

REVISTA CEFOP/FAPAZ
DE EDUCAÇÃO, CULTURA,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Correspondência:

REVISTA CEFOP/FAPAZ DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Editor Responsável: José Flávio da Paz

Caixa Postal 11 – Ag. Central

Porto Velho - RN

76801-974

Tel. (69) 99329 5034

REVISTA CEFOP/FAPAZ DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA/publicação do CEFOP/FAPAZ.

– Vol. 9 - Ano 6 - Número 02 - (jan/jun 2019). José Flávio da Paz (org.) –
Natal: FAPAZ: 2019.

ISSN 2317-8841

1.Letras; 2.Educação; 3.Pedagogia; 4.Transversalidade; 5.Linguística; 6.Meio
Ambiente; 7.Ensino Superior; 8.Língua Brasileira de Sinais 9.Educação de Surdos
10.Didática 11.Semiótica 12.Ética.

CDU – 372.83

*REVISTA CEFOP/FAPAZ DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA é uma publicação semestral do CEFOP
– CENTRO FAPAZ DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.*

*As opiniões expressas nos artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores não expressando necessariamente
as ideias do CEFOP/FAPAZ nem de seus Colaboradores.*

SUMÁRIO

ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA	5
	Edilma Moura de Oliveira
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR E A INTERVENÇÃO DO PSICOLOGO NESTE CONTEXTO	10
	Maria José Gomes de Jesus Karina França de Oliveira Reginaldo Pedrosa
A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS EDUCANDOS SURDOS	23
	Karina França de Oliveira
“IDEOLOGIA DE GÊNERO” VERSUS “IDEOLOGIA DE GÊNESIS”: DISCURSOS CONTRÁRIOS À EDUCAÇÃO EM GÊNERO EM MEMES DA INTERNET	31
	José Lucas Góes Benevides Bruno Flávio Lontra Fagundes
CIÊNCIA, TERRITORIALIDADE E SABERES: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ESCRITA	43
	Gislene da Silva Oliveira
DO GÊNESIS AO CAOS: O BEM E O MAL NO CONTO “O CORPO ÍNTIMO”, DE CELSO KALLARRARI	49
	Eduarda dos Santos Figueiredo Arola Maria da Silva Figuerêdo
A EDUCAÇÃO, DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA: ANALISANDO AS LEIS	62
	Fernando Rodrigues Tavares
O LÚDICO NA APREDIZAGEM DA HISTÓRIA, UMA PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	69
	Damião Amiti Fagundes Miguel Angelo Freire
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB - DE 2013 A 2015 NO BRASIL E ALGUNS FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR EM SUA DEFASAGEM	82
	Keilah da Cruz Paixão Tiago Alves Batista Sena
A EFICÁCIA NA APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS AOS ADOLESCENTES DE PETROLINA- PERNAMBUCO	101
	Marilene Maria Gomes Adalberto G. da Cruz Júnior

ÉTICA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA PROPOSTA DO PNAIC- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

..... 112

Maria José Gomes de Jesus
Karina França de Oliveira
Gustavo Gurgel do Amaral**A IMPORTÂNCIA DOS TRABALHOS COM PROJETOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO**

128

Clara Neris de Jesus
Márcia Cavalmoretti
Marcia Helena Furlan Gomes**AS CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA GADAMERIANA PARA O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM**

138

Manoel Messias Gomes

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

151

Luanna Garcia de Miranda

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR NA CULTURA MEDIADA PELA TELEVISÃO

163

Clepson de Oliveira Brito Moraes

A ATIVIDADE LÚDICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

172

Camila Mendes Garcia
Michele Aparecida Greggato
Sebastião Donizete Bazon**ARTISTAS E VISUALIDADES NEGRAS EM ATENDIMENTO À LEI 10.639/2003**

189

Alexsandro de Brito Almeida

EXPERIMENTAÇÕES VISUAIS E TEXTUAIS EM CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

197

Alexsandro de Brito Almeida

*Artigos recebidos e aceitos durante o primeiro semestre de 2019.
Publicação em 24 de fevereiro de 2020.*

ESCOLA, CURRÍCULO E CULTURA

Edilma moura de oliveira¹

INTRODUÇÃO

As questões que se refere ao currículo se constituem em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, alunos e membros da comunidade. Quais seriam as razões dessa preocupação tão nítida e tão presente?

Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, devemos acompanhar e se envolver nessa discussão? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aulas?

Para que possamos examinar possíveis respostas a essas perguntas, talvez seja necessário esclarecer o que estamos entendendo pela palavra currículo, tão familiar por todos que trabalham nas escolas e nos sistemas educacionais. Por causa dessa familiaridade, talvez não dediquemos muito tempo a refletir sobre o sentido do termo, bastante frequente em conversas nas escolas, palestras a que assistimos, textos acadêmicos, notícias em jornais, discursos de nossas autoridades e propostas curriculares oficiais.

A palavra currículo associa-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como:

Os conteúdos a serem ensinados; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos, os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais, objetivos a serem alcançado por meio do processo de ensino, os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Como estamos concebendo, então a palavra currículo neste texto? Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio de relações sociais em que contribuem para as identidades de nossos alunos.

¹ Possui mestrado em Educação Socio- Comunitária pela UNISAL de AMERICANA, graduada pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1981). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Pedagógica, Avaliação Escolar e Formação Continuada. É especialista em psicopedagogia pela Universidade São Luís/Jaboticabal.

Sem pretender considerar qualquer uma dessas ou de outras concepções como certa ou como errada, já que elas refletem variados posicionamentos, compromisso e pontos de vista teóricos, afirmamos que as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menos ênfase, discussões sobre o conhecimentos escolares, procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar aos alunos, sobre valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir. Discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade marcam, invariavelmente, as discussões sobre questões curriculares (Silva, 1999^a).

CURRÍCULO OCULTO.

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido estilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazendo parte deste currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modo de organizar o espaço e o tempo na escola, modo de distribuir os alunos em grupos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. O papel do educador no processo curricular é fundamental. Ele é um dos grandes artífices queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.

Pode-se dizer que é por meio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. É nele que se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos facilitar o acesso a todos.

A escola precisa preparar-se para a socialização.

É ainda inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma rigorosa, nos espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais fortes os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação.

Subjacentes aos nossos comentários está a crença que a escola precisa preparar-se para bem socializar os conhecimentos escolares e facilitar o acesso dos alunos a outros saberes. Uma perspectiva mais abrangente, com o conjunto das atividades da escola que afetam, direta ou indiretamente, o processo de transmissão-assimilação é a produção do conhecimento. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável a compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é o resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e o coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Por essa razão que o planejamento de currículo está ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos. Esta crença é de que os conhecimentos que se constroem é que circulam nos diferentes espaços sociais, constituem direito de todos (Arroyo, 2006).

Que devemos entender por conhecimento escolar?

Reiteramos que ele é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condições indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos os alunos do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com o professor comprometido, que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos. Daí a importância de selecionarmos, para a inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos.

Relevância sugere conhecimentos e experiências que contribuam para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos que analisem como as coisas passaram a ser o que são e como fazer para que elas sejam diferentes do que hoje são (Avaló, 1992; Santos e Moreira, 1995).

Concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento, ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidos no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. (Santos, 1995).

O processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente efeitos das relações de poder. A hierarquia que se encontra no currículo, com base na qual se valorizam diferentemente os conhecimentos escolares e se justifica a prioridade concebida a matemática em detrimento de língua estrangeira ou geografia, deriva, certamente, de relações de poder. Supervalorizando as chamadas disciplinas científicas, deixando para segundo plano os saberes

referentes as artes e o corpo. Nessa hierarquia separam-se a razão da emoção, a teoria da prática, o conhecimento da cultura. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e descerem ensinados e aprendidos. Dessa forma reforçam-se relações de poder favorável à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

O que se entende por cultura? Sabemos que esta palavra tem vários significados através dos tempos. Um dos mais significativos tem sido considerável impacto nas ciências sociais e nas humanidades em geral. Deriva da antropologia social e se refere a significados compartilhados. Ressaltando a dimensão simbólica, o que a cultura faz, em vez de acentuar o que a cultura é. Nessa mudança efetua-se um movimento do que para como. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização).

A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, a despertar a atenção dos que analisam a cultura com base passível de resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes. Se entendermos currículo, como propõem Willians (1984) como escolhas que se fazem em vastos leques de possibilidades, ou seja, como uma seleção da cultura, podemos concebê-lo, também, como um conjunto de práticas que produzem significados.

O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que se propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais.

Cabe também ressaltar a significativa influência exercida, junto às crianças e aos adolescentes que frequentam nossas salas de aula, pelos “currículos” por eles “vividos” em outros espaços socioeducativos que são os shoppings, clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc.

Nesses espaços extraescolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e família. Vale perguntar: como temos, nas salas de aula reagido a esse “confuso” panorama em que a diversidade se faz tão presente? Como temos nos esforçados para desestabilizar privilégios, preconceitos e discriminações? O que buscamos para neutralizar influências indesejáveis? Como temos dialogado com os “currículos” desses outros espaços?

Em resumo, o complexo, variado e conflituoso cenário cultural em que estamos imersos se reflete no qual ocorre em nossas salas de aula afetando o trabalho pedagógico vivido no dia a dia.

O objetivo maior concentra-se, cabe destacar na contextualização e na compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades. Insistimos, inicialmente, na necessidade de uma nova postura, por parte do professorado e dos gestores, no esforço por construir currículos culturalmente orientados. Propomos que se transforme a escola e o currículo em espaços de críticas cultural, de diálogo e desenvolvimento de pesquisas. Esperamos que a preocupação que o conhecimento deve ser produzido, e que o sujeito do conhecimento deve ser aquele que tem de conhecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem que pensar sobre o que pretende, do ponto de vista político e pedagógico. O planejamento de currículos, assentado nos pressupostos de uma crítica, tem um compromisso com a transformação social. Nesse sentido há um alvo por ser atingido pela escola: a socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, da política e da técnica, para que o aluno possa compreender a realidade socioeconômico-política cultural, para que se torne capaz de participar do processo de construção de uma nova ordem social. Isso significa dizer que os objetivos curriculares devem ser adequados às necessidades sociais e as condições de fato para que sejam viáveis a todos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**, São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AVALO, B. **Education for the poor: quality or relevance?** v.13, n14, p419-436, 1992.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- CANDAU, Vera Maria F. A didática e a formação dos professores da exaltação à negação: A busca da relevância. *In: Anais do Seminário A didática em Questão*. PVE. Rio de Janeiro, 1983 p. 15-33
- MOREIRA, A, F, B. **Currículo, diferença cultural e diálogo**, *Educação e sociedade*, n.79, p. 15-38,2002 b.
- SANTOS, L.L.C.P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. *In: MOREIRA, A, F, B. (org) conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1995.
- SILVA, T, T. **O currículo como fetice autêntica**: Belo Horizonte, 1999 b.
- TAYLOR, C, A. **A distorção objetiva das culturas**. Folha de São Paulo, caderno mais, 11 de agosto de 2001.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR E A INTERVENÇÃO DO PSICOLOGO NESTE CONTEXTO

