças, revelando-se como a criança é trabalhada de maneira correta respeitando a fase e a idade de cada criança proporcionando seu crescimento motor de forma saudável, ajudando através das atividades na socialização e no desenvolvimento cognitivo, agregando ao educando uma base nos primeiros anos de vida. A psicomotricidade traz um grande desenvolvimento na fase da educação infantil sendo fundamental na educação infantil?

O trabalho tem como meta principal considerar a educação psicomotora uma base fundamental na escola infantil, verificar se os profissionais da educação dão ênfase na importância da psicomotricidade na aprendizagem da pré-escola possibilita a criança com e sem dificuldades e buscar entender até que ponto a escola propicia atividades recreativas motoras.

A pesquisa deste trabalho foi realizada através de pesquisas analíticas com base na fonte bibliografia de autores e pesquisadores da área de psicomotricidade, buscas no meio de comunicação (internet) e coletas os dados com educadores na área da educação infantil. A coleta de dados por meio de pesquisa qualitativa. Após todo levantamento criamos um projeto de investigação com aspectos que mereci muita atenção, com uma riqueza de conteúdo e a importância do aprendizado psicomotora na pré-escola.

A partir do referencial teórico, obtido com as leituras de autores que contribuíram para a criação desse trabalho, Fonseca (2004),

A psicomotricidade, motricidade e o psiquismo ao longo da vida, Jean Paul, uma história filosófica sobre a imaginação, Alves (apud SILVA) A psicomotricidade no comportamento geral do indivíduo, Perez Gallardo Prática da Educação Física.

Fonseca (2004) aponta que a psicomotricidade é fundamentalmente na aprendizagem, que tem por finalidade unificar o ato ao pensamento, o gesto à palavra e as emoções aos símbolos e conceitos.

Jean Paul S. considera que a imaginação como modo de existir e de educa uma criança, o imaginário é admirável deixa livre para recompor e reinventar uma ação indispensável no desenvolvimento de aprendizagem.

Segundo Alves (apud SILVA, 2004), afirma que a psicomotricidade tem como principal propósito melhorar e/ou normalizar o comportamento geral, dar impulso nas aprendizagens motoras, assim a criança toma consciência do seu corpo, de desenvolver o equilíbrio, aprendendo a controlar a coordenação motora e fina, a respiração e a organização das noções espaciais e temporais.

O professor e pesquisador Perez Gallardo, sustenta a experiência prática empírica, ou seja, baseado na experiência e na observação, metódicas ou não do indivíduo. Muitos acreditam que psicomotricidade só tem a ver com corpo, movimento, mas vai, além disso, trabalha a mente e até mesmo o comportamento.

Os benefícios e a importância da psicomotricidade para a aprendizagem da criança

Na infância a Psicomotricidade auxilia a potencializar o desenvolvimento da função simbólica, ou seja, por meio de suas manifestações, a criança torna-se capaz de representar um significado (objeto, acontecimento) através de um signifiante diferenciado e apropriado para essa representação (Piaget, 1975). O desenvolvimento de habilidades corporais como o equilíbrio, coordenação motora, orientação espacial e temporal – devendo-se, para tal, praticar nas ações pedagógicas que proporcione situações diversificadas. Segundo Fonseca (2003), “é (...) pela sua atividade psicomotora total que a criança aprende vários tipos de participação e realização social, e se apropria de tarefas lúdicas, escolares, culturais, etc.”

Na elaboração de noção corporal da criança, uma vez que o melhor entendimento sobre si mesmo, e a capacidade da compreensão em relação às outras pessoas e ao seu ambiente e envolvimento. Considera-se fundamental que na pré-escola a intervenção ao nível das competências psicomotoras seja realizada através de atividades que

envolvam uma ligação entre aquisições sensório-motoras, perceptivo-motoras, simbólicas e conceptuais, o que é possível através de uma pedagogia criativa, lúdica e afetivas dotada de conhecimentos e formações.

Conforme Alves (2003) a psicomotricidade é uma ciência que tem por objeto o estudo do homem através do seu corpo em movimento nas suas relações com seu mundo interno e externo. O primeiro contato do ser humano com o mundo é pelo movimento, tendo uma importância fundamental na aprendizagem da criança na fase de desenvolvimentos fundamental para interagir coma sociedade e desenvolver suas habilidades, cada aspecto é trabalhado de forma ampla.

Em estudos vivenciados em sala de aula, observamos os educadores das turmas da educação infantil, crianças até cinco anos, existem a dificuldade de se planejar uma aula que possa abranger todos, pois é fato que existe elementos externos e internos que vão influenciar e/ou contribuir no desenvolvimento da aula, verificamos que crianças com grau maior de dificuldade de concentração, não tem aproveitamento nas atividades, foi necessário criar atividade motoras, lúdicas e criativas e juntamente com a comunidade escolar no caso os pais mostrando à importância da psicomotricidade nesta fase que é fundamental a interação da criança e que a mesma tem que esta diariamente na escola e realizar as atividades também em casa, pois a infrequência na escola atrasa ainda, mas o desenvolvimento de aprendizagem.

Em uma breve visita a uma escola com atendimento AEE- Atendimento Educacional Especializado foi verificado a dinâmica nas atividades motoras elaboradas por psicopedagogos de acordo com o grau de dificuldade que a criança apresenta, isso ajuda no desenvolvimento da aprendizagem e sempre respeitando a individualidade de cada uma.

A psicomotricidade é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. Sendo estruturada por três pilares: o querer fazer (emocional), sistema límbico, o poder fazer (motor) – sistema reticular e o saber fazer (cognitivo) – córtex cerebral com isso é importante falar que a psicomotricidade está presente em todas as atividades escolares na educação infantil.

Ao tratar desta temática é importante ressaltar o papel da Associação Brasileira de Psicomotricidade dentro da educação, atualmente é uma entidade de caráter científico-cultural, sem fins lucrativos e sua fundação tem o objetivo de agregar os profissionais que vinham se formando e trabalhando na área em e buscando a regulamentação da profissão através de projetos de lei.

A Associação Brasileira de Psicomotricidade o objetivo de contribuir com a interação dos psicomotricistas e as organizações educacionais, na coleta de informações e formação de profissionais, realizam palestras, encontros, seminários, jornadas, simpósios e congressos na psicomotricidade para aumentar o conhecimento nesta área.

O profissional é indicado para trabalhar a psicomotricidade na educação infantil

Dessa forma a formação e capacitação dos professores nesta área da educação infantil são fundamentais, pois eles entenderão que suas atividades vão age na educação de cada aluno, na relação com o ambiente escolar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, tendo por objetivo atuar nas dimensões da imagem corporal em conformidade com o movimento, a afetividade e a cognição, além de psicopedagogo se faz necessário para acompanhar o planejamento escolar e o dia a dia das crianças orientando e ajudando nesta etapa.

Segundo Gallardo (2003), a infância é caracterizada por concentrar as aquisições fundamentais para o restante do desenvolvimento humano, pois é nesta etapa da vida que o indivíduo forma sua base motora para a realização de movimentos mais complexos. A criança deve ter neste momento um acompanhamento profissional.

A partir da apresentação do extrato da realidade humana... Ela é a irrealidade que “O ato de imaginar é um ato mágico. E uma encantação destinada a fazer aparecer o objetivo pensado, a coisa desejada para poder nos apossar deles” Jean Paul S. 1964. Com essa afirmação nos mostra que não existe fronteiras intransponível entre imaginação e realidade, onde a atração é ao mesmo tempo normalidade que vão ter para as crianças.

Considerações finais

Esse estudo buscou mostrar e saber como a educação recreativa favorece o desenvolvimento psicomotor de crianças de três a cinco anos. É de grande importância na área da educação Infantil, mostrar de maneira adequada a contribuição para o desenvolvimento psicomotor da criança. Vários autores citaram a importância de se desenvolver a criança corporalmente de forma harmoniosa, destacando o trabalho do educado como sendo fundamental nesta etapa de aprendizagem.

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado, conforme ela vai crescendo, vão desenvolvendo e aperfeiçoando as habilidades, através da prática diária seus conhecimentos vão aprimorando, o educador tem papel importante nesta caminhada do

aprender, com uma formação e capacitação o mesmo vai estar preparado para os desafios.

Referências

BRASIL. Associação Brasileira de psicomotricidade. criação GriffArt. Design em 1980. Rio de Janeiro- RJ. Disponível em: <http://psicomotricidade.com.br/>. Acesso em: 23 set. 2017.

GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez (Coord.). Educação Física (contribuição à formação profissional). 4º edição.

GUTERMA, Túlio, Desenvolvimento motor de criança pré-escolar entre três a seis anos. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 23 set. 2017.

PAPALIA, Diane E. OLDS, Sally Wendkos. São Paulo: ArtMéd, 2000.

RIZZO, Gilda. Educação pré-escolar, 6º Edição (344 páginas). Rio de Janeiro RJ.

SARTRE, Jean Paul. A imaginação, 1º Edição (122 páginas), Editora: Difusão 1964.

TEIXEIRA, Hélio, O que é transdisciplinaridade? Disponível em: <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/o-que-e-transdisciplinaridade/> Acesso em: 17 out. 2020.

CAPÍTULO II

**POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS E O
ACESSO À ESCOLA**

OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A IMPOSIÇÃO DE UMA AGENDA EDUCACIONAL PARA OS PAÍSES PERIFÉRICOS

*Kalina Gondim de Oliveira
Clarice Zientarski*

O texto ora apresentado visa contribuir para a reflexão e o debate acerca da agenda mundial de educação que desde a década de 1990 vem impulsionando à mudanças legais, à reformas e ao redirecionamento dos sistemas educacionais de países que têm como característica políticas educacionais descontínuas, fragmentadas e com graves problemas de financiamento o que acarreta profundos e históricos atrasos que permanecem sem estratégias de resolução e que contemporaneamente, vem se aprofundando dada a contração financeira, retrocesso ideológico e aumento da ingerência externa na condução das políticas em educação.

O discurso que explica e legitima essa ingerência e a necessidade de conferências, agendas e metas globais é a retórica que defende a inevitabilidade do fenômeno da globalização que inicialmente voltado para a esfera econômica e para as bandeiras em torno do livre mercado e da destruição das fronteiras territoriais passa a reproduzir seu discurso em outras esferas sociais, entre elas a educação, o peso e a importância desta deve-se ao seu histórico papel na formação da mão-de-obra exigida nas diferentes fases e crises capitalista, bem como na construção de subjetividades que legitimem a narrativa e os consensos construídos.

É nesse contexto que o discurso de uma nova ordem educacional se impõe. À inevitabilidade da globalização econômica coaduna-se à inexorável globalização educacional a qual defende que no cenário contemporâneo não há mais espaço para pensar os problemas específicos de um sistema nacional de educação e a partir deste construir agendas e metas genuínas e inerentes àquela realidade. Os diagnósticos e as soluções encontradas estão imersos na lógica dos pactos, metas internacionais e soluções globais.

O discurso da globalização educacional impõe ainda a retórica da troca de conhecimentos entre os países, obscurecendo o fato de que na sociedade capitalista o conhecimento é um meio de produção e como tal precisa ser incorporado a uma determinada classe social. Ao se apresentar para toda a humanidade a agenda educacional mundial

oculta o caráter de classe que está profundamente arraigado nesse projeto de educação que se traduz em um projeto pensado pelos países centrais para ser implementado pelos periféricos, em um contexto de crise estrutural do capital, elevado desemprego e intensa necessidade de manipulação e mistificação da realidade.

Nesse contexto, a educação é alçada cada vez mais a uma mercadoria e as corporações expandem de forma crescente e vertiginosa seus lucrativos negócios em um ramo que se convencionou denominar de edu-businesses. Além dos lucros auferidos com esse mercado rentável, os grandes empresários vêm atuando de forma cada vez mais coesa e persuasiva como intelectuais assumindo o controle ideológico da educação por meio do controle sobre que conteúdos ensinar nos sistemas públicos de educação. As corporações também impõem sua visão economicista e instrumental de educação pautada na teoria do capital humano (TCH), bem como produzem uma filantropização da educação por meio da ideologia da responsabilidade empresarial afastando a educação da perspectiva de direito público. Dawbor, ao analisar o imenso poderio das corporações na atualidade expõe que:

Controlar de forma estruturada e hierárquica uma cadeia produtiva gera naturalmente um grande poder econômico, político e cultural. Econômico, pelo imenso fluxo de recursos, maior que o PIB de numerosos países. Político, pelo da apropriação de grande parte dos aparelhos de Estado. E cultural, pelo fato da mídia de massa mundial criar, com pesadíssimas campanhas publicitárias, uma cultura de consumo e dinâmicas comportamentais que lhes interessa, gerando boa parte dos problemas globais que enfrentamos (DAWBOR, 2013, p. 39).

Apesar do enorme poder, as corporações permanecem invisíveis para a maior parte das pessoas e impenetráveis ao controle de um governo específico ou de uma regulação mundial. Além das grandes corporações outros sujeitos constituem a denominada governança mundial, esta aponta para uma reorganização da política e do poder mundial. Nesse cenário, os organismos internacionais despontam como grandes centros do poder, além das organizações não governamentais (ONGs), entre outros.

A despeito da multiplicidade de entidades que compõe a governança é fator incontestante que o poder de decisão acerca do destino da humanidade está cada vez mais concentrado nos países centrais e condicionado ao poder econômico. Entre os organismos internacionais o Banco Mundial (BM) desponta como o principal agente financeiro e sujeito que estabelece a concepção e as diretrizes educacionais para os

países periféricos. O BM é resultado de uma ordem mundial capitalista e representa um grande apologeta do sistema capitalista do mundo. Nascido na Convenção de Bretton Woods (1944) em um contexto político de pós 2ª Guerra Mundial e da emergência dos Estados Unidos como superpotência. De acordo com Hobsbawm (1995), os Estados Unidos, mesmo em 1914, já constituem uma grande economia industrial, além de ser considerado “O grande pioneiro, modelo e força propulsora da promoção em massa e da cultura de massa que conquistaram o globo durante o século XX” (p. 24).

Com a criação do Banco Mundial a hegemonia dos Estados Unidos ficou reforçada, o dólar foi instituído como moeda forte do sistema financeiro internacional e os Estados Unidos impuseram suas regras ao mundo. Criado com a incumbência de cooperar para a reconstrução das economias dos países europeus, o BM foi paulatinamente expandindo seus tentáculos e influenciando sobremaneira a economia e o destino dos países subdesenvolvidos até os dias atuais. Essa poderosa influência sobre os países pobres é ancorada na preponderância financeira dos países centrais que passam a comandar estes países ao passo em que consolidam seu poder de influência.

Os empréstimos contraídos junto ao Banco Mundial induzem à condicionalidades que apontam para ajustes e reformas que legitimadas por retóricas sedutoras baseadas em teorias supostamente científicas vendiam a ideia de que o subdesenvolvimento era uma condição econômica-social superável, enfim, uma etapa ou estágio a ser ultrapassado com a adoção de medidas “aconselhadas” pelo banco. Após a crise de 1970 que atingiu o sistema do capital em todos os domínios da existência humana e com abrangência global, o Banco Mundial passou a exercer um controle ainda mais severo sobre o destino dos países pobres e no ano de 1989, o Banco Mundial junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) representando os interesses do grande capital, impõe um conjunto de medidas que objetivam desregular a economia dos países pobres, promovendo uma onda de privatização e desnacionalização nesses países.

O impacto do Consenso de Washington (1989) não ficou restrito ao âmbito da economia e se alastrou por todas as políticas sociais incluindo as políticas educacionais. Após o consenso de 1989, o BM continuou a aprofundar sua influência e exercitar seu poder, após induzir a inúmeras reformas via controle do Estado, o Banco Mundial em sequência passou a defender a reforma do próprio Estado e de seu aparato. Em 1997, o Banco Mundial publica o documento “O Estado num mundo em transformação”, neste defende que a reforma do Es-

tado é urgente e imprescindível, no mesmo documento percebe-se a demonização do Estado apresentado como a causa para a situação de subdesenvolvimento dos países dada à intensa burocratização, ineficácia e corrupção. Como resposta a esse documento o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), a partir daí foram iniciadas as reformas que tinham como objetivo final esvaziar o Estado e pavimentar o caminho para a privatização do que antes era considerado direito social.

A reforma do Estado no Brasil foi iniciada em um momento histórico marcado pela ideologia da globalização que tinha como um de seus principais mitos a dissolução do Estado ou sua inadequação em um espaço cada vez mais mundializado. O discurso de morte anunciada do Estado teve grande impacto, pois levou a desconstrução objetiva e subjetiva relacionada a perspectiva dos direitos e das políticas públicas. Os indivíduos cada vez mais imersos em um mundo neoliberalizado apreendem de forma massiva e maciça a substituição das noções de direito e políticas sociais para a identificação com a instância do mercado que a partir de agora passa a comercializar direitos.

Nessa arena, o Estado enquanto entidade abstrata ou enquanto provedor de políticas se esvazia e paulatinamente sofre um deslocamento que o leva para o vácuo. Nesse raciocínio, os graves problemas sociais intrínsecos à dinâmica capitalista e que se potencializam em momento de agravamento de crise estrutural devem ser “aliviados” a partir de estratégias elaboradas e colocadas em prática pelos próprios indivíduos que agora seduzidos pelo pacote ideológico pensado pelo Banco Mundial para a periferia do sistema capitalista passam a prescindir do Estado.

Os conceitos de: empreendedorismo, empoderamento e resiliência apontam para o mesmo horizonte de autorresponsabilidade dos sujeitos. O consenso forjado em torno da morte do Estado é falacioso, pois o Estado moderno é um produto histórico do capitalismo e desde sua gênese tem por função precípua reunir as condições legais e de infraestrutura para que o capital possa acumular, expandir seus negócios e maximizar os lucros. Portanto, o Estado é imprescindível ao capital e sobreviverá enquanto o sistema subsistir. No entanto, é visível que o Estado está em crise e esta crise deve necessariamente ser analisada no quadro de crise do capital. Mézsáros analisa ainda que:

Os defeitos estruturais das determinações materiais diretas devem ser preservados mais fortes do que nunca através das funções contraditoriamente corretivas do Estado, porque o capital não poderia sobreviver sem eles. Isso significa impor, assim

na história, o imperativo destrutivo de uma dialética atrofada, em última instância da *Aufhebung* (isto é, da “preservação superada”) *fracassada*, em que a preservação deve permanecer a *qualquer custo*, em detrimento da vitalmente necessária *superação*. Daí a sua *destrutividade* historicamente em desdobramento e cada vez mais intensa a longo prazo (MÉSZÁROS, 2015, p. 130).

Nesse cenário, a visão do governo inoperante é substituída pelo fetichismo em torno da governança mundial e essa entidade complexa, multidimensional e ao mesmo tempo vaga é o conceito chave para analisar e compreender as políticas educacionais em um contexto internacionalizado. É a partir de decisões emanadas da governança que as iniciativas são tomadas. Essas iniciativas, no entanto, não partem de estudos rigorosos que demonstrem os problemas dos sistemas de ensino dos diferentes países.

As conferências e suas agendas estão preocupadas em impor suas metas aos países pobres e fortalecerem ainda mais a ingerência dos países ricos. A construção de agendas educacionais de nível global são impermeáveis ao diálogo e à negociação, são antes, imposições, dado que o panorama mundial é atravessado por desigualdades econômicas e políticas e os países têm suas identidades construídas e balizadas nos padrões de credores e devedores, este fato demonstra a existência de uma cúpula mundial que controla o currículo mundial e o destino da educação como um todo. Ainda que os organismos mundiais se esforcem para construir uma imagem colaborativa, e não hierárquica entre os países, induzindo à uma percepção errônea sobre o cenário mundial, a partir de expressões como: solidariedade global e parceria global (ONU, 2015). Neste contexto, como falar, por exemplo, em cooperação internacional, se o sistema induz a competição entre países.

Na atualidade percebe-se a justaposição de agendas e metas, todas elas imbuídas de idealismo e intenso fetichismo educacional onde cabe à educação o papel de acabar com a pobreza, o desemprego, o fim dos conflitos de toda ordem, a assunção da paz, e a equidade de gênero. Essa visão extremamente otimista acerca das potencialidades da educação é ancorada em uma análise fragmentada e invertida da realidade que obscurece as questões estruturais e inerentes à lógica e estrutura capitalista e que são potencializadas com a crise estrutural do capital. Os problemas de guerra, fome, desemprego entre outros, são apresentados como problemas/disfunções pontuais que podem ser removíveis a partir do emprego de pacotes pensados pelos Organismos Internacionais que congregam economicismo e humanitarismo.

Desde a década de 1970 uma questão central nos documentos dos organismos internacionais é a pobreza no mundo. No entanto, a visão que o banco tem da pobreza é de um fenômeno desagregado da realidade material e da desigualdade imanente ao sistema capitalista. Para o Banco a pobreza é uma condição individual superável com pequenos ajustes em suas metodologias de análise. Assim, a pobreza em um documento é definida a partir de um dado valor relacionado a uma renda, em um documento posterior a antiga visão acerca da pobreza torna-se obsoleta e é substituída por outra que terá como incumbência diminuir o valor da renda relacionada ao conceito de pobreza e assim “retirar” vários indivíduos da situação de pobreza.

É nesse sentido que a pobreza é atrelada a U\$2,00 por dia, em um documento e em outro U\$1,75 ao dia e assim por diante. Percebe-se assim a manipulação e o falseamento da realidade. Nessa mesma direção a Organização das Nações Unidas (ONU) em seu documento Agenda 2030 traz o combate à pobreza como o primeiro objetivo da humanidade. No entanto, o documento não aponta como estratégias para a superação da pobreza a realização de reformas estruturais que promovam uma mudança sistêmica na sociedade.

Ao contrário, defende no documento programas e projetos para acabar com a pobreza sem, no entanto, explicitar o caráter destes. Atrelado ao combate à pobreza está a denominada equidade de gênero e o papel primordial das mulheres na construção de um mundo sem pobreza. A questão das mulheres passou a despontar no cenário mundial com a denominada década da mulher (1975-1985), instituída pela ONU, após essa década deu-se a profusão de várias conferências mundiais que objetivaram discutir a situação das mulheres nos âmbitos do trabalho, educação, saúde, sexualidade e outros. Com a eclosão da crise estrutural do capital e o aumento do desemprego, os países centrais passaram a se preocupar com o avanço significativo da pobreza, bem como com o crescimento demográfico de áreas pobres do planeta.

Em um quadro de crescimento da pobreza, explosão demográfica e acirramento da crise, os detentores do capital elegeram as mulheres como sujeitos para a árdua tarefa de aplacar a pobreza. No entanto, os diagnósticos elaborados pelos organismos internacionais que desvelam a situação das mulheres não são otimistas, antes revelam uma situação trágica. No documento “Mulheres no trabalho” elaborado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2016, o organismo expõe que: “Ao longo da sua vida profissional, as mulheres continuam a enfrentar obstáculos significativos no acesso a empregos dignos”. O mesmo documento afirma que “As mulheres têm uma maior probabilidade de ficar desempregadas do que os homens e elas continuam so-

brerrepresentadas como trabalhadoras familiares não renumeradas”. A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), por sua vez, aponta que: “As mulheres representam dois terços dos 750 milhões de adultos sem habilidades de leitura e escrita e que no mundo, existem mais meninas do que meninos fora da escola”.

Diante de um quadro tão desalentador por que então apostar em um sexo que historicamente foi oprimido e alijado do poder econômico e político? A resposta está em outros diagnósticos produzidos pelos mesmos organismos internacionais. A ONU (2017), no documento “16 fatos sobre desigualdades entre homens e mulheres” afirma que: “Mulheres chegam a gastar até 90% de sua renda com a família, enquanto entre os homens, os gastos ficam em torno de 30% a 40%. Desse modo, colocar recursos nas mãos das mulheres aumenta o gasto familiar com a educação e a saúde das crianças”, conclui a ONU.

Com a ampla defesa do Banco Mundial nos programas de transferência de renda para a população pobre, bem como a preocupação na utilização eficaz desses recursos, percebe-se o papel das mulheres nesse contexto. Além da informação contida no documento da ONU, é importante destacar que a chave para a solução do crescimento demográfico está na mulher e no controle sobre o seu corpo e também num momento de crise econômica e de rebaixamento salarial é oportuno para o capital contar com uma força de trabalho de salários historicamente mais baixas e com habilidades construídas pelo simples fato de pertencerem ao sexo feminino, o que demandou muita resistência e resiliência misturados à docilidade e paciência.

O conceito chave produzido para sustentar o exagerado otimismo nas mulheres foi o empoderamento, conceito este que cumpre um papel ideológico ao apresentar às mulheres e a sociedade como um todo uma realidade invertida e que não aponta a real causa da pobreza no mundo. Vale ressaltar que o empoderamento está calcado em outras ideologias que o sustenta, a saber, a ideologia da meritocracia que, por sua vez, alimenta o fetichismo educacional, e é sobre este que o projeto do Banco para a educação dos países periféricos se ancora.

Segundo estudos do Banco Mundial, por meio da educação as mulheres vislumbrariam oportunidades de emprego, salários maiores e, principalmente, teriam menos filhos. Os objetivos inconfessos do Banco e de toda a cúpula mundial é o controle dos pobres e uma recolonização do mundo baseada no tripé endividamento econômico-perda crescente de soberania e controle educacional via currículo padronizado que visa construir um perfil de produtor-consumidor sob medida para o mercado. O resultado a médio e longo prazo desse pacote educa-

cional pensado para os países periféricos é o aprofundamento dos graves problemas educacionais que acompanham esses países desde suas origens. Os elevados índices de evasão, repetência e a baixa qualidade escolar que caracterizam os sistemas escolares daqueles países são alvo de políticas que minimizam ou omitem os fatores extraescolares que contribuem para o baixo desempenho escolar.

As inúmeras conferências mundiais de educação têm em comum a visão estreita do direito à educação, reduzindo-o a uma vaga escolar. As questões objetivas que são relevantes para que o direito à educação se materialize são ocultadas. Dado que a real preocupação é com a governabilidade dos países e, principalmente, com a lógica de executar mais com menos recursos, haja vista o elevado grau de endividamento dos países pobres que sinalizam para a incompatibilidade entre as agendas econômicas marcadas pelo ajuste e pela busca por superávit primário e a agenda educacional que gravita em torno da meta de educação para todos (EPT). Esse fato revela o cinismo dos Organismos Internacionais que sabem que para a maioria dos países os compromissos assumidos não são exequíveis.

A educação pensada pelos organismos internacionais para ser implementada a nível mundial é de caráter adaptativo e conservador, bem como produz empobrecimento e esvaziamento curricular, ao passo que os conhecimentos históricos e científicos são substituídos por um conhecimento flexível e tácito que facilmente entrará na lógica da obsolescência dirigida e da trivialização do conhecimento (MORAES, 2001).

Na atual fase de mundialização do capital os países têm oportunidade de democratizar de forma ampla os conhecimentos, inovações e tecnologias. No entanto, a lógica expansionista e a estrutura intrinsecamente desigual do capitalismo que só pode se reproduzir por meio de mecanismos de dominação e exploração impõe aos países uma lógica de desigualdade educacional onde poucos dominam o conhecimento de ponta e muitos estão imersos em sistemas educacionais improdutivos que são verdadeiras indústrias de analfabetismo absoluto e funcional. Esse abismo educacional é resultado de uma dinâmica geopolítica que no passado vendeu os mitos do progresso e do desenvolvimento para os países periféricos e atualmente investem no discurso de educação para todos para manter o controle sobre esses países.

Referências

BALL, Stephen J. Educação Global S.A. Novas Redes Políticas e o Imaginário Neoliberal. Ponta Grossa: Paraná: Editora UEPG, 2014.

BANCO MUNDIAL. O Estado no Mundo em Transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, EUA, 1997.

DAWBOR, Ladislau. A era do capital improdutivo. São Paulo: Outras Palavras e Autonomia Literária, 2017.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX. 2ª ed., Companhia das Letras, 1995.

MÉSZÁROS, István. A montanha que devemos conquistar. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2015.

MORAES, Maria Celia. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. Revista Portuguesa de Educação, Braga, PT, v.14, n.1, p. 7-25, 2001.

NEVES, Lúcia M. W. (org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2015.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Agenda 2030. 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. ONU: 16 fatos sobre desigualdade entre homens e mulheres. 2017. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-16-fatos-sobre-desigualdades-entre-homens-e-mulheres/>. Acesso em: 18 jun. 2018.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

*Rosa Maria Lima Barros
Antônia Vieira Duarte
Ângela Maria Alves da Silva
Cristina Mandau Ocuni Cá*

Introdução

O artigo em questão trata-se da importância da gestão democrática dentro da escola e como ela está ligada através da Constituição Federal no âmbito das transformações por ela alcançadas e como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB veio reestruturar a gestão na organização coletiva dentro do ambiente escolar abrindo espaço a uma categoria de sugestões por parte de todos que o cercam.

Também é importante ressaltar que a LDB trouxe mudanças significativas para que os gestores pudessem atuar de forma coletiva e não mais individualista, de forma contribuinte para todos participarem juntos, em um só propósito para a melhoria da educação. Ampliando assim, espaço de forma democrático, no qual todos têm autonomia e possa contribuir para melhoria na qualidade de ensino aprendizagem. Contribuindo na elaboração do Projeto Político Pedagógico e na tomada de decisão importante para a comunidade escola.

Durante a investigação percebemos que os problemas encontrados na gestão democrática da educação passada e a maneira como viviam os alunos marginalizados no século XIX, intensificando a crescente luta por parte da classe excluída, que de forma gradativa lutavam por uma vida igualitária, para que pudessem conquistar autonomia dentro da escola. De acordo com as informações relacionadas ao período de 1970, alunos da rede primária pública desertavam da escola em condições de analfabetismo, dentre essa porcentagem estavam os negros, escravos e crianças que não tinham o direito de escolher entre estudar ou trabalhar, tendo como escolha principal o trabalho tornando escravos de homens detentores de poder e riqueza. Diante desses fatos é importante destacar que o mesmo acontecia com as brancas de baixa renda, que apesar de terem direito para estudar, mas a situação econômica da família a levava a escolher entre estudar, ou trabalhar.

Ao refletir nessa história do passado, leva-nos a entender que o Brasil precisa ter bons gestores que invistam na educação de nosso país. Assim, a proposta deste texto trás relevante mudança alcançada

sobre os avanços e conhecimentos que os atuais diretores têm procurado obter para facilitar na construção de novas descobertas para a melhoria da educação do corpo discente.

Neste estudo é importante pontuar que o presente texto fala um pouco sobre a gestão do passado, presente e futuro na qual o povo teve de lutar fortemente para alcançar seus objetivos e garantir seus direitos. Sendo assim, o tema deste artigo busca-se mostrar de forma adequada o papel iminente dos gestores para o bom funcionamento interno da escola. No Brasil a política educacional vem passando por mudanças na área educacional, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases coloca-se como passo decisivo nessas mudanças.

Este estudo propõe situar as modalidades de escolha de dirigentes escolares no país, destacando particularmente a eleição direta. A gestão escolar não pode negligenciar aos embates encontrados no dia a dia, nem tão pouco renunciar ao que lhe é proposto pela educação ainda que fragilizada e esquecida por muitos, é necessário ter uma visão profunda das transformações vivenciadas pelo trabalho cotidiano para que possam manter o corpo discente permanente na escola. O gestor deve repensar a atual situação de forma a contribuir para que haja um progresso no crescimento estudantil, discutindo propostas que norteiam de forma a refletir paulatinamente sobre mudanças na vida da comunidade que o cerca.

O objetivo geral do presente artigo é compreender a importância da LDB e a garantia que ela traz para a permanência do corpo discente na escola, compreender também que a política educacional é importante para execução da proposta pedagógica, ajudando assim, o gestor a refletir na mudança acompanhando a evolução de forma a contribuir efetivamente para o bem estar de todos que fazem parte da escola.

Enquanto isso, os objetivos específicos se debruçam em analisar as propostas de todo o corpo docente para que haja bom rendimento escolar; Observar a permanência das crianças em sala e o rendimento por elas atingido após as propostas expostas pelo o professor em sala.

No desenvolvimento deste artigo, torna-se necessário visar que a metodologia usada neste trabalho é de natureza analítica, cuja fonte pesquisa bibliográfica (livros, artigos e outros materiais registrados) documentos, a coleta de dados foi baseada na base de pesquisa qualitativa. O artigo está organizado em três pontos que traz toda discussão com intuito de esclarecer melhor.

A importância de gestão democrática

A gestão Democrática é a forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão, segundo Vieira (2005), representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. A transparência é fundamental para que o ambiente educacional possa progredir de forma contudente, deixando claro o que se deve trabalhar durante todo o ano letivo, envolvendo o corpo pedagógico, alunos, pais e funcionários, possibilitando de forma que todos possam ter acesso ao PPP da escola.

A constituição Federal capítulo II, Artigo 6º são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (pública ou privada) do Brasil, (da educação básica ao ensino superior). Segundo a LDB, a educação brasileira está dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior.

O Brasil precisa investir melhor na qualidade da educação, para que possamos fazer com que a classe de analfabetismo venha ser a mínima possível, onde pessoas tenham opinião própria sobre o que é relevante para uma vida igualitária.

De acordo com estudos anteriores consta que LDB, em seus artigos 14 e 15, apresentam as seguintes afirmações, sobre a gestão democrática:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro pública.

Quanto à autonomia, não podemos esquecer que a educação é um dos pontos essenciais. Lembrando que para colocar em funcionamento todas as potencialidades e dimensões do sujeito, é preciso garantir autonomia para que os profissionais da área se sintam independência e segura na aplicação da sua prática pedagógica. Segundo

Paulo Freire, “uma pedagogia da autonomia está fundada na ética, no respeito, dignidade, e na própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11).

Diante de tudo que vem sendo discutido não se pode esquecer que escola precisa conquistar seu espaço e a confiança dentro do seu meio, através do trabalho coletivo e a reflexão de todos pela mesma a dificuldade enfrentada no cotidiano escolar. Na visão do Paro (2008, p. 130):

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. Isso na maioria das vezes decorre do fato de o gestor centralizar tudo, não compartilhar as responsabilidades com os diversos atores da comunidade escolar. Na prática, entretanto, o que se dá é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, e que nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo.

Em virtude de todos os acontecimentos históricos e políticos, se faz necessário que uma escola democrática interaja com a família dos educandos para que juntas possam administrar a educação. Bons gestores são capazes de assimilar as necessidades dos docentes para que assim possam reunir o conselho escolar e chegar a melhor conclusão de ideias que tragam soluções para o funcionamento da mesma.

Concordamos com Freire quando diz ser impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] o que quero deixar bem claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que sendo pública pretende ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizados, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental (FREIRE 2001, p. 74-75).

A gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários seguimentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes e etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito a construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

Essa perspectiva de gestão está amplamente amparada pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1989 aponta a gestão

democrática como um dos princípios para a educação brasileira e ela está regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em sua meta 19. TAGS: Gestão Democrática Gestão Escolar (KUENZER, 1985).

Segundo Barroso (1997), afirma que, o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regular” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino.

Barroso (1997) afirma que: a autonomia da escola não é a autonomia de professores, ou dos pais, ou a dos gestores. Ele afirma que a autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

As mudanças percebidas no mundo do trabalho e na escola

Passada a euforia do final dos anos 1980, quando, ao constatar que a politécnica era uma tendência presente na nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em decorrência da necessidade da reunificação entre ciência, trabalho e cultura, os estudos mais recentes mostram com vigor as contradições entre o discurso do capital e a prática produtiva. Conseqüentemente, os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a escola também são marcados pela positividade e negatividade.

A primeira contradição é a que ocorre entre o discurso e a prática da ampliação generalizada da educação básica, fundamento necessário para uma sólida formação profissional. Com o Brasil não é diferente. Atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, o governo adota um conjunto de políticas, definidas pelo Banco Mundial como sendo para os países pobres, que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira as políticas educacionais vigentes repousam não mais no reconhecimento da universalidade do direito a educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

Para Kuenzer (1985), consta que no Decreto nº 2.208/97:

Regulamenta o § 2º art.36 e os arts. 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as bases da educação nacional.

Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimento que lhe permitam profissionalizar-se, para qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita a regulamentação curricular¹.

A partir dessa leitura revela-se o falso discurso da necessidade, que tem sido apontada como a extensão da oferta de educação básica e profissional de qualidade para todos, na qual, o Estado responde adequadamente com uma política educacional restritiva para os níveis posteriores ao ensino fundamental. Estas políticas são orgânicas a um mercado de trabalho cada vez mais restrito, obedecendo-se, portanto, a lógica capitalista da racionalidade financeira. A nova pedagogia do trabalho, como se buscou analisar, é pensada a partir das contradições que marcam a relação entre capital e trabalho.

Diante das informações citadas, devemos fazer uma análise de qual rumo tem tomado a educação diante das controversas da organização entre o capital e o trabalho. É notável a regressão que tem causado impacto na educação e na sociedade resultando em redução de emprego, causando um colapso na economia.

A importância da gestão escolar

Na leitura de Ledesma (2008) entende-se que a gestão escolar é de suma importância para o funcionamento da escola, seu papel nada mais é que organizar e suprir os recursos materiais e o mais importante, questionar as ações humanas, a fim de obter a formação do sujeito, sendo seu maior objetivo a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, compreende-se que a gestão escolar democrática significa a redistribuição de responsabilidades, ideias aos profissionais nas escolas, orientá-los a trabalhar em equipe, participar da decisão sobre as ações que serão desenvolvidas e uma reflexão em conjunto. Além de promover confronto de ideias, procurando, assim, o êxito de sua organização através de uma atuação consciente dos participantes.

No caso da escola é importante pontuar que trabalho em equipe entre professor, coordenador, diretor e família pode contribuir de forma significativa na melhoria da qualidade de ensino e no rendimento do aluno. Uma escola com característica acima assinalada consegue alcançar bons rendimentos, trabalhando em equipe na elaboração

¹ Fonte: Jus Brasil.

do PPP-Projeto Político Pedagógico, na melhoria da sua metodologia de ensino e na formação do seu corpo docente.

Porque o principal objetivo da escola é envolver os profissionais na reflexão das suas práticas pedagógicas e na mediação do aluno na construção de conhecimentos para novos desafios. Educar é muito mais do que podemos imaginar é necessário acreditar que em meios a princípios contraditórios e fragilizados podemos chegar ao alcance do que a sociedade necessita somos muito mais do que fruto de políticos pensantes que querem nos transformar em marionetes, ou seja, frutos da escravidão trabalhista que nada somos e nada sabemos eis a importância de termos verdadeiros gestores que lutam pelo bem da educação.

Libâneo *et al.* (2003) lembra muito bem que os instrumentos necessários para garantir uma gestão democrática é a participação na elaboração projeto político pedagógico da escola (PPP), levando em consideração a opinião do conselho escolar, pais, mestres e estudantes devem estar envolvidos também nesse processo para que haja qualidade na educação. O autor também ressalta que as ações pedagógicas estão relacionadas às políticas de educação e a escola é o ponto de convergência entre diretrizes e o trabalho pedagógico.

Vale lembrar que para melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população é importante contar com a presença do pedagogo, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar. Para Loyola (1988), “Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias”.

O autor citado ainda lembra que a contribuição do pedagogo vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula.

O papel do pedagogo é ajudar outros profissionais a resolver as situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Sobre isso escreve Pimenta (1988, p. 67):

A escola [...] requer o curso de vários profissionais. [...] Compreender a natureza do trabalho coletivo na escola [...] aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa prática social de vários profissionais que possuem diferentes especialidades [...] A organização da escola compete aos profissionais docentes e não-docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula mas que interferem no trabalho docente.

Tudo é possível quando se trabalha em equipe, resultados de qualidade de ensino podem ser alcançado num trabalho coletivo, no qual o gestor delega a cada um de sua equipe o que se deve fazer contribuindo assim num processo de ensino de qualidade para seu público. Na avaliação a LDB em seu artigo 13 da Lei nº9.394/96 diz que os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com atividades de articulação da escola com famílias e a comunidade.

Frente a isso, a lei vem possibilitando novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino–aprendizagem, o que é confirmado em seu artigo 24. A análise sobre o rendimento escolar leva em consideração os seguintes critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

A compreensão sobre a gestão educacional

Luck (2006) sustenta que:

A gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas edu-

cacionais e projetos pedagógicos das escolas comprometidas com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educativo autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos de resultados) (LUCK, 2006, p. 35-36).

Ao analisar a citação acima, concluímos o gestor precisa ter uma visão ampla da situação e aspectos objetivos do que se executará acompanhando toda a proposta pedagógica desde que se enquadrem dentro das normas curriculares.

Na compreensão do autor na gestão democrática, o gestor precisa deixar a visão antiga de chefe que passa as ordens, para ser um líder onde passa compartilhar e a aceitar sugestões de todos os que fazem parte da equipe, essa capacidade de gerir pessoas lhe dá uma visão clara de lidar com as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Luck (2009) chama atenção do leitor sobre os conceitos básicos para exercer a liderança. Para o autor, um líder é quem tem:

A abertura na aceitação das expressões das pessoas no trabalho, observando os desafios, dificuldades e limitação na tentativa de possibilitar a superação. Observar e desenvolver o que de melhor existe nas pessoas ao seu redor, partindo com uma visão proativa da sua atuação. Ter uma visão clara diante da missão dos valores educacionais permitindo a compreensão dos indivíduos na expressão de suas atitudes (LUCK, 2009, p. 75).

Nesse contexto, podemos assim dizer que, se o gestor consegue manter um bom relacionamento de aceitação de sugestões e opinião, seu trabalho fluirá e conseqüentemente todos os que participam poderão aprender que a liderança não é impor a ordem e sim, compartilhar ideias e refletir conjuntamente na dificuldade enfrentada.

Considerações finais

As discussões relevantes de autores aqui analisadas, mostram que a gestão democrática participativa de integrar todos os participantes que fazem parte do grupo escolar contribui para que consigam obter resultados positivos, a fim de superar e alcançar qualidade na educação.

Vale lembrar que a educação vem tendo avanços significativos, graças a uma política dos gestores que acreditam que a educação

muda o homem e sem a mesma situação poderia ficar pior. Digamos assim que a mudança só foi possível com investimento na construção de conhecimento, sem esquecer da participação de todos para uma educação de qualidade.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa de 1988**. Disponível em: www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRASIL. **O que é Gestão Democrática**. Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/gestao-democratica/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

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

HOUSSAYE, Jean. **Pédagogues contemporains**. Paris, Armand Colin, 1996.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Volume II. Petrópolis: vozes, 2006.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. - Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e Gestão: extraindo significados da base legal. In: SEDUC. Ceará. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza; Edições seduc, p. 7-20, 2005.

RESQUÍCIOS DO COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA GUINÉ-BISSAU

Aminata Nádía Gomes Mané
Lourenço Ocuni Cá

Introdução

Antes da chegada dos colonizadores portugueses em África, concretamente, na Guiné-Bissau, os povos ali que habitavam já tinham a sua cultura e suas formas de ensinar ou de transmissão do conhecimento através da oralidade. As danças, rodas de conversas em volta da fogueira, eram usadas como formas de educação e transmissão de conhecimentos geração em geração, por isso é que diz quando morre um velho desaparece uma biblioteca. Nesse sentido, Cá (2008, p. 24-25), aponta que:

Na África o mundo é dominado pelas palavras, que é uma arte, havendo toda uma literatura elaborada com base na oralidade, que é, na realidade faz parte da maneira de ser do negro-africano. Nesse caso, a palavra não voa, permanece e transmite-se piamente de geração por intermédio de especialistas, isto é, dos mestres, os chamados *poços de sabedoria*.

Na visão dos colonizadores portugueses, a cosmologia da oralidade foi considerada como primitiva e incivilizada, pois para eles, é um tipo de educação não formal que não se baseia num modelo cartesiano. Em consequência da negação da oralidade como um modelo educacional, colonialistas começaram a impor suas culturas como protótipo a ser seguido.

Através desta negação, os portugueses criaram as escolas que respondiam a suas necessidades, com o objetivo de incutir a cultura europeia aos nativos. Os colonizadores adotaram a política de assimilação como forma de deixar algumas pessoas fora da rede escolar e expandir suas culturas e a fé cristã; a política de assimilação foi adotada pelos colonialistas como uma tentativa de domesticar e destruir as tradições culturais das terras invadidas e, através da política etnocentrista e eurocêntrica de ludibriar os africanos de serem europeus, mas o intuito era formar os colaboradores, dissimulado em assimilação².

2 O africano era aceite como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía capacidade de ler e escrever em português.

Filhos desses assimilados só estudavam até 4ª série para servir aos interesses do colonizador, a metodologia de ensino naquela época era muito rígida obrigava os alunos a decorar o conteúdo, o professor era a pessoa que sabia tudo, o aluno só devia aprender, quem não aprendia apanhava com a palmatória. Segundo Cá (2008), na época da colonização a escola funcionava como um modelo fechado, ou seja, não era para toda população ter acesso à educação.

Nesse período a escola ficava situada no centro onde residiam o pessoal da administração colonial e os colonos. Isso impossibilitava os que estavam no interior de ter acesso à educação, essa forma de cerceamento contribuiu muito no atraso da educação na Guiné-Bissau e, conseqüentemente, no obscurantismo e ignorância de parcela da população no país.

Por conseguinte, a Constituição da República Portuguesa, de 1911, reformulou o estatuto jurídico das colônias portuguesas que passaram a denominar *Províncias Ultramarinas*, que permitiu o clima de liberdade de expressão e de pensamento promovido pela revolução republicana de 1910, através do artigo 13, fazendo com que emergissem várias associações cívicas e de auxílio mútuo, no chamado Ultramar e em Portugal.

Foi assim que na então província da Guiné, as primeiras associações só fizeram suas aparições depois da implantação da República Portuguesa. Com efeito, em 25 de dezembro de 1910, em uma assembleia dos nativos da Guiné, realizada em Bissau, era constituída uma associação escolar e instrutiva denominada Liga Guineense. Com aprovação dos Estatutos em 4 de julho de 1911. Os objetivos mais importantes eram: a) fazer propaganda da instrução e estabelecer escolas tanto na sede como no interior, até onde chegassem os seus recursos; b) trabalhar na medida das suas forças para o progresso e desenvolvimento da Guiné e c) pugnar para o bem geral dos consócios e ainda se destacavam: 1) a criação de escolas diurnas para filhos dos sócios e indigentes e de escolas noturnas para adultos: operários e marinheiros; 2) proporcionar aos sócios leituras e distrações nos dias em que as escolas não funcionassem e 3) promover conferências educativas (PI-MENTA, 2012, p. 51-61).

A Liga admitia como sócios: **os marítimos, artífices, grumetes, empregados do comércio e indústria naturais da colônia**. Em 12 de outubro de 1911, o Centro Escolar Republicano, por iniciativa de um grupo de cidadãos republicanos de Bissau. No Centro só podiam ser sócios ou apenas poderiam assistir às suas atividades cidadãos republicanos inscritos e que cumpriam os deveres impostos pela lei or-

gânica do partido, sendo necessário fazer prova disso, ou tratando-se de pessoas do sexo feminino, atestar que era mulher e filha de sócios. Enquanto o **Centro integrava nativos da Guiné, Cabo Verdianos e portugueses metropolitanos**, com única exigência de serem **republicanos**, a **Liga** só admitia nativos (republicanos ou não) da Guiné integrados nas seguintes categorias sociais: **marítimos, artífices, grumetes e empregados do comércio e indústria**. Todavia, a elevada taxa de cota mensal exigida aos associados por parte das duas instituições (200 réis, para a Liga e 1000 réis para o Centro), que podia ser paga em uma única prestação ou à vontade do sócio, deve ter limitado e muito, a inscrição de muitos nativos da Guiné na Liga ou no Centro (PIMENTA, 2012, p. 60-61).

As duas associações, a Liga Guineense e o Centro Comercial Republicano de Bissau, eram filantrópicas, mas fica perceptível o aspecto elitista que transparecia da alta taxa de cota prescrita, mas, sobretudo, no caso concreto do Centro Escolar Republicano de Bissau, o fato de não acolher sócios não republicanos ou de não autorizar a participação nas suas atividades de pessoas que não fizesse prova de terem ligações de parentesco com algum associado (PIMENTA, 2012, p. 61-62).

Um dos grandes objetivos da Liga e do Centro constante nos estatutos era criação de escolas. O centro defendia no capítulo IX de seus estatutos a criação de uma instituição de ensino regida por um professor habilitado e nomeado em assembleia geral cujo salário mensal seria de 20.000 réis. Foi o que aconteceu em setembro de 1911. Devido à proximidade de um novo letivo e achando-se vago o lugar de professor do Centro, os órgãos sociais abriram concurso num prazo de 30 dias, para o preenchimento do respectivo lugar. O ordenado seria o estabelecido estatutariamente e 5000 réis para aluguel ou renda da casa, podendo ainda receber uma gratificação (se o merecer e a receita der).

A preferência, em caso de igualdade de habitações e de comportamento, recairia no candidato que fosse sócio do Centro ou que dispensasse a renda de casa. Em todo o caso, o vencedor do concurso seria sempre obrigado a inscrever-se como sócio para poder ocupar o lugar. Assim, estava determinado nos estatutos. Assim, havia uma consciência por parte dos nativos da Guiné e dos responsáveis do Centro Escolar Republicano de Bissau de que a elevação do nível cultural da população só podia ser conseguida por via da instrução. Neste sentido, a Liga Guineense e o Centro viam na educação como fator de promoção social.

Valentim da Fonseca Campos era um dos inconformados em relação ao estado do ensino na Guiné. Para ele, o **comércio e a**

instrução eram os (únicos alicerces) em que se deveria fundamentar o progresso daquela colônia. Esse dirigente e fundador do *Centro Escolar Republicano de Bissau* era apologista de que se deveria construir escolas primárias não só nas praças principais, mas também nas *tabancas indígenas*, com professores diplomados e bem pagos. Em determinada ocasião chegou a propor mesmo a criação de um liceu em Bolama, ao tempo, capital da Guiné. Valentim da Fonseca responsabilizava o governo central pela falta de apoios e de nada fazer no sentido de melhorar a situação, quer relativamente às escolas da Liga e do Centro, quer no que dizia respeito às públicas, desprovidas de mobília, de utensílios e de professores competentes e como consequências disso o fato das mesmas estarem quase às moscas (PIMENTA, 20012, p. 62-63).

Desse modo, a inquietação de Valentim da Fonseca Campos desde 1911, com relação ao ensino secundário liceal, depois das referências a ele feitas, pela primeira vez, na reforma de 1930, verificava-se que, em 1949, foi criado em Bissau um instituto sem caráter oficial, mas com apoio financeiro da província, destinado a satisfazer as necessidades, tendo-se adotado as providências indispensáveis para que os cursos tivessem validade oficial. Em 1958, dado o aumento da frequência do Instituto de Ensino Liceal, foi a Guiné dotada com o Liceu Honório Pereira Barreto, localizado em Bissau, com os três ciclos liceais. A partir de 1959 começou a ser realizado na província da Guiné o exame de aptidão à matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da metrópole (Lisboa). Portanto, o primeiro liceu público no país foi criado no ano de 1958 (CÁ, 2005).

Escola pública na Guiné-Bissau

A educação é um caminho para o desenvolvimento de qualquer sociedade, desde a independência do país, a educação começou a se declinar no que concerne à má gestão da situação por parte dos nossos governantes. No caso da escola pública do país, o governo não dá muita atenção à educação, pois as verbas do Orçamento Geral do Estado (OGE) destinadas à educação são insuficientes, considerando as demandas da mesma. As poucas verbas na Guiné-Bissau, por exemplo, não são suficientes para uma educação de qualidade e de acesso para todos (CORREIA, 2013 *apud* INDI, 2017, p. 9).

Assim sendo, a escola continua sendo um lugar excludente das outras franjas sociais. Outrossim, são as exigências dos sindicatos ligados a educação sobre o pagamento de muitos meses de salário em atraso aos professores contratados e novos ingressos³. O não cumpri-

³ São aqueles professores que acabaram de sair nas escolas de formação e entraram para dar as aulas nos

mento das exigências leva às sucessivas greves dos professores nesse setor. Com as greves que acontecem nas escolas públicas, a maioria dos estudantes fica em casa sem ter a possibilidade de continuar seus estudos, no que concerne ao acordo que o governo da Guiné-Bissau assinou com as Nações Unidas cujo lema a “educação para todos” Semedo (2005, p.4) nos evidencia que o,

Estado da Guiné-Bissau, tal como muitos países que fazem parte do Concerto das Nações, assinou, subscreveu e ratificou várias convenções e resoluções, entre os quais a da não discriminação da Mulher, a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e a Convenção sobre os Direitos da Criança, que ratificou pela Resolução 6/90, do Conselho de Estado, de 18 de Abril de 1990 e, procedeu à revisão da sua Constituição, estabelecendo no seu Art.º 49º o direito e o dever da educação para todo o cidadão, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de todos os cidadãos terem acesso aos diversos graus de ensino, etc.

De acordo com a citação, podemos perceber que até hoje, isso não está sendo cumprido, por isso que a maioria das crianças tem dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, principalmente as que vivem nas zonas rurais. Com as sucessivas greves dos professores nas escolas públicas por falta de pagamentos de salário por parte do Estado, muitas das vezes, leva os professores a procurem o emprego nas instituições privadas, portanto, designados como professores turbos⁴.

Na mesma linha do pensamento, “a educação na Guiné-Bissau é sinônimo de greve porque é quase impossível terminar um ano letivo sem ter nenhuma greve ou paralisação” (INDI, 2017, p. 13). Nesta lógica de baixos salários nas escolas públicas e sucessivas greves que acontecem, levam os professores a dar as aulas em muitas escolas privadas para poder preencher as lacunas financeiras e outras despesas familiares. “Em muitas das escolas do país encontra-se um único professor que é ao mesmo tempo o diretor” (MORGADO, 2019, p. 44). As sucessivas greves nas escolas públicas levam a maioria dos estudantes a desistirem dos estudos.

A história da Guiné-Bissau não faz parte do currículo escolar guineense tanto no privado, assim como no público, ou seja, não há disciplina específica que trata da história do país, tanto no ensino elementar de 1ª a 4ª série (classe) como complementar, de 5ª a 6ª classe; curso geral dos liceus de 7ª a 9ª classe e de 10º a 12º ano. “A história da

ensinos públicos.

⁴ Por falta de pagamentos e por baixos salários que os professores recebem é que levam a maioria dos professores a dar aulas em diferentes escolas, tanto público ou privado, para poder suprimir as suas necessidades.

Guiné-Bissau não é ensinada nas escolas públicas. Seria necessário que estudantes guineenses estudassem a história do seu país conhecendo as realidades e as riquezas dos mares, rios, matas, seus heróis nacionais da luta da libertação nacional e a história do país em geral” (SAMPA, 2015, p. 4).

“O governo junto ao Ministério Educação deve pensar a mudança do currículo escolar pelo qual os alunos teriam a oportunidade de conhecer a história da Guiné-Bissau e conhecendo a história de heróis nacionais” (MANÉ, 2020, p. 40). Ademais, “a reforma do sistema educativo da Guiné-Bissau deve ser basicamente para pensar os currículos, pois estes estão muito distantes da realidade do país e precisam ser revisados e atualizados para atender novas exigências adaptadas à realidade do país” (CÁ, 2005, p. 175).

O sistema do ensino deve ser repensando, porque até hoje, os professores trabalham com modelo de educação que os portugueses deixaram na época colonial.