Maria José Gomes de Jesus²
Karina França de Oliveira³
Reginaldo Pedrosa⁴

RESUMO

O artigo Educação Inclusiva: o papel do professor e a intervenção do psicólogo neste contexto objetivou conceituar a educação Inclusiva, oportunizando ao leitor subsídios para refletir e compreender a diferenciação entre a educação especial e a educação inclusiva. Traz uma reflexão acerca da escola e dos envolvidos, neste processo, abordando a atuação do psicólogo como necessária à reconstrução da realidade social e escolar vivida hoje com o processo de inclusão. A pesquisa foi elaborada a partir de literaturas e artigos científicos, visando trazer a compreensão desse processo e reconhecer o psicólogo como um mediador indispensável na intervenção e conscientização de práticas e comportamentos inclusivos fundamentais nesta proposta de ensino. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir com outros professores, psicólogos e profissionais que desenvolvem seus trabalhos com crianças com necessidades especiais, servindo de parâmetro reflexivo em relação à inclusão. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa numa abordagem teórica de revisão de literatura fundamentada por Aline Maria da Silva, Maria Salete Fábio Aranha, Maria Teresa Elger Mantoan, Isabella Mendes Santana, Cristiane Abranches Mota Batista, Rafael Rodríguez, Maria de Fatima Minetto entre outros.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Profissionais da educação. Educação especial. Professor. Profissional da psicologia.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma reflexão sobre a educação inclusiva no contexto escolar, não deixando de mencionar os profissionais que cooperam com intuito de desempenhar tarefas com constantes desafios que é a efetivação da educação inclusiva, possibilitando aos diversos setores da sociedade uma visão reflexiva quanto às mudanças de pensamento, quebra de paradigmas e preconceitos. Nesta perspectiva, espera-se que a sociedade passe por uma reconstrução no sentido de acolhimento e aceitação do outro, valorizando o sujeito com suas diferenças e limitações. A

² Mestranda em Ciência da Educação pela Faculdade Saint Acuin of York Anglican College representada no Brasil pela Agência Brasileira da Educação- AEBRA e Pedagoga pela UNIR- Universidade Federal de Rondônia, Especialista em Coordenação e Gestão pedagógica. migjesus@gmail.com

³ Mestranda em Ciências da Educação ministrada pela Faculdade Saint Acuin College pela AEBRA-Agência Brasileira da Educação. Especialista em Coordenação Pedagógica, Educação Especial e graduada em Pedagogia. pedagogapedrolina@gmail.com

⁴ Doutor e Mestre em Psicologia -Análise do Comportamento, pela pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Docente da disciplina Psicologia do desenvolvimento humano no curso de Mestrado em Ciência da Educação pela AEBRA Agência Brasileira da Educação. reginaldo.r9@gmail.com

pesquisa apresenta uma abordagem de conceituação de educação inclusiva por autores renomados e reflexões pertinentes sobre a tarefa do professor, abordando o papel deste profissional com eixo de tamanha importância para a sociedade, considerando-o como componente de mediação do conhecimento que faz toda a diferença no contexto de inclusão e, por último, apresenta o profissional psicólogo e suas relevantes contribuições na educação atual. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica descritiva que busca responder à seguinte problemática: De que maneira o psicólogo poderá intervir pedagogicamente no desenvolvimento acadêmico do aluno com necessidades especiais?

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Considerando que vivemos em momento de um novo paradigma de pensamento e ações, no sentido de incluir todos os indivíduos socialmente, inclusive no contexto educacional, deparamos constantemente com enormes desafios nos diversos setores da sociedade. No contexto educacional, esse novo paradigma surgiu na década de 1990 com a educação inclusiva, que passou a ser discutida não somente na questão do atendimento direcionado à pessoa com necessidade especial, mas também com uma visão de reestruturação da sociedade no sentido de acolhimento e aceitação do outro, respeitando-o como sujeito que tenha plena participação em todo e qualquer lugar da sociedade. No Brasil, as ações políticas quanto o movimento de inclusão escolar iniciaram em 2001, através da Lei nº 10.172/2001 que respaldou o PNE-Plano Nacional de Educação, no qual previa um cumprimento dentro do prazo de dez anos para que determinados objetivos relacionados à educação, incluindo a educação especial, fossem cumpridos. Através do plano, foi criada a Resolução CNE/CEB nº2/2001 que veio para instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as modalidades de ensino. Esse documento definiu a educação especial como uma modalidade da educação escolar que perpassa todas as etapas da educação básica (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) como também perpassa as outras modalidades de ensino como: educação indígena, educação de jovens e adultos e educação profissional. A este respeito temos (PNEEPI 2008) que afirma,

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento (procedimento educacional especial) e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

De acordo com o documento citado, entende-se que a educação especial como modalidade da educação escolar é a porta de entrada para o acesso à educação inclusiva. Nesta perspectiva, podemos dizer que a educação especial se torna responsável para o funcionamento da inclusão escolar. Nesta mesma perspectiva BRASIL (2001) define a educação especial;

A educação especial como modalidade da educação escolar, cabe assegurar: a dignidade humana e a garantia dos direitos dos alunos no que se refere às atividades acadêmicas, ao trabalho e à inserção na vida social; o reconhecimento assim com a valorização das especificidades, potencialidades e necessidades educacionais especiais dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; e o desenvolvimento pleno do aluno de modo que ele possa exercer a sua cidadania e sua participação social, política e econômico.

Diante do pressuposto e de estudos realizados, podemos cogitar que uma escola com proposta inclusiva é aquela que se preocupa com uma boa aprendizagem dos alunos, organizando-se para ofertar oportunidades de acesso a todos, respeitando o indivíduo com suas diversidades em relação à crença, raça, etnia, gênero, status econômicos, aparências físicas e níveis de desempenho acadêmico. Nesta linha de pensamento, Salend (2008) diz:

(...) quatro princípios são fundamentais para que uma inclusão escolar seja alcançada e bem-sucedida: acesso para todos os alunos; aceitação dos pontos fortes e desafiados dos alunos assim como da diversidade; práticas reflexivas e instruções diferenciadas; noções de comunidades e colaboração.

De acordo com os estudos o contexto de educação inclusiva parte de uma nova visão de educação, uma nova forma de pensamento e ação, no sentido de incluir, acolher, respeitar e atender. Neste sentido, espera-se que os profissionais da educação devam agregar-se a novas práticas, com postura de acolhimento, buscando vencer o paradigma de barreiras atitudinais trazidas pela cultura de uma sociedade de exclusão. ARANHA 2000; p.2 ressalta:

A ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

Estudos comprovam que a educação inclusiva é respaldada na Constituição Federal de 1988, na LDBEN nº 9394/96 e é defendida cuidadosamente pelo documento Plano Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva de 2008 que assegura a crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais o ingresso e permanência na rede regular de ensino, nas classes comuns da educação básica. Esta proposta de educação surgiu depois do movimento de

integração escolar que tinha como característica problema centrado no aluno, não havia pressuposição de mudança do ensino, no entanto a proposta de inclusão veio com o foco de reestruturação do sistema educacional, em relação ao currículo e a intensificação na prestação do serviço ao aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino, na busca de aprimoramento diante dos desafios impostos. A esse respeito Leal, e Nogueira (2012) afirmam,

Segundo a constituição brasileira, todos são iguais perante a lei, inclusive no que concerne à Educação para todos, em que a legislação assegura a todos, independente da raça, sexo, cor, idade ou classe social, o direito (ou a obrigatoriedade) aos primeiros anos de escola.

Diante do exposto, percebe-se que a proposta de inclusão escolar não está voltada apenas para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas a todos, independentemente da sua condição apresentada. Mantoan (2006) a este respeito ressalta: “A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismo mais equitativos no acesso a bens e serviços”.

Ainda a este respeito temos o educador cubano Rafael Rodrigues (2001) que adverte “falar da educação inclusiva, sem pensar na realidade social de exclusão a que a maioria dos povos está condenada, representa uma ingenuidade intelectual”. Percebe-se que, na conjuntura atual da educação, na perspectiva da educação inclusiva vem se apresentando a passos lentos, talvez seja devido as atitudes vivenciadas, a fome, a violência e outras barreiras que demonstram um cenário de desigualdade social que ainda é predominante no contexto da sociedade brasileira.

Acredita-se que há uma necessidade de avanço no sentido de superação de preconceitos e medo do diferente. Sendo a educação responsável pela socialização, então, é o espaço escolar o ambiente propício a trabalhar o indivíduo e torná-lo consciente da realidade, refletindo sobre ela, na busca de encontrar soluções viáveis a esta temática. A escola tem o papel de direcionar, educar e reeducar os indivíduos, pois esta é a proposta central da educação inclusiva, criar estratégias de mudanças na intenção de reconfigurar a sociedade contemporânea.

O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DE INCLUSÃO

Discutir a educação nos dias de hoje, nos faz refletir sobre a crise que envolve todo o sistema de ensino no Brasil. Existe uma desastrosa situação que foi causada por diversos fatores ao longo do processo educativo como: professores desmotivados e mal remunerados, evasão escolar, currículo inchado, inadequação do ensino, violência e agressividade por partes dos

alunos, ausência de uma articulação mais eficiente entre os profissionais de educação e outros. Assim, o professor do ensino fundamental tem grande desafio no contexto de sala de aula como também perante a sociedade. Sabe-se que, diariamente, este profissional encontra uma série de desafios em sua prática, alunos com dificuldades de aprendizagem, salas superlotadas, alunos com deficiência e problemas de síndromes psicológicas ou psiquiátricas. Entretanto, entende-se que a tarefa do professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era algumas décadas atrás, mas há uma diferença diante das mudanças sociais e a velocidade que as informações acontecem, pois o papel deste profissional foi e sempre será o de interventor do conhecimento entre sujeito e o objeto do ambiente do qual faz parte. Portanto, falar do professor nos faz pensar no trajeto sócio histórico da educação que está sendo construído gradativamente. O processo de desenvolvimento atribui a este profissional, o papel importantíssimo que é o de mediador da interação social do indivíduo com o mundo. Com ênfase nos processos sócio-históricos, Vygotsky diz que a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Nesta perspectiva, Rego (1995) conclui que: “O aprendizado é o aspecto necessário e universal, uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas mais culturalmente organizadas”.

Neste contexto, percebe-se o professor como um sujeito mediador que estimula seus alunos a construírem seus conceitos, atitudes, valores que lhes permitem crescer como bons cidadãos, trabalhadores honestos que desempenham suas tarefas com qualidade, com a finalidade de obter um crescimento construtivo na área profissional e na realização pessoal.

Considerando que a política da inclusão é uma realidade nacional necessária e urgente que está pautada na constatação da diversidade como elemento da natureza humana, a escola e os envolvidos na educação tem em sua prática cotidiana, o desafio de efetivar a proposta de inclusão. E preciso, no entanto, entender que há resistência a esta prática e requer tempo para que indivíduos possam romper com o preconceito arraigado culturalmente, pois a proposta atual tem enfoque de confronto às velhas práticas que a escola estava habituada a oferecer. Neste sentido, compreende-se que para uma escola desenvolver políticas e práticas inclusivas é necessário que toda a equipe de profissionais seja consciente desta proposta, buscando abandonar atitudes e comportamento preconceituosos, arraigados à sua cultura ao longo da história da educação, atitudes de exclusão social.

Trata-se de uma grande mudança no cenário educacional, contudo, é ilusório esperar ou acreditar que todos, principalmente, os professores estejam abertos à inclusão, realizando suas

práticas, visando acolher, atender e respeitar o aluno com suas limitações e suas habilidades específicas. De acordo com Sacristan,

Entre os muitos conflitos vividos, pela educação, a prática pedagógica a ser definida, por si só, não produz efeito dentre as soluções propostas, mas sim o papel que o professor ocupa nessa prática.

O professor é, nesse sentido, o profissional da diferença, ou seja, o professor, neste processo de educação inclusiva, é de grande importância, porém, é fundamental que este compreenda a mudança e abrace a causa, pois é ele o componente principal na perspectiva de práticas inclusivas. Segundo Minetto 2008,

O professor é o eixo principal. Ele tem em suas mãos a possibilidade de ação. Ele não pode tudo, mas pode muito. O professor sabe muito do aluno, mais do que imagina. Possui potencial invejável para organizar estratégias de ação e modificá-las em segundos, diante de seus alunos. Porém, esquecemos que ele é uma pessoa, com uma história de vida, concepções próprias, sentimentos, preconceitos, medos, ansiedade, oriundos de sua experiência de vida anterior.

Falar de educação inclusiva nos faz refletir os dois lados da moeda: por um lado o professor é impulsionado a buscar formação, na perspectiva de construir novas descobertas e ampliar seus conhecimentos, desta forma buscando crescer enquanto sujeito e profissional e, do outro lado, os pais e comunidade na espera de que a escola atue de forma a oportunizar aos seus filhos o direito a participar em todo o processo educativo e que a mesma ofereça uma educação de qualidade. Essas duas expectativas são válidas, porém audaciosas em seus objetivos. A este respeito, Mantoan ressalta,

A inclusão questiona as políticas e a organização da educação especial e regular, bem como tem, por objetivo não deixar “ninguém” fora do ensino regular, impulsionando as modificações na formação oferecida aos professores.

No contexto inclusivo a escola tem a responsabilidade de refletir sua prática, analisando e delimitando os objetivos centrados no alcance da aprendizagem individual, levando em consideração que nem todos aprendem de uma única forma, mas que todos tem o direito de participar do processo, com oportunidades adequadas, que o direcionam ao conhecimento.

De acordo com leituras realizadas, foi a partir do ano de 2001 com a resolução nº2 do Conselho Nacional de Educação que começou no Brasil a movimentação da oferta do atendimento escolar aos alunos com necessidades especiais. Foi neste período que surgiu as

expectativas de mudanças sociais, como foco de superação das propostas anteriores vivida pela sociedade brasileira. A integração que foi, por muitos anos defendida pela sociedade, tinha como objetivo tentar igualar padrões de vida a todos os alunos, ou seja, os alunos com necessidades especiais eram forçados a se adequarem ao ambiente escolar, contudo, a proposta de inclusão vem reconhecer e valorizar a diversidade humana, favorecendo oportunidades de aprendizagem além do convívio em sociedade.

Na proposta de garantir o direito ao aluno com necessidade especial, vê-se a necessidade do sistema de ensino em se comprometer com a formação dos profissionais da educação, principalmente dos professores, pois são estes os agentes diretos que tem o dever de elaborar e implantar novas práticas metodológicas para alcançar as necessidades específicas de seus alunos com ou sem deficiência. Neste sentido Xavier (2002) considera que:

A construção da competência do professor para atender com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e, ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor da transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania.

Assim, observa-se que a formação é de grande importância para os professores, tornando-os capazes de analisar com precisão as diferentes necessidades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, refletir no sentido de intervir com segurança, repensando sua prática constantemente e planejando novas estratégias inclusivas que de fato atendam este público escolar. No entanto, sem a formação fica inviável esta mudança de atitude, como afirma Mantoan (2006),

Não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.

Diante da transformação social causada pelo impacto da inclusão, há uma necessidade de mudanças em todo o contexto do ensino aprendizagem. Neste sentido o sistema escolar deve proporcionar aos profissionais da educação formações contínuas com intuito de conscientizá-los de forma que cada um repense sua ação e prática na intenção de ofertar dignamente a educação escolar a estes alunos a margem do preconceito. Nesta abordagem, SAVIANI (1992 p 80) diz,

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam dos conteúdos pressupõe determinadas habilidades que a escola normalmente garante, mas não ocorre no interior das escolas.

Com o pensamento de Saviani, é necessário garantir a matrícula do aluno com necessidades especiais para garantir a qualidade na formação do indivíduo, um ambiente de ensino planejado cuidadosamente, pensando no papel dos professores no contexto da sala de aula, pautada numa atuação com qualidade, onde o professor estará em permanente formação. Percebe-se que a inclusão decorre de sistemas educativos que promovem a capacidade de aprender. Entre os profissionais que atuam diretamente com os alunos com necessidades educacionais especiais temos o professor do atendimento educacional especializado – AEE que atua na sala de recursos multifuncionais, o professor de apoio de sala e o professor titular da turma regular. Além desses, outros profissionais da educação inclusiva que são destinados ao apoio externo da sala de aula, em casos específicos: os cuidadores de alunos. Ao professor, é fundamental importância a formação na área de educação inclusiva. Para Glat e Nogueira (2002) *apud* Mantoan (2006), se a pretensão é “garantir educação para todos, independentemente de suas especificidades”, deve-se assegurar

A oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

Com o propósito de avanço na organização e bom funcionamento da educação inclusiva, faz-se necessário o cumprimento de metas do PNE- plano nacional de educação Básica que aponta com prioridades a formação de:

Recurso humanos com capacidade de ofertar o atendimento aos alunos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições.

Assim sendo, entende-se que todo o sistema de ensino necessita avançar no sentido de executar medidas estabelecidas, através de diretrizes da política para a inclusão. É preciso compreender a construção do processo e valorizar o papel do professor, neste contexto, pois são profissionais que se dedicam em desempenhar suas funções, buscando caminhos de superação,

diante aos desafios que encontram diariamente na busca de garantir o ensino e aprendizagem de seus alunos com qualidade.

A PSICOLOGIA, O PROFISSIONAL DA AREA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A psicologia teve seu início entre os filósofos gregos pré-socráticos e por muito tempo teve ramo filosófico com teoria de estudo da alma. Durante este início muitos filósofos contribuíram para a compreensão do homem e sua alma, entre eles: Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Tomás de Aquino e René Descartes.

Somente no século XIX, inicia-se a psicologia. Neste período, há um avanço significativo no desenvolvimento da ciência na tentativa de solucionar ou reorganizar uma estrutura econômica e social causada pelo capitalismo. Neste mesmo período, o conhecimento desassocia-se da fé e há uma valorização da história de compreensão do homem e sua natureza. É neste século que a psicologia surge como ciência.

Somente no século XX, a psicologia foi organizada em teorias que se constituíram em matrizes do desenvolvimento da ciência psicológica, e são elas: Behaviorismo, Gestalt e Psicanálise. De acordo com estudos, nos tempos atuais surgiu uma nova vertente teórica, a psicologia sócio-histórico, considerada ainda em construção.

Atualmente, na conjuntura educacional tem apresentado uma complexidade de situações que nos levam a refletir o real papel da escola para sociedade. É sabido que a educação é tarefa da família e de todos os envolvidos neste processo como: escola, igrejas e sociedade, entretanto entende que é na escola que as crianças têm uma maior oportunidade de interação.

No Brasil e em vários outros países ao longo de algumas décadas, atuação do psicólogo no contexto educacional esteve limitada apenas à diagnóstico de crianças indicadas pelos docentes, algumas delas que apresentaria deficiência. Era o profissional psicólogo que tinha a responsabilidade de elaborar laudos psicológicos e direcioná-los às classes de alunos com necessidades especiais. Este modelo de atuação era de caráter clínico. Somente em 1980, devido falha no processo de avaliação essa prática foi abolida.

Estudos recentes abordam mudanças na prática exercida por este profissional na educação, uma vez que hoje as atividades que concernem a ele são as ofertas de suporte aos professores da educação regular e especial, através de palestras, formação continuadas e orientações no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. Neste sentido, entende-se que a intervenção do profissional em psicologia dentro da instituição escolar é de cunho preventivo,

contemplando o atendimento às famílias, aos alunos e aos professores, ou seja, a toda a comunidade escolar. De acordo com Novaes (1996) *apud* Serpa e Santos (2001)

A prática mais abrangente e indireta, voltada para a estruturação de serviços para alunos com dificuldade e a preparação de professores, marcam um grande salto da psicologia onde o foco da atenção centrada no aluno “com problemas” (modelo médico psicológico) passa para um enfoque na instituição educacional e suas problemáticas como um todo.

Neste raciocínio, entende-se que a escola constitui um espaço de relações humanas e tem se tornado objeto de estudo da educação e do profissional da psicologia.

Segundo Mello (1978),

A psicologia escolar compreende todas as atividades dos psicólogos que, realizadas em escolas ou instituições vinculadas a elas, visam à utilização das técnicas psicológicas, com finalidade de promover a eficiência do ensino em todos os seus aspectos.

Através da Lei 119/1962 que regulamentou o exercício do profissional da psicologia, o psicólogo, tornando-a ampla em sua área de atuação, que acabaram por se consagrar: Clínica, organizacional e a escolar.

De acordo com pesquisas na área, a psicologia pode contribuir na preparação do professor para lidar com questões relacionadas ao comportamento e práticas de exclusão direcionadas a alunos com necessidades educacionais especiais em razão do desconhecimento e da insegurança em lidar com o novo. A esse respeito Tessaro (2005) destaca:

A falta de preparo de muitos educadores para lidar com crianças com necessidades especiais, o que muitas vezes pode gerar medo, sensação de incapacidade e impotência, bem como reforçar mecanismo de discriminação e segregação.

Diante de estudos, percebe-se que são inúmeros os fatores que interferem no processo de inclusão escolar: as dificuldades vivenciadas pelos professores no exercício da inclusão escolar, a falta de preparo a respeito da especificidade de educação inclusiva, a falta de articulação de programas e de políticas, dificuldade na infraestrutura e na formação desses profissionais gerando desconforto em relação a inclusão.

Ysseldyke e Geenen, 1996; Martínez, 2005

A complexidade e a diversidade de relações entre fatores biológicos e psicológicos envolvidos no atendimento às crianças com deficiência explicam a importância da Psicologia e da atuação do psicólogo de estar presente nesse processo. As habilidades desse profissional e seus conhecimentos acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais nas classes regulares, do desenvolvimento de programas de ensino e na orientação a pais, professores e outros especialistas, se constituem como elementos essenciais para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos.

Considerando a complexidade e diversidade mencionadas pelas autoras relacionados aos fatores biológicos e psicológicos envolvidos no atendimento às crianças com deficiências, vê-se de suma importância a intervenção do profissional psicólogo no contexto inclusivo. Com essa intervenção, todos vem a contribuir na melhoria do ensino e aprendizagem com efetividade, benefício tanto para a escola, como para o aluno especial ou não, para os pais e para o crescimento profissional dos professores. Nesta perspectiva compreende-se uma amplitude no entendimento da educação inclusiva, entretanto, é preciso ter o cuidado de não cooperar para o retrocesso, no sentido de se tornar uma educação excludente, que beneficie somente alguns, mas que venha atender a todos que fazem parte da instituição escolar, visando a qualidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das constatações feitas neste momento de reflexão é que a sociedade vive diante de inúmeras transformações e a escola não deixa de sentir os impactos sociais. Sendo a escola uma instituição social deve se organizar de forma geral, através de recursos materiais, estrutura física e recursos humanos, objetivando ofertar o acesso e a permanência do aluno com necessidade especial de forma a receber uma educação que lhe permita desenvolver suas capacidades: físicas, cognitivas e psicológicas para atuar com autonomia na sociedade. Podemos dizer que esta pesquisa veio demonstrar a relevância da atuação do profissional em psicologia com intervenção na prática do professor e nas atitudes comportamentais de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento e efetivação do processo de inclusão. O planejamento e ação do trabalho desenvolvido pelo psicólogo com toda a equipe escolar e com a comunidade deverá ser minucioso, de forma que contemple todos, com direcionamentos específicos, visando adquirir nova forma de atendimento que alcance todos os alunos, tomando o cuidado de não rejeitar nenhum aluno em detrimento de uma educação inclusiva e não excludente. Portanto, considera-se esta pesquisa de grande relevância por apresentar reflexões sobre a efetivação de atitudes e práticas pedagógicas inclusivas, por se tratar de um processo gradativo que, há muito tempo, vem se esforçando para que haja qualidade e contemple os indivíduos que necessitam de atenção