Esse modelo não coaduna com as novas perspectivas do país, com a nossa nova realidade pós-independência desde o ano de 1973, com a criação do novo Estado. A oficialização do uso obrigatória da língua portuguesa no sistema do ensino guineense trouxe um grande problema para a aprendizagem dos estudantes, pois, a língua crioula é mais falada e entendida pela população local. No entanto, sobre a questão do uso da língua portuguesa no ensino guineense, Sampa (2015, p. 8), afirma que:

[...] a língua é um fator importantíssimo para qualquer que seja o processo de aprendizagem, pois é com ela que podemos estabelecer a comunicação e consequentemente o diálogo que faz criar o ambiente da produção do conhecimento, sem o qual este ficaria complicado. Por isso que Freire acredita que a melhor forma de ensinar é por via da linguagem maternal, que é a língua que as pessoas têm mais probabilidade de dominar.

A maior parte da população não sabe falar português, por isso, a aceitação da língua crioula dentro da sala de aulas seria para facilitar a compreensão e assimilação dos conteúdos programáticos, assim como facilitaria o diálogo entre o professor e aluno durante o processo de interação em sala aula. O Ministério da Educação deve pensar em implementar a língua crioula no currículo escolar. Nessa perspectiva, Freire (*apud* CÁ, 2008, p. 23) evidencia que “[...] o conhecimento não se produz no processo de interação entre escritor e leitor e entre o professor e educando no momento em que se encontra na sala de aulas. O conhecimento é tanto aquilo que se oferece, quanto compreendido”.

Continuado com essa linha de pensamento, Cá (2008) elucida que o conhecimento é o diálogo entre professor e aluno, e não podemos confundir o conhecimento com um caixa eletrônico onde as pessoas depositam o dinheiro, ou seja, quando a professora entra na sala deve existir a interação entre ela e os educandos através da língua materna das crianças.

Falta de Insumos nas Escolas Públicas

As infraestruturas são precárias nas escolas públicas na Guiné Bissau e encontram-se em condições deploráveis de para tal, INDI (2017) aponta que:

Minha experiência como estudante assim como o depoimento de algumas professoras indicam a precariedade da situação, principalmente no que diz respeito à infraestrutura e as péssimas condições das salas de aula. Em algumas situações, até barracas são usadas como salas, a quantidade dos alunos por sala é grande. Principalmente nas zonas rurais, podemos encontrar em algumas localidades do país numa sala de aula, entre 45 a 50 alunos, com essa lotação dos alunos nas salas dificulta os professores a ter um controle total nas aulas e até mesmo fiscalização na hora das avaliações (p. 11).

Muitas vezes durante avaliação os professores dividem a turma para facilitar na vigia para que alunos não colassem (fizessem cá-bula); a maioria das escolas públicas se encontra com falta de carteiras nas salas de aula; quadro negro com rachaduras, alguns pavilhões feitos com *quiririntim*⁵. “A falta de sanitários é outra questão, em algumas escolas só existe um para todos os estudantes, quer para homens assim como para as mulheres. Em muitas escolas praticamente não existem” (INDI, 2017, p. 11). Banheiro sem condição de uso e muitos alunos acabam por fazer as suas necessidades atrás dos pavilhões das escolas. Os estudantes do turno da noite, muitas vezes, não têm aulas por falta energia e dentre outros materiais, por um lado, e, por outro, há falta de biblioteca em algumas escolas e nas outras há bibliotecas, mas com poucos livros, que não atendem às necessidades dos alunos. As crises dos finais de década de oitenta fazem-se sentir de forma negativa na Guiné-Bissau.

[...] em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação en-

5 Canos de bambu.

tre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna (CÁ, 2005, p. 155-156).

Tudo isso fez com que a educação começa a se declinando até hoje, os nossos professores ainda trabalham com os textos de 10 anos atrás, isto é, em parte não há uma reformulação das políticas curriculares e a carga horária é muito reduzida.

As escolas funcionam sem instrumentos bases de gestão como, por exemplo, projeto educativo, plano de atividade, orçamento e, em muito caso, não existem os arquivos e históricos escolares. Quando um diretor é substituído, leva com ele todas as informações escolares. O novo diretor nomeado é obrigado a começar tudo de novo (MORGADO, 2019, p. 45).

Por isso que até hoje não há avanço na área da educação, porque cada diretor entra com o seu projeto e sai com ele sem deixar a orientação para o novo substituto. No ano 2003, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau elaborou um programa para melhoria do ensino de aprendizagem no país. Dentre as diretrizes, Semedo (2005, p. 5-6) aponta o seguinte:

- Para que todas as crianças 1º a 6º ano tenham acesso à escola gratuita;
- A Reforma do Sistema de Gestão de Recursos educativos fazendo revisão dos currículos do ensino básico cima citado;
- Fazer reformas nas escolas, instalação mobiliário de qualidades no ensino básico e secundário no país.

O projeto nunca foi executado por tal governo, devido aos sucessivos problemas que acontece no país, ou seja, devido às cíclicas interrupções no processo de experiência democrático que acarretam instabilidade política na Guiné-Bissau. Nessa senda, nenhum governo implementou a proposta referenciada anteriormente, o que fez com que a maioria das escolas públicas da região de Quinara, Bafatá, Gabú, Biombo e Oio, pais encarregados de educação das crianças optam por assinar um acordo com o governo junto ao Ministério da Educação para tornar algumas escolas com o propósito autogestionário.

“Escolas que funcionam em cogestão, onde estão implicados três parceiros: a comunidade local, entidade religiosa (Missão Católica) e o Ministério da Educação que todas as escolas são da autogestão” (MORGADO, 2019, p. 41). Pais e encarregados dos alunos assumem para pagar os professores, pois, para que esses alunos não ficassem parados sem irem à escola:

Além disso, compete ainda à comunidade fornecer mão-de-obra para a sua construção, participar nas atividades escolares, zelar pela conservação dos edifícios escolares e contribuir financeiramente para o pagamento de um subsídio aos professores de forma a suprirem, em parte, os problemas de subsistência criados pelo atraso no pagamento dos salários pelo Ministério da Educação, responsável pela sua colocação (MORGADO, 2019, p. 41).

A maioria das escolas públicas acaba por adotar esse regime de autogestão, porque vai permitir os alunos ter um bom aproveitamento durante o ano letivo, assim também como os professores vão ter mais vontade de dar as aulas, como afirma o Scantamburlo (2013, p. 139):

O regime de autogestão tem facilitado uma escola de qualidade (garantindo livros, material didático de apoio e professores com a vocação e a vontade de ensinar e, ao mesmo tempo, de continuar a aprender por meio de cursos de superação em sala de aulas e em exercício), e sobretudo tem ajudado os pais e encarregados de educação a iniciar o caminho da boa gestão, da autonomia financeira e da colaboração entre o Estado e a Comunidade.

Sendo assim, a maioria das escolas públicas acaba por aderir a esse projeto de autogestão. Portanto, ajuda os alunos e alivia a preocupação dos pais e encarregados que queriam que seus filhos não ficassem interrompidos, sem estudar, pois, a greve já não é mais uma preocupação para os pais e encarregados da educação, com a autogestão das escolas.

Escola privada

O pequeno número de escolas públicas no país fez com que surgissem muitas escolas privadas na Guiné-Bissau. Mas na maior parte dos alunos nessas escolas são filhos dos ministros e deputados da nação e a outra parte são filhos dos pais pobres que preferem passar necessidades, mas que querem uma boa educação e formação dos seus

filhos ou filhas das mães badeiras⁶. “Por um lado, existem escolas com melhores condições de funcionamento onde aqueles que deveriam zelar para o bem público, utilizam-se dos recursos públicos para colocar filhos e apadrinhados; por outro lado, existem escolas privadas sem estrutura para o seu funcionamento, onde as crianças das classes populares que não conseguem vaga na escola pública estudam” (ASSANE, 2017, p. 95).

Podemos perceber que na Guiné-Bissau a melhoria no setor do ensino é o plano que está engavetado, pois, os responsáveis que estão a dirigir o país não se importam com a condição que o sistema do ensino está a travessar desde tempos remotas até dias de atuais. Existe no país escolas privadas onde estudam filhos das elites no caso da escola Portuguesa, José de Sousa, Solidariedade e Liceu João XVIII. Também podemos encontrar escolas particulares (de explicação ou reforço), filhos dos pais carenciados que não têm condições de pagar mensalidade nas escolas privadas, mas querem ver seus filhos a estudar sem greves é que frequentam essas escolas. Cá (2009, p. 49) aponta que:

[...] essas escolas particulares que o depoente menciona eram chamadas a partir de 1975 de escolas de explicações. Escolas desse tipo se estendem até as casas dos vizinhos do professor. Essas escolas de explicação eram pagas pela família das crianças e, durante a colonização, o conteúdo dado nessas escolas era o mesmo dado também nas escolas oficiais do período colonial (escolas centrais e das missões católicas). A única diferença, é que nessas escolas particulares (escolas de explicações), o professor adiantava três matérias à frente das escolas oficiais e também ajudava o aluno a superar as dificuldades encontradas na gramática, na matemática etc. Essas escolas particulares ajudavam muitos alunos na compreensão das matérias das escolas oficiais onde havia muita concorrência.

A partir do ano 1975, as escolas particulares passaram a ser chamadas de escola de explicação. Quem dava aulas nelas eram os mesmos professores das escolas públicas e privadas. Essas escolas funcionavam em casas velhas e barracas até na varanda da casa, mas mesmo assim os alunos conseguem assimilar os conteúdos, principalmente, aqueles que tinham dificuldades na gramática e matemática. Mas, hoje a escola sofre alteração no que tange à infraestrutura, anteriormente, os professores davam aulas nos lugares que havíamos referido, mas hoje a maioria das escolas é feita de concreto, não mais de taipa.

⁶ São Mulheres que vendem no mercado ou feira para ajudar os seus maridos na despesa de casa, uma vez que os salários percebidos por eles são irrisórios que não dão nem para cobrir as despesas de casa.

Ensino superior na Guiné-Bissau

Nessa seção abordamos a questão do ensino superior na Guiné-Bissau e as dificuldades que os estudantes enfrentam no que tange ao descaso dos nossos governantes, uma vez que não dão muita atenção no setor do ensino e a falta de infraestrutura nas universidades e nas escolas de formação. Podemos perceber que o ensino superior não era prioridade para o colonialismo português, porque só ensinavam os estudantes guineenses a ler e escrever o português corretamente até 4º série, com objetivo de atender aos interesses da colonização, ou seja, ensinavam para a sujeição, o que sugere que o medo dos europeus de haver instituições de Ensino Superior (IES) era para que os africanos não tivessem um olhar crítico contra o sistema colonial.

Toda essa política colonial fez com que houvesse o atraso significativo na educação. Podemos perceber isso numa entrevista dada para Cá por Balde em 2009 onde concluíram que

O atraso da educação quando fizermos a comparação com outros países colonizados por portugueses como no caso de: Angola, Moçambique e Cabo-Verde é que até no ano de 1882 Guiné-Portuguesa a atual Guiné-Bissau era um distrito de Cabo-verde na época colonial, o português já havia construindo liceu e escolas no Cabo-Verde na época colonial (CÁ, 2009, p. 40).

A necessidade de ter um ensino superior de qualidade no país é para permitir uma convivência social dos jovens, para poder se inserir no mundo globalizado. Por isso a urgência da análise da situação do ensino superior na Guiné-Bissau.

Em 1976, foi criada a Escola Nacional de Saúde, com o objetivo de formar os profissionais que iriam atuar na área de saúde. No ano seguinte, foi criada Escola de Formação Amílcar Cabral em Bolama⁷, com o objetivo de formar os professores para atuar no setor de ensino do país. Em 1979, também foi aberta a Escola Normal Superior Tchico Té, em Bissau, com o fito de formar os professores para exercer o magistério no Curso Geral dos Liceus. No mesmo ano foi criada Faculdade de Direito em Bissau (FDB) e, em 1982, o Centro de Formação Administrativa, atual Escola Nacional de Administração (ENA), com objetivo de formar os quadros para atuarem na administração do país. No ano 1986, foi aberta a faculdade da medicina, através da cooperação entre Guiné-Bissau, Cuba e Holanda, com o objetivo de atuar na área da saúde pública e, em 2001, Instituto Camões, em língua Portuguesa, uma cooperação entre Guiné Bissau e Portugal.

⁷ Bolama foi capital da Guiné-Bissau antes da luta da libertação Nacional do país

Portanto, a realidade da educação superior faz crerem um futuro encorajador no que se refere ao número das instituições de ensino. Mesmo com as dificuldades de pagamento das taxas de inscrição e das mensalidades cobradas, tem havido a cada ano um número crescente de jovens com interesse em continuar os estudos superiores todas essas instituições supracitadas em cima, não mostra nenhum um avanço no desenvolvimento do país uma vez que é umas instituições é pago pelos pais encarregados, isso dificulta a maioria dos alunos a ter acesso por falta da condição financeira (SANI 2014, p. 137).

Foi no ano 2003 que o Estado Guineense criou a sua primeira universidade pública, homenageando o grande líder que lutou para Independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, a Universidade Amílcar Cabral (UAC). Como aponta Sucuma (2013), na época as universidades eram pagas pelos alunos no valor 10.000 Fcfa⁸, para poder permanecer nas universidades, no ano 2003/2004. Os estudantes enfrentavam maiores dificuldades:

Uma das grandes dificuldades da maioria dos alunos da universidade está no pagamento da mensalidade, visto que os encarregados de educação dos alunos são funcionários do Estado que possuem um piso salarial muito baixo e insuficiente para cobrir as despesas alimentares, saúde e educação, onde ainda são descontados neste baixo salário são descontados os impostos (SUCUMA, 2013, p. 8).

O mesmo aponta que a maioria das dificuldades que os alunos enfrentavam tinha a ver com os pagamentos das mensalidades, uma vez que os pais desses alunos eram funcionários públicos e recebiam salários que davam para custear, ou seja, para cobrir as despesas familiares, como no caso de transporte e alimentação.

Segundo Sani (2014, *apud* Ié, 2016, p. 23) a universidade não teve grande sucesso, por fim acabou por fechar por falta da condição financeira. Assim, o governo não tinha mais condição de continuar mantendo a universidade, encerraram as atividades e assinou um acordo com grupo Lusófona de Portugal, no ano 2007, onde passou a ser denominada Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULGB). No ano 2003, foi criada a primeira Universidade Privada do país Universidades Colinas Boé (UCB) com seguintes cursos: Comunicação social, Administração Pública, Direito etc.

Segundo Sani (2014, p. 135),

⁸ Franco de Comunidade Financeira Africana. Na época da colonização esta moeda significava Franco de Colônia Francesa Africana). 10.000 Fcfa correspondem aproximadamente USD 24 dólares americanos, equivalente a R\$ 49, 36, podendo variar de acordo com o câmbio SUCUMA (2013).

[...] portanto, a partir da criação de instituições universitárias no país, depreende-se que tem crescido as privadas. Contudo, nota-se lacunas na oferta de cursos, pois nenhuma destas oferece cursos de Agricultura e de Pesca, áreas consideradas base da nossa economia. DENARP II (2011). Quanto à sua localização, quase todas concentram-se na capital Bissau, com exceção da FM/ ENS, Escola de formação “Amílcar Cabral”, situada em Bolama, e da Escola Nacional de Administração (ENA) com delegações regionais em Bafatá, Canchungo e Buba.

A falta das instituições de ensino superior pública no país fez com que houvesse um grande crescimento das universidades privadas. Além disso, dos cursos que são ofertados nessas instituições, a maioria não tem nada a ver com a realidade do país. Entretendo, a falta da universidade pública fez com que muitos jovens da classe baixa, sem condições de custear seus estudos, ficassem sem formação superior.

A maioria das instituições supracitadas está centralizada na capital Bissau, o que dificulta o acesso de muitos alunos que vivem no interior do capital. Por esse motivo o fluxo de jovens para a capital Bissau aumentou. Isto posto, o governo deve pensar a maneira de criar instituições de ensino superior e escolas de formação nas regiões do país onde alunos poderão ter acesso.

Falta de infraestrutura e a dificuldade no ensino superior na Guiné-Bissau

No que se concerne à falta de infraestrutura no ensino Superior do país, percebe-se que as universidades se encontram numa situação precária tanto público-privada ou privada, o laboratório com pouco material para estudantes da área de Saúde, bibliotecas sem livros para as leituras necessárias e a maioria de professores incapacitados para dar aulas. Ié (2016) aponta os seguintes problemas que o ensino Superior do país enfrenta:

- O estado investe pouco na área da educação, principalmente no caso do ensino público;
- Os alunos têm dificuldades de acesso ao Ensino Superior por falta da condição financeira, isso impossibilita a sua permanência sejam públicas ou privadas;
- Os professores recebem salários muito baixos, problemas dos professores com falta de qualificação apropriada, o Estado junto ao Ministério da Educação deve fazer atualização dos currículos escolares;

- Havia um atraso enorme no país no que tange à Educação, porque os colonizadores portugueses não queriam uma educação voltada ao ensino superior no país.

As dificuldades mencionadas sobre o ensino superior levam a maioria dos jovens guineenses a procurar bolsas de estudo no exterior para se formar, e terem uma educação de qualidade que o país de origem não lhes oferece. De acordo com Ié (2016, p. 24-25):

[...] é necessário um país como Guiné-Bissau possuir a elaboração de planos de desenvolvimento institucional de Ensino Superior para sua mudança e ampliação das universidades pelo país. Descentralizar o poder administrativo no setor da educação como forma de permitir que os jovens tenham acesso a formação superior nas regiões onde estas se encontram.

Podemos perceber que a elaboração do novo plano para o desenvolvimento do ensino deve ser a criação das universidades no país, a descentralização das instituições e universidades e montar um conteúdo que vai fazer parte da nossa realidade, porque até hoje os alunos não trabalham com o conteúdo que condiz com a realidade do país. Também o governo deve criar mais universidades e expandir para as todas as regiões, possibilitando maior acesso e a permanência dos jovens nas universidades.

O ensino superior é responsável pelo desenvolvimento de qualquer sociedade, portanto, incentivar os jovens e dar uma educação para todos é a condição *sine qua nom* para o desenvolvimento de qualquer nação. Assim o governo junto ao Ministério da Educação deve buscar solução viável para resolver esse problema do ensino superior no país.

Considerações Finais

Este trabalho é sobre a situação da educação básica e do superior na Guiné-Bissau, independentemente se são escolas públicas ou privadas. Procuramos mostrar também que não há interesse dos governantes pela melhoria do sistema do ensino no país. Não dão a mínima atenção ao setor da educação, por isso, a maior parte dos alunos acaba por abandonar a escola com o intuito de procurar uma educação de qualidade nos outros continentes. Todo esse abandono tem a ver com as sucessivas greves que acontecem nas escolas públicas do país; a falta de uma boa infraestrutura e qualidade de ensino nas escolas públicas que o estado da Guiné-Bissau está enfrentando.

É sempre importante investir na melhoria dos estabelecimentos do ensino ou melhorar infraestrutura escolar, também uma boa educação para que as futuras gerações dos jovens usufruam de uma boa qualidade de ensino, rumo ao desenvolvimento do país. O governo deve investir na construção de escolas públicas e universidades públicas em todo o país, o que vai permitir auxiliar os jovens que pretendem estudar, mas não têm condições para tal.

Deve haver política de melhoria dos salários dos professores e colocá-los em dia, para evitar as constantes greves nas escolas públicas, assim responsabilizar os professores pela atuação ética e moral no exercício de suas funções profissionais. É imperativo que os professores se atualizem através dos cursos de formação, seminários, cursos de aperfeiçoamentos etc. Este é um dos problemas que Estado da Guiné-Bissau deve dar atenção e resolver. Caso contrário, a situação da educação vai continuar a mesma dos anos de 1911, como vimos anteriormente. A elevação do nível cultural da população só pode ser conseguida por via da instrução

Referências

ASSANE, Adelino Inácio. Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique. 2017.

CA, Lourenço Ocuni. A perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP (s.n.) 2005.

CA, Lourenço Ocuni. A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau. Campinas, SP (s.n) 2009.

IÉ, Ocante António. O ensino superior na Guiné-Bissau e as contribuições da Unilab para a formação de jovens profissionais. Redenção, Ce (s.n) 2016.

INDI, Milagre Nanque. Fracasso educacional na Guiné-Bissau. Redenção, Ce (s.n) 2017

MANÉ, Aminata Nádia Gomes. Escolas públicas na Guiné-Bissau e os caminhos que me levaram à UNILAB. in: Histórias que se cruzam no além-mar: educação e memória nos espaços lusófonos. Lourenço Ocuni Cá; Vanessa Pinto Rodrigues Farias; Jarles Lopes de Medeiros e Cristina Mandau Ocuni Cá (org.). Alexa Cultural: São Paulo, 2020.

MORGADO, N. A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores. (Tese de Doutorado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2019.

PIMENTA, Fernando Tavares. República e o colonialismo na África Portuguesa: elementos para uma reflexão. Porto: Edições Afrontamento, 2012.

SAMPA, Pascoal Jorge. Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: desafios e Possibilidades para uma Educação de Qualidade. Anais do VII FIPED, 2015.

SANI, Quecoi; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 16, n. 33, p. 127-152, 2014.

SCANTAMBURLO, Luigi. O Léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: ensino bilingue português-crioulo guineense. 2013.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como direito. Anais do Encontro Internacional

SEMEDO, Maria Odete da Costa. Anais [...]. Educação como direito. Revista Guineense de Educação e Cultura: estado da educação na Guiné-Bissau. 2011. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

SUCUMA, Arnaldo. Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008. Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, PB (s.n) 2013.

WEFFORT, C. Francisco (Org.). Os clássicos. São Paulo: Atlas, 2006.

O ACESSO À EDUCAÇÃO EFICIENTE NA GUINÉ-BISSAU: UM DIREITO DE TODOS OU PRIVILÉGIO DE ALGUNS?

Mutaro Seidi

Manga Sané

Policarpo Gomes Caomique

Euclides André Musdna Malú

Introdução

Para além de constituir um dos princípios fundamentais dos direitos humanos, é importante ressaltar que o direito à educação está consagrado nos artigos 16º e 49º da constituição da República da Guiné-Bissau, sendo o Estado responsável para garantir o acesso aos diversos graus de ensino visando à formação das capacidades para responder às demandas sociais e garantir o bem-estar dos cidadãos guineenses. Com base nessa leitura, pretendemos, com este trabalho, empreender um exercício reflexivo a respeito do acesso à educação de eficiente e multidimensional na Guiné-Bissau, buscaremos, ao longo do texto, identificar os avanços e retrocessos registrados na sua consolidação, apontando, também, os possíveis condicionantes e quais as alternativas. O conceito da eficiência aqui mencionada faz referência aos elementos materiais e imateriais, institucionais e não institucionais necessários para efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Desde abertura democrática nos anos 90, o cenário político guineense tem sido marcado pelas frequentes crises político-partidárias, envolvendo, em certos casos, a sociedade castrense. Em decorrência disso, assistiu-se a violação recorrente dos preceitos constitucionais, a fraca implementação das políticas públicas, principalmente, no setor educativo. Este emaranhado turbido de elementos constitui um entrave para a melhoria de qualidade de educação, sobretudo, nas escolas públicas frequentadas, majoritariamente, pelos segmentos sociais com pouco poder aquisitivo e dominadas pelas insuficiências de várias ordens: infraestruturas, materiais didáticos, currículo desatualizado e docentes não comprometidos em leccionar.

Diferente das primeiras, as instituições de ensino administradas pelas congregações cristãs e islâmicas são, normalmente, frequentadas pelos filhos da elite política e econômica, gozando assim, do privilégio de estudar em condições mais favoráveis e adquirir uma educação, relativamente, eficiente. Importa salientar que, não são ra-

ros, os casos da presença de alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo que permanecem nas instituições escolares privadas mediante a obtenção de bolsa de estudo e/ou pelo esforço exponencial da família para pagar as mensalidades.

Metodologicamente, aplicou-se um conduto metodológico qualitativo centrado na pesquisa bibliográfica e na análise do conteúdo. Os resultados apontam que o acesso à educação de eficiente deixou de ser, na prática, um direito de todos como defende a constituição da república de Guiné-Bissau e passou a ser um privilégio, quase exclusivo, de poucas pessoas. O gênero, a hipossuficiência financeira, deficiência física e a habitação na zona rural constituem os principais condicionantes da desigualdade de acesso à educação eficiente na Guiné-Bissau. Ainda que aborde, em algumas passagens, a educação no período colonial, a nossa reflexão tem como escopo o horizonte temporal que abrange o período entre a proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau ao final da 9ª legislatura, 1973 a 2019, respetivamente.

As Recorrentes crises político-partidárias na Guiné-Bissau e suas implicações no sistema educativo

Durante a luta de libertação nacional⁹ e os primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou um processo de transformação do sistema educacional herdado do colonialismo e de implementação um novo modelo que coadunasse com a realidade do país. Havia, nesse período, a convergência entre a vontade popular pela educação e os interesses políticos, o que fez o país registrar um crescimento vertiginoso no sector educativo. De 1977 a 1978, o Ensino Básico Elementar crescia 9%, por ano, em termos do número de inscritos (SEMEDO, 1997). As políticas direcionadas pelo Estado ao setor educativo na época tinha, pelo menos, três funções, a saber:

Em primeiro lugar, a transformação da então estrutura educacional implantada pelo colonialismo português. Em segundo lugar, a unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país. Por fim, combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das sequelas do descaso com a educação durante a dominação colonial (MORREIRA, 2014, p. 13).

No entanto, em toda a história da educação da Guiné-Bissau não houve, em termos práticos, iniciativas governamentais tão intensas quanto nos primeiros anos da independência tal como mostra Paulo

⁹ O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde-PAIGC, iniciou o processo de endogeneização da educação durante a luta de libertação nacional, a título de exemplo, colocasse o currículo aplicado nas escolas criadas pelo PAIGC nas zonas libertadas.

Freire (1978) na sua obra intitulada “Cartas a Guiné-Bissau”. De 1974 até o início de 1980, a educação era considerada um fator estratégico para o desenvolvimento, mas, com o golpe de 1980 chefiado pelo João Bernardo Nino Vieira e adoção de políticas neoliberais, a preocupação com a educação decresceu rápida e consideravelmente (MORREIRA, 2014).

A implementação dos pacotes de reforma neoliberal nos 80 mudou, radicalmente, as dinâmicas do setor educativo da Guiné-Bissau. O país deixou de pautar pela diversificação econômica e passou a depender, em grande parte, da castanha-de-caju. Registrou-se, também, uma retração em termos de financiamento estatal do setor educativo, o que reduziu de maneira exponencial a criatividade e eficiência no processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas (CAOMIQUE, 2020).

Mesmo gozando do estatuto de partido único, o PAIGC não conseguiu consolidar-se politicamente devido às sucessivas crises internas que culminaram em assassinatos, rupturas e dissidências afetando, exponencialmente, a governação do país. Na verdade, a política de totalização do espaço público pautada na economia centralizada teve repercussões em outras esferas da sociedade, gerando a degradação de vida das populações, devido à falta de investimento na agricultura e na educação e o crescente do abandono ensino público por causa das sucessivas greves e da péssima qualidade do ensino prestada pelas suas instituições educativas (TEIXEIRA, 2007; CAOMIQUE, 2020).

Em outras palavras, a implementação da política de austeridade fiscal recomendada em um dos objetivos do programa de reajustamento estrutural, as parcelas do orçamento geral do Estado que eram, desde o início, insuficientes foram muito reduzidas e destinadas, quase exclusivamente, para o pagamento de profissionais de educação.

Se formos ver o Orçamento Geral do Estado de 2011, o governo disponibilizou 11. 808. 634 milhões de Fcfa para o Ministério da Educação que gera algo em torno de USD 55. 726 mil dólares americano, sendo que dos 100% deste orçamento 40% do orçamento total são reservados para execução de 13 programas/projetos, tais como: Programa Mundial de Alimentos “Saúde e Nutrição”, cantinas escolares e reabilitação de educação; Reabilitação, Instalação e Reforço de capacidade Institucional de “Formação de Professores e Integração de um sistema de Exames Nacionais” Projeto de Apoio a Criação de Ambiente Favorável a Criação nas Regiões; Educação às meninas e Apoio a Política Educativa; Programa Educação base e Igualdade dos Gêneros. 100% do total de 40% do orçamento global do Ministério da Educação destinado para programas/projetos 22% vêm

de empréstimos contraídos, 3% resultam da participação do governo através da receita interna, 75% vem de doações (SUCUMA, 2015, p. 12-13).

Os dados acima apresentados evidenciam, de maneira explícita a difícil situação pecuniária do setor educativo guineense. Muitas pessoas, ainda, não estão convencidas de que é impossível pensar um sistema educativo eficiente na Guiné-Bissau enquanto persiste esse inexpressivo financiamento ao setor educativo. Ignoram e/ou subestimam o fato de que as adversidades verificadas no sistema educativo guineense são, em grande medida, ocasionadas pela falta de recursos financeiros e de políticas públicas educacionais. Além da questão do financiamento, as crises político-partidárias levam os governos a falharem com o cumprimento das necessidades, às vezes, até básicas do setor educativo, isso, por sua vez, acarreta interrupções letivas nas escolas públicas e o não cumprimento dos programas letivos.

Numa reflexão sobre os descaminhos do sistema educativo na Guiné-Bissau, o antigo ministro da educação Dautarin da Costa¹⁰ (2020) sublinha que os problemas desse setor possuem, em certos casos, influências extra-educacionais, ou seja, políticas, uma vez que as recorrentes clivagens político-partidárias afetam o sistema educativo e dificultam a efetivação das agendas educacionais elaboradas e implementadas por distintos governos. Existe, na Guiné-Bissau, uma recorrente descontinuidade dos projetos educativos, cada governo eleito altera os projetos educativos, independentemente, de eles serem bons ou ruins. Num período muito curto, o país apresentou vários paradigmas educativos e isso dificulta a gestão do próprio sistema.

Ensino público guineense: um casamento entre a busca do saber e o enfrentamento das insuficiências

Na seção anterior fizemos referência às clivagens político-partidárias e as suas implicações no sistema educativo guineense. Mostramos que os imbróglis políticos corriqueiros na Guiné-Bissau, influenciam fortemente a fragilidade do sistema de educativo, principalmente, quando se refere à esfera pública, e dentre as mazelas provocadas pela situação acima exposta destacam-se: a falta de infraestruturas, a fraca qualificação dos professores, currículos eurocentrados e não atualizados, falta de materiais didáticos e de acervos nas bibliotecas das escolas públicas, assim como a fraca qualificação dos gestores escolares.

¹⁰ Entrevista concedida em 2020, ao grupo de pesquisa Vozes da EJA Brasil da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB, coordenado pelo professor Luis Carlos Ferreira. Disponível em: <https://urlless.in/qrObm>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Discutir a escassez das infraestruturas escolares na Guiné-Bissau requer uma abordagem histórica e retrospectivada que considere a realidade da educação neste país nos diferentes contextos históricos, dado que este problema já se fazia sentir durante o período colonial. Na verdade, o regime colonial português não se preocupou em criar infraestruturas escolares, pois não tinha como projeto a verdadeira de formação de capacidades. Isso se justifica pelo fato do PAIGC, em uma década, isto é, entre 1963 a 1973, formar mais pessoas que o sistema colonial português, em toda sua vigência, no território hoje chamado de Guiné-Bissau.

Essa insuficiência não foi, totalmente, eliminada após a independência e, não obstante, as tentativas de governos em reduzir essa carência das infraestruturas escolares no ensino público, este projeto ainda está aquém do esperado. Outro obstáculo identificado no sistema de ensino público que diz respeito à fraca qualificação dos professores, pois tem sido, em partes, um grande problema que o sistema educativo guineense enfrenta no processo do ensino e aprendizagem. Isto porque, em algumas situações, os professores das escolas públicas não reúnem condições para estarem na sala de aula e facilitar no processo de ensino e aprendizagem, o que acaba afetando o próprio aprendizado dos seus alunos.

Essas dificuldades originam-se, em parte, das escolas de formação dos professores do país, uma vez que elas carecem de materiais didáticos que possam ampliar suas experiências e conhecimentos para as áreas onde estão sendo formados. No percurso formativo, os professores encontram dificuldades de acesso aos laboratórios, às bibliotecas e aos espaços que possam servir do período experimental (estágio) e vão para as salas de aula com pouca e/ou sem ambientação prévia na docência. O acesso aos mecanismos de pesquisa acadêmica nas escolas de formação dos professores é, quase, inexistente.

Perante o exposto, questiona-se: até que ponto pode-se pensar numa educação eficiente enquanto os professores continuam sem formação de qualidade? Que importância tem o reforço da capacidade em pesquisa acadêmica nas escolas de formação dos professores? Que relação existe entre a pesquisa acadêmica e a elaboração do plano de aula? Quais as consequências do fraco domínio da língua portuguesa e dos conteúdos que são administrados pelos professores? Além disso, como podemos imaginar os aprendizados dos seus alunos face à essas barreiras?

Durante o período colonial, os africanos que frequentavam as instituições de educação formal na região hoje chamada de Guiné-

-Bissau, enfrentaram a imposição simbólica e dissimulada do arbitrário cultural europeu, a educação em geral e o currículo, especificamente, eram elementos, por excelência, de naturalização dos ideais colonialistas. Cientes dessa ideologia o PAIGC tentou durante a luta de libertação nacional e no decurso da primeira república reverter o cenário (CÁ, 2005).

No entanto, a implementação dos pacotes do consenso de Washington inverteu a tentativa de endogeneização do currículo iniciado pelo PAIGC nos períodos supra mencionados. Na realidade, o país não carece muito de novos projetos curriculares, pois existem vários projetos elaborados a partir da realidade social e cultural do país. O problema que o país enfrenta tem a ver com a atualização do currículo condicionada pela descontinuidade dos projetos governativos.

Para cobrir os projetos educativos, o país ainda depende de orçamento para o setor educativo, que também é financiado por organismos internacionais, tais como: UE, UNICEF, BM, UNESCO. No entanto, é preciso ter um olhar um pouco cuidadoso para com o financiamento recebido das instituições financeiras internacionais, pois não há neutralidade nesse processo eles financiam, mas impõem agendas que vão ao encontro das suas ideologias. Por isso, participam na elaboração dos mecanismos da utilização desses recursos. É difícil para não dizer impossível, pensar um currículo endógeno e contra hegemônico enquanto continuamos reféns das instituições que defendem os ideais que combatemos, elas, com certeza, nunca financiarão projetos curriculares que contrapõem às suas lógicas.

No que diz respeito à falta de materiais didáticos nas escolas públicas, é um problema que causa muito à fragilidade educacional na Guiné-Bissau, pois nesse caso, entendemos que o país precisa usar os materiais produzidos pelo próprio país, baseado na cultura guineense, a fim de fortalecer a forma educacional, não só ter os seus próprios materiais didáticos, mas também lutar contra escassez de materiais nas escolas públicas e descentralizá-los para todas as regiões do país, porque em algumas regiões nem têm as bibliotecas nas escolas, no entanto, há que se construir as bibliotecas nas escolas para que possam ter acesso aos conteúdos necessários para seu enriquecimento intelectual.

É preciso ter um acervo considerável nas bibliotecas do país, usando as cartografias, manuscritos, músicas, arquivos sonoros e obras gerais; desta feita, os alunos guineenses precisam saber tudo que faz parte da cultura guineense, a fim de poderem mais falar e levar esta cultura para o mundo fora, vale salientar que nas bibliotecas os alunos não têm acesso ao empréstimo de livros, pois quando precisam ler um livro, devem ir à biblioteca, lê-lo no local e depois devolvê-lo.

Os professores, alunos e demais atores da educação precisam de telecentros¹¹ para efetuarem as suas pesquisas. Os telecentros são, quase, inexistentes e para efetuarem as suas pesquisas pagam pelo tempo de uso nos cybers¹². Ademais, uma grande cifra dos alunos e professores não tem computador e nem sabe usá-lo para pesquisar.

Por outro lado, a falta de qualificação dos gestores das escolas públicas tem gerado inconveniências na gestão escolar, nota-se que as nomeações desses gestores se dão a partir das relações de apadrinhamento e nepotismo. Como consequência, verifica-se o desconhecimento de alguns desses gestores da mínima ideia de o que é administrar uma escola, montando uma equipa administrativa menos preparada, devido à fraca qualidade de ensino adquirido ou a má conduta durante a sua formação.

Além disso, as nomeações dos gestores escolares feitas com base nos compromissos partidários, sem necessariamente, considerar o nível acadêmico ou a capacidade de gestão da pessoa, o que obriga alguns a branquearem os fundos das escolas para fins próprios e, às vezes, para fins partidários, tentando tirar o máximo proveito da instituição ao qual administra, levando a instituição na decadência, afetando consequentemente, os alunos impedindo-os de beneficiar de um ensino eficiente, bons materiais didáticos e boas infraestruturas escolares, tendo em conta a má gestão da escola, obrigando a fuga dos professores para as escolas privadas ou a permanência, mas sem grande comprometimento com as suas atribuições.

Escolas privadas na Guiné-Bissau: o perfil dos seus atores e suas características principais

No início dos anos 90, o governo guineense permitiu a criação das instituições de ensino privadas por atores tanto nacionais quanto internacionais, essa permissão está prevista no Decreto Lei Decreto-Lei nº 7 de 20 de maio de 1991. Esse decreto define como privadas, as instituições escolares administradas por entidades privadas sejam elas: individuais ou coletivas, são instituições do ensino que não operam sob tutela direta do Ministério da Educação Nacional- MEN.

As escolas privadas gozam da autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Elas são financiadas e mantidas ou subsidiadas por pessoas coletivas de direito público, enquanto não forem oficializadas, algumas dessas escolas ministradas pelos estrangeiros trabalham

11 Telecentros são espaços com computadores conectados à Internet banda larga. Cada unidade possui normalmente entre 10 e 20 micros. O uso livre dos equipamentos, cursos de informática básica e oficinas especiais são as principais atividades oferecidas à população.

12 Centros informáticos privados de acesso à internet e computadores.

com o currículo do país de origem (art.º. 1º). Em termos de professores, contam com os do ensino público. No entanto, uma grande cifra das escolas privadas funciona em instalações precárias e numa ausência, quase completa, de materiais didáticos excetuando, apenas, as escolas construídas e ministradas pela missão católica, islâmica, evangélica, protestante e/ou entidades privadas estrangeiras (MORGADO, 2019).

Diferente das escolas públicas, as escolas privadas ministradas pelas entidades religiosas e estrangeiras, apresentam infraestruturas escolares relativamente boas e equipadas, oferecendo consequente, condições básicas para o melhor funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, estas escolas possuem infraestruturas que possibilitam o desenvolvimento das habilidades físico-cognitivas dos seus alunos, começando pela existência de salas climáticas, salões desportivos, anfiteatro, cantinas, bibliotecas bem equipadas.

No que tange à pesquisa académica, identifica-se a existência de salas de informática permitindo que os seus alunos tenham a oportunidade de desenvolver as suas pesquisas, e consequentemente, ter acesso às informações necessárias para o aperfeiçoamento académico, ao passo que, os alunos das escolas públicas não têm nem se quer um espaço para tal. O caso das bibliotecas que também contemplam os meios que ajudam os alunos a aperfeiçoarem seus conhecimentos e este é garantido por algumas escolas particulares no país diferentemente das escolas públicas cujas condições foram supracitadas.

No que diz respeito ao perfil dos docentes nas escolas privadas, nota-se a predominância dos professores com formação de qualidade, experiência e competência para administrar as matérias, com forte nível de comprometimento por conta da pressão e controle que sofrem por parte dos gestores/as dessas escolas, visando corresponder com as expectativas dos pais e encarregados da educação que inscrevem os seus filhos nessas escolas afins de adquirirem uma educação de qualidade. O Sané (2018) vem reforçando essa ideia de que muitos professores são obrigados a exercer uma dupla jornada, trabalhando em escolas privadas para garantir o mínimo de condições para sustentar dignamente as suas famílias. Para além do problema da qualidade dos professores, ainda prevalece a questão da subdedicação dos professores nas escolas públicas, a maior parte dos professores presta mais atenção aos alunos e atividades da escola privada. O ingresso de muitos jovens nas escolas de formação dos professores foi, em muitos casos, condicionado pela falta de opção melhor e não por amor à docência, isso tem implicações negativas na sua atuação como docentes depois da formação (TÉ, 2018).

Fora as suas limitações em termos de maior adequação do conteúdo ao contexto guineense, as instituições privadas mantidas pelas entidades religiosas e estrangeiras atualizam o conteúdo curricular e realizam oficinas de capacitação dos professores antes do início do ano letivo. A inexistência de interrupções letivas nas escolas privadas favorece o cumprimento do conteúdo programático e consequente assimilação dos assuntos nele presentes. O maior rendimento e eficiência no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino privadas deve-se, principalmente, à postura exigente dos seus administradores para com os professores. Além desses elementos, coloca-se a situação financeira estável dos alunos que lhes possibilitam adquirir materiais escolares necessários para o estudo e abster, em certa medida, do mal-estar psicológico resultante dos problemas financeiros da família.

Considerações finais

A Constituição da República da Guiné-Bissau nos seus artigos 16º e 49º defende o direito de acesso à educação para todos os guineenses e defende a construção das escolas públicas em todas as regiões do país. No entanto, a realidade dos fatos nos mostra que há uma fraca aplicabilidade dos preceitos constitucionais que preveem a capacitação dos cidadãos visando torná-los físico-cognitivamente capacitados para responderem às exigências socioeconômicas do país. Um exemplo da afirmação acima exposta é a relação assimétrica na aquisição dos conhecimentos, verificada entre os alunos das escolas públicas e privadas. Os primeiros enfrentam grandes dificuldades nas suas trajetórias acadêmicas, começando pelas dificuldades das suas famílias, indo até aos problemas estruturais do setor educativo público.

Os alunos das escolas privadas missionárias, provenientes em grande parte de famílias com um certo poder aquisitivo, gozam do privilégio de estudar em condições mais favoráveis, permitindo-lhes uma rápida e eficiente retenção dos conteúdos oferecidos nas suas escolas. Nessas situações, o direito à educação eficiente deixa de ser um direito de todos como defende a constituição da república e passa a se constituir um privilégio, quase exclusivo, da racionalidade dominante e de alguns elementos da classe que empreende esforços gigantescos para custear a mensalidade dos seus filhos nas escolas privadas.

Para efetivar o acesso horizontal do povo guineense à educação eficiente, o Estado deve aumentar o investimento no ensino público visando não apenas dignificar a remuneração dos atores do setor educativo, mas também e, sobretudo, permitir a implementação de políticas educacionais destinadas à melhoria das infraestruturas, ges-

tão escolar, atualização curricular e das práticas pedagógicas. É dessa forma que o governo guineense deve proceder para que os indivíduos de diferentes segmentos sociais se beneficiem das oportunidades educacionais previstas na constituição.

Referências

CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. Virtudes Satanizadas: Epistemologias Africanas e Outros Olhares. 1 ed. São Paulo, Fontenele Publicações, 2020.

CARDOSO, Carlos. Formação e Recomposição da Elite Política Moderna na Guiné-Bissau: Continuidades e Rupturas. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2TtSLAC>. Acesso em: 07 Jan. 2019.

COSTA, Dautarim de. Educação escolar na Guiné-Bissau: caminhos a descobrir. Youtube. Disponível em: <https://urlless.in/qrObm>. Acesso em: no dia 01 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

MORGADO, Ncak Silva. A direção e gestão de escolas públicas e privadas na Guiné-Bissau: perspectivas e práticas dos diretores. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de Mestre em Administração Educacional. Lisboa, 2019.

MORREIRA, Domingos. Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau. Dissertação de mestrado (Universidade do Estado do Rio De Janeiro, Centro de Educação e Humanidades Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação), Rio de Janeiro – RJ, 2006.

SANÉ, Samba. Os Desafios da Educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan./jun. 2018.

SUCUMA, A. O Papel do Estado Bissau-Guineense na Construção do Ensino Superior. IN: 5a Conferência de Fórum de Gestores do Ensino Superior - FORGES, 2015, Coimbra. 5a Conferência de Fórum de Gestores do Ensino Superior. Coimbra: DVD, 2015. v. 5. p. 50-75.

TÉ, Francisco Armando Bilima. Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. 2017. Dissertação (mestrado) – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Mestrado em Ciência Política, 2017.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. Tiro na Democracia: Uma análise sobre o processo de transição democrática na Guiné-Bissau, 1994-2007. 2007. Disponível em: <http://www.didinho.org/ArquivACIA.htmo/TIRONADEMOOCR>. Acesso em: 5 jul. 2017.

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY: CONTROLE/ RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE – REPERCUSSÕES DO ENADE

Sandy Naédia Lucas de Oliveira
Francisca Valéria de Sales Peixoto
Francisca Valéria Aguiar Ramos

Introdução

Pouco tem sido escrito sobre a política de accountability que vem se implementando na educação, principalmente nas instituições de ensino superior, como uma forma de controlar a qualidade da educação requisitada pelas necessidades do mercado.

Nessa esteira, consubstancia-se como objetivo desse trabalho, analisar os possíveis entrelaçamentos entre as políticas de *accountability* e as reverberações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) na ampliação da responsabilização docente, como uma forma de controle, concretizados por intermédio dos resultados aferidos pelos testes estandartizados.

Para que essa análise possibilite desvelar o objeto estudado, fugindo do consenso para compreender o real concreto de forma pensada (KOSIK, 1986), a presente pesquisa se ampara na teoria Materialista Histórico-dialética, como método, mormente em Marx, e com uma pesquisa bibliográfica e documental, como metodologia.

Como resultado preliminar, tem-se que o ENADE, uma avaliação em larga escala, contribui para o processo de fragmentação da trajetória dos cursos de ensino superior, uma vez que, esse exame condiciona o processo de ensino e aprendizagem, as competências que vão ser avaliadas e cobradas pelos órgãos competentes, visando atender à lógica e a necessidades do capital. Tendo em vista que, o capital, por sua vez, visa apenas uma formação flexível, especializada e cada vez mais fragmentada, diminuindo a criticidade e autonomia tanto dos cursos e instituições, quanto dos docentes. Pois, por meio dos testes estandartizados, ocorre a responsabilização dos professores pelos resultados aferidos no exame, além de não considerar as condições em que foram produzidas, conduzindo, assim, a uma análise equivocada sobre os fatores que interferem na relação ensino-aprendizagem.

Além desta introdução, esse trabalho compreende três seções: O contexto da necessidade de controle da educação; *Accountability* e ENADE: uma tessitura no campo educacional e as Considerações finais.

O contexto da necessidade de controle da educação

O presente trabalho busca analisar as reverberações das políticas de *accountability* educacional, materializadas no ENADE e o controle e responsabilização docente concretizado por intermédio dos resultados aferidos pelos testes estandarizados.

Para justificar a busca de uma educação de qualidade no Brasil, o modelo racional da administração geral é transplantado para a educação, desvinculados das condicionantes que constituem a especificidade da mesma, “[...] alterando a concepção de educação e a própria política educacional” (FREITAS, 2018, p. 49). Academicamente, esse modelo está ligado às reformas da época do governo civil-militar (1964—1985) e as transformações sociais, políticas e econômicas advindas com a onda neoliberal – com seus impactos na Reforma do Estado Nacional, a partir da década de 1990, as quais ainda estão sendo assimiladas (CHIAVENATO, 2011).

A demanda por uma administração empírica que substituísse o improvisado e agregasse organização aos processos, ergueu-se como contraposição aos modelos tradicionais de gerir os negócios, com forte tendência clientelista e patrimonialista (BRESSER-PEREIRA, 1996). As mudanças político-sociais (transformações no mundo do trabalho) e os rumos da economia (globalização e financeirização), no alvorecer do século XXI, exigiram, no campo da gestão, a adoção de novos modelos de gestão, mais eficientes e eficazes para lidar com a crescente concorrência em um mercado a cada dia mais predatório (ANTUNES, 2015).

Esse cenário de darwinismo concorrencial (AFONSO, 1999) é marcado pela flexibilização no mundo do trabalho, fruto da reestruturação produtiva (avanço do padrão toyotista), incidindo em uma formação moldável/aligeirada do trabalhador, logo, na crescente flexibilização/adaptação da grade curricular dos cursos universitários, tanto de graduação como de pós-graduação – o profissional (sujeito voltado para o mercado) deve estar apto/adaptado, ou, a um passo à frente das mudanças e das tendências profissionais (SAVIANI, 2005).

A emergência de um modelo de progresso, centrado na reestruturação produtiva, tem atribuído a educação o papel de peça fundamental para o desenvolvimento econômico dos países em geral. Nesse prisma, tomando as avaliações como propulsores de verificabilidade dos processos educacionais, organismos internacionais, tais como O Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em âmbito mundial, em confluência de interesses com agências e governos nacionais, têm introduzido siste-

mas de avaliação baseados em *standards* de modo a produzir um “[...] outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

O ENADE, instituído em 2004, surge nessa toada, como componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, tendo como objetivo acompanhar a aprendizagem dos conteúdos programáticos previstos nas bases curriculares dos cursos superiores, em substituição ao antigo Provão. Enquanto este responsabilizava apenas o educando pelo seu desempenho no processo avaliativo, aquele responsabiliza os docentes pelo resultado dos educandos obtido na avaliação.

Nesse ínterim, outro fator decisivo para as políticas educacionais brasileiras foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, onde os países integrantes se comprometeram com a implantação de políticas educacionais que desenvolvesse necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, tendo como competências basilares “conhecimentos e habilidades específicas requerida pelo sistema produtivo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 50).

Desta forma, o docente torna-se agente de transformação e de mudanças, sendo convencido a solucionar os problemas sociopolíticos. Pois, segundo as “recomendações” dos Organismos Multilaterais, será ofertada formação apropriada para os docentes estarem aptos as novas práticas pedagógicas, de modo que consigam melhor “fabricar” os futuros trabalhadores, embutido em um discurso de que a educação é imprescindível para a cidadania, para o desenvolvimento econômico do país, e para a redução da marginalidade e das desigualdades advindas da sociedade capitalista. E para garantir uma educação de qualidade, para o mercado, ancorada em indicadores, redução de custos, e produtividade, faz-se necessário, segundo as recomendações, controlar o currículo e a ação docente, utiliza-se mecanismos de *accountability* como forma de controlar os resultados, ampliando o raio de responsabilização docente.

Os princípios da *accountability* têm sido incorporados, gradativamente, na organicidade do Estado nas últimas décadas no Brasil (1990-2010), em função do avanço do neoliberalismo. Nesta conjuntura, este dispositivo coopera para a consolidação do controle governamental, resultado das transformações sócio-políticas e econômicas do capitalismo, oriundas da crise do petróleo e do Estado do Bem-Estar Social ou *New Deal*, na década 1970.

O exposto, faz emergir alguns questionamentos: Como o ENADE, avaliação em larga escala, enquanto instrumento do dispo-

sitivo de *accountability educacional* interfere na autonomia docente? Como os processos educativos centrados em uma quantofrenia distorce a razão de ser da Universidade? Que “qualidade” é requerida da educação superior preconizada pelos testes estandardizados? Qual seria a real finalidade do ENADE? E como ele interfere na autonomia e responsabiliza os docentes?

Esses questionamentos auxiliarão a compreender como se materializa os mecanismos de controle no Ensino Superior e sua reverberação na ação docente.

***Accountability* e ENADE: uma tessitura no campo educacional**

A *accountability* é incorporado pelas nações em crise como um mecanismo de controle que promete aperfeiçoar suas jovens democracias (MENEZES, 2019), dispondo de objetivos ocultos que aprofundam as relações capitalistas, a fiscalização intragovernamental. O mecanismo de controle que se apresenta com a *accountability*, em sua aparência apresenta-se imbuído de virtudes e imparcialidade (neutro), instrumento que impõe ao cidadão uma obrigação e uma responsabilidade que não lhes pertence. Sobre isso, Menezes (2019) esclarece que:

[...] pensar a *accountability* no campo do Estado, do Governo e de sua dinâmica administrativa é [...] compreender que este **mecanismo de transparência, responsabilização, prestação de contas, avaliação, dentre outras dimensões, está envolta/imersa em elementos de caráter subjetivo – moralidade e imoralidade**. Existe, portanto, **aspectos subjetivos que são definidos por parâmetros socioculturais**. Assim, compreender e definir a *accountability* não pode ser um procedimento meramente formal, envolve pensar os princípios e fenômenos presentes nas relações sociais [...]. Logo, **a conceituação de *accountability* e seu campo de atuação não são neutros, pois a subjetividade – moralidade e imoralidade – não são neutros** (MENEZES, 2019, p. 51, grifo do autor).

Com isso, desenvolve-se um Estado Avaliador (AFONSO, 2009) e regulador (BALL, 2004), que objetiva controlar não só as instituições, mas também os cidadãos e profissionais da educação. Para Afonso (2014) opera-se nas últimas décadas (1970-2010) uma acomodação das políticas de avaliação e *accountability* que conduzem reformas gerenciais implementadas na administração pública, o que faz o Estado ampliar seu controle de forma eficaz e eficiente sobre a educação pública.

Visando este objetivo, emerge a política de controle docente que se utilizam de mecanismos como avaliações em larga escala que se

destinam à mensuração de resultados, alinhando a ação docente às avaliações, fragilizando o currículo e fragmentando o trabalho docente. Assim, os mecanismos de incentivo ao desempenho, convergentes com as políticas educacionais que controlam a ação docente, construindo ações pedagógicas “decorrentes da avaliação do desempenho do professor; da avaliação institucional das escolas; dos exames nacionais e da publicação dos rankings” (AFONSO, p. 14, 2009).

A finalidade desse movimento é fomentar a competitividade econômica e tecnológica, com a presença decisiva dos organismos internacionais no condicionamento e direcionamento das políticas de educação. Dentre esses organismos, destaca-se a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual elabora diretrizes para o progresso e desenvolvimento das nações membros e colaboradoras, criando um sistema de comparabilidade através de um *ranking* gerado pelo resultado de avaliações internacionais em larga escala.

Deve-se esclarecer, no entanto, que os interesses que estão postos não visam a elevação dos níveis educacionais nos países periféricos, ou a superação da desigualdade social. A finalidade dos processos avaliativos é reforçar a formação de uma mão de obra minimamente qualificada ou que assimile a ideia de culpa (responsabilidade) pelo seu sucesso ou fracasso, medido por seus resultados obtidos nos testes.

Sob essa perspectiva, os testes externos padronizados têm resultado no ranqueamento das instituições de ensino, gerando uma competição entre instituições, entre alunos e os próprios professores, exaltando os bem-sucedidos e estigmatizando os “fracassados”. Nessa lógica, o “[...] estudante [é] convertido em um consumidor de produtos educacionais, ampliando ainda mais o fosso/exclusão social: tem educação de elevado padrão quem pode pagar, caso contrário o cliente deve contentar-se com uma educação de nível inferior.” (MENEZES, 2019, p. 270), distanciando assim, o ES de sua finalidade pois: “[...] o valor das universidades não é evidenciado por meio da competitividade, da pesquisa utilitarista, dos ranqueamentos excludentes, de vaidades que ardem na academia, da meritocracia, dentre outros aspectos que impõem ainda mais abismos entre as classes sociais” (MELO, 2018, p. 67).

Sob essa perspectiva, nos anos que correm, é perceptível a agudização da responsabilização dos professores pelos resultados. Já que, as ações pedagógicas são desenvolvidas de modo a priorizar a mensuração e comparação, subordinando controlando, o currículo e a própria ação pedagógica, ao desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem aos educandos os resultados mensuráveis, comparáveis e competitivos as avaliações externas, apartados das suas

especificidades, estreitando, assim, o conceito de educação (FREITAS, 2018).