especial em seu desenvolvimento como um todo, permitindo assim aos sistemas de ensino se adequarem à nova realidade educacional, construindo práticas que garantam ou se aproximem da qualidade de ensino para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M.S. F. **Inclusão Social**. In: E. J. Manzini (org.) Educação Especial: temas atuais. Unesp. Marília- Publicações 2000.
- BATISTA, Cristiane Abranches Mota. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2ª ed. Maria Egler Mantoan. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BOCK, Ana Marcês Bahia. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. Odair Furtado/ Maria de lourdes Trassi Teiceira. 13ª edição- São Paulo, 1999.
- DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões?** In: GUZZO, Raquel Souza (Org.). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas: Alínea, 2002. p. 11-34.
- GIL, ANTONIO CARLOS- 1946. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª Edição- S.Paulo: Atlas 2002.
- IENH. **Manual de normas de ABNT**. Disponível em www.ienh.com.br
- JUSEVICIUS, Vanessa. **Inclusão escolar e alunos com necessidades educativas especiais: fala de professores**. 2002. Dissertação (Mestrado)–Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2002.
- KRZYANOWSKI, R.F. **Cooperação em bibliotecas no Brasil: um panorama da década de 50 até nossos dias**. Rev. Bras. Bibliotecon. Doc. São Paulo, v.03 n.1.2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**/Rosangela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadoras.- São Paulo: Summus, 2006.
- MACHADO, Valdirene. **Repercussões da proposta de "educação inclusiva" a partir do discurso de professores de educação especial da rede pública estadual paulista**. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- MARTINEZ, Albertina Mitjáns. **Inclusão escolar: desafios para o psicólogo**. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 95-114
- Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais Para Educação Especial Na Educação Básica**. MEC: SEESP, Brasília, 2001.
- OAKLAND, Thomas; STERNBERG, Ann. **Psicologia escolar: uma visão internacional**. In: GUZZO, Raquel; ALMEIDA, Leandro; WECHSLER, Solange (Org.). *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de línguas espanhola e portuguesa*. Campinas: Alínea, 1993
- PARANÁ, Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO N.º 02/03**. Curitiba, 2003. gular: implicações legais e compromisso social. *Integração*, v. 10, n. 20, p. 23-26, 1998.
- PIRES, José; PIRES, Gláucia. **A integração escolar de crianças portadoras de necessidades especiais na classe**.
- RODRÍGUEZ, R. **Pedagogia de la diversidad: más aliá de los tipos y niveles de integración**. In: RODRIGUEZ, R. & MARTÍNEZ, I. (orgs.) *Pedagogia y diversidad*. Habana: Abril, 2001. 5
- ROSSI, Gisele. **Psicólogo escolar: atuação na opinião de professores e diretores de escolas públicas**. 1996. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,
- SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, p. 227-234, 2005.

- SHUELL, Thomas. **The role of educational psychology in the preparation of teachers.** *Educational Psychologist*, v. 31, n. 1, p. 5-14, 1996.96.
- SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos.** Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Inclusão Escolar).
- TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**, 25.ed. São Paulo:Cortez:Autores Associados, 1991. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.
- TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- WECHSLER, Solange (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas: Alínea, 1996. p. 129-141.
- WITTER, Geraldina Porto. **Pesquisa em psicologia escolar.** In:
YSELDYKE, Jim; GEENEN, Kristin. **Integrating special education and compensatory education systems into the school reform process: a national perspective.** *School Psychology Review*, v. 25, n. 4, p. 418-430, 1996.

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA OS EDUCANDOS SURDOS⁵

Karina França de Oliveira⁶

RESUMO

Este artigo pretende socializar uma breve reflexão sobre a história da educação dos surdos e neste contexto identificar como ocorre o processo pedagógico de ensino e aprendizagem, seja ele, em escolas ou em salas bilíngues para alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como as intervenções pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento. A pesquisa pautou-se em reflexão e indicações de alguns processos metodológicos desenvolvidos pelos educadores bilíngues, que, conseqüentemente contribuirá no rendimento dos atores surdos do universo da pesquisa, uma vez que, esses alunos precisam de uma estratégia-pedagógica específica, ministrada por um corpo docente capacitado para educação de surdos. Espera-se, que o resultado desta pesquisa seja possível construir uma relevante referência, servindo como parâmetro em relação à realidade educacional dos atores do universo pesquisado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa numa abordagem teórica de revisão de literatura, que traz considerações acerca da proposta bilíngue, como sendo a ideal no âmbito escolar dos educandos surdos, apresentada por autores renomados como: Quadros, Duarte, Koslowski, Fernandes, Salles, Sá, Santana, Schmielt e Witkosky.

Palavras-Chave: Educação de surdos, Educandos surdos, Professores Bilíngues, Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

A problemática que norteou a presente pesquisa foi refletir e indicar alguns processos metodológicos que possibilitem o ensino e aprendizagem bilíngue aplicada para alunos surdos dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como às intervenções pedagógicas necessárias para o seu desenvolvimento. Os professores realmente utilizam práticas bilíngues na educação de surdos?

Refletir sobre aspectos metodológicos de ensino e nos envolvermos na compreensão dessa abordagem, nos interessa pois, fazemos parte da equipe de técnicas da Divisão de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação no Município de Porto Velho, como também pesquisadoras do universo educacional.

A Escola Bilíngue Porto Velho para surdos, foi criada no município de Porto Velho em 11 de abril de 2013 pela Lei Municipal nº 482/13, motivo que nos impulsiona a pesquisarmos e aprimorarmos na aprendizagem sobre essa modalidade específica de ensino.

⁵ Artigo elaborado como requisito parcial da disciplina de Inclusão em Educação, do Mestrado do Programa de Pós Graduação *stricto sensu* em Ciências da Educação, apresentado a Faculdade Saint Acuin of York Anglican College, representada em Porto Velho RO, através da Instituição AEBRA – Agência Brasileira de Educação.

⁶ Graduada em Pedagogia, pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia -, Especialista em Educação Especial pela Faculdade FIP- Faculdade de Porto Velho - Especialista em Educação de Surdos pela União das Escolas Superiores de Rondônia-UNIRON, e mestranda em Ciência da Educação pela Faculdade Saint Acuin of York anglican College representada no Brasil pela Agência Brasileira da Educação- AEBRA.

Para uma abordagem objetiva, a proposta do bilinguismo é a mais indicada, por utilizar duas línguas no espaço escolar, uma como língua de instrução, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS L1), e a outra como língua escrita, Língua Portuguesa (L2). O objetivo deste artigo é abranger a prática bilíngue para aprimoramento do conhecimento dos educadores.

Esta pesquisa justifica-se pela reflexão sobre os aspectos de relação ensino e aprendizagem no ambiente escolar no âmbito da proposta de educação bilíngue. Visando compreender os parâmetros específicos, que requerem metodologias com características próprias, as quais diferenciam-se das metodologias aplicadas aos educandos ouvintes, uma vez que, esses educandos surdos necessitam de profissionais com domínio bilíngue, para desenvolver com eficácia a prática pedagógica que se caracteriza por estímulos metodológicos visuais-espaciais.

Nesta perspectiva, visando contribuir significativamente ao desenvolvimento no âmbito de organização do trabalho pedagógico quanto à escolarização do educando surdo nos anos iniciais do ensino fundamental apresentamos esta pesquisa como documento norteador ao corpo docente da escola Bilíngue de Porto Velho, pois são, estes os profissionais ouvintes e/ou surdos, que ministram aulas para educandos surdos. Entende-se que para conseguir bons resultados nesse processo de ensino - aprendizagem, será necessário que todos os profissionais bilíngues, se atualizem na evolução da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, buscando obter maior compreensão desse processo de ensino, pois tratando-se de uma língua pode haver modificações, o que requer anos de estudos e prática para ser bem internalizada, respeitada e produzida. É importante ressaltar que além do ensino em Libras, os professores necessitam utilizar vários recursos e/ou equipamentos visuais, na tentativa de solucionar a problemática de aprendizagem, na qual estes alunos enfrentam em-sala de aula diante de alguns conteúdos.

No processo metodológico de ensino e aprendizagem da prática diária no espaço escolar, os profissionais bilíngues atuantes na educação de surdos, caracterizam-se assim, o corpo docente são os agentes de ensino e, os coordenadores pedagógicos, são os articuladores e mediadores dos professores. Dessa forma, a aplicabilidade dos procedimentos didáticos permite a construção de uma proposta pedagógica direcionada ao aprendizado de educandos surdos do ensino fundamental dos anos iniciais, com resultados eficazes.

O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O percurso histórico da educação de surdos se inicia de acordo com Duarte *et al* (2013), “em 673 d. C., tem-se o registro do primeiro professor de surdos, o arcebispo inglês John of Beverly, de New York (?-721), que ensina um surdo a falar de forma compreensível”.

Já no século XVI, Girolamo Cardano (1501-1576), médico de Pádua, deixou o legado de que surdos podiam ser ensinados e com isso apresentou uma proposta de ensino por meio do uso de símbolos. (DUARTE *et al*, 2013)

Na Espanha, em 1555, o padre beneditino Pedro Ponce de León educou uma pessoa surda de família nobre, utilizando a datilologia (alfabeto manual), a escrita e o treino para a oralização, iniciando assim a educação formal de pessoas surdas. Sequencialmente, o professor Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652), continuou o ensino formal para vários surdos da nobreza castelhana. (DUARTE *et al*, 2013)

Já os primeiros livros sobre educação de surdos foram publicados pelos padres e educadores espanhóis Juan Pablo Bonet (1573–1633) e Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809). O trabalho de Bonet, *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos* (1620), baseava-se na arte da articulação e do uso do alfabeto manual, Hervás escreveu *Escuela espanola de sordomudo* (1795), obra em dois volumes. (DUARTE *et al*, 2013)

Conforme Sá (2010, p.71-72), em 1756, um dos responsáveis pela mudança na história da educação dos surdos foi o abade Charles Michel de l'Épée. Na linha de informação de Duarte *et al* (2013), l'Épée aprendeu a língua de sinais com os surdos pobres que viviam nas ruas de Paris e introduziu esse sistema na educação de outros surdos, fundando em 1799, a primeira instituição especializada na educação de pessoas surdas, o Instituto Nacional de Surdos-mudos em Paris. O que possibilitou outra realidade das aulas, no qual deixaram de ser individuais e passaram a ser coletivas.

“O sucessor de l'Épée foi o abade Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822), que continuou a usar o alfabeto de uma mão com os sinais metódicos”. (DUARTE *et al*, 2013, p.)

Em 1750, surgem na Alemanha, com o educador Samuel Heinicke (1723-1790), as bases da filosofia oralista. Heinicke fundou a primeira escola pública para pessoas surdas. (KOZŁOWSKI, 1998)

Em 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), professor americano, aprendeu no Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris a língua de sinais francesa e os métodos de ensino lá utilizados. Retornando para os EUA, em 1817, acompanhado do surdo francês Laurent Clèrc (1785-1869), fundou a primeira escola exclusiva para alunos surdos, a American School for the Deaf, que utilizava o francês sinalizado (uso simultâneo do léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa oral, adaptada para o inglês). Em 1864, foi fundada a Universidade Gallaudet – a primeira universidade para surdos – pelo filho de Thomas, Edward Miller Gallaudet (1837-1922). (DUARTE *et al*, 2013)

O Dr. Jean-Marc Gaspard Itard publicou, em 1821, o clássico tratado *Des maladies de l'oreille et de l'audition*, em que reconheceu que, para se educar o surdo, era necessário incluir sua língua natural, a língua de sinais. (DUARTE *et al*, 2013)

Segundo Duarte *et al* (2013), em 1878, em Paris o I Congresso Internacional de Educação de Surdos, aprovou uma resolução que considera apenas a instrução oral, a forma que incorporaria o surdo na sociedade, e que o método articulatório, que incluía a leitura labial, devia ser preferido a todos os outros.

De acordo com Sá (2010, p.76), em 1880, através do II congresso mundial de professores de surdos (Milão – Itália) foi concluído que, os surdos deveriam ser ensinados somente pelo método oral puro, proibindo assim, a utilização da língua de sinais. A partir daí, durante quase cem anos, predominou o então chamado império oralista, uma opressão no qual os surdos foram submetidos, gerando um grande fracasso/exclusão escolar dos estudantes surdos.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SURDO NO BRASIL

No Brasil, a educação do surdo é iniciada quando Dom Pedro II traz o professor francês Ernest Huest (surdo e partidário de L'Épée), para iniciar um trabalho de educação com os surdos, fundando em 26 de setembro de 1857, o Instituto Nacional de Educação de Surdos mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines). Neste mesmo dia foi aprovada a Lei de Nº 939 que estabelecia o direito a uma verba como auxílio orçamentário ao novo estabelecimento e pensão anual aos alunos admitido no instituto. (OLIVEIRA e PACHECO, 2004)

De acordo com Duarte *et al* (2013), a partir desse acontecimento, os indivíduos surdos brasileiros passaram a estudar em uma escola especializada na educação de surdos, propiciando assim o surgimento da Libras. Contudo, em 1911, o INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos, seguindo uma tendência mundial, adotou a filosofia oralista.