As reverberações das políticas de *accountability* educacional, nos moldes concorrencialistas, são perversas para o processo formativo. Gestores, professores e alunos passam a condicionar o processo educacional àquilo que é exigido pelas avaliações externas, uma vez que os educandos devem ser bem-sucedidos, profissionais da educação devem lutar para preservar seus empregos, e, as instituições devem vencer os “inimigos” na corrida pelos melhores resultados, pelo *podium*, pelo topo do *ranking*.

Com isso, o acesso a uma educação de efetiva qualidade, que disponibilize aos alunos a elevação de seu capital cultural, mediante a disponibilidade dos conhecimentos sistematizados fica comprometida, pois este saber é preterido diante a necessidade dos resultados – os fins, superam os meios. Nesse sentido, Ravitch pondera que:

Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nós mensuramos, estamos em sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis (*mens sana in corpore sano*) e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação. Certamente, temos mais em mente do que meramente letramento e cálculo. E quando nós usamos os resultados dos testes, com todas as suas limitações, como meios rotineiros de demitir educadores, distribuir bônus e fechar escolas, então distorcemos o propósito da educação de uma vez só (RAVITCH, 2011, p.190, grifo do autor).

É nesta peja que se desenvolve o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Por meio desta portaria foram estabelecidos, além do ENADE, os novos mecanismos avaliativos: Avaliação Institucional (AI), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Juntos, esses mecanismos constituem o tripé avaliativo do ensino superior, os quais segundo o Ministério da Educação (MEC) devem auxiliar na mensuração da qualidade, tanto do ensino como da instituição. Com isso, possibilitando compreender o nível de conhecimento profissional que o formando possui acerca das habilidades e competências requeridas do curso.

Nesse sentido, o ENADE ganha centralidade no conjunto de modalidades de avaliação do SINAES, uma vez que este programa, com

a inserção do Índice Geral de Cursos (IGC), possibilitam a sistematização de dados e disponibilizam informações ao interesse público – ranqueamento, em função da política de transparência do ENADE. Com isso, constrói-se o *ranking* de cursos e IES, que dependem diretamente do desempenho do estudante. Destarte, essa metodologia técnica e contábil está centrada nos três Es: Eficiência, Eficácia e Efetividade.

Com o ENADE intensifica-se o debate em torno da proposta de criação do Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), que para Barreyro (2015, p. 6),

[...] pode ser entendida desta perspectiva de relações entre as políticas nacionais e as globais. Tanto as práticas da União Europeia propagadas pela ENQA, quanto as do ARCU-SUR, requerem de uma agência de acreditação. O Brasil não tem e realiza essas funções por meio de diversos órgãos da estrutura do Ministério da Educação. O INSAES está atravessado por essa conjuntura, porém não é gerado diretamente por ela. Isso fica claro ao analisar o projeto de criação em que se verificam os traços da política de educação superior no país, mais regulatória do que avaliativa, diferentemente das agências de avaliação em versões europeias e latino-americanas.

Com isso, o processo se circunscreve a atuação para determinar “a aptidão ou não para funcionamento, com poucas consequências para a melhoria da qualidade: apenas serviria para certificar que um curso ou instituição tem as condições mínimas para funcionar” (BARREYRO, 2015, p. 10). Assim, opera-se um expressivo déficit de informações acerca do ensino e da aprendizagem (OCDE, 2013).

Esse cenário induziu os ministros da educação dos países que compõem a OCDE a proporem a criação do Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO), na sua tradução: “Avaliação e Resultados de Aprendizagem da Educação Superior”, a qual seria “uma avaliação direta do desempenho dos alunos em nível global e válida em diversas culturas, línguas e diferentes tipos de instituições” a fim de evidenciar “o que sabem e o que podem fazer após a graduação” (OCDE, 2013, s.p.).

Diante do exposto, a centralidade do exame de desempenho é pedra angular da lógica do SINAES, e alimenta a constituição de *rankings* através dos resultados divulgados pelo IGC, reforçando o arcabouço da avaliação educativa no interior da racionalidade neoliberal. Estes processos avaliativos quantofrênicos geram indicadores e parâmetros avaliativos, classificatórios e comparativos, tomados pela lógica mercantil como bases para melhorar a educação superior brasi-

leira. Essa política de avaliação, prestação de conta e responsabilização engessa as ações dos cursos, dos docentes e da instituição de Ensino Superior, encapsulando-os a uma lógica de ranqueamento para atender aos interesses de um sistema mercantilista.

Esse movimento faz-se presente na compreensão das lutas sociais, bem como, nas tensões em torno da educação. Portanto, a análise do objeto não se opera desconectado da realidade concreta, mas:

[...] em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontrando-se sempre em vias de se transformar, desenvolver [...] todo movimento, transformação ou desenvolvimento opera-se por meio das contradições ou mediante a negação de uma coisa – essa negação se refere à transformação das coisas. (MARCONI; LAKATOS, 2005, p. 102).

Considerações finais

Diante das reflexões apresentadas, percebe-se que as políticas educacionais que evidenciam mensuração de resultados, obscurecem os seus reais objetivos que são camuflados por discursos óbvios de qualidade da educação, onde na verdade é uma qualidade que não atende as necessidades da população acadêmica em prol da sociedade, pois o que é ocultado produz efeitos catastróficos para educação. Essa roupagem de qualidade funciona como uma das estratégias que confundem e inibem movimentos de resistências da sociedade.

Na atual fase do capitalismo, a configuração das políticas sociais é articulada em consonância com a mundialização da economia. Logo, conduz-se na constituição de uma nova estrutura para o setor educacional que requer, do Ensino Superior, estratégias alicerçadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade que se conjuguem com as vicissitudes do mercado. E isso, ocasiona o distanciamento dos princípios formativos, impulsionando mudanças na ação docente ocasionada por sua responsabilização pelos resultados dos discentes no ENADE. Pois, ao professor é atribuída a culpa pelas mazelas dos resultados aferidos e, paradoxalmente, o poder de abatê-las.

Ademais, o ENADE deveria servir para os objetivos explícitos os quais foi criado, e não como uma mensuração do desempenho do professor. Visto que, conduz a restrição da liberdade acadêmica, limitando o trabalho docente ao que é solicitado em um exame, como forma de sobrevivência ao sistema universitário mercantilizado, convergente às recomendações engendradas pelos organismos internacionais que resvala no currículo, aligeirando-o, fragmentando-o, flexibilizando-o à lógica de *rankings*.

Ao traçar esse percurso, cuja repercussão encontra-se em fluxo, com análise pautada no materialismo histórico-dialético, percebe-se que a história do homem é compreendida “de frente para trás”, ou seja, do presente para o passado. Esta ponderação é central para o presente trabalho, tendo em vista que os mecanismos de controle transplantados da administração para garantir a qualidade da educação é resultado das relações de produção que atendem ao ideário neoliberal. Isso faz compreender que as políticas educacionais alinhadas à dinâmica do capitalismo intervêm no sentido da avaliação – ENADE – conduzindo ao distanciamento da real função do Ensino Superior.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação & Sociedade*, n. 69, p. 139-164, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e ranking escolares. *Revista Lusófona de Educação*, n. 13, p. 13-29, Lisboa, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487–507, 2014.

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 5-22, mar. 2015.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Lei 10.861 - Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. 2004. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: nov. 2019.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, Ano 47, v. 121, n. I, jan./abr. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Introdução à Teria Geral da Administração. 8. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2.ed. Rio de Janeiro: Paze Terra, 1986.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO, Geovana Ferreira. Pedagogia Universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MENEZES, Hermes Claudio Mendonça. A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do establishment. Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

OCDE. Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências. Publicações da OCDE, 2013.

RAVITCH, Diane. Vida e morte do grande sistema americano: como os teste padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ESCOLA PÚBLICA: HISTÓRIA, PAPEL SOCIAL E PRECARIZAÇÃO

*Kalina Gondim de Oliveira
Clarice Zientarski*

Este artigo objetiva contribuir para as reflexões e os debates acerca da escola pública e dos professores que nela trabalham. Preliminarmente, aborda-se a instituição escolar, sua historicidade e o processo de lutas em torno dela, os princípios defendidos e sua materialização e massificação.

Iniciamos refletindo acerca da função e papel social dos professores, sua identidade (identidades), e os dilemas que vêm enfrentando na conjuntura atual o que tem resultado em um quadro negro permeado de processos de desmotivação, impotência, resistência e muitas vezes desistência, o que tem levado as autoridades governamentais, internacionais, bem como estudiosos da área de educação a se preocuparem atualmente não apenas com a evasão dos alunos, mas também e cada vez mais com a evasão dos professores, estes cada vez mais são personagens de diferentes estudos e pesquisas que intentam definir e caracterizar o professor, a gênese da profissão e sua constituição contemporânea.

É oportuno esclarecer que muitos estudos e autores privilegiam um olhar fragmentado que separa o educacional do econômico, do político, do social e cultural. Esse enfoque revela subjazmente uma concepção a-história e despolitizada que pouco tem contribuído para equalizar os históricos, crônicos, complexos e persistentes problemas do sistema educacional brasileiro. Esse artigo interpela e confronta tal fragmentação, entendendo e defendendo que a educação de forma geral e a problemática da escola pública e dos professores em particular deve ser problematizada dentro do contexto social, pois cada sociedade tem seu modelo de educação e para entender esta em sua organização, funcionamento, conteúdos e formas, é necessário compreender aquela em sua estrutura e dinâmica e quais as funções, papel social e expectativas que deposita na escola.

Partindo desse raciocínio e escolha metodológica emerge como consequência a necessidade premente de se utilizar conceitos e categorias que captem o fenômeno em toda sua totalidade, denunciando as mediações, determinações e aspectos não clarificados a uma aproximação imediata, próprias de estudos empiricistas. Konder (2012, p. 35) analisa que:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro.

Muitos estudos defendem ao contrário que para captar e explicar a escola pública e seus professores se deve observar os problemas do cotidiano escolar, porém entendendo que esses problemas não são produzidos no interior da escola e que esta apenas reflete o caos social contemporâneo. Essa escola pública a que se está referindo é a forma hegemônica onde se processa a educação na sociedade, tanto que no senso comum há uma lógica que sinonimiza educação e escola, apesar desta última ser cada vez mais criticada, interrogada e acusada de não está respondendo à altura das exigências postas pela sociedade globalizada, que se caracteriza por crise econômica, elevadas taxas de desemprego e subemprego, que atinge indiscriminadamente países, homens, mulheres, jovens, adultos e indivíduos com padrão de escolaridade elevado, o que aponta para a falácia da ideologia da empregabilidade.

Esse cenário desanimador afeta profundamente a escola pública que juntamente com os indivíduos são responsabilizados por sua situação de desemprego. No entanto, se for feita uma retrospectiva irá se observar que em tempos áureos nos quais o capitalismo trilhava uma curva ascendente a escola era valorizada por sua capacidade de preparar os indivíduos para empregos estáveis, no entanto, o cenário mudou substancialmente e hoje a escola forma os alunos para o não trabalho ou para serem “ninguém” na vida.

Contudo, essa realidade atual só pode ser entendida se voltando ao tempo, na gênese da escola e como esta foi sendo controlada pelas classes que controlam a produção entendendo esses mecanismos, é que se terá subsídios para questionar esses discursos que culpabilizam e apontam a obsolescência da escola e o despreparo dos professores como causa principal para a existência de “inempregáveis”. Bauman, esboça a situação de instabilidade de alguns indivíduos na conjuntura de exclusão

[...] as novas classes perigosas”, por outro lado, são aquelas reconhecidas como inadequadas a reintegração e proclamadas inassimiláveis, já que não se pode conceber uma função útil que sejam capazes de exercer após a “reabilitação”. Não são apenas excessivas, mas excedentes. Estão excluídas permanentemente – um dos poucos casos de “permanência” que a modernidade

líquida não apenas permite, mas promove ativamente. Em vez de ser percebida como o resultado de má sorte momentânea e reparável, a exclusão atual exala um ar final (BAUMAN, 2007, p. 74).

É necessário pontuar que a escola emergiu em um contexto de divisão de classes sociais e na luta entre estas. A história da educação, portanto, está atravessada pela luta de classes e aquela nem sempre foi utilizada para emancipar os indivíduos, ao contrário, a história da educação mostra sobejamente contextos e situações nos quais a educação é utilizada para impor uma dominação e exploração de uma classe sobre outra e por este motivo é marcada por disputas e está impregnada de ideologia, de discursos e princípios defendidos pela classe que se coloca como hegemônica.

É mister esclarecer que o acesso a escola era privilégio de poucos, a própria etimologia da palavra escola, a saber “lugar do ócio” é indicativo de que apenas indivíduos que compunham as classes sociais abastadas e que não precisavam trabalhar e que dispunham de tempo para se dedicar aos deleites dos estudos. É nesse sentido que Saviani (2007, p. 156) esclarece que: “Nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como Paidéia, enquanto educação dos homens livres, em oposição à Duléia que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho”.

Com o advento do feudalismo a educação continuou sendo privilégio de poucos e passou a ser controlada intensamente pela Igreja Católica que lhe impôs um caráter obscurantista e dogmático, quando as contradições passaram a se fazer presentes e se tornaram indissolúveis o mundo feudal veio ao chão, ao passo que o capitalismo desenvolvia seus pilares e sustentáculos revolucionando constantemente, impondo uma nova lógica para o tempo-espaço e como lembra Marx e Engels: “A burguesia foi criando um mundo a sua imagem e semelhança”. Impondo seus princípios e sua lógica mercantil a todas as dimensões da sociedade e imprimindo um caráter mais cosmopolita a educação e sua forma institucionalizada que se processa na escola foi uma das bandeiras de luta da burguesia por se colocar hegemônica.

Na Revolução Francesa (1789) foram edificados os princípios que deveriam guiar a luta pelo acesso à educação, nesse sentido a defesa era de que a escola fosse pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, vale ressaltar que esses princípios ainda ecoam contemporaneamente. No entanto, esses princípios eram parte das lutas da burguesia enquanto classe revolucionária que ao se colocar hegemônica passou a relativizar e postergar aqueles princípios debatidos de forma acalorada em

diferentes assembleias, ainda no cenário da Revolução Francesa, Alves (2006), esclarece que muitos documentos foram elaborados pelos filósofos, no entanto, era patente naqueles o abandono, por exemplo, dos princípios de universalidade e gratuidade da escola.

O questionamento a esses dois princípios deriva das condições materiais dado que naquela época a burguesia estava em franco desenvolvimento e necessitava de recursos suficientes para dar continuidade ao seu processo industrial não podendo envolver grandes somas de dinheiro para realizar a ampla universalização da educação.

Além das questões materiais, estavam postas também questões ideológicas nas quais se sobressaem os inúmeros obstáculos postos pela burguesia para que as classes populares tenham acesso a uma educação que lhes forneça subsídios para compreender os históricos mecanismos de exploração e dominação e que na sociedade capitalista fica obnubilada por uma forte ideologia que afirma que os indivíduos são iguais perante a lei bem como são livres. Entre os principais documentos da época que tratava das questões educacionais tem destaque o “Rapport”, de Condorcet. No documento, Condorcet (1929 *apud* ALVES, 2006, p. 50-51) expunha sua visão de universalidade da educação:

[...] Ensinar-se-á, nestas escolas, a leitura e a escrita, o que supõe necessariamente algumas noções gramaticais. Acrescentar-se-ão as regras da aritmética; os métodos simples de mensurar exatamente um terreno; de medir com a toesa uma edificação; uma descrição elementar da produção do país, dos procedimentos da agricultura e das artes.

No mesmo documento o autor ainda afirma que na educação: “se desenvolverão mais extensamente os princípios e as regras da moral como também a parte das leis nacionais cuja ignorância impede um cidadão de conhecer seus deveres e de exercê-los” (CONDORCET, 1929 *apud* ALVES, 2006, p. 51).

Percebe-se que a universalidade da educação para o aluno se resume aos conhecimentos adquiridos no ensino primário. Ainda na visão do documento, a universalidade estava condicionada a origem social dos alunos e aqueles advindos das classes populares era vetado o acesso ao ensino secundário a não ser por meio de bolsas. Observa-se nesse ponto, que a defesa de medidas compensatórias e paliativas para a educação das classes populares traduzidas na defesa de bolsas de estudos não é uma inovação da política neoliberal. O questionamento quanto ao princípio de gratuidade da educação atingiu a questão do pagamento dos professores exposto por Alves (1993, p. 97): “[...] No âmbito da educação, a nova postura da burguesia fortalecida se mani-

festa como desrespeito ao princípio da gratuidade do ensino, firmado na Constituição de 1791, ao eliminar o salário do professor, substituindo-o por uma retribuição que o aluno pagaria diretamente ao mestre”.

Na perspectiva de Adam Smith, economista e apologeta do capitalismo, o estado não poderia assumir sozinho as despesas para com a educação, que na concepção de Smith deveria ser oferecida em doses homeopáticas, o economista expõe abaixo sua concepção de financiamento e como deveria se organizar a educação:

[...] com uma despesa bastante reduzida o público pode facilitar, encorajar, e mesmo impor a necessidade da aquisição dessas partes mais essenciais da educação ao conjunto das pessoas. O público pode fazê-lo através da criação em cada Paróquia ou Distrito de uma pequena escola, monde as crianças possam ser ensinadas através de um pagamento tão reduzido, que até o trabalhador comum o possa suportar. O mestre será em parte, mas não totalmente, pago pelo público, porque se fosse totalmente ou na sua grande parte pago por ele, depressa aprenderia a negligenciar sua atividade [...]. (SMITH APUD ALVES, 2006, p. 62).

O cenário em que o liberal Adam Smith viveu e o neoliberal Milton Friedman passou seus dias é separado por muitos anos, no entanto, existem muitos pontos convergentes no tocante ao pagamento dos professores onde se sobressai a visão de que muitos professores são displicentes com seu trabalho, os quais Friedman em sua obra capitalismo e liberdade (1985) denominada de “Professores Mediocres” defendendo a meritocracia e o pagamento diferenciado como antídoto a mediocridade de certos professores.

Após a digressão apresentada, volta-se ao processo de desenvolvimento do capitalismo e da burguesia e a luta de universalização e gratuidade da escola pública entendendo que entre a defesa desses princípios e a materialização da escola, sua expansão e desenvolvimento existem muitas décadas e lutas, entendendo que apenas na fase do capitalismo monopolista e, portanto, da Revolução Industrial. Esta produziu inúmeros impactos na sociedade e colocou a necessidade de uma maior escolarização para as classes populares, no entanto, esta seguiu com sua função exígua de ensinar os trabalhadores a apenas ler, escrever e contar acrescida da pedagogia ensinada nas fábricas. Essas duas instituições a saber a escola e a fábrica atuam paralelamente e de forma convergente para que o processo de adaptação, disciplinamento e heteronomia possa fabricar indivíduos que reproduzam acriticamente os princípios e valores da sociabilidade atual.

Com as sucessivas reestruturações produtivas o capitalismo engendrou novos paradigmas produtivos nos quais estão postos novas tecnologias, bem como novas técnicas de controlar os trabalhadores cada vez mais sofisticadas, essas reestruturações produtivas produziram pedagogias que intentavam deslocar o *modus operandi* fabril re-produzindo-o no ambiente escolar.

É nesse cenário que Kuenzer (2002) situa a emergência das pedagogias taylorista – fordista e mais recentemente, a pedagogia toyotista. Na década de 1970 eclodiu uma nova crise no seio do capitalismo, que segundo autores entre eles Mézáros (2008) não se tratava de uma mera crise conjuntural, pontual, mas ao contrário o cenário apontava para uma crise estrutural na qual o sistema se defronta e interroga os seus próprios pilares, bem como se alastra. Nesse sentido, o complexo educacional foi duramente atingido, na literatura a profusão de autores que atestam a crise na educação e/ou na escola é sintomática, contudo não há consenso quanto a natureza, as causas e as possíveis saídas para a crise educacional.

Para Sousa Júnior (2014) a crise da escola não deve ser analisada de forma fragmentada e pontual, mas ao contrário, dentro de uma totalidade onde estão postos a crise do trabalho abstrato materializada na explosão do desemprego e da precarização do trabalho, bem como no desmoronamento do estado e o questionamento aos direitos de toda ordem. Porém, apesar de posicionamentos como estes acerca da crise da escola estarem ancorados em uma fundamentação histórica, não são hegemônicos, pois não compactuam com a retórica reformista que defende o caráter pontual da crise, esta identificada como uma inadequação entre forma, conteúdo de ensino, defasagem na formação de professores ou ainda inaptidão dos gestores escolares em lidar com os recursos da escola.

Nesse mesmo cenário, os organismos internacionais representados e representantes dos países mais poderosos do cenário mundial vêm impondo desde o Consenso de Washington (1989) aos dias atuais um massacrante ajuste fiscal que vem sucateando as instituições públicas e erodindo os direitos.

Dentre estas instituições públicas está a escola que vem juntamente com seus professores e alunos sofrendo um processo de dilapidamento financeiro, material e humano, se distanciando cada vez mais de sua função precípua qual seja, a transmissão dos conhecimentos acumulados pelos homens no decorrer de seu processo de desenvolvimento, ao passo em que assume cada vez mais uma função assistencialista, onde a evasão e a repetência que são problemas his-

tóricos e complexos do sistema educacional brasileiro são combatidos com bolsas famílias de baixa renda atrelada e condicionada a matrícula e frequência escolar dos alunos, quanto a reprovação escolar esta vem sendo combatida com vergonhosas políticas de promoção automática, que geram bons índices e estatísticas, contribuindo sobremaneira com a governabilidade de muitos países.

Nesse sentido, a busca pelo acesso aos conhecimentos que medeiam a passagem de uma individualidade em si para uma individualidade para si (DUARTE, 2006) torna-se irrelevante, pois na atual fase de desenvolvimento da sociedade, denominada de sociedade do conhecimento é função social da escola e papel dos professores despertar os alunos para que estes individualmente construam seus conhecimentos e estes tenham como função principal resolver os problemas postos no cotidiano dos alunos, distanciando-os de uma visão de educação que os instigue a pensar e refletir sobre esses problemas, bem como sobre si e sua realidade. Orso (2011) atesta que o acesso aos conhecimentos é o acesso a própria história do homem.

Dentro da educação escolar entre o conhecimento e o aluno, encontra-se o professor que também vem assistindo a um empobrecimento em seu processo formativo e que tem como contraface um esvaziamento e descaracterização de seu relevante papel, substituindo uma prática consciente, consistente e politizada por uma rotina burocratizada e intensificada, o resultado são processos de adoecimento nos quais a Síndrome de Bournout e a Alexitimia são exemplos.

É contra todo esse estado de coisas que a pedagogia histórico-crítica embasada no materialismo histórico e na psicologia histórica, vem se confrontar apoiada em uma visão crítica vem refletir acerca da necessidade de se colocar os conhecimentos clássicos e eruditos na agenda escolar, bem como reposicionar os professores em seu lugar de destaque. Essas posições defendidas pela pedagogia histórico-crítica são contra-hegemônicas e colidem frontalmente com a atual organização escolar e organização do trabalho docente que leva inexoravelmente a reprodução do ciclo de produtividade da escola improdutiva (FRIGOTTO, 1984).

Ao enfatizar a importância da escola, dos conhecimentos e dos professores, a pedagogia defendida por Dermeval Saviani, Newton Duarte, e outros não está pondo na educação a tarefa de mudar o sistema capitalista e a sociedade, mas entende que a mudança passa pela escola e por um outro modelo de educação, pois como nos lembra Wolfgang Leo Maar, no prefácio do livro Educação e Emancipação de Theodon W. Adorno: “A educação não é necessariamente um fator de

emancipação”, o mesmo autor ainda indaga: como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na Barbárie nazista de Hitler? Essas questões deixam transparecer que não se pode descuidar da educação e pensá-la apenas sob a visão de adaptação dos indivíduos para viver em sociedade é errôneo, pois a sociedade precisa urgentemente ser transformada.

Referências

ALVES, Gilberto, A Produção da Escola Pública Contemporânea. Campinas, SP. 2006.

BAUMAN, Zygmunt, Tempos Líquidos. Rio de Janeiro, Zahar. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio, A Produtividade da Escola Improdutiva. São Paulo, Cortez. 1974.

KONDER, Leandro, O que é Dialética. São Paulo, Brasiliense. 2012.

ORSO, Paulino José, Por Uma Educação Para Além do Capital e Por Uma Educação Para Além da Escola. São Paulo, Outras Expressões, 2011.

CAPÍTULO III

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO
HUMANA**

CONSCIENTIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I PARA A QUESTÃO AMBIENTAL POR MEIO DE PROJETOS

Francisca Fabiciana Castro Soares

Cristina Mandau Ocuni Cá

Denise Maria Santos

Vanessa Pinto Rodrigues Farias

Jarles Lopes de Medeiros

Juliana Alice Costa Freire

Introdução

Desde o momento em que os seres humanos passaram a subjugar a natureza, isto é, desde a revolução agrícola, ocorrida por volta do ano 10 mil a. C, o planeta, que era repleto de vida, passou a enfrentar colapsos não naturais, e inúmeras espécies, até então intactas, foram dizimadas completamente. O motivo? A alteração no equilíbrio natural de todos os ecossistemas componentes desse macrossistema chamado Planeta Terra, promovido pelo ser humano.

Nesse sentido, um dos grandes agentes dessa destruição em curso é o lixo que produzimos, cuja quantidade absurda e a sua incorreta destinação criam a maior parte dos fatores causadores dos desequilíbrios terrestres. Contudo, o problema em questão não é a sua existência, mas o destino que é dado a ele, ou seja, a forma como o seu produtor se relaciona com ele, se o descarta consciente ou inconscientemente.

Diante disso, esta pesquisa se justifica em vista da importância de conscientizar as crianças de sete (7) a doze (12) anos, a respeito da preservação do meio ambiente, enfatizando, sobretudo, a questão do lixo, mais especificamente, conduzindo-as a um processo de observação apurada e crítica da sua própria realidade, abordando a questão da geração e descarte do lixo da escola e do seu entorno.

Porquanto, convém perguntar: qual é o papel da escola ante a esta desenfredda jornada de destruição em massa? É possível, por meio de projetos educacionais, conscientizar as crianças para uma postura consciente para com o meio ambiente?

Baseados nos dados apresentados ao longo da pesquisa, e nas condições sanitárias observadas nas escolas, no seu entorno e nas comunidades onde elas estão inseridas, buscamos reunir informações com o propósito de responder o seguinte problema: de que forma a

conscientização das crianças das séries iniciais do ensino fundamental acerca da problemática do controle da quantidade e o correto descarte do lixo pode auxiliar na preservação do meio ambiente? Para respondê-la, construímos nossos argumentos baseados em uma pesquisa bibliográfica, a partir de livros, artigos e revistas. Quanto à análise de dados, trabalhamos com a coleta de dados qualitativa, em virtude do trabalho com questões subjetivas que não podem ser quantificadas.

Isto posto, o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre ações de prevenção do meio ambiente e conscientização das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, e por meio dessas ações, auxiliar no controle da quantidade de lixo produzido na escola, agregando, assim, melhor qualidade de vida aos membros da comunidade escolar. Enquanto isso, os objetivos específicos são: explicar como funciona o meio ambiente; conhecer os diferentes locais de coletas de lixo seletivos e apresentar os benefícios de cuidar do meio ambiente.

Meio ambiente, nosso lar

Há muitos anos que pesquisas científicas revelam que estamos vivendo no limiar de um processo aparentemente irreversível de mudança climática: derretimentos das calotas polares, causados pela maior incidência de raios ultravioletas na crosta terrestre – resultado da destruição do filtro natural destes raios, a camada de ozônio, como consequência, mudanças bruscas nas temperaturas dos oceanos, muita chuva onde antes chovia pouco, inundações desmensuradas; desertificação de gigantescas áreas, onde antes eram florestas; milhões de espécies animais e vegetais perdendo seu habitat e sendo extintas, ou por não terem onde morar nem o que comer, ou por serem caçadas para virarem adereços ou alimento.

O fato é que nós, involuntariamente, estamos alterando o planeta inteiro. Todos nós estamos vivendo na fronteira da mudança climática e sofrendo a consequência, estamos perdendo nossa diversidade, por nossa conta e risco. Estamos mudando os cursos de rios ou os enterrando com lamas de rejeitos tóxicos; enterrando mananciais com lixo, de modo que, em breve, não teremos água doce para beber. Estamos sofrendo as consequências, perdendo nossa diversidade, nossa identidade. Em suma, estamos destruindo a alma do nosso planeta e condenando-o a destruição.

A terra ainda tem santuários, os quais fornecem um espaço essencial, mas estão desaparecendo. Um quinto da superfície terrestre do nosso planeta é coberto por desertos e o mais árido deles é o Atacama, na América do Sul, onde há registros de lugares que sofrem com a falta de chuva.

Todos que vivem sobre a terra, sejam animais ou plantas, dependem de água doce, no entanto, apenas 1% dela está acessível. 30% da água doce do planeta se localizam abaixo da superfície terrestre, seja no interior das rochas porosas ou na forma de lagos e rios subterrâneos.

Os seres humanos estão destruindo as nascentes com suas explorações, e poluindo as nascentes que restam. Às vezes, a jornada de um rio é interrompida por lagos. Juntos eles possuem quarenta vezes mais água que todos os rios do mundo juntos.

Alteramos o fluxo natural de mais de dois terços dos rios mais extensos do planeta, entre outras coisas estão as construções de barragens ao longo de seus cursos. Muitos rios do mundo não fluem, e nós criamos um espaço limitado para outras espécies. Por isso, o ser humano precisa entender que não está sozinho em sua necessidade de água.

Em todo o mundo já destruimos mais da metade das florestas que antes prosperavam no nosso planeta. Não estamos perdendo os animais que nelas viviam, também estamos mudando o clima do mundo inteiro.

Se escolhermos dar as florestas tempo e espaço, elas podem revestir a terra com uma variedade de plantas. Essa conscientização se torna urgente, uma vez que um futuro com mais florestas é vital para o nosso planeta.

Nesse contexto, cabe a pergunta: o que é meio ambiente? Para respondê-la, vale lembrar que o meio ambiente (do latim *ambiens, entis, de ambire*, no sentido de andar ao redor, cercar, rodear) refere-se ao conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cercam os seres vivos, influenciando-os e sendo influenciado por eles. Pode ser entendido também como o conjunto de condições que permitem abrigar e reger a vida em todas as suas formas.

Com isso, entende-se que o meio ambiente é tudo que nos cerca, afinal é o ambiente em que algo ou alguém está inserido. Então, as árvores, animais, água, essas coisas todas fazem parte do meio ambiente, assim como as casas, ruas, prédios, as pessoas. O meio ambiente é um conjunto das relações entre as coisas vivas e não vivas.

No Brasil, a política nacional do meio ambiente (PNMA), estabelecida pela lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, e regulamentada pelo decreto Nº 99.274, de 6 de junho de 1990, define meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biologia, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas”.

Entende-se, portanto, que a expressão “meio ambiente” é pleonástica, no sentido de se falar do ambiente natural, do meio natu-

ral, isto é, uma ou outra palavra já seria suficiente para dar sentido ao texto.

No caso dos seres humanos, o seu meio ambiente mais comum são as cidades que podem ser vistas como natureza modificada pelo homem, afastando, portanto, da categoria natureza, assumindo a categoria de meio ambiente construído.

Com isso, entende-se que, embora o conhecimento do ambiente tenha como limite a própria natureza, a modificação do ambiente, num sentido destrutivo, tem, também, um limite, após o qual o próprio meio ambiente humano pode desaparecer, assim como o próprio ambiente, ainda que a natureza em si não possa acabar em decorrência da ação humana.

Descarte consciente do lixo por meio de projetos escolares

Chama-se de lixo todo e qualquer resíduo produzido e descartado por seres humanos. Os dicionários de língua portuguesa definem a palavra como sendo:

[...] coisas inúteis, imprestáveis, velhas, sem valor, aquilo que se varre para tornar limpa uma casa ou uma cidade; qualquer material produzido pelo homem que perde a utilidade e é descartada, porém, precisamos rever este conceito, deixando de enxergá-lo como uma coisa suja e inútil em sua totalidade (FORMIGA *et al.* 2007).

Como isso, entende-se que o lixo é um subproduto da atividade humana, e, como todo subproduto, não serve, é descartado. Contudo, a principal questão que envolve o lixo não é o lixo em si, mas o destino que se dá a ele, a forma como o seu produtor, seu criador - afinal ele é uma criatura e o ser humano seu criador - com ele se relaciona, é o resultado desta relação mal resolvida. Conforme Fonseca (2001): “As questões sociais do problema lixo e limpeza pública urbana envolvem a população, no que diz respeito as suas necessidades, seus desejos, suas atitudes e conhecimentos e seus relacionamentos com a proposta e serviços que lhes são oferecidos”.

Logo, ressalta-se a necessidade de cuidar do lixo. Tratá-lo e reciclá-lo. Inclusive, existe a possibilidade de extrair dele energia, entre outras inúmeras finalidades.

Redução, detritos e reciclagem são algumas das opções mais recomendadas para a gestão ambiental dos resíduos. Tais opções, além de minimizarem os problemas de disposição, da conservação dos recursos naturais, da redução do consumo de energia e do impacto negativo ao ambiente, permitem a valori-

zação socioeconômica e ambiental dos resíduos. As estratégias, contudo, tornam-se economicamente viáveis quando estes se apresentam livres de contaminação, segregados, classificados e acondicionados corretamente (SACRAMENTO, 2014, p. 7).

Outra forma de se descartar o lixo consciente é a criação de projetos dentro das comunidades que envolvam todas as pessoas, a escola é um bom exemplo de comunidade onde se pode implementar estes projetos.

A função da escola nesse momento é trabalhar com as crianças desde o início orientando como separar o lixo, até o fim, que hoje vai além dos aterros.

Presume-se que a reciclagem por si só não resolve os problemas dos entornos das escolas e comunidades, mas contribui com a diminuição dos lixos e da poluição.

A política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento socioeconômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana (PNMA, 1981).

Nós, enquanto operadores da educação, além de termos o domínio do conhecimento, buscamos pôr em prática tudo aquilo que transmitimos com seriedade e ludicidade, e também buscamos ouvir e atender as necessidades dos nossos alunos, de modo que, somos as pessoas mais indicadas para levarmos orientar as futuras gerações a respeito da necessidade de preservação do meio ambiente por meio do cuidado responsável do lixo.

Para a professora e pesquisadora Maria de Fátima Abreu (2001):

[...] educação ambiental é um dos instrumentos mais importantes para promover a mudança necessária nos cidadãos, provocando o incômodo de passa-los de desconhecedores dos problemas para espectadores; de espectadores para atores e produtores das soluções; de desinteressados para comprometidos e corresponsáveis pelas ações; de responsáveis pelos problemas para parceiros de soluções; de indiferentes para apaixonados pelo tema.

Dessa forma, o processo deve atingir toda a sociedade, por isso precisamos acompanhar todo o seu desenvolvimento conforme sentença a professora Maria de Fátima Abreu (2001, p. 45):

[...] deve se atuar especialmente nas escolas, já que os hábitos das crianças e dos adolescentes não são tão arraigados. Devem participar de forma sistêmica do processo os professores, os alunos, os funcionários da escola, das instituições, os fiéis, os moradores, os esportistas, os empresários, os comerciantes.

Portando, o principal objetivo que o profissional da educação atuante nas escolas dos primeiros anos do ensino fundamental deve perseguir, além da formação desses alunos sobre responsabilidade social, é a atenção contínua às mudanças que ocorrem e ocorrerão dentro e no entorno da escola, tendo a visão geral dos processos e a compreensão de que envolverão as crianças em processos complexos e dinâmicos, e que, por isso, não podem interrompê-las, mas acompanhá-las e medir seus resultados.

A escola é um palco privilegiado de conhecimentos e os alunos são como passageiros que saem com suas bagagens repletas de conhecimento e passam a compreender e participar ativamente do mundo compartilhando suas ideias.

As transformações sociais ocorridas nos últimos anos trouxeram muita facilidade no acesso a informações, não por isso a escola deixou de ser necessária no acesso às informações historicamente construídas pela humanidade, pelo contrário, continua essencial para pôr em prática tudo o que se deve exercer na sociedade.

Schaffer e Costella (2012, p. 49) descrevem bem sobre o assunto: “Para ser capaz de interpretar a sociedade contemporânea, a partir do trabalho na escola, é necessário formar o aluno para pensar interdisciplinar, que busque estabelecer relações entre os elementos que compõem seu ambiente”.

As autoras deixam claro que o aluno precisa acompanhar as alterações ao seu redor e ser capaz de interpretar e relacionar as informações, de modo a compreender as ações que formam o espaço que vivem. A questão do protagonismo infanto-juvenil é primordial para ser abordada nos processos de formação do caráter, de personalidade e de visão de mundo.

Urban, Maia, Scheibel (2009, p. 90) afirmam que:

Nessa perspectiva, as crianças não podem ser tratadas apenas como “cidadãos em formação”. Elas já fazem parte do corpo social e, por isso, devem ser estimuladas a exercitar sua condição de cidadãos, desenvolvendo expectativas e projetos em relação ao conjunto da sociedade.

Portanto, no que concerne ao problema lançado nessa pesquisa, conclui-se que a conscientização das crianças das séries iniciais

do ensino fundamental acerca da problemática do controle da quantidade e o correto descarte do lixo pode auxiliar na preservação do meio ambiente, por meio de projetos que as levem a refletir sobre a sua relação com o outro e com o meio ambiente. Por isso, executá-los no contexto escolar possibilitará mostrar a realidade global a partir do recorte da realidade particular de sua localidade.

As crianças têm o direito de acesso à informação, de conhecer a realidade que as cerca, por isso não devem ser privadas de saber que o meio ambiente está sendo devastado, de saber e ver as ruas sujas, estudar sobre as doenças por trás do lixo, porque tudo isso está presente no seu cotidiano e tem suas consequências para o momento em que vivemos e para os momentos futuros. Além disso, devem saber que suas ações geram consequências para o planeta.

Diante disso, nós, professores, precisamos estar preparados para educar as crianças que estão sendo educadas para a cidadania. Estar preparado é não ter limites para os constantes desafios que encontramos fora de escola, é proporcionar valores de ontem e de hoje. É construir comportamentos, ideias úteis que façam a diferença. Essa diferença é maior ainda quando se é um aluno informado e qualificado para participar e debater de forma clara sobre qualquer assunto.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância de conscientizar as crianças do ensino fundamental I, por meio de projetos escolares que as orientem para um descarte consciente do lixo.

Para tal, realiza apresentações conceituais básicas, fundamentadas na legislação e na literatura, abordando conceitos como: o que é meio ambiente; equilíbrio e desequilíbrio ecológico; mudanças climáticas; lixo; reaproveitamento, reciclagem e destinação correta do lixo.

Em seguida, são apresentadas e comentadas as pesquisas científicas que atestam os malefícios da má administração do lixo e suas consequências, depois, apresenta algumas sugestões de projetos que podem ser utilizados nas escolas, a fim de conscientizar as crianças sobre a questão.

Por fim, são feitas reflexões acerca de ações que possam ser efetivadas nas escolas por meio de projetos a serem inseridos no currículo escolar para crianças que cursam as séries iniciais do ensino fundamental.

Finalmente, ressaltamos que o tema é importante no sentido de tornar as crianças sabedoras do funcionamento e equilíbrio do

meio ambiente, o que é de suma importância para a sustentação das sociedades e, por consequência, do planeta, pois no futuro, certamente, teremos adultos conscientes de suas responsabilidades e mais participativos e engajados às atividades voltadas para a alteridade e cidadania, o que os levará a posições de agentes comprometidos com a conservação do meio ambiente.

Referências

ABREU, M. F. Do lixo a cidadania: estratégias para a ação. Brasília: Caixa, 2001.

BRASIL. Lei nº 6.938 de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981.

FORMIGA, A. E.; SILVA, F. R. da; NOVELLO, L. A.; ARAÚJO, M. M.; SILVA, W. C. M. Uma contribuição na minimização de resíduo sólido produzido pelo CEFET-UNED cajazeiras: enfatizando o papel. II Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica Cajazeiras, PB, 2007. Disponível em: http://www.redenet.edu.br/publicacoes/arquivos/20080220_102836_MEIO-158.pdf. Acesso em: 23 maio 2020.

SACRAMENTO, S. S. Projeto De Proteção Ambiental: descarte de lixo doméstico nas vias públicas do bairro de Nova Dias D'Avila, cidade de Dias D'Avila-BA. 2013. 25 f. Monografia (Especialização em Gestão Ambiental em Municípios). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4598/1/MD_GAMUNI_2014_2_70.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

SCHAFFER, N. O.; COSTELLA, R. Z. A geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

URBAN, A. C; MAIA, C. M; SCHEIBEL, M. F. Didática: organização do trabalho pedagógico. IESDE Brasil S.A Curitiba, 2009.

PEQUENAS GUARDIÃS DAS GERAÇÕES FUTURAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Luciano Ferreira Lima
Lisiene Sousa dos Santos
Cristina Mandau Ocuni Cá
Denise Maria Santos*

Introdução

Devido à importância de se preservar o meio ambiente, o conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo dissipado desde as últimas décadas, pois este traz a ideia de que os recursos naturais devem ser usados para suprimir as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das futuras gerações.

Desde o início da formação das primeiras sociedades, o ser humano tem privilegiado o princípio utilitarista na sua abordagem em relação ao meio ambiente, tendo este como um mero fornecedor de recursos. Porém, o meio ambiente não se resume só a recursos naturais, nem tão pouco ao que está ao nosso redor; meio ambiente é tudo isso e também envolve o ser humano como parte integrante desse sistema. Portanto, fazemos parte do meio ambiente, e preservá-lo é também cuidar de nós. Além disso, fazendo isso garantimos o futuro das próximas gerações.

Neste contexto, devemos estimular a conscientização sobre a Educação Ambiental, com a finalidade de alertar as pessoas sobre a importância de se preservar nosso meio ambiente, para que as próximas gerações possam desfrutar desse benefício natural.

De acordo com Dias (2003), a Educação Ambiental na escola busca desenvolver o conhecimento, a compreensão, as habilidades e a motivação para apreender valores, mentalidades e ações necessárias para lidar com questões e problemas ambientais e encontrar respostas sustentáveis. Contudo, no cotidiano da escola, muitas vezes essas questões são colocadas à margem, abordadas em disciplinas isoladas ou em eventos específicos.

Diante disso, consideramos a abordagem do meio ambiente na educação infantil como fundamental para trabalhar valores que transformem suas atitudes perante o meio ambiente, a fim de que, já que estão constituindo-se como sujeitos, se transformem em cidadãos

que se sintam parte do meio ambiente e que saibam que toda ação tem consequências para si, para o outro, para a natureza e para as gerações futuras. Seguindo a tradição popular que diz serem as crianças o futuro da nação, não se pode deixar de investir nelas. Mas, como trabalhar a educação ambiental na educação infantil?

Segundo Santos e Lauro (2010), criança é um ser em construção e em constante transformação, seu aprendizado só se dá em momentos das atividades coletivas e individuais. Nessas atividades, sejam elas coletivas, ou individuais podem possibilitar o contato da criança com a natureza. Deve-se considerar que as crianças adoram o contato com a natureza; plantas, bichos, árvores, insetos, qualquer ser vivo é admirado por elas. Isso deve ser aproveitado ao máximo na educação infantil.

Com isso, este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da educação ambiental na educação infantil, mostrando para tal a urgência dessa abordagem no contexto escolar, com base em pesquisas recentes que tratam da temática e em documentos de organizações mundiais, baseando-se em resultados de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, a qual respondeu melhor as delimitações dessa pesquisa.

A contingência da questão ambiental

O progresso das sociedades associado à revolução industrial e tecnológica culminou num processo de exploração contínuo e desordenado, causando prejuízos ao meio ambiente, que afetam o nosso presente e comprometem as gerações futuras.

Os adeptos da ciência e da tecnologia associada à ideologia do progresso econômico, até pouco tempo, desconheciam o significado da palavra sustentabilidade, ocasionando a destruição indiscriminada dos recursos naturais do nosso planeta. Nesse sentido, a questão ambiental tem origem na preocupação com os problemas ambientais causados pelas atividades humanas no planeta.

A partir da Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, na Inglaterra, iniciou-se um período de inicialização inédita para a humanidade (BORGES; TACHIBA, 2005), que além da extração das matérias-primas, obtidas junto à natureza, também iniciava o processo de produção e consumo de combustíveis fósseis. Destaca-se, também, a geração de resíduos provenientes desta industrialização, que aprofundou a preocupação com a questão ambiental.

Já no século XX, mais precisamente na sua primeira metade, a humanidade presenciou uma deterioração ambiental nunca vis-

ta anteriormente, com o povoamento das cidades e a mecanização da produção agrícola, onde a mata nativa e seu ecossistema davam lugar à expansão da mancha urbana e à atividade agropecuária.

Essa deterioração do meio ambiente é marcada por sérios acidentes ambientais em vários países do mundo. No Japão, em 1954, mais de mil pessoas morreram e um número não calculável sofreu mutilações, com a contaminação causada pelo mercúrio, na Bahia de Minamata; nos Estados Unidos, em 1979, uma exploração destruiu um dos quatro reatores de uma usina atômica, lançando 100 milhões de curries de radiação na atmosfera, foram seis (6) milhões de vezes o volume que escapou do *Three Mille Island*, poucos anos antes considerado, até então, o pior acidente atômico da história.

Também no Brasil, em 1984, houve um grave acidente em Cubatão, São Paulo. Um rompimento de um oleoduto da Petrobrás, ocorrido após um incêndio, arrasou a favela Vila Socó, matando noventa pessoas e deixando outras duzentas feridas.

Outro acidente devastador ocorreu em Minas Gerais, na cidade de Mariana, em 05 de novembro de 2015, considerado o pior acidente de mineração do país. A tragédia ocorreu após o rompimento de uma barragem (Fundão) da mineradora, Samarco, provocando um enorme lamaçal que devastou o distrito de Bento Rodrigues. Foram cerca de 62 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração, que se transformaram em lama tóxica, causando prejuízos ambientais imensuráveis, além das 19 vidas ceifadas, das pessoas desabrigadas, e da infertilidade do solo que ainda se estenderá por muitos anos.

Desastres como esses, seja no Brasil ou em qualquer outra parte do mundo, impactam a opinião pública e abalam seriamente a imagem de um país. No entanto, esses eventos alertam o mundo para a necessidade da conservação ambiental, já previsto há alguns anos pela organização das Nações Unidas (ONU).

Alguns eventos foram importantes para a deflagração de uma consciência ecológica em um nível mundial, a saber: a Conferência Científica da ONU sobre a Conservação e Utilização de Recursos, em 1949; a Conferência sobre a Biosfera, realizada em Paris, em 1968; a publicação do relatório Limites do Crescimento, elaborado pelo Clube de Roma e a Conferência de Estocolmo, em 1972 (ICNUMAD-I Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento).

Diante dessa preocupação dos organismos internacionais e devido ao agravamento dos problemas ambientais em âmbito global, regional e local, têm-se demandadas ações técnicas, políticas educacionais por parte de países, governos e autoridades em diversos níveis,

dentre elas, ações de educação aos cidadãos, empresas e órgãos públicos.

Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) tem como objetivo formar cidadãos cientes das suas responsabilidades na relação com o meio ambiente; uma educação que se encaminhe na busca do sentido e significação para a existência humana.

Isto posto, a situação atual determina uma sociedade mais participativa consciente e crítica no âmbito das políticas públicas. Para tanto, é importante o fortalecimento do fator educacional como ferramenta para o desenvolvimento da conscientização das questões ambientais.

Breve relato histórico sobre a Educação Ambiental

O entendimento da história da Educação Ambiental e dos acontecimentos históricos das diversas épocas, antes, durante e depois de sua constituição fazem-se necessárias para a compreensão da constante evolução da EA no presente momento, sendo, por isso, de sua importância para a sociedade como um todo.

Na década de 1960, em consequência da crescente negligência com o meio ambiente, algumas pessoas mostraram-se preocupadas e interessadas em discutir a problemática ambiental, a exemplo da escritora e jornalista americana Rachel Carson, com o lançamento do livro “Primavera Silenciosa”, que se tornou um clássico na história do movimento ambientalista mundial, desencadeando uma grande inquietação internacional e suscitando discussões em diversos países.

O termo *Environmental Education* (Educação Ambiental) surgiu em março de 1965, durante a Conferência em Educação, na Universidade Veele, Grã-Bretanha. Na ocasião, foi aceito que a EA devia se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos e que deveria ser vista como essencial para a formação para a cidadania.

Em 1968, com o surgimento do “Clube de Roma”, que era formado por trinta especialistas de várias áreas, promoveu-se discussões sobre a crise que vivia a humanidade, assim como as consequências para o futuro da terra, caso os países continuassem consumindo desenfreadamente os recursos naturais.

O “Clube de Roma” apresentou ao mundo um relatório desses debates, que chamaram de “Os limites do crescimento”, no qual denunciaram os impactos do desenvolvimento a qualquer custo, sem qualquer preocupação com os recursos naturais e com a humanidade que depende essencialmente deles para sua permanência no planeta.

O referido relatório trouxe para o debate mundial a necessidade de traçar um limite para o crescimento dos países, o que não

agradou muito as lideranças mundiais, principalmente das grandes potências, mas teve grande relevância para desencadear preocupações, levando a ONU a realizar, em 1972, a Conferência de Estocolmo, na Suécia, com o intuito de “estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano” (DIAS, 2003, p. 79).

Outra conferência que merece destaque é a de Tbilisi, de 1977, a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. Nessa conferência também foi destacado o caráter interdisciplinar da EA, além de ter traçado finalidades e estratégias em nível nacional e internacional.

O Brasil não está alheio à importância da Educação Ambiental. No ano de 1992, foi realizado no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento, também conhecida como Rio-92. E, nesse período foram implementados documentos, como Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Os Ministros do meio Ambiente, da Educação, da Cultura e da Ciência e Tecnologia, no ano de 1992, instituíram o Programa Nacional de Educação Ambiental. (PRONEA). E o IBAMA, como responsável pelo cumprimento de suas determinações e na qualidade de executor da política nacional de meio ambiente, elaborou diretrizes pela implementação do mesmo. Assim, incluiu a EA no processo de gestão, o que a torna presente em quase todas as áreas de atuação (UNESCO, 1997).

Em 1997, o Ministério da Educação elaborou uma nova proposta curricular, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), onde o meio ambiente passa a ser um tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental, isto é, de 1ª e 8ª séries.

De fato, em 27 de abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o conhecimento da importância da EA, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo o processo educacional. Essa lei surgiu baseada no artigo 225, inciso VI da Constituição Federal de 1988. Segundo essa lei, a EA tem que ser trabalhada dentro e fora da escola, mas não deve ser uma disciplina, uma vez que perde o seu caráter interdisciplinar. Segundo Dias:

A apresentação de temas ambientais no ensino primário deveria se fazer com ênfase em uma perspectiva de educação geral, por exemplo, das atividades de iniciação e junto com atividades dedicadas à língua materna [...]. O estudo do meio ambiente deve se ocorrer aos sentidos das crianças (percepção do espaço,

das formas, das distancias e das cores). O estudo do entorno imediato do aluno (casa, escola, caminho entre ambos) revestiu-se de muita importância (1992, p. 224).

É importante salientar que a EA não deve ocorrer somente na educação formal, mas em todos os espaços educativos fora de sala de aula, na família, na comunidade, na igreja, na rua e nas associações, por meio de atividades socioambientais, cursos, oficinas, eventos, seminário, conferências, projetos, programas, campanhas e muitas outras opções que ocorrem fora da escola.

Em suma, a Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo e lugar, podendo ser desenvolvida desde a infância até a fase adulta através da educação formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Educar para os valores socioambientais

A preservação do meio ambiente é atualmente uma das principais preocupações da nossa sociedade. Ela atinge a vida e a integridade física das pessoas.

O sistema econômico vigente em nossa sociedade, o “capitalismo” acompanhado dos avanços tecnológicos trouxe alguns malefícios para o meio ambiente, de forma que o próprio ser humano passou a destruí-lo. E na busca de uma forma de conter esse estrago pensou-se na EA como forma de conscientizar os cidadãos a valorizarem o meio ambiente. Segundo Dias (1992, p. 24):

Muitas vezes, à educação foi dada a incumbência de ser o agente de mudanças desejáveis na sociedade, e ela se acoplaram às educações [...]. Dentre elas, nenhuma tem apelo tão premente e globalizador quanto a EA [...] e um efeito tão devastador quando falha no seu objetivo de desenvolvimento da consciência crítica pela sociedade em relação à problemática ambiental e aos seus aspectos socioculturais, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos, ecológicos e éticos.

Para que se faça na Educação Ambiental um mecanismo favorável ao meio, a educação escolar deve ser revista. Ela não deve ser feita apenas de informações, mas deve criticar, deve importunar, provocar o ser humano, para que esse crie um sentimento em relação ao meio que estimule uma consciência para uma transformação social.

A construção de um sujeito ecológico, sensível e capaz de perceber o mundo ao seu redor, relê-lo com outros significados vol-

tados ao bem comum e a vida, está relacionada com o que Carvalho (2006, p. 177) destaca no trecho abaixo quando diz que:

A transformação de uma atitude ecológica pode ser considerada um dos objetivos mais perseguidos e reafirmados pela Educação Ambiental crítica. Essa atitude poderá ser definida, em seu sentido mais amplo, como, a adoção de um sistema de crenças, valores e sensibilidade éticas e estéticas orientando segundo as ideais de vida de um sujeito ecológico.

Dessa forma, é necessário educar para os valores socioambientais. É preciso por intermédio da EA, criar mecanismos para desenvolver nos seres humanos o respeito em relação ao meio e também às diversas formas de vida. É importante desenvolver o consciente coletivo de cuidado com o meio ambiente, pois segundo Guimarães (1995, p. 14):

A Educação Ambiental apresenta-se como uma dimensão do processo educativo voltado para a participação de seus atores, educandos e educadores, na construção de um novo paradigma que contemple as aspirações populares de melhor qualidade de vida socioeconômica e um mundo ambientalista sadio.

Sendo a EA voltada ao processo educativo, nesse caso, todos devem fazer parte desse processo, sendo ele realizado dentro do ambiente escolar ou não. Afinal, educação se exerce não somente na escola, mas em todos os lugares.

De acordo com Segura (2001, p. 21), “A escola foi um dos primeiros espaços a absorver esse processo de “ambientalização” da sociedade, recebendo a sua cota de responsabilidade para melhorar a qualidade de vida da população, por intermédio de informação e conscientização”.

Entende-se que o ambiente escolar é um dos primeiros passos para a conscientização dos futuros cidadãos para com o meio ambiente. Por esse motivo a EA precisa ser introduzida no ambiente escolar como um todo, educando a todo o momento para os valores socioambientais, e não unicamente inserir como mais uma disciplina na grade curricular. Logo, a inserção da EA na escola, em especial na educação infantil, pode ser uma forma de sensibilizar os educandos para um convívio mais saudável com a natureza. “A representação ‘conscientizadora’ aparece em diversas oportunidades, conferindo à Educação Ambiental a missão de introjetar nos indivíduos indistintivamente, a consciência que possibilite a preservação do meio ambiente, entendido como a preservação da natureza” (REIGOTA, 2010, p. 77).

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a importância de se trabalhar a Educação Ambiental na educação infantil, mostrando como pode ser abordada para além de uma disciplina escolar. Desse modo, enxerga as crianças da educação infantil como sujeitos capazes de mudar o curso de degradação do meio ambiente que ocorre no presente e que se vislumbra com o desdobrar das consequências que já se revelam no nosso cotidiano.

Por estarem em fase de desenvolvimento, considera-se como a melhor idade para se aprender, por isso, devem ser orientadas a se sentirem partes do meio ambiente, refletindo sobre cada ação no seu dia a dia, pensando, assim, nas consequências delas para si, para o outro, para o meio e para as futuras gerações. Por isso, nesse trabalho, consideramos as crianças como pequenas guardiãs das gerações futuras.