Em 1926 foi fundado o Instituto Santa Terezinha, escola particular em São Paulo, somente para meninas. Mais recentemente, em 1954, outra iniciativa privada, com verba de outros países foi fundada a Escola de Surdos de Vitória (ES). Assim veio se desenvolvendo ao longo de algum tempo estas escolas especiais onde se fazia um atendimento exclusivo a pessoas surdas. (OLIVEIRA e PACHECO, 2004)

E somente no final dos anos de 1970 é que chegou ao Brasil a filosofia da comunicação total, após a visita de uma professora de surdo à universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, e na década seguinte, teve início o bilinguismo. (DUARTE *et al*, 2013)

O Brasil, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentou pelo Decreto nº 4.626/2005, que oficializou o direito à Língua Brasileira de Sinais (Libras), como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas. Em 2005, a Lei de Libras passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.626, que estabelece às instituições federais de ensino, a responsabilidade pela formação básica, devendo garantir a inclusão de alunos surdos em escolas e/ou classes de educação bilíngue, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. (WITKOSKI, 2013)

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA EDUCANDOS SURDOS

Segundo Santana (2007), a metodologia pedagógica que a educação de surdos atualmente abrange é a eficiência da proposta bilíngue, no qual não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas.

Com uma visão voltada para a aprendizagem, acredita-se que a escola deve buscar alternativas para garantir à criança surda o acesso aos conhecimentos na língua de sinais e no ensino da língua portuguesa, portanto não se trata de negação, mas de respeito, pois o surdo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística que se encontrar. (FERNANDES et al, 2012, p.32)

Neste processo do bilinguismo Fernandes et al (2012, p.27) tem como preocupação, o respeito e o incentivo ao ensino de Línguas, organizando um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e linguística da criança surda. Assim Witkoski (2012, p.93), acredita numa escola que promova um ensino bilíngue com a mesma qualidade de formação de conteúdos que é perspectivada para alunos ouvintes, porém deve contemplar a diferença surda, dando devida importância à cultura e identidade destes educandos.

Na perspectiva de Capovilla *apud* Witkoski (2012, p.13), a escola específica de formação dos alunos surdos é superior às experiências inclusivas do ensino regular. Pois a educação de surdos exige um ensino que respeite as singularidades da aprendizagem, que tem como língua natural a língua de sinal.

Neste sentido Quadros e Schmiedt (2006), ressalta que os professores deverão ter consciência de que não basta ter um enorme vocabulário dessa língua, ele precisará entrar e viver a língua para poder ensinar por meio dela. “A educação bilíngue traz a necessidade da presença de professores bilíngues, pois ao ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua”.

A LIBRAS segundo Quadros e Schmiedt (2006), é o único processo de interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira, pois, trata-se de uma língua visual espacial, que se distingue pela produtividade ilimitada de mensagens, criatividade no sentido de independência de estímulos, multiplicidade de funções: comunicativa, social e cognitiva, e arbitrariamente relacionando-se entre significante e significado, e conteúdo a expressão.

Conforme Quadros e Schmiedt (2006), o ensino de uma segunda língua para surdos, língua portuguesa, fundamenta-se no fato de ser cidadãos brasileiros, e têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial tão importante para a cidadania. Na visão de Fernandes et al (2012, p.32), “as propostas bilíngues estão estruturadas muito mais no sentido de garantir que o ensino de português, mantenha-se como língua de acesso ao conhecimento”.

O PROFESSOR COMO AGENTE DESTA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A prática deste tipo de educação determina o desenvolvimento escolar destes estudantes da educação fundamental. Acredita-se que muitas mudanças podem e devem ser feitas no cotidiano escolar, na busca de qualidade dessa educação. Neste processo é de fundamental importância que o aluno surdo tenha espaço para ser ouvido como outro inteiro, ou seja, se houver interlocutores, então estaremos de fato construindo um espaço bilíngue. (FERNANDES et al, 2012, p.40)

Um dos papéis do professor mediador é ter a habilidade de inserir recursos tecnológicos em seu planejamento pedagógico, no sentido de construir e reconstruir o conhecimento. (FERNANDES et al, 2012, p.41)

Outro ponto do professor mediador é criar situações metodológicas que favoreça a troca entre os estudantes. (VYGOTSKY apud FERNANDES et al 2012, p.48)

Conforme Salles et al (2007, p.21) recomenda-se que ao conduzir o aprendiz à língua de ouvinte, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), a LIBRAS. É por meio dessa língua que ocorre a leitura do mundo, para sequencialmente, se passar a leitura da palavra em língua portuguesa.

O procedimento que o professor bilíngue tende na Língua Portuguesa escrita, é conduzir o cumprimento de aspectos macroestruturais, entre eles: analisar e compreender o texto escrito, através de figuras, desenhos, pinturas, ilustrações, e identificar o nome de autor, lugar e referências temporais e espaciais internas do texto. (SALLES et al, 2007, p.21)

Fernandes et al (2012, p.46) destaca a situação da sala de aula em que o professor não considera o aprendizado individual, apenas o coletivo. Desta forma, a repercussão desse fato

pode refletir uma grande dificuldade de aprendizagem do indivíduo, por não conseguir acompanhar todo o coletivo que está sendo orientado. Neste sentido, Mantoan (2006, p.13) refere-se o ensinar como um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos sem exceção a um mesmo conhecimento, porém deve ser respeitado a forma individual de aprendizagem, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças de níveis em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em decorrência de uma histórica luta de mobilização por seus direitos, a comunidade surda conseguiu legitimar a escolarização de surdos em escolas ou/e classes bilíngues, um privilégio da pessoa surda ter o acesso ao conhecimento em sua própria língua - Libras, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental através do Decreto nº 5.626. Esse novo olhar para a educação de surdos, mostra a superação das barreiras que os alunos surdos enfrentavam quanto à aquisição da aprendizagem da Língua Portuguesa. Com o surgimento da proposta do bilinguismo o aluno desenvolverá competência de duas línguas ao mesmo tempo e passará a ser respeitado, como sujeito com uma diferença linguística.

Nessa abordagem os educadores aparecem como principais agentes desse processo, tendo à escola a responsabilidade de proporcionarem recursos e metodologia que de fato venha atender pedagogicamente esses educandos. Portanto, esta pesquisa além de proporcionar reflexões sobre a realidade educacional destes educandos trouxe contribuições relevantes. Quanto a esta proposta pedagógica, e nesta perspectiva da educação de surdos faz-se necessário a busca constante de novos conhecimentos, que requer dos professores o papel de assumir o compromisso na formação continuada, levando-o a compreensão que ele é o agente principal, capaz de contribuir significativamente no desenvolvimento acadêmico, cultural e social do educando.

De acordo com essa abordagem metodológica de ensino, as secretarias de educação são impulsionadas a verificar e qualificar o aprimoramento das práticas pedagógicas direcionadas, uma vez que o universo a ser trabalhado será docente e equipe pedagógica na educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Aspectos históricos e socioculturais da população surda. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.20, n.4, p.1713- 1734, out/dez 2013.
- FERNANDES, Eulalia (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

- KOSLOWSKI, Lorena. A Proposta Bilíngue de Educação do Surdo. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.47-53, dezembro, 1998.
- QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SALLES, Heloisa Maria.M.L. **Ensino de Língua Portuguesa Para Surdos: Caminhos Para a Prática Pedagógica**. 2ªEd. Brasília: MEC, SEESP, 2007.
- SÀ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. 2ªed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007.
- MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- WITKOSKY, Sílvia Andreis. **A Problematização das Políticas Públicas Educacionais na Área da Educação Bilíngue de Surdos**. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente- SP, v.24, n.2, p.86-100, maio/ago.2013.
- WITKOSKY, Sílvia Andreis. **Educação de Surdos, Pelos Próprios Surdos: Uma questão de Direitos**. Curitiba: CRV, 2012.

“IDEOLOGIA DE GÊNERO” VERSUS “IDEOLOGIA DE GÊNESIS”: DISCURSOS CONTRÁRIOS À EDUCAÇÃO EM GÊNERO EM MEMES DA INTERNET

José Lucas Góes Benevides⁷
Bruno Flávio Lontra Fagundes⁸

RESUMO

Tratado por setores conservadores como “ideologia de gênero”, o tema da diversidade de gênero é objeto de diversas discussões no ambiente virtual. Nesse contexto, os memes atuam como meios de veiculação de ideias acerca desse e outros temas em voga na internet, especialmente nas redes sociais. O texto objetiva analisar os discursos contrários à abordagem de questões de gênero no ambiente escolar enunciados em memes circulantes em redes sociais. Busca-se demonstrar como essas imagens e suas legendas constroem/replicam preleções acerca da diversidade de gênero, objetando seu ensino escolar.

Palavras-chave: Ideologia de gênero, memes, ensino escolar.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como escopo os discursos contrários à abordagem de questões de gênero na escola enunciados em memes circulantes em redes sociais. O objetivo do texto consiste em analisar como essas imagens e suas legendas constroem/replicam preleções acerca da diversidade de gênero, objetando seu ensino escolar. Em geral tratado por setores conservadores como “ideologia de gênero”, o tema da diversidade de gênero é recorrente em discussões no ambiente virtual. Nesse contexto, os memes atuam como meios de veiculação de ideias dos diversos espectros do campo ideológico em redes sociais como *Facebook*, *Witter*, *Instagram*, *Snapchat*, *YouTube*, entre outras.

Conceito originário da biologia, o geneticista britânico Richard Adkins (1976), em sua obra *O Gene Egoísta*, define o meme como um meio cognitivo de difusão de valores culturais de difusão da informação, abalizado na imitação. Segundo o biólogo, a mimese é a forma primeira do aprendizado humano. Assim, a imitação dos signos historicamente construídos pela cultura

⁷ Mestrando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus Campo Mourão, na qual também cursou especialização em Estudos Literários. Licenciado em História pela mesma instituição. E-mail: joselucasgoesbenevides@gmail.com

⁸ Doutor em História (UFMG), professor efetivo do curso de História do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) e coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão. E-mail: parabrunos@gmail.com

seria a premissa causadora da reprodução continuada dos padrões do comportamento socialmente compartilhados. O meme é, portanto,

Todo o conhecimento adquirido por réplica, tudo aquilo observado e imitado é considerado mime, como os hábitos, os valores, os padrões estéticos e qualquer produto cultural difundido. Uma vez copiado, o mime ajuda na implantação de crenças e valores, ganhando mais força a cada novo hospedeiro e garantindo sua autenticidade por meio da familiaridade (MORAES; MENDES; LUCARELLI. 2011, p. 5-6).