Ademais, elas serão o futuro do nosso planeta, esses pequenos indivíduos farão história, pois quando “inocentes” é mais fácil de moldar novos conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinações que os tornem aptos a agir.

Toda educação é de grande importância para o desenvolvimento do ser humano, para o seu processo de humanização, concretizando, assim, numa etapa de transformação do âmbito social. A educação e a sociedade estão aliadas, pois as duas evoluem de maneira igual e gradual. Neste sentido, a Educação Ambiental conceitua-se de abrangência de conhecimento sobre o ambiente, tendo por finalidade a sua preservação e a utilização de seus recursos de maneira sustentável.

Dessa forma pode-se observar como a Educação Ambiental é um extenso campo de informação para se estudar, e que se mostra atrativo a partir do momento que contextualiza concepções que hoje se apresentam conectadas ao meio ambiente e ainda conseguem alcançar problemas sociais, políticos e econômicos.

Referências

BORGES, Fernando Hagihara; TACHIBANA, Wilson Kendy. A evolução da preocupação ambiental e seus reflexos no ambiente dos negócios: uma abordagem histórica. Anais [...]. XXV Encontro Nac. de Eng. De Produção, Porto Alegre, 29 out. a 01 de nov. de 2005- ENEGEP, 2005. Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2005/Enegep10051433.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.

BRASIL, lei nº 9795. Dispõe sobre a Educação Ambiental e da outras providências. Brasília, 1999.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, Aratusa; LAURO, Bianca Recker. Infância, criança e diversidade: proposta e análise. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a23.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

REIGOTA, M. Meio Ambiente e representação social. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

SEGURA, Denise de S. Baena. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

UNESCO (org.). Educação Ambiental, as Grandes Orientações da Conferência Internacional de Tbilisi. Revisão da tradução: Norma Guimarães Azeredo, Vitória. A. B. Rodrigues. Editora IBAMA. (Coleção Série Estudos Educação Ambiental - Ed. Especial), 1997.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO HUMANA

*Naiane da Silva Campina
Juliana Alice Costa Freire
Cristina Mandau Ocuni Cá
Jarles Lopes de Medeiros
Denise Maria Santos
Vanessa Farias Pinto Rodrigues*

Introdução

O presente artigo propõe discutir sobre a importância de um trabalho de conscientização ambiental no cotidiano das escolas de Educação Infantil, propiciando que as crianças possam aprender a respeitar a natureza, conseqüentemente cuidando de si e dos outros, pois todas as formas de vida são importantes para o planeta. Pretendemos refletir sobre a importância da educação ambiental como possibilidade de diversos aprendizados a serem vivenciados na educação infantil.

Acreditamos que é necessário que os docentes estejam envolvidos e preparados para desenvolver práticas educativas que possibilitem trabalhar com o tema em questão, como por exemplo, atividades que envolvam a coleta seletiva, aplicando na prática um trabalho de conscientização que esteja presente na rotina escolar, compreendendo que além das crianças apreenderem atitudes de cuidado com o meio ambiente, elas podem ser disseminadoras de informações e através dos conhecimentos adquiridos, ensinar também os seus familiares, e assim atingir um público maior.

Utilizando um tipo de metodologia de ação na qual, os professores podem aplicar na prática um trabalho de conscientização baseado no cotidiano escolar, usando a literatura infantil para chamar atenção das crianças e outros tipos de materiais que possam reforçar da melhor forma possível a compreensão sobre o assunto. Utilizamos como referencial teórico: Medeiros (et al. 2011); Cuba (2010); Felix (2007) e Rodrigues (2011).

A educação ambiental tem um poder que pode mudar hábitos e transformar a situação do nosso planeta, contribuindo assim, para uma qualidade de vida das pessoas. Acreditamos que por meio da educação ambiental implantada nas escolas, as crianças passam adquirir o conhecimento, compreender melhor as questões ambientais, e apren-

der que podem ser agentes transformadores em relação a preservação do meio ambiente (MEDEIROS *et al.*, 2011).

A educação ambiental é essencial em todos os níveis dos processos educativos e em especial nas séries iniciais, já que é bem mais fácil atingir e conscientizar as crianças sobre a importância de preservar, cuidar do meio ambiente, do que quando se tornarem adultos. Medeiros *et al.* (2011) lembra muito bem que as crianças bem informadas sobre os problemas ambientais ajudam divulgando em casa, na família e vizinhos, principalmente naquela fase em que elas gostam de dialogar e interagir, fase importante para o aprendizado e para ampliar o vocabulário.

Com relação a essa discussão Rodrigues (2011) traz a definição sobre educação ambiental que procura compreender a história dos conceitos contemporâneos. Segundo o autor, apesar de ser lei, os próprios órgãos públicos não cumprem na íntegra o que está no papel, pois o MEC desenvolve uma política de ensino que não abrange a educação infantil, favorece apenas o ensino fundamental.

Do mesmo modo, o autor considera que isso também acaba refletindo na formação continuada dos professores e nos materiais disponibilizados na área, que em geral, são exclusivos do ensino fundamental. A ausência de formação do professor da educação infantil no que se refere à Educação Ambiental, pode contribuir para uma deficiência na orientação e na conscientização das crianças. A criança encontra-se em formação inicial, onde podem ser trabalhadas as definições, os valores pessoais e sociais capazes de prepará-las para ser o exercício da cidadania. Neste sentido, torna-se essencial que a educação ambiental seja crítica e reflexiva.

Compreendendo a educação ambiental e a sua importância na formação docente

A atual Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, foi promulgada com seu capítulo sobre o Meio Ambiente que, entre outros avanços na área ambiental, tornou a educação ambiental obrigatória em todos os níveis de ensino, porém sem tratá-la como uma disciplina. A redação final ficou de acordo com as definições internacionais de Tbilisi, reafirmadas no encontro de Moscou (BRASIL, 1997).

Em abril de 1999, através da lei n.º 9795/99, a educação ambiental tornou-se obrigatória nas instituições educacionais e assim ficou decidido que seria trabalhada em todo processo de ensino, mas em forma de conteúdo transversal, não como disciplina.

Acreditamos que a melhor maneira de trabalhar sobre o assunto com crianças é mostrar para elas os desafios presentes na socieda-

de em que vivem, propiciando que não se limitem apenas ao campo das informações, mas que possam desenvolver atitudes, com a formação de valores e ações práticas que ultrapasse a teoria, para que aprendam a amar, respeitar e praticar ações voltadas à conservação ambiental.

O professor deve ser o instrumento de ação para levar o aluno a compreender a importância da conservação ambiental, ensinando na prática, de uma maneira simples e significativa, como por exemplo, a limpeza da sala de aula, a conservação do meio onde a escola está inserida, trabalhos que envolvam a coleta seletiva, dentre outras.

Cuba (2010) defende e reconhece que a educação ambiental não deveria ser trabalhada como interdisciplinar, mas sim como disciplina. Para o autor, o assunto tratado como transversalidade acaba trazendo menos impacto. O autor ainda ressalta que na maioria das vezes a educação ambiental não é inserida diariamente na rotina das crianças, que é a forma mais eficaz de conscientizá-las.

Aponta que a falta de informações dos professores sobre o assunto, é um elemento preocupante. Para ele, deveriam ser implantadas novas metodologias que venham ao encontro da realidade, ajudando os educadores a atuarem de forma participativa e crítica diante das situações sócio ambientais, a ponto de influenciar nas mudanças e atitudes dos educandos. Mesmo diante de tantas adversidades a educação ambiental vem crescendo e esse crescimento é extremamente importante para que possamos ter uma melhor qualidade de vida.

Segundo Félix (2007), a educação ambiental deve ser trabalhada de forma integrada, contínua e permanente em todos os níveis de ensino. Para ele a educação ambiental é essencial para mudar essa situação, mas atualmente percebe-se que grande parte dos desequilíbrios está relacionada à conduta humana gerada pelo consumo exacerbado. Considerando que a falta de formação adequada do educador em relação ao meio ambiente, dificulta a divulgação desse conteúdo sobre a discussão ambiental, prejudicando assim muitas vezes a reflexão e as ações dos alunos.

Utilizando a coleta seletiva como possibilidade de ensinar e aprender na educação infantil

A coleta seletiva é o mais importante passo para fazer com que vários tipos de resíduos sigam seu caminho para a reciclagem ou destinação final ambientalmente correta, pois o resíduo separado corretamente deixa de ser lixo. A coleta seletiva está intrinsecamente ligada à proposta de educação ambiental. De acordo com Cuba (2010, p. 24),

A Educação Ambiental é um tema muito discutido atualmente devido ao fato de se perceber a necessidade de uma

melhoria do mundo em que vivemos, pois é facilmente notado que estamos regredindo cada vez mais em nossa qualidade de vida de um modo geral, nos deixando levar por nossas obrigações diárias. Nosso tempo nos parece cada vez mais curto porque temos cada vez mais compromissos.

A coleta seletiva é fundamental para uma recuperação satisfatória do nosso ambiente. É necessário que iniciativas sejam realizadas para que a gente possa reduzir a produção de lixo, reaproveitando o que for possível, e posteriormente, enviando os materiais para a reciclagem.

É importante ressaltar que a coleta seletiva é um excelente aliado para uma sociedade ecologicamente correta. Através dela, os resíduos são levados a um destino específico, se for lixo orgânico será destinado a um aterro sanitário e se transformará em adubo; se for lixo reciclável pode até chegar a virar arte, além do uso na fabricação de outros materiais afins. Assim, podemos afirmar que a coleta seletiva pode contribuir para um meio ambiente saudável e puro, reutilizar, com isso, evitar o acúmulo de lixo no solo e a poluição dos lençóis freáticos. Cuba (2010, p. 25) nos lembra que:

A Revolução Industrial é a marca do capitalismo que, ao modificar o sistema de produção, consegue aumentar a margem de lucro do capitalista, promovendo uma enorme poluição do ar, dos rios, do solo, etc. Esta revolução foi o ponto de partida para toda a problemática vivenciada nos dias de hoje. Ao longo dos três últimos séculos, o malefício que o capitalismo trouxe para o meio ambiente era justificado pela possibilidade do progresso humano. As novas tecnologias permitiram avanços em várias áreas. No entanto, a partir da década de 1960, esse progresso começou a ser questionado.

Na atualidade, a coleta seletiva é bastante importante, por meio dela se resolve muitos problemas que enfrentamos hoje na nossa sociedade e que se ignorados poderão acarretar problemas maiores para a geração futura. Na nossa sociedade ainda é comum encontramos nos lugares públicos, o lixo armazenado de forma incorreta, inclusive até fora do cesto de lixo. E esta atitude, de jogar o lixo fora da lixeira, pode ser evitada se trabalharmos com as crianças no ambiente escolar e familiar, a importância de se ter atitudes positivas com o meio ambiente.

As formas mais comuns de coleta seletiva hoje existentes no Brasil são as coletas de casa em casa e nos Pontos de Entrega Voluntária. A primeira coleta citada pode ser realizada tanto pelo prestador do serviço público de limpeza e manejo dos resíduos sólidos (público ou privado) quanto por associações ou cooperativas de catadores de

materiais recicláveis. É o tipo de coleta em que um caminhão ou outro veículo passa em frente às residências e comércios recolhendo os resíduos que foram separados pela população. Já os pontos de entrega voluntária consistem em locais situados estrategicamente próximos de um conjunto de residências ou instituições para entrega dos resíduos segregados e posterior coleta pelo poder público.

O lixo descartado de forma incorreta causa muitos danos ao meio ambiente, como a poluição do solo e da água por conta do chorume (líquido escuro e mau cheiroso); aumento do número de incêndios causados pelos gases gerados pelo lixo em decomposição. Além disso, ainda tem as doenças que são transmitidas ao ser humano por animais que vivem no lixo.

Diante da situação compreende-se que está na hora de atuarmos de forma consciente para evitar problemas graves no futuro e garantir um meio ambiente de qualidade para as futuras gerações, mas para isso é importante pensar de forma inteligente e reflexiva para resolver quanto antes o problema. Neste caso é importante contar com a participação ativa de todas as instâncias sociais envolvidas. Dessa forma, acreditamos que os lares, ruas, escolas, comércios, repartições públicas e privadas, parques, praças, feiras, igrejas, dentre outros, são lugares em que todos devem assumir a responsabilidade com o cuidado com o meio ambiente, promovendo ações de conscientização.

No entanto, a escola é o lugar adequada para iniciar o processo de orientação e de conscientização das crianças como vem chamando a nossa atenção Cuba (2010, p. 24):

A escola é um espaço privilegiado para estabelecer conexões e informações, como uma das possibilidades para criar condições e alternativas que estimulem os alunos a terem concepções e posturas cidadãs, cientes de suas responsabilidades e, principalmente, perceberem-se como integrantes do meio ambiente. A educação formal continua sendo um espaço importante para o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidas com a sustentabilidade ecológica e social.

É importante pensar que a escola por ser um dos locais em que a criança interage socialmente, aprimora seus conhecimentos e desenvolve seus princípios, que acreditamos ser uma etapa da vida onde é possível e necessário prender sobre educação ambiental. E sem esquecer que na educação infantil a criança ainda está se construindo, aprendendo conceitos e valores que levará para vida toda, por essa razão é importante que através da educação ambiental seja desenvolvida a conscientização com as crianças.

Vale ressaltar que a educação é um dos meios que acaba atingindo uma maior quantidade de pessoas, então é necessário chamar atenção das autoridades e da sociedade em geral, de que é importante iniciar um trabalho de conscientização através da inserção da Educação Ambiental no cotidiano das escolas de Educação Infantil, com intuito de que as crianças de hoje, no futuro, façam parte de uma sociedade mais justa, onde os cidadãos respeitem a si próprios, os seus semelhantes e a todas as formas de vida existentes.

Diante de tantos problemas e incidentes com meios ambientais, vários países se mobilizam para discutir e refletir, afim de encontrar uma alternativa melhor. De ponto de vista de Cuba (2010, p. 24):

O trabalho educacional é componente dessas medidas das mais essenciais, necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas.

Enquanto isso, Medeiros (2011) afirma que no Brasil aconteceram as medidas no início de 1992, mas só em abril de 1999, com a lei nº 9795/99, é que veio o reconhecimento da importância da educação ambiental, reconhecida e oficializada como área essencial e permanente em todo processo educacional. Digamos assim que a partir dessa lei a Educação Ambiental passa a ser trabalhada dentro e fora do ambiente escolar, mas não como uma disciplina, a fim de garantir o seu caráter interdisciplinar, discurso esse que não se tornou convincente para a maioria dos estudiosos da área e dos profissionais da área de educação.

Lembrando que a Educação Infantil é compreendida como início da vida escolar, onde se aprende conceitos, valores e vivências que se levará para vida. A criança nessa fase está sempre disposta a aprender e devemos aproveitar esse momento para desenvolver a Educação Ambiental, fazendo com que as crianças possam valorizar, amar e respeitar a natureza e todos seus elementos. Acreditamos que as crianças se forem orientadas desde pequenas podem se tornar conscientes de suas responsabilidades, e conseqüentemente, adultos conscientes.

Sendo assim, vale destacar que o desenvolvimento da Educação Ambiental em escolas de Educação Infantil, possibilita aos alunos maior conhecimento, reflexão e discussão acerca dos assuntos ligados às questões ambientais, fazendo com que estes despertem para esses temas, tornando-os mais atentos e conscientes conforme nos mostra Cuba (2010, p. 25) ao destacar que:

Somente desta maneira é que se torna possível acreditar na possibilidade de mudar condutas e valores e, assim, formar pessoas que, através da disseminação de suas convicções, trabalharão por uma nova maneira de relacionar-se com o mundo e seus recursos Naturais e também com as outras pessoas.

Diante de tudo que está sendo discutido neste artigo, é necessário pensar no ambiente escolar, principalmente na educação infantil, a fim de orientar um número muito maior de pessoas, que possam trazer alternativas para uma resposta positiva no presente e futuro.

Considerações Finais

Com base no que vem sendo discutido neste artigo podemos assim concluir que a Educação Ambiental só acontece, de forma abrangente e eficaz, quando todos se envolvem e participam ativamente, buscando alcançar objetivos em comum. A coleta seletiva é uma eficiente ferramenta da gestão de resíduos sólidos. Acreditamos que se todos conseguirem usar de forma correta será possível causar mudanças significativas no contexto socioambiental e econômico, inclusive, no âmbito educacional. Estimulando a sociedade de modo geral a se sentir responsável pelos resíduos que produzem.

Compreende-se que esta mudança de hábitos e de percepção pode levar uma grande parte da população a se conscientizar, refletir e ter atitudes positivas em relação ao meio ambiente, propiciando uma melhor qualidade de vida. Educar as crianças para viver em harmonia com a natureza é uma necessidade, e através do cotidiano escolar é possível desenvolver atividade que promovam este respeito com o mundo em que vivemos, e até mesmo fazer com que as crianças percebam que a coleta seletiva também contribui para a geração de emprego e traz um alívio na economia das famílias carentes.

Referências

BRASIL. Lei nº 12.305, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 03 ago. 2010. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso: 4 jun. 2020.

BRASIL. Resolução nº 275, de 25 de abril de 2001 do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA). Gestão de Resíduos e Produtos Perigosos. Disponível em: http://cromg.org.br/arquivos/RESOLUCAO_CONAMA_275_2001.pdf. Acesso em: 4 jun. 2020.

CUBA, Marcos Antônio. Educação Ambiental nas Escolas. EC- COM, V.1, n.2 p. 23-33. 2010. Disponível: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/607/557> Acesso em: 17 jun. 2020.

FELIX, Rozeli Aparecida Zanon; Coleta Seletiva em Ambiente Escolar. v 18 jun 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3321/1985> Acesso em: 3 maio 20.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1992.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de Et al.; A Importância da Educação Ambiental nas Séries Iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/aimportancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais>. Acesso em: 2 maio 2020.

RODRIGUES, Cae; Educação Infantil e Educação Ambiental: um encontro das abordagens teóricas com a prática educativa. v. 26, jan. a jun. de 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3354/2010> Acesso em: 12 jun 2020.

SCHUNEMANN, Daniela da Rosa; ROSA, Marcelo Barcellos da. Conscientização Ambiental na Educação Infantil. vol. (1), n 1, P 122-132, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/remoa/article/view/2295/1393>. Acesso em: 21 maio 2020.

SILVA, Jaíres Lima da; Avaliação dos Benefícios Econômicos e Ambientais da Implantação da Coleta Seletiva no Município de Eusébio-Ce. Ceará. TCC (Trabalho de conclusão de curso) IFCE – Campus Quixadá – CE, 2016.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA POSSIBILIDADE DE EDUCAR DE FORMA CONSCIENTE

Janaina Maria Francelino Lima dos Santos

Juliana Alice Costa Freire

Cristina Mandau Ocuni Cá

Jarles Lopes de Medeiros

Denise Maria Santos

Vanessa Farias Pinto Rodrigues

Introdução

Este trabalho tem como tema principal a Educação Ambiental, com o olhar direcionado para o uso consciente da água, buscando promover uma discussão voltada para as políticas públicas, escola e comunidade, para que possam contribuir com educação que promova o uso consciente da água. Devido ao problema relacionado à água doce a ONU (Organização das Nações Unidas) criou o dia Mundial da água, sendo comemorado no dia 22 de Março. A água doce¹³ é apenas 3% do líquido disponível da água no planeta, boa parte disso concentra-se nas geleiras e secundariamente, em grandes profundidades, tornado sua captação economicamente dispendiosa. Então se faz necessário o uso racional da água e medidas educacionais que promovam essa conscientização nas escolas e comunidades.

A água potável está se tornando cada vez mais escassa, a contaminação de rios, riachos e bacias hidrográficas se apresentam de forma assustadora e descontrolada, tornando-se cada dia mais impróprio para o consumo humano. Observa-se o descuido com os esgotos industriais e domésticos, que deveriam ser rigorosamente controlados, para evitar a contaminação das bacias hidrográficas.

Como se percebe esse líquido tão precioso, na verdade, é um recurso finito e vulnerável, no entanto, uma grande parte da população ainda precisa se conscientizar, pois a degradação ambiental provocada pela poluição dos recursos hídricos acaba por contribuir para um agravamento no problema de escassez da água, representado pela dificuldade de abastecimento das grandes cidades e áreas industriais, do fornecimento da água para irrigação, dentre outros.

No Brasil, as próprias empresas de distribuição de água, não possuem uma política de controle e estímulos à linha de financiamento que favoreça o desenvolvimento de uma estratégia natural, onde os

13 Disponível em: Água potável: Apenas 3% das águas são doces - UOL Educação. Acesso em: 10 abr. 2021.

próprios consumidores de médio e grande porte pudessem perfurar poços tabuladores (os chamados poços artesanais), liberando assim grande parte da água potável para a distribuição pública. Para que a água continue sendo potável e suficiente para todos, a população precisa se conscientizar da importância dela para a vida e mudar seus hábitos. A água não é um bem de consumo, e não deve ser tratada como tal, na verdade, é um recurso natural, essencial para a vida e se apresenta, na atualidade, ameaçada.

De acordo com Zilberman (1997), os elementos ambientais constituem o planeta terra, sendo passível de influências, o ser humano e todas as formas de vidas tem ligação direta com esses elementos, principalmente os recursos hídricos, onde podemos dizer que é dos recursos que se utiliza em grande quantidade. Cabe salientar que os problemas ambientais são causados pelo o avanço no crescimento populacional e da produção de bens, pois tal progresso interfere no aumento da demanda da água.

As abordagens educativas sobre a Educação Ambiental, o uso racional da água e o desenvolvimento sustentável, permitem resgatar a consciência crítica, política e cidadã da população sobre tais assuntos, fornecem possibilidades aos alunos tornarem-se agentes multiplicadores com as informações adquiridas no ambiente escolar sobre estas temáticas, visto que as mesmas podem ser levadas para as suas casas, bem como para as comunidades em que residem. Se continuarmos tratando a natureza de maneira irresponsável, o futuro nos reservará um mundo devastado e sem recursos. É necessário que possamos estabelecer uma relação de paz com a natureza, encontrando o equilíbrio entre as necessidades humanas e a capacidade de recuperação ambiental (autossustentação).

Considerações sobre educação ambiental, políticas públicas e ensino

A Educação Ambiental promove valores que conduzem a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando uma análise crítica do princípio antropocêntrico, que tem levado, muitas vezes, à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies. É preciso considerar que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser utilizadas de maneira racional, evitando o desperdício e considerando a reciclagem como processo vital. O trabalho com Educação Ambiental poderá desenvolver a racionalidade, e promover correta utilização dos recursos que são oferecidos a nós, nesse aspecto Ramos (2010, p. 83) nos mostra que:

Seja como for, a visão atual de natureza, potencializada pela tecnologia, herdou o projeto de dominação assentado no dualismo homem-natureza, na qual a última é instrumentalizada em benefício do primeiro. Em outras palavras, universalizou-se a postura – que se tornou dogma – de transformar o conhecimento da natureza em instrumento de domínio da mesma.

O desenvolvimento para o bem-estar e o conforto humano que se criou a partir da Revolução Industrial gerou um aumento considerável de material descartado. Teixeira (2005, p. 1) nos mostra que “ocasionando um aumento da quantidade de resíduos gerados e não utilizados pelo homem, muitos deles trazendo riscos ao meio ambiente e a saúde humana”. Como se pode notar, é preciso ser mais consciente em relação à disposição final do resíduo sólido e à diminuição da geração desses, inserindo uma filosofia de reaproveitamento na sociedade.

No Brasil, o aumento da produção de produtos vem crescendo em ritmo acelerado e, com isso, surgem os problemas relacionados ao descarte inadequado dos resíduos, fazendo com que estes voltem para a natureza de maneira prejudicial. As alternativas de reaproveitamento e de reciclagem, infelizmente, não têm sido suficientes para suprir essa necessidade tão urgente (FERNADES; MOURA; SOUSA, 2012).

As preocupações ditas ambientais de determinados segmentos da sociedade ocorrem mais por um ato de sobrevivência do que por um de educação ambiental de fato. Sabe-se, porém, que concordando com Santos (2009) a educação ambiental não irá conseguir resolver os inúmeros problemas existentes na sociedade, mas possibilitar através de seus instrumentos, princípios e objetivos, que determinadas ações aconteçam, buscando respeitar os direitos e os deveres com o meio ambiente. Neste sentido, Manzini (*apud* FERNADES; MOURA; SOUSA, 2012, p. 3) ressalta:

[...] que cabe a todos fazer a sua parte no sentido de redirecionar a produção e o consumo rumo à sustentabilidade, o que exige uma descontinuidade sistêmica do atual processo de uso-consumo, bem como a indução de um processo de aprendizagem social que permita as gerações atuais e as futuras viver melhor, consumindo menos e regenerando mais a qualidade do nosso ambiente planetário.

A compreensão a respeito da necessidade de implementação da educação ambiental é de extrema importância para alicerçar a mudança de postura diante da problemática dos resíduos sólidos e a criação de políticas públicas coerentes com a busca do desenvolvimento

sustentável. Devemos pensar também sobre a enorme quantidade de lixo produzido pelos países industrializados, o que acaba prejudicando o meio ambiente. De acordo com Sasse (2002, p. 50) “Esse lixo destrói o ambiente de várias maneiras, matando plantas e animais diretamente, pela infiltração dos aterros sanitários para as águas subterrâneas, rios e lagos, e pela emissão de substâncias tóxicas na incineração”.

Em 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) reuniu especialistas em Educação Ambiental de todo o mundo, inclusive do Brasil. Foi o primeiro encontro mundial dedicado à Educação Ambiental, onde várias orientações gerais foram obtidas para se estabelecer um programa internacional. Essa reunião deu origem a um documento conhecido como “Carta de Belgrado”, na qual, em seu final, pode-se ler:

[...] devem ser lançadas bases para um programa mundial de educação ambiental que possa tornar possível o desenvolvimento de nossos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, visando à melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, a elevação da qualidade de vida para as gerações futuras (BRASIL, 1975).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 impõe que “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; preservar as florestas, a fauna e a flora.” (BRASIL, 1988). Estabelece, ainda, em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, que, para assegurar a efetividade desse direito, “incumbe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Propiciar esta discussão para o ambiente escolar é extremamente importante, pois sabemos que somente a sociedade é capaz de mudar esse quadro instável, e dessa forma, há a necessidade de uma educação coletiva frente aos danos causados diariamente, fazendo com que haja a consciência de que é preciso rever hábitos e concepções, além de se buscar alternativas sustentáveis. Tendo como objetivo principal a disseminação acerca do conhecimento sobre o meio ambiente, visando sua preservação, a educação ambiental é um elemento transformador e que auxilia as pessoas a se conscientizarem sobre os problemas ambientais, sendo capazes de agir, prevenir e procurar soluções para mitigação ou erradicação de um determinado problema, refletindo e revendo seus hábitos para levar a uma relação mais harmoniosa e equilibrada.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – instituída pela Lei nº 9.795/99 – e seu decreto de regulamentação em 2002

têm contribuído para acelerar o processo de institucionalização da Educação Ambiental no país, cujo marco inicial, pelo menos para o ensino formal, foi a Lei nº 6.938/81, a qual, ao instituir a Política Nacional de Meio Ambiente, determinou a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), também propõe fortalecer o Sistema Nacional de Meio Ambiente, por meio do qual a PNEA deve ser implementada em regime de colaboração com os entes da Federação, tendo como missão contribuir com a educação para a sustentabilidade, para uma sociedade educada ambientalmente.

O MEC, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), e o Ministério do Meio Ambiente, por meio do Departamento de Educação Ambiental (DEA), coordenam a PNEA e o ProNEA. Entretanto, em razão da transversalidade da Educação Ambiental, outras instituições públicas federais (ministérios, autarquias, estatais etc.) vêm desenvolvendo ações, fato que desafia o órgão gestor a viabilizar ações integradas para, desse modo e a partir de uma visão sistêmica, potencializar a implementação da Política.