Adaptado à atualidade e ao vocabulário virtual da web, o termo mime é utilizado para designar um gênero textual que contém concomitantemente formas da linguagem verbal e a não-verbal. Assim, no ambiente da internet, a palavra passou a “designar especificamente um tipo de conteúdo digitalmente produzido capaz de sofrer sucessivas desapropriações” (CHAGAS; FREIRE; RIOS; MAGALHÃES, 2017, p. 175). Devido a seu conteúdo jocoso bem como a facilidade de sua criação e publicitação, o meme tem, dentre outras funções discursivas, a oposição humorística que replica satiricamente discursos considerados como absurdos a partir da concepção de “realidade” compartilhada por determinados grupos. Conforme explica Barreto, o mime representa o escárnio de determinadas situações e elaborações discursivas tratadas com chistes:

Os memes de Internet normalmente possuem conteúdos de viés cômico, satíricos ou críticos e podem se configurar em basicamente qualquer suporte da web, como textos, imagens, vídeos e links. Os memes normalmente estão associados a uma comunidade específica e podem ser propagados através de e-mails, weblogs, fóruns de discussão, redes sociais e outros websites. O acesso aberto de grande parte dos ambientes online, ao permitir visualizações e comentários de qualquer pessoa que tenha acesso à Internet, faz com que os memes se propaguem de forma cada vez mais eficaz pela rede (BARRETO, 2015, p.34)

Nesse contexto, o meme enquanto um texto satírico é difundido nas redes sociais como uma ridicularização do argumento oponente,

A DITA “IDEOLOGIA DE GÊNERO” NAS ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No ano de 2014, questões ligadas ao gênero começaram a adquirir visibilidade na pauta parlamentar. A partir deste momento, o conservadorismo em torno da incorporação de temas como identidade de gênero no currículo escolar tem sido pautado em uma articulação de argumentos biológicos, religiosos e políticos que naturalizam a hegemonia da heteronormatividade. Setores conservadores, sob a égide da biologia, atribuem às formações cromossômicas que determinam o sexo biológico, a explicação por extensão do lugar social

daquele indivíduo, “biologizando” ao mesmo tempo sua personalidade, comportamento e aptidões de acordo com o sexo biológico (SENKEVICS; POLIDORO, 2018).

Retroalimentado por esse essencialismo biológico, o discurso religioso compreende o gênero como uma anástrofe da natureza (ordenação divina) e uma ideologia que ameaçaria a “família natural”⁹ (SOUZA, 2014). Neste sentido, Lima (2015, p.89), afirma que,

Os estudos de gênero são os principais alicerces teóricos de muitos que defendem a igualdade entre homem e mulher nos diversos âmbitos da sociedade, bem como a inclusão e a cidadania dos LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais). Essa teoria tem sido fortemente criticada por segmentos religiosos cristãos, incluindo a Igreja Católica, em pronunciamentos, publicações e campanhas. As principais críticas são a suposta minimização da dualidade dos sexos que questiona a família formada por pai e mãe e a legitimação de um modelo polimórfico de sexualidade. Referem-se a esses estudos como “ideologia de gênero”. O espaço público torna-se, certas vezes, um campo de disputa na elaboração e implementação de políticas que envolvem a família, a educação, a saúde e os direitos.

É no esteio da proposição (e posterior aprovação) do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE-Lei n. 13.005/2014)¹⁰ que as controvérsias em relação às questões de gênero são retomadas no âmbito legislativo. O documento supracitado regula as metas da educação brasileira durante dez anos. O texto insere a igualdade de gênero como tópico curricular na educação básica. O PNE confere ao MEC a atribuição de “disseminar materiais pedagógicos que promovam a igualdade de gênero, orientação sexual e identidade de gênero” (PNE, 2014, p. 36).

Em 2017, o Ministério da Educação decidiu retirar expressões como “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando impedir a

9 A ideia de “família natural” refere-se ao arquétipo familiar judaico-cristão, que idealiza a família como uma “entidade matrimonializada, patriarcal, patrimonializada, indissolúvel, hierarquizada e heterossexual” (DIAS, 2005, p.4).

10 Ao descrever o histórico da tramitação legislativa do PNE, Nascimento coloca: “O PNE para o decênio 2011-2020 só foi aprovado em 2014, com três anos de atraso, porque deputados conservadores opuseram-se ao desdobramento do inciso III do artigo 2º voltado à superação das desigualdades educacionais, quando o documento em questão ainda era um projeto de lei. Trata-se do fragmento textual “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Vimos, de um lado, deputados conservadores, como Jair Bolsonaro (PP), Marco Feliciano (PSC-SP), Marcos Rogério (PDT-RO) e Pastor Eurico (PSB-PE), defendendo a preservação do fundamentalismo cristão e da chamada família tradicional e, de outro, deputados progressistas, como Angelo Vanhoni (PT-PR) (relator do PNE), Erika Kokay (PT-DF) e Jean Wyllys (Psol-RJ), defendendo valores de um Estado democrático, de direita, igualitário e laico. A principal tática do primeiro grupo para enfrentar as correlações de força progressistas foi (e é) calcada em um discurso religioso-fundamentalista cristão e em uma interpretação distorcida dos conceitos de “liberdade de expressão” e “democracia”, reduzida à “opinião ou vontade da maioria”. A principal tática do segundo grupo para enfrentar as correlações de força conservadoras foi (e é) calcada nos princípios já enaltecidos, diretamente ligados ao que podemos definir como democracia” (NASCIMENTO, 2017, p. 197)

inserção de temas ligados a questões de gênero dos tópicos curriculares da educação básica, tornando inócuas as normativas do PNE. Sob o argumento de que a educação moral de um menor cabe à família, engendrou uma atuação conjunta da Igreja Católica e das Igrejas Evangélicas para a mobilização de parlamentares contra a dita “ideologia de gênero”, entendida por uma parcela significativa dessas religiões como um meio de destruição da família.



Figura 1 – Dar um título a esta figura?

Fonte Blog “Minha herança” Disponível em: < <http://minha-heranca.blogspot.com/2018/04/sou-favor-da-ideologia-de-genesis.html> > Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

Na figura 1, a imagem apresenta uma representação infantilizada do Jardim do Éden e uma versão mirim de Adão e Eva, personagens que, segundo a narrativa da gênese humana das religiões monoteístas, foram, respectivamente o homem e a primeira mulher criados por Deus. Nesse mito de criação, até a desobediência do primeiro casal à vontade de Deus, o período edênico teria sido de pureza e inocência até o momento do “Pecado original”. Por esta interpretação, o ensino de questões associadas a diversidade de gênero macularia a inocência das crianças e as ensinaria uma explicação sobre os gêneros humanos diferente da narrativa cristã. Conforme argumenta França:

Vale destacar que a cultura brasileira está ancorada também em práticas religiosas católicas ou evangélicas que obstaculizam muitas das discussões e problematizações sobre gênero e sexualidade. (...) o discurso do Estado Laico não é suficiente para produzir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas (...) (FRANÇA, 2014, p.75).

Portanto, o imagem do meme analisado, ao reiterar o paradigma criacionista judaico-cristão, personificando Adão e Eva na imagem de duas crianças, faz um paralelo entre a suposta “ideologia de gênero” e o “Pecado original”. Analogicamente, assim como o “Pecado original” teria sido um levante de inspiração satânica contra ordens diretas de Deus e compurgado seus

planos para a humanidade, a dita “ideologia de gênero” macularia os desígnios divinos expressos no livro bíblico da Gêneseis.

Essa alusão também é expressa textualmente no meme em questão. O texto “Eu apoio a bíblia” é seguido da expressão “ideologia de Gêneseis”, e marca essa interpretação da ideia da diversidade de gênero como uma anástrofe à vontade de Deus e à inocência infantil. Outrossim, tem-se na figura uma referência ao versículo 27 do primeiro capítulo livro de Gêneseis. Lê-se nessa passagem bíblica “E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou” - Gêneseis 1:27

A metáfora da criação seria também a gênese da família, concebida a partir de um casal heterossexual. Em outras palavras, “Quanto a vós, sede fecundos, multiplicai-vos, povoai a Terra e dominai-a!”, conforme prescreve Gêneseis 9:7. Na passagem bíblica mencionada, reproduz-se mais explicitamente essa associação da sexualidade essencialmente à reprodução humana e à formação de uma família nuclear e heterossexual. Na figura 2, também tem-se como premissa um determinismo da sexualidade humana à heterossexualidade, agora sob o argumento de um determinismo biológico¹¹. Vejamos:

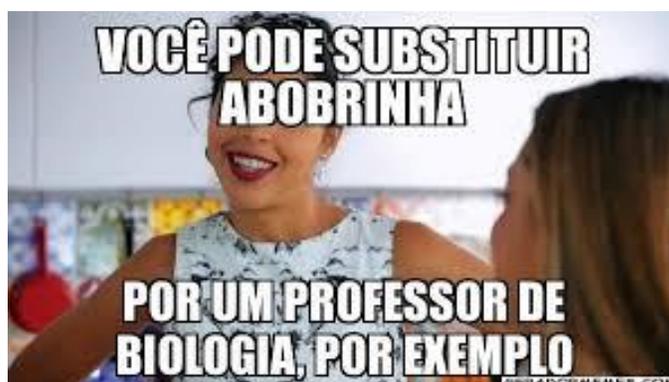


Figura 2

Fonte: Site “Gera memes” Disponível em :<http://geradormemes.com/mime/v5hsta> Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

A imagem acima traz a imagem da nutricionista Bela Gil, apresentadora do programa culinário “Bela cozinha”(GNT), no qual a apresentadora propõe em suas receitas alternativas de substituição de ingredientes calóricos por outros, tidos como mais saudáveis. No caso, ao analisar-se a imagem em diálogo com sua legenda, a ideia de se trocar “abobrinha por um professor de

¹¹ Segundo as premissas do determinismo biológico, “a sociedade seria determinada biologicamente, pela simples somatória dos atributos biológicos, individuais de seus membros” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 73).

biologia” apregoa o sofisma de que há uma essência da sexualidade humana biologicamente determinada pela “natureza”. Como confirma Louro:

A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum como se constituindo na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre, opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e, muitas vezes, remete-se ao determinismo biológico. (LOURO, 2007 p. 7)

Tal preleção biologizada desqualifica a separação entre sexo, elemento da natureza (ou biologia) e gênero, construto social, premissa que baliza os estudos acerca da diversidade de gênero (GONÇALVES & MELLO, 2017). Ademais, como no senso comum, a ideia de ser homem ou mulher são dados corporais fisiológicos, e biologicamente caberia ao professor de biologia explicar qual seria a “natureza” humana e, assim, não dar espaço à dita “ideologia de gênero”. Caberia à escola, nessa perspectiva, portanto, ensinar esse dualismo sexista como uma natureza biológica, ou seja, como um conteúdo escolar, apresentando os fatores biológicos do sexo como determinantes da condição social feminina e masculina (FRANÇA, 2014).

Vale lembrar ainda que as teorias de gênero não negam o fato biológico que o sexo é determinado geneticamente, no caso de seres humanos, pelos cromossomos XX (mulher) e XY (homem). As discussões de gênero em geral colocam que comportamentos heteronormativos não são ligados à memória genética por serem discursos sociais sobre masculinidade e feminilidade culturalmente atribuídos aos corpos humanos a partir do sexo biológico (FRANÇA, 2014; SANTOS, 2018). Conforme Furlani:

Normalmente, as pessoas heterossexuais são homens com a aparência masculina e mulheres com a aparência feminina. Como esse modo de "ser homem" e esse modo de "ser mulher" correspondem ao esperado socialmente, a identidade de gênero dessas pessoas heterossexuais passa despercebida em suas vidas. Não é uma identidade pelas quais elas lutem ou reivindiquem respeito e reconhecimento (FURLANI, 2016, s/p)

Nesse sentido, as ideias de que as teorias de gênero negam o sexo biológico é uma distorção da separação entre natureza e cultura nelas presentes que facilitam sua exposição por setores conservadores, consideradas como “abobrinhas”, ou seja: um conjunto de ideias superficiais sem conteúdo nem importância.

Essa versão é um lugar-comum dentre os defensores da existência da dita “ideologia de gênero”. Porém, essa argumentação ignora que ao tratarmos de “gênero” não nos referimos à genética, mas a uma cultura heteronormativa historicamente referendada que o ensino escolar

deve normatizar estando a sexualidade e o gênero dentro do modelo dualista (FRANÇA, 2014). Ao tratar sobre essa normalização no ensino de biologia, Santos destaca alguns motivos da sustentação do discurso determinista, sendo eles:

a) há um arranjo de linguagens dominantes que regula e normatiza as sexualidades, gêneros e corpos no espaço escolar; b) os dados da Biologia' perspectivados no fundacionalismo, no reducionismo e determinismo biológico e nas constantes da natureza "instalam um *a priori* para corpo, o gênero e a sexualidade com existência despartada da cultura; c) a consolidação dos Estudos de Gênero, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer em alianças com o pós-estruturalismo e a teorização foucaultiana no campo acadêmico construiu sinalizações e possibilidades de pensar em (re)arranjos nas linguagens dominantes sobre sexualidades, gêneros e corpos, bem como nas possibilidades de produzir conhecimento e formas de estar no mundo, problematizando dicotomias e ensaiando conexões; d) articulações conceituais do pensamento da diferença, às temáticas corpo, gênero e sexualidade, elaborado pelo filósofo Gilles Deleuze e pelo psicanalista Félix Guattari; e) as implicações políticas e religiosas dos campos do gênero, da sexualidade e do corpo (SANTOS, 2018, p.118)

Desse modo, as questões de gênero não dizem respeito a uma ordenação biológica, mas a um discurso biologizado sobre os corpos humanos, seja pela inexistência de um "terceiro sexo" biológico ou a uma suposta determinação cromossômica "homossexual", ignorando que aspectos culturais não são geneticamente transmissíveis (SANTOS, 2018). Nesse sentido, tratar os estudos de gênero como uma preleção baseada em "abobrinhas" negadas pela biologia. Assim, a ideia de que o modelo dualista seria uma "verdade biológica", um sofisma semelhante aparece também na figura 3. Observemos a imagem em questão:



Figura 3:

Fonte: Blog: Diário de um Gaúcho Grosso Disponível em <http://diariodeumgauchogrosso.blogspot.com/> Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

Na imagem acima, há uma extrema atuação dessa caricatura das teorias de gênero baseada no modelo dualista. Na legenda da imagem, o rapaz afirma ter ganhado um gato,

conforme a dita “ideologia de gênero”. A ironia do meme é facilmente percebida, pois o garoto tem no colo um cão e não um gato. É uma obviedade que, como animais de espécies diferentes, gatos e cães têm características fundamentais que os colocam particularmente na espécie felina e canina, respectivamente.

O meme propõe uma analogia entre a obviedade de que o animal que é mostrado na imagem não é, nem pode ser um gato, por se tratar de um cachorro e a diversidade de gênero. Logo, segundo as preleções acerca da dita “ideologia de gênero”, o “gênero” seria uma anástrofe à natureza. Nesse discurso há um silogismo que equipara a crítica a uma associação cartesiana entre as diferenças entre os “sexos” ou os “gêneros” humanos uma forma de negação da “natureza” da própria espécie pelas pessoas não identificadas com o gênero associado historicamente. Por analogia, bem como a biologia determina distinções inequívocas entre cães e gatos, a sexualidade humana também seria biologicamente determinada pela “natureza”. Ou seja, haveria uma matriz biológica tomada como neutra e/ou natural, e que, ao caracterizar um ser vivo como pertencente à espécie humana, já o colocasse, por extensão, como homem ou mulher pelo sexo biológico. Em outras palavras, ao igualar as definições de gênero a das espécies, o meme em questão reitera uma estratégia discursiva recorrente entre os discursos sobre a dita “ideologia de gênero”, a que o gênero, enquanto um construto social, inexistente. Com efeito, masculinidade e feminilidade existiram em função da natureza da própria espécie humana, assim como as espécies felina e canina se caracterizam por determinantes biológicos próprios e bem definidos. Argumentação parecida pode ser percebida na figura 4. Observemo-la.



De acordo com a ideologia de gênero, é Paola Oliveira

Figura 4

Fontes: Site “Memes” Disponível em: < <https://me.me/i/esse-homem-veste-se-como-napoleao-e-acredita-piamente-que-%C3%A9-3868768> > Acesso em: 23 de fevereiro de 2019.

Na figura 4, temos uma comparação entre o estereótipo do louco que imagina ser Napoleão e a adequação de gênero da cartunista brasileira Laerte Coutinho, uma mulher transgênero¹², ambas as situações igualadas como insanidades equivalentes. Assim como, na figura 3, a linha de raciocínio parte de uma inferência óbvia: um homem que acredite ser o imperador francês (morto em 1821) e o caso de Laerte.

Analogicamente, tal qual um sujeito que pensa ser Napoleão tem uma evidente percepção alterada da realidade, Laerte, como uma mulher transgênero, seria um homem portador de um transtorno mental em igual proporção. Ao equiparar as duas condições, a figura reitera a naturalização do determinismo biológico como normalidade, associando a alteridade ao padrão heteronormativo como loucura, mesmo recurso utilizado na figura 3.

Comparando as duas imagens, percebemos que as das figuras 3 e 4 partem de premissas análogas. A irônica comparação entre Laerte e o estereótipo do louco que pensa ser Napoleão tem a mesma função discursiva da afirmação de que, segundo a dita “ideologia de gênero”, um cão seria um gato. Ou seja, ambas as figuras têm como lugar-comum dar a entender que a diversidade de gênero tratar-se-ia de uma insanidade. A comparação de Laerte a uma pessoa com um transtorno mental tem como premissa a naturalização do padrão heteronormativo.

Outrossim, na imagem 4 a irônica comparação entre Laerte e a atriz Paola Oliveira têm a mesma função discursiva. A atriz, uma mulher reconhecida pela beleza é, aqui, apresentada como um ideal de mulher a qual Laerte não poderia se igualar, em última análise por Laerte não ser considerada um homem pelo modelo dualista. Nessa perspectiva, seria a ideia de que o gênero é um falseamento da realidade cuja “verdade” se manifestaria pelo dualismo do determinismo biológico. A mesma premissa tem a figura 5. Vejamos:

¹² Transgêneros “são pessoas que, embora tenham um sexo, se identificam com o gênero oposto, ao esperado. Nesse sentido, ao longo da vida, elas, sim, constroem o seu gênero sobre seus corpos biológicos (atitudes, aparência, roupas, nome social...)”. (FURLANI, 2016, s/p)



Figura 5:

Fonte: Fecebook. Página “Cuidado: a Rede Globo quer destruir a sua família”. Disponível em: <https://www.facebook.com/351278438283383/posts/a-farsa-da-ideologia-de-g%C3%AAnero-estudos-comprovam-que-ningu%C3%A9m-nasce-com-g%C3%AAnero-e-/1486571394754076/> Acesso em: 17 de março de 2019.

A figura acima traz uma referência ao enredo da telenovela “A força do querer” escrita por Glória Perez, produzida e exibida pela Rede Globo, em 2017. A imagem apresenta fotos dos atores Carol Duarte e Silvero Pereira. Na trama, Duarte dava vida a personagem Ivana, um homem transgênero cuja compreensão e o processo de aceitação dessa condição por ele e sua família caracteriza o *ethos* da personagem. Na mesma novela, Pereira interpretava o personagem Nonato, que tinha como persona artística a *drag queen* Elis Miranda.

O meme contrapõe fotos dos atores sem caracterização a outras dos mesmos em cena, respectivamente caracterizados, estando Duarte encarnando a imagem masculina de Ivana/Ivan e Pereira caracterizado como Elis Miranda. A imagem, ao ser acompanhada dos dizeres “Diga não à ideologia de gênero” e “Mulher é sempre mulher” e “Homem é sempre homem” reconhece como única verdade as concepções de sexualidade e gênero limitados à fisiologia do sexo biológico

A figura parte do princípio de que a imagem dos atores descaracterizados de seus personagens seria uma prova definitiva de que “Mulher é sempre mulher” e “Homem é sempre homem”. Assim, o meme pressupõe que, na “vida real”, a aparência dos atores fora de cena seria uma prova de que o sexo biológico tratar-se-ia de uma matriz fisiológica autossuficiente à determinação do feminino como oposto do masculino e vice-versa

No entanto, tanto Carol Duarte quanto Silvero Pereira, como atores, faziam em “A força do querer” uma representação cênica, construindo seus personagens de acordo com o texto e o enredo da novela. Logo, o fato de os intérpretes não compartilharem das experiências de seus personagens, na ficção, não significa que a representação artística encenada na telenovela não

tenha ressonância na realidade. Vale lembrar, ainda, que na teledramaturgia é comum que atores interpretem pessoas com personalidades distintas a sua.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Krícia Helena. **Os memes e as interações sociais na internet**: Uma interface entre práticas rituais e estudos de face. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora - 2015.
- BÍBLIA. **Gênesis** (Antigo Testamento). Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, v. 2, 1969.
- BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá, EDUEM, 2007.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 de junho de 2018.
- CHAGAS, Viktor; FREIRE, Fernanda Alcântara; RIOS, Daniel; MAGALHÃES, Dandara. A política dos memes e os memes da política: proposta metodológica de análise de conteúdo de memes dos debates eleitorais de 2014. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS n. 38, p. 173-196, jan./abr. 2017.
- DIAS, Maria Berenice. Homoafetividade e o Direito à Diferença. **Universo Jurídico**. Juiz de Fora: ano XI, 04 de jul. de 2005.
- DIAS, Maria Berenice. Separação: culpa ou só desamor. **Revista ADV–Seleções Jurídicas**. COAD/Rio de Janeiro, p. 43, 1998.
- FRANÇA, Fabiane Freire. **Representações Sociais de gênero na escola**: diálogo com educadoras. 2014. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.
- FURLANI, Jimena. **"Ideologia de Gênero"?** Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Versão Revisada 2016. Florianópolis: FAED, UDESC. Laboratório de Estudos de Gênero e Família, 09pp, 2016. Disponível em: <<https://www.facebook.com/jimena.furlani>>. Acesso em: 18 de março de 2019.
- GONCALVES, Eliane; MELLO, Luiz. Apresentação: Gênero – Vicissitudes de uma Categoria e seus “Problemas”. **Revista Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 69, n. 1, p. 26-30, mar. 2017.
- LIMA, Luiz Correa. Estudos de gênero versus ideologia: desafios da teologia. **Revista Mandrágora**, v. 21, p. 89-112, 2015.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista** (Belo Horizonte). N. 46 (dez. 2007), p. 201-218, 2007.
- MORAES, Francine; MENDES, Gustavo; LUCARELLI, Talita. Memes na internet: a web 2.0 como espaço fecundo para propagação. **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, Recife, PE, 2 a 6 de setembro de 2011
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.
- NASCIMENTO, Leonardo. Qual ideologia de gênero? A emergência de uma teoria religiosa-fundamentalista e seus impactos na democracia. **Albuquerque**: revista de história, v. 7, n. 13, 2017. Qual intervalo de páginas do artigo?
- PONCZEK, Roberto Leon. **Deus, ou seja, a natureza**: Spinoza e os novos paradigmas da física. EDUFBA, 2009.
- RECUERO, Raquel da Cunha. Memes e dinâmicas sociais em weblogs: informação, capital social e interação em redes sociais na Internet. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 31.

- SANTOS, Sandro Prado. **Experiências de pessoas trans- Ensino de Biologia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia. 2018.
- SENKEVICS, Adriano Souza; POLIDORO, Juliano Zequini. Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade. **Revista da Biologia**, v. 9, n. 1, p.16-21, 2018.
- SOUZA, Sandra Duarte de. “Não à ideologia de gênero!” A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira. **Estudos de religião**, v. 28, n. 2, p. 188-204, 2014.

CIÊNCIA, TERRITORIALIDADE E SABERES: PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ATRAVÉS DA ESCRITA

Gislene da Silva Oliveira¹³

VII

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver do Universo
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura.

.....
Alberto Caeiro¹⁴

INTRODUÇÃO

O presente texto se organiza a partir dos seguintes pontos:

- a) relação entre ciência e ciência tradicional,
- b) as marcas da territorialidade na construção dos saberes,
- c) caminhos da pesquisa sobre ensino-aprendizagem da escrita na realidade amazônica.

Seu objetivo é verificar possibilidades para pesquisa do ensino-aprendizagem da linguagem escrita na realidade amazônica, considerando a relação entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico.

CIÊNCIA OU CIÊNCIA TRADICIONAL?