Em abril de 2004, reunidos em Goiânia, técnicos e gestores representantes de secretarias de educação e de meio ambiente reconheceram o ProNEA como orientador de políticas públicas de Educação Ambiental, integrando processos nacionais, reafirmando a necessidade de uma gestão democrática e compartilhada. O documento produzido sugere que as Comissões Interinstitucionais de Educação Ambiental (CIEAs), vistas como colegiados estaduais representativos e democráticos, juntamente com as redes sociais em Educação Ambiental, sejam fortalecidas, pois estimulam a participação e o exercício do controle social.

A gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e de meio ambiente vem sendo intensificada na atual gestão do governo federal, o que possibilita sinergia e articulação entre políticas da educação formal e não formal, como se propõe com a constituição de Coletivos Educadores.

Em 2007, a Secad/MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) receberam Planos de Trabalho de 24 Estados e do Distrito Federal, que solicitaram recursos suplementares para mobilizar as escolas de ensino fundamental (anos/séries finais) em preparação da III Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente. O MEC descentralizou, por meio da Resolução FNDE nº 54/2007, o montante de R\$ 5.642.939,82 para execução, no ano de

2008, de oficinas, conferências regionais/estaduais e formação e fortalecimento de Com-Vidas nas escolas. Como contrapartida, os estados proponentes entram com o total de R\$ 287.983,55. Todas as unidades federativas solicitantes tiveram projetos de Educação Ambiental aprovados, apenas os estados de Minas Gerais e São Paulo não solicitaram assistência financeira suplementar via Resolução do FNDE, mas suas secretarias estaduais de educação devem se envolver no processo da III Conferência, como ocorreu nas duas outras edições do evento, como em 2003, 2005 e 2006.

Com essa visão panorâmica das atuais políticas públicas de Educação Ambiental no Brasil, coordenadas nacionalmente pelo OG da Política Nacional de Educação Ambiental, já foi possível visualizar diversos e enormes desafios. Entre tantos, discute-se os mais relevantes do ponto de vista dos gestores estaduais dessas políticas e aponta, a partir das prioridades identificadas, algumas tendências e os novos desafios decorrentes do Plano de Desenvolvimento da Educação e sua proposta de educação integral.

Há um entendimento de que as políticas públicas de educação ambiental devem induzir à produção de ações transformadoras que contribuam na prevenção e enfrentamento dos riscos globais, apoiadas numa governança democrática mais intensa, que estimule a reflexividade e a cidadania ambiental. Aprender a prevenir e enfrentar as ameaças numa sociedade de risco implica na criação de espaços de interlocução para novas formas de participação política e vivência da vida democrática.

Uma das diretrizes do Programa Nacional de Educação Ambiental diz respeito ao aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino. Os principais desafios das políticas públicas de educação ambiental no Brasil, identificados pelos gestores estaduais e os compromissos assumidos pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em regime de colaboração com os entes federados, apontam para uma proposta político-pedagógica de educação para a sustentabilidade capaz de formar pessoas responsáveis pela melhoria da qualidade de vida e do mundo que habitam.

Trata-se, pois, de uma educação ambiental crítica, participativa e transformadora, sintonizada com os princípios do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, predominantemente emancipatória, que acolhe os sujeitos sociais e lhes apresenta possibilidades de uma intensa vida democrática e de reinvenção da cidadania por meio da “política do cotidiano”, especialmente com a participação em espaços de (inter)locução como as Com-Vidas ou Círculos de Aprendizagem nas escolas e comunidades.

Por essa razão, a presença da educação ambiental, com suas ações sinérgicas e perspectiva sistêmica, na implementação da educação integral, com a implantação do programa Mais Educação, criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação, favorecerá a criação de espaços participativos de educação para a sustentabilidade socioambiental e a construção de novos arranjos educativos locais. Se bem-sucedido, o Mais Educação provocará uma importante ruptura no atual modelo de gestão das políticas públicas da educação, que parece desconhecer a modernização reflexiva e o saber complexo, e incorporará a educação integral no cotidiano da vida escolar, o que exigirá permanentemente articulação de ações Inter setoriais para ampliação dos tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem.

A educação ambiental e o uso consciente da água

A água é um elemento de vital importância para todas as formas de vida da Terra e está presente nas múltiplas atividades humanas, com os mais diversos fins, desde a água como maior constituinte do corpo humano até o uso doméstico, agrícola e industrial.

Para Mancuso e Santos (2003, p. 403), os seres humanos têm 65% do seu peso formado de água. Em um clima temperado, um adulto precisa ingerir cerca de 3 litros de água por dia para sobreviver. Fora isto, ainda existem as outras tarefas diárias para as quais a água é essencial como a higiene pessoal e doméstica, produção de alimentos, irrigação, transporte, criação de animais, e também é distribuída desigualmente pelo país, para atender a 93% da população.

O consumo de uma água saudável é fundamental à manutenção de um bom estado de saúde. Existem estimativas da Organização Mundial de Saúde de que cerca de cinco milhões de crianças morrem todos os anos por diarreia, e estas crianças habitam de modo geral os países do Terceiro Mundo, (SANTILLI, 2003, p. 650).

Segundo Tundisi (2002, p. 5), a obtenção da água tratada e de boa qualidade é um direito de todo o cidadão, mas a situação no Brasil, quando se refere ao acesso da água tratada a toda a população, na realidade ela nem sempre existe, principalmente à população de periferia. Na realidade, em torno de cinquenta milhões de pessoas, no Brasil, não dispõem de água encanada em suas residências ou recebe água não tratada.

Os desmatamentos que derrubam árvores das áreas dos mananciais e de matas ciliares e com o auxílio dos garimpeiros com o uso do mercúrio devastam os rios e provocam a contaminação e o envenenamento de suas águas e, em consequência disso, matam e contaminam peixes, animais e plantas dependentes.

As pessoas sabem que os automóveis poluem e colaboram para o efeito estufa, mas por falta de opção ou por comodismo não abrem mão desse meio de transporte, que o lixo contamina e polui o meio ambiente, porém, muitas pessoas continuam jogando nas ruas, praias e parques. O desperdício de água que acontece quando: deixamos a torneira aberta enquanto escovamos os dentes, fazendo a barba e deixamos a torneira aberta, no banho demorado, enquanto lavamos a louça e gastamos muita água, ao lavar o carro, a calçadas com mangueira aberta e regar as plantas em horários inapropriados.

Uma das atividades que mais desperdiça água é a irrigação por canais e por aspersão. No primeiro método, a água é intensamente evaporada e no segundo é indiscriminadamente espalhada, não deixando também de oferecer uma parcela para a evaporação. É preciso utilizar novos métodos de irrigação, onde não ocorra o desperdício e que cada gota de água seja realmente aproveitada.

A própria expansão e o desenvolvimento das cidades provocam o esgotamento dos mananciais dos quais se abastecem, vendo-se obrigadas a buscarem outros cada vez mais distantes, o que se torna bastante caro. Conforme Viegas (2007, p. 25), inúmeras são as previsões relativas à escassez de água, resultado do consumo cada vez maior, do mau uso, do desmatamento, da poluição e do desperdício desconsiderando o esgotamento dos recursos hídricos.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou mostrar que um dos bens mais preciosos à disposição da humanidade requer a racionalidade em sua utilização, pois o desperdício da água tornou-se uma das mais importantes preocupações do planeta. A Educação Ambiental tem a preocupação de fornecer os princípios e as orientações básicas para que os cidadãos possam reverter as atividades que levam ao desperdício da água, num processo permanente de formação e educação.

Quando a criança está envolvida em um projeto ambiental e consegue visualizar os resultados obtidos pela sua ação transformadora, ela vai se tornando um cidadão crítico e participativo nas soluções dos problemas ambientais.

A Educação Ambiental deve ser desenvolvida como uma prática, na qual todas as pessoas que fazem parte de uma escola precisam estar preparadas, pois são responsáveis por influenciar novas condutas na sociedade, através dos projetos ambientais, disseminando conhecimentos, valores e atitudes necessárias para trabalharem em favor do meio ambiente.

Guiados por essas ideias, acredita-se que, para fazer Educação Ambiental, a escola deve propiciar atividades que trabalhem a realidade do aluno e que ele possa refletir sobre os problemas que afetam a sua vida, a comunidade, o país, o planeta e colocar em prática sua capacidade de atuação e autonomia no que se refere a essas questões.

O aluno, sensibilizado e consciente, transmite essa preocupação com o meio ambiente com a sua família e amigos, dividindo os conhecimentos construídos, possibilitando que participem de atitudes positivas em relação ao planeta, influenciando, assim, direta e indiretamente outras pessoas e, por consequência, pressionando os órgãos públicos a tomarem medidas ecologicamente corretas.

Referências

BLOOM, A. L. Superfície da Terra. São Paulo: Edgard Blücher, 1970.p.78-84. BRANCO, S. M. Água: Uso e Preservação. São Paulo: Moderna, 2003. p. 80-94.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente/ Saúde. V. 9. Brasília, 128 p. 1997. Disponível em: <https://portal.seuma.fortaleza.ce.gov.br/fortalezaonline/portal/>

CACHAPUZ, A. et al. A Necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez, 2005.p.37-53.

CHEIDA, L. E. Biologia Integrada. São Paulo: FTD, 2003.p.454-456.

CICILLINI, G. A. Desenvolvimento de Projetos e Interdisciplinariedade no Cotidiano das Escolas. In: CICILLINI, G. A. et alli. (Org.). Guia de Estudo: Reflexões Sobre a Prática pedagógica. Belo Horizonte - MG: Secretaria Estadual de Educação, 1997, v. p. 37-38.

GRADY Jr. C.P.L.; LIN, H.C. Biological Wastewater treatment, Pollution engineering and technology, New York: Marcel Decker, inc. 1980.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1995.

ISAIA. E. M. B.; et al. Reflexões e Práticas para desenvolver à Educação Ambiental na Escola. Santa Maria: UNIFRA/IBAMA, 2001.

JANNUZZI, P. de Martino. Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2006.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (org.). Verde Cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MACIEL, L. S. B.; DOMINGUES, A. L. A água e seus múltiplos enfoques no ensino de ciências no nível fundamental. São Paulo: Acta Scientarium 2001.

MANCUSO, P. C. S; SANTOS, H. F. Reuso da água. São Paulo, Manole Ltda, 2003.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

AMINATA NADIA GOMES MANÉ

Estudante do Curso de Humanidades na Universidade da Integração Internacional da lusofonia Afro-Brasileira, Ceará (UNILAB).

ANA CLAUDIA UCHOA ARAÚJO

Tem Graduação em Pedagogia, pela Universidade Federal do Ceará (2003); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010), vinculado à Linha de Pesquisa Avaliação Educacional; e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (2015), vinculado à Linha de Pesquisa História e Educação Comparada. Concluiu o Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará, na Linha de Pesquisa História e Educação Comparada, no Eixo de Pesquisa Tecnologias da Informação e Educação a Distância (2021), apresentando o relatório Ciclo Didático de Formação Contínua e Continuada - Formação em Ensino Híbrido. É Servidora Pedagoga, no Instituto Federal do Ceará, atuando como Pró-Reitora de Extensão, desde março de 2021. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Proeja, Educação Profissional, Educação a Distância, Formação de Professores e História da Educação em perspectiva comparada.

ANA SORAYA SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologias de Ensino e em Terapias Integrativas e Complementares Supervisora Escolar. Coordenadora da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Fortaleza. Consteladora Familiar e Facilitadora de Biodança do Espaço Ekobé/UECE. Possui experiência em Docência no Ensino Fundamental e Ensino Superior, Formação Continuada de Professores e Pesquisa Educacional.

ÂNGELA MARIA ALVES DA SILVA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua na área da educação desde 2018, na rede pública de ensino. Cursos de aprimoramento na educação: Educação e Didática (SESC), A BNCC na Prática (SESC), Informática Essencial (SENAP).

ANTONIA LIS DE MARIA MARTINS TORRES

Pedagoga (FACED/UFC), Mestre (FACED/UFC) e Doutora também pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Estudos Especializados da FACED/ UFC com atuação na área de educação a distância e tecnologias digitais. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Pesquisa Multimeios atuando em projetos de ensino, pesquisa e extensão desde 2009. Os projetos estão articulados as seguintes áreas: educação a distância, informática educativa, formação de professores em contexto virtuais, redes sociais e inclusão digital. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Linha História da Educação Comparada, Eixo; Novas Tecnologias e EAD. Atuou como Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia EAD da UFC/Virtual. Autora do Livro: Laboratório de Pesquisa Multimeios entre gigas e megabytes: (re)criando percursos formativos. Fortaleza: Edições UFC, 2018. No ano de 2019, realizou Curso de Licença Capacitação de Servidor na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal, sob supervisão da Profa. Dra. Lúcia Amante. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa Multimeios (FACED/UFC), durante o ano de 2020.

ANTÔNIA VIEIRA DUARTE

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Especializada em Libras pela Faculdade Plus. Atua na área da educação desde 2015. Atualmente é professora substituta da rede pública de Fortaleza.

CÁSSIA AMARO DE OLIVEIRA PINHEIRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Plus.

CLARICE ZIENTARSKI

Graduação em Estudos Sociais (Unijui), Graduação em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1989- 1993), Graduação em Pedagogia; Pós-graduação em Educação, Cultura e Cidadania (Unijui); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria na linha de Pesquisa Políticas Públicas; Doutorado em Educação pela UFSM linha de pesquisa Práticas Esco-

lares e Políticas Públicas; Pós-Doutorado em Educação (UNOESC). Experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e na Área de Ciências Humanas como docente da educação básica e ensino superior, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, trabalho e educação, educação do campo, política educacional, políticas de accountability, gestão democrática. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará, atuando nos cursos de graduação com a disciplina de Estrutura, Gestão e Política Educacional; Professora e pesquisadora da Pós-graduação em Educação Brasileira, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação orientadora de doutorado e mestrado acadêmico. Coordenadora da Escola da Terra- Ceará. Coordenadora da Pós Graduação em Educação Brasileira. Coordenadora de formação pedagógica das licenciaturas da Faculdade de Educação.

CRISTINA MANDAU OCUNI CÁ

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2015). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2009). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2005). Tem experiência em Educação Infantil e Ensino superior atua também na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso em Nível Superior.

DÉBORA DIAS DE CASTRO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2002). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus Educação (2019). Mestranda no Curso de Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2020). Atuando na educação desde 2001. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Aquiraz no estado do Ceará.

DENISE MARIA SANTOS

Doutorado em geociências pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduação e mestrado em geologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da UVA com parceria do Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ), nos cursos de graduação em licenciatura em pedagogia e educação física, nas disciplinas de sociedade e natureza; ciências naturais nas series iniciais e gestão ambiental e atividades físicas na natureza. Trabalha também na orientação de trabalhos

de conclusão de curso (TCC); nas orientações de projetos e pesquisas desenvolvidos no âmbito da educação e meio ambiente.

EUCLIDES ANDRÉ MUSDNA MALÚ

Possui graduação em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2018 e Licenciando em Pedagogia pela mesma universidade. Membro de projeto de extensão Vozes D'África-Unilab. Membro do projeto Interloquções Significativas. Ex-coordenador da área de ensino e pesquisa de Centro Acadêmico do curso da Pedagogia, "SAWABONA" (2019- 2020). Coordenador dos assuntos acadêmicos do Coletivo dos Estudantes Guineenses do Curso da Pedagogia-Unilab/CE (CEGPU). Bolsista voluntário do projeto de Apoio aos Familiares: constelando situações de desajustes entre 02/01/2020 a 30/09/2020. Atualmente, bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica no projeto: Das escolas de Alfabetização e Educação de Adultos às Comunidades de Aprendizagem Brasil - Guiné-Bissau: concepções de ensino, práticas pedagógicas e experiências culturais entre as instituições formais e não-formais na educação cidadã, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra o grupo de pesquisa Observatório Vozes da EJA Brasil - África, da Unilab.

FRANCILENE RAMOS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2004). Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2017). Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ (2019). Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana (2020). Atuando no magistério desde 2017. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Aquiraz.

FRANCISCA FABICIANA CASTRO SOARES

Formada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA, Instituto Dom José de Educação e Cultura-IDJ. Cursando Especialização em Docência em Educação Infantil (2021) pela Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ. Atuando na educação desde 2018, na cidade de Fortaleza-CE.

FRANCISCA VALÉRIA DE SALES PEIXOTO

Especialista em Metodologia Do Ensino Fundamental e Médio (UVA, 2003). Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (UECE, 2000). Professora da Educação Básica da Rede Municipal de Russas (1998-2003); membro do Comitê Regional de Avaliação e do Prêmio Gestão Escolar do CREDE 10 (2001); Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Russas (2000-2002); Presidente do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente do Município de Russas (2002). Atualmente, professora da Educação Básica da Rede Estadual do Ceará (2000); professora coordenadora de área de Ciências Humanas (2007-2018); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores-GEPGE da FACED/UFC (2017-2020). Vice-presidente do Conselho Escolar da E.E.M.T.I. Jenny Gomes (2019).

FRANCISCA VALÉRIA AGUIAR RAMOS

Professora da Educação Básica, possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2018), graduanda em português e suas Literaturas, pela UNIGRANDE (2019 - atual) e pós-graduanda em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pela Plus (2020 - atual). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores- GEPGE/UFC

HERMÍNIO BORGES NETO

Concluiu o doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em 1979. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, lotado no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação. Atua na área de tecnologias digitais na Educação, com ênfase em EaD e inclusão digital e em Ensino de Matemática. Em suas atividades profissionais interagiu com 76 colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Em seu currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Sequência Fedathi, Ensino de Matemática, Raciocínio Matemático, Ambientes de aprendizagem, Ambiente virtual de ensino, Educação a distância, Colaboração, Tecnologias na Educação e Inclusão Digital.

JANAINA MARIA FRANCELINO LIMA DOS SANTOS

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA Instituto Dom Jose De Educação e cultura - IDJ.

JARLES LOPES DE MEDEIROS

Doutorando e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba (FALC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciado em Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade da Grande Fortaleza (FGF). Professor do Curso de Pedagogia da UECE e professor de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). Professor tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UECE. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Ética, Educação e Formação Humana, do Centro de Educação (CED) da UECE.

JOSÉ AIRTON DE CASTRO BEZERRA

Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2003). Especialista em Inclusão Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2005 - 2006). Especialização em Ciências da Educação pela Faculdades Integradas de Patos (2007-2008). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia (ULHT) - Portugal (2007-2010). Professor Convidado da Faculdade Plus – FP desde 2011. Professor Titular da Faculdade Paiva Andrade – FPA, lecionando as disciplinas de Sociologia da Educação, Sociologia e Relações Étnicas e Metodologia da Pesquisa Científica.

JULIANA ALICE COSTA FREIRE

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Pedagógico Brasileiro. Atualmente é professora polivalente da Prefeitura Municipal de Maracanaú desde 2014. Professor tutor do Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UECE. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Ética, Educação e Formação Humana, do Centro de Educação (CED) da UECE.

KALINA GONDIM DE OLIVEIRA

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação (PPGE/UFC). Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Administração de Recursos Humanos (UFC). Especialista em Gestão e Coordenação escolar (FLATED). Professora Efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza-CE. Atua como docente na Educação básica e superior. Pesquisa as seguintes temáticas: Política Educacional; Organismos Internacionais e Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação; Formação de Professores; Gênero e Educação.

LIA CARVALHO DE PAIVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA (2003). Especialista em Leitura e Formação do Leitor pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2006). Mestranda no **curso de Ciências da Educação** pela Universidad Interamericana (2020). Atuando na educação desde 2007. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

LIANA NISE MARTINS ALBUQUERQUE

Graduada em PSICOLOGIA pela Universidade de Brasília (1978), mestrado em CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO - Purdue University, EUA (1984), com área de concentração em “Learning Disabilities” (Transtornos de Aprendizagem). Foi professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Campina Grande, PB, durante 18 anos, onde também exerceu as funções de Coordenadora do Curso de Pedagogia e do Curso de Especialização em Educação. Foi professora do Centro de Ensino Superior Santa Cruz, PE, onde integrou a comissão responsável pela elaboração dos projetos Institucional e Pedagógico do Instituto Superior de Educação (ISED), encaminhados à SESU/MEC, tendo exercido também a função de Coordenadora de Curso. Coordenou o CAPESi (infantil) de Campina Grande durante os anos de 2006 e 2007 e tem longa experiência de trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Atualmente, leciona em vários cursos de Pós-Graduação da Faculdade PLUS, em Fortaleza, transitando principalmente nas seguintes áreas: alfabetização e letramento, educação infantil e intervenção precoce, educação inclusiva, transtornos de aprendizagem (psicopedagogia e neuropsicopedagogia).

LIDIANA GOMES DE OLIVEIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Especialista em Psicopedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Área Profissional: Atualmente, exerce a função de Supervisora de Núcleo na Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Possui experiência na área em docência no Ensino Fundamental em Instituições Públicas e Privadas, Leitura e Escrita, Formação Continuada de Professores e Gestão Pública.

LISIENE SOUSA DOS SANTOS

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú Especialista em Educação Infantil e Alfabetização pelo Idj- Instituto Dom José de Educação e Cultura. Professora de Educação Infantil-Creche Maria Pequena.

LOURENÇO OCUNI CÁ

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1996), graduação em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2001), mestrado em Administração e Supervisão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e doutorado em Políticas de Educação e sistemas Educativos pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas em Educação e Gestão, Política Educacional e Organização do sistema Educativo da Guiné-Bissau, Educação de Jovens e Adultos; Educação, Cooperação e Desenvolvimento. Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

LUCIANO FERREIRA LIMA

Pedagogo pelo Idj- Instituto Dom José de Educação e Cultura.

MANGA SANÉ

Graduando em curso de Letras-Língua Portuguesa. Fui bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Atualmente, sou bolsista de Programa de Residência Pedagógica (PRP).

MARIA AURINILDA LIMA SILVA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Atualmente cursando Alfabetização e Letramento pela Faculdade Plus Educação. Atuando na educação desde 2001, na Prefeitura Municipal de Fortaleza (CE).

MARIA ELIZÂNGELA PEREIRA PINHEIRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Cursando Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade PLUS, e Especialização em Alfabetização e Letramento pela mesma Faculdade. Atuando na educação desde 1995, na cidade de Fortaleza (CE).

MUTARO SEIDI

Graduando em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, membro do Núcleo de políticas e Administração Pública (NPAD), membro de Grupo de estudos e pesquisa Amílcar Cabral (GEPAC), e membro de projeto Interloquções Significativas. Bolsista de produtividade da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) para o período de 2020-2022. Suas pesquisas enfocam os temários sobre Administração Pública e Políticas Públicas, com especial interesse em cooperações intermunicipais “networks”, estudos da burocracia e instituições de controle externo.

NAIANE DA SILVA CAMPINA

CURSANDO O 8º SEMESTRE em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ).

POLICARPO GOMES CAOMIQUE

Graduado em ciências educativas pela Escola Normal Superior Tchico Té (2014). Professor do ensino público colocado no liceu do São Paulo em Bissau e professor de língua inglesa pelo centro de aprendizagem de línguas estrangeiras, T5 Star Events School. Graduado em Humanidades

pela universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira (UNILAB) e licenciando em Sociologia pela mesma instituição. Bolsista do projeto Ensino multilíngue e a interculturalidade lusófona no maciço Baturité de 2016 a 2017. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Amílcar Cabral (GEPAC) e membro do departamento dos assuntos acadêmicos da Associação dos Estudantes Guineenses na Unilab CE (AEGU). Bolsista do Observatório Estudantil da UNILAB (2018). Bolsista do projeto de pesquisa: "O Sistema de Justiça Criminal no Maciço de Baturité/CE: a construção do inquérito policial e do processo judicial para crimes de homicídio" (2019-2020). Mestrando em Estudos Étnicos e Africanos na Universidade Federal de Bahia.

ROSA MARIA LIMA BARROS

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Instituto Dom José de Educação e Cultura (IDJ). Atua na área da assistência desde 2020.

SANDY NAÉDIA LUCAS DE OLIVEIRA

Graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da Grande Fortaleza (UNIGRANDE/PROUNI). Membro do Grupo Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Formação de Professores e Gestão Educacional (GEPGE/FACED/UFC), representante dos discentes na Comissão Própria de Avaliação do UniGrande (CPA); membro do Conselho de Curso como representantes dos discentes de administração; participante do grupo de estudos da UFC/FACED - Laboratório de Estudos de Accountability Educacional (LEACE/FACED/UFC) como pesquisadora; membro do Clube de Leitura do UniGrande; membro Grupo de Pesquisa Rede Mapa Ceará (FACED/UFC). Atuando como pesquisadora nos projetos: 1. Rede Mapa - Gestão democrática do ensino público; 2. Políticas públicas de regulação por resultados e governo democrático E 3.GEPGE.

SIBERE DUARTE ARAÚJO

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Graduada em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia Intensiva (2016). Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicologia. Psicóloga Clínica. Possui experiência na área da Educação Especial como Professora, Pesquisadora e Escritora.

STHEFANNY DO VALE MENEZES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará- UECE (2017). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade Plus Educação (2019). Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (2020). Atuando no magistério desde 2012. Atualmente sou professora na Prefeitura Municipal de Caucaia.

THALIA THAIS SILVA

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Atua na área da educação desde 2018.

VANESSA PINTO RODRIGUES FARIAS

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Graduada em Letras Português e Espanhol, pela Universidade Federal do Ceará.

WLÁDIA DE SOUZA MATOS

Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Técnica em Secretariado Escolar. Atua na área da Educação desde 2009 como Secretária Escolar.

“ESCOLA, ENSINO E MEIO AMBIENTE”

O livro *Escola, ensino meio ambiente: perspectivas docentes* representa uma possibilidade de diálogo e construção de conhecimentos em um campo tão caro para a sociedade, o educacional. Os olhares que trazemos através dos artigos apresentados são de educadores que acreditam no poder transformador da educação e na necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que promovam a cidadania, visualizando uma educação numa perspectiva de formação humana.

Observa-se que ser docente no Brasil pode ser considerado um ato de resistência, então, a presente obra se torna mais significativa por permitir que os docentes apresentem suas perspectivas, concepções e caminhos a seguir, contribuindo para uma educação que garanta o direito de aprendizagem dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, reconhecendo que o ambiente escolar deve estar permeado de conhecimentos que promovam os valores humanos, onde possamos nos reconhecer no outro e no meio ambiente, pensar coletivamente e superar a lógica excludente e a destruição ambiental que ainda se apresenta na atualidade.

ALEXA
CULTURAL





Portal do Docente

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS



EMITIDO EM 11/03/2022 09:48

DECLARAÇÃO DE ORIENTAÇÕES MINISTRADAS

Declaramos para os devidos fins que a Docente CRISTINA MANDAU OCUNI CA, Matrícula SIAPE de número 3245713, orientou as seguintes atividades:

Período	Atividade	Docente	Status	Nível
2021.1	BHU1056 - TCC I	VINÍCIUS ANDERSON DA SILVA PAULINO	APROVADO	GRADUAÇÃO

Legenda:

* Co-Orientando

Redenção, 11 de Março de 2022

Código de Verificação:
0389ae22a7

SIGAA | Diretoria de Tecnologia da Informação - - | Copyright © 2006-2022 - UNILAB - sigaa1.sigaa1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES

2021-UNILAB

PORTARIA Nº 92, de 25 de outubro de

Dispõe sobre a Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

O DIRETOR DO INSTITUTO DE HUMANIDADES DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA - UNILAB, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e a Portaria GR nº 1.070, de 03 de outubro de 2018, Resolução CONSUNI nº 23/2014,

RESOLVE:

Art. 1º Designar a **Profª. Drª. Jacqueline da Silva Costa** como Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

Art. 2º Designar a **Profª. Drª. Cristina Mandau Ocuni Cá** como Vice-Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/CE.

Art. 3º Esta Portaria conta seus efeitos a partir de sua assinatura.