Inicialmente é fundamental diferenciarmos ciência e ciência tradicional. O que diferencia a ciência da ciência tradicional? O que faz com que a primeira, em muitos casos, se sobreponha à segunda?

CUNHA (2007), em seu artigo intitulado *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*, defende a ideia de que são históricas e profundas as diferenças

¹³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança/PA. E-mail:100gisoliveira@gmail.com

¹⁴ CAEIRO, Alberto. "O Guardador de Rebanhos". In **Poemas de Alberto Caeiro**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

entre conhecimento científico e conhecimento tradicional e estabelece relações analógicas entre essas duas formas de conhecimento.

Segundo a autora, a ciência se afirma como hegemônica, colocando-se como verdade absoluta até ser sobrepujada por outra verdade. Por sua vez, o conhecimento tradicional dispensa o caráter da universalidade e se coloca mais tolerante ao aceitar de forma mais flexível explicações divergentes. O caráter hegemônico do conhecimento científico é evidenciado, inclusive na linguagem, na qual para se referir a ciência tradicional faz-se necessário o uso do adjetivo como forma de especificação, enquanto a referência à “ciência” (ciência ocidental) é feita com o termo linguisticamente não-marcado.

Mais adiante a autora afirma que, embora as duas formas de conhecimento sejam em muitos aspectos diferentes, são passíveis de comparação. Escreve:

Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica mas central é que sim, ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. (CUNHA, 2007)

Outro ponto apresentado pela autora diz respeito ao método utilizado por ambas, pois “A ciência moderna hegemônica usa conceitos, a ciência tradicional usa percepções” (CUNHA, 2007).

Neste sentido, é fundamental ao pesquisador, em especial aquele que tem seu olhar voltado para a pesquisa dentro da realidade amazônica, considerar qual ou quais as possíveis interseções entre o saber científico e os saberes tradicionais para que, ao analisar os objetos/sujeitos pesquisados, uma ciência não se sobreponha à outra, mas que, tendo métodos e lógicas diferentes, possam estabelecer uma relação recíproca de contribuições entre saberes. “O problema, então, é achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico” (CUNHA, 2007).

TERRITORIALIDADE E SABERES

Little (2002) define a territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território”. Em consequência disso, território se definirá então como “um produto histórico de processos sociais e políticos.” Vale ressaltar que os sujeitos desses saberes tradicionais são organizados “em agrupamentos humanos categorizados como

“populações”, “comunidades”, “povos”, “sociedades”, “culturas” – cada uma das quais tende a ser acompanhada por um dos seguintes adjetivos: “tradicionais”, “autóctones”, “rurais”, “locais”, “residentes” Little (2002).

Retomando os versos que abrem este texto, como explicar ou entender que o sujeito vê, de uma aldeia, o quanto se pode ver do universo? Como compreender alguém ser do tamanho do que vê e não considerar sua estatura física?

Surge aqui mais um dos dilemas do pesquisador: compreender que os saberes (tradicionais) atendem à lógica das qualidades sensíveis e que, portanto, a visão de mundo e das relações homem-natureza que nele existem são entendidas pelas percepções e pelo alcance de cada cultura, e estão, portanto, diretamente ligadas às noções de território e territorialidade.

Além disso, a territorialidade exercida, pelos povos tradicionais, em especial na realidade amazônica dada sua vastidão territorial, sua imensa biodiversidade e as inúmeras comunidades com suas relações sociais diversificadas, multifaceta-se em métodos e modos de vida em comunidade, que seguem uma lógica própria de saberes repassados pelos mais experientes e apreendidos pelos mais jovens. Esta lógica nem sempre atende aos parâmetros definidos pela visão urbanocêntrica, enraizada na ideologia do desenvolvimento urbano e industrial, cujos objetivos são as tecnologias mais avançadas, de ponta, as chamadas “high tech”.

Conhecer, desde o Iluminismo, virou pressuposto para experimentar e respeitar, e porque não dizer reconhecer-se, pois em oposição ao outro marcamos um território, uma referência, tomamos uma posição diante do que vemos e ouvimos, mesmo quando esta posição não seja explícita ou, ainda, intencional. Este posicionamento parte sempre de um centro de referência, de onde projetamos nossos marcadores, muitas vezes silenciosos.

A construção do objeto de pesquisa acontece por meio das relações práticas, portanto conduzir a pesquisa, considerando as relações entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais e populares, a partir da desconstrução do seu próprio centro referencial, e certamente dos seus marcadores, sejam eles declarados ou velados, será sempre um dos grandes desafios do pesquisador.

Essa condução exige cada vez mais conhecimento da realidade pesquisada, para que desse modo se venha a reconhecer e vivenciar os saberes, sejam eles tradicionais ou populares, não como relegados a segundo plano em relação ao saber científico, não como a ciência tradicional, não como tecnologia de “segunda mão” ou como saberes nos quais a tecnologia esteja ausente, e sim tal qual um conjunto de valores e significados que são construídos culturalmente e, que portanto, carregam as marcas da historicidade, da ocupação, do sentimento

de pertencimento, das disputas políticas, enfim conjunto de valores cuja a tessitura é definida pela territorialidade.

CAMINHOS DA PESQUISA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA REALIDADE AMAZÔNICA

Sendo a linguagem escrita um saber cultural e historicamente constituído que utiliza a tecnologia gráfica para a comunicação e interação das ideias humanas, cabe então considerar os fatores históricos, sociais e contextuais que envolvem a sua produção, mais especificamente no âmbito escolar, pois é comum ouvir de professores que os alunos, além de não gostarem da disciplina Língua Portuguesa, não conseguem fazer uso da língua, ou pelo menos, não conseguem se apropriar dos conteúdos propostos pelo currículo da disciplina.

A hipótese aqui levantada é que não seja verdade que a causa desse quadro insatisfatório esteja somente no desinteresse dos alunos pelas aulas de língua portuguesa, como algumas falas nos conduzem a acreditar. Há também que se refletir sobre o papel da escola em planejar, implementar e orientar atividades de escrita que desencadeiem, apoiem e orientem a ação e reflexão do aluno, a partir de sua realidade, procurando garantir uma aprendizagem mais efetiva da linguagem escrita.

A linguagem torna-se dessa forma, essencial, para as análises sociais, assim como o signo torna-se essencial para o semiólogo. Nesse aspecto, a análise estrutural permite identificar os signos e os códigos dentro do texto e constatar que, debaixo dos aspectos naturais da narrativa, encontram-se os aspectos sociais (BORGES, 2014).

Refletir acerca do ensino/aprendizagem da linguagem escrita, sobre suas modalidades e suas finalidades, implica refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas neste processo, considerando a coerência, tanto na formação do professor quanto nas suas concepções de linguagem, de texto e de sujeito. Faz-se necessário lançar um olhar atento para a viabilidade da utilização do saber-fazer do aluno, na construção das atividades de produção escrita como meio para apropriação e uso eficientes dessa modalidade, isto é, o aprender e fazer uso dessa aprendizagem, levando-se em conta os aspectos socio discursivos da linguagem sua relação com o saber científico.

Conforme aponta Lopes

O maior desafio para a escola atual está na aprendizagem dos alunos, ao passo que as discussões sobre educação tomam rumos que valorizam os saberes desenvolvidos além dos muros da escola, a aprendizagem dos alunos também fica condicionada à esses dois tipos de saberes. Assim, há a valorização dos saberes dos discentes no processo de ensino e aprendizagem (LOPES, 2014).

Pretende-se, inicialmente, fazer um estudo sobre a construção do conhecimento sobre o ensino/aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental, com foco no que já se tem trabalhado no âmbito de sua intervenção, lançando um olhar mais atento para região amazônica.

Cabe então identificar e considerar as práticas de construção de texto que estão sendo desenvolvidas nas escolas urbanas da realidade amazônica, que recebem alunos oriundos de diversas “tribos”. É necessário investigar como os professores de língua estão lidando com a relação entre ciência hegemônica, territorialidades e os saberes populares no desenvolvimento das práticas da linguagem escrita.

Desse modo, é preciso refletir como esses professores da língua materna se reinventam e reinventam suas práticas para além da sua formação e da lógica da exclusão e padronização do ensino conduzido pela hegemonia científica.

A partir dessa reflexão, verificar de quais estratégias-metodológicas estes profissionais têm lançando mão para problematizar a partir do saber fazer do aluno, trazendo-o para a construção do conhecimento através da escrita.

Esse saber fazer do sujeito, ou seja, seu conhecimento popular e cotidiano marcado, obviamente, por sua territorialidade social, faz emergir saberes que ultrapassam os currículos propostos e os muros escolares, confrontando-se, muitas vezes, com a hegemonia da ciência e denuncia uma lacuna entre a vida cotidiana e a aprendizagem da modalidade escrita da linguagem.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Manuela Carneiro Da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na Educação. In: **Linguagens, espaços e tempos**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C.. Estado da Arte em Matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciência e Educação**, vol. 21, nº 3, 2015, (páginas 637-654).
- LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. UNB. Brasília, 2002.

SOUSA, Girlian Silva de; Pezzuti, Juarez Carlos Brito. Breve ensaio sobre a lógica subjetiva dos povos e comunidades tradicionais amazônicas. **Revista Novos Cadernos NAEA**. v. 20 n. 2. p. 111-126. maio-ago. 2017.

DO GÊNESIS AO CAOS: O BEM E O MAL NO CONTO “O CORPO ÍNTIMO”, DE CELSO KALLARRARI.

Eduarda dos Santos Figueiredo¹⁵
Arolda Maria da Silva Figuerêdo¹⁶

RESUMO

Pretendemos, nesta pesquisa, identificar as marcas e propriedades do Discurso Religioso, bem como as manifestações dos intertextos bíblicos no conto “Um corpo íntimo”. Com o intuito de entender como os textos literários podem ser constituídos, de outras vozes textuais, apresentar traços do discurso religioso elementos do sagrado e profano, conservando o sentido da obra, encadeado, com os sentidos dos intertextos bíblicos. Evidenciando que um texto, e similarmente, um discurso, não é puro no que diz respeito a sua construção e significação, outros textos costuram-se uns nos outros, formando uma rede de enunciações e enunciados, sendo esta possibilidade de permutar-se, que permite o entrecruzamento de vozes do discurso religioso, com as vozes de outros textos, fora e dentro de certo texto. Proporcionando-nos a percepção de que o discurso religioso e os elementos do sagrado, não são, apenas aspectos isolados, restritos ao espaço religioso. Eles também constituem peças do mosaico textual. Para isto, nos apoiaremos no *Discurso Religioso* (1983) e na *Análise de discurso* (1999) de Orlandi, nos conceitos de intertextualidade, intertexto e discurso de Bakhtin (*apud* BRANDÃO, 2004) e no *O Sagrado e o profano* (2008) de Mircea Eliade.

Palavras Chaves: Discurso religioso; Intertexto bíblico; Sagrado; Profano; Gênesis

INTRODUÇÃO

Massaud Moisés (1986) nos apresenta o conto como um gênero composto de realismo e verossimilhança em relação a vida, tendo uma linguagem objetiva, usufruindo de metáforas de rápido entendimento, pois nada deve escapar ao leitor. Além disso, para um texto ser considerado como conto, ele deve apresentar um conjunto de elementos, tal qual, a unidade de tempo, de espaço e de ação, que irão assim o classificar. Ele não será considerado um conto apenas por ser curto, isso seria muito simplista, dado que, temos *O Alienista* de Machado de Assis, apesar de tratar-se de um conto, sua dimensão é de um pequeno livro. A questão é que a maior qualidade do conto é o fator concisão e a brevidade. Desse modo, a mensagem tem de ser

¹⁵ Graduanda do Curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação, campus X Teixeira de Freitas – BA e bolsista no Programa de Iniciação Científica pela CNPQ.

¹⁶ Licenciada em Letras habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (1993); Mestre em Crítica Cultural pelo Programa de Pós-Graduação Pós-Crítica pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2016). Professora do Ensino Superior na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Foi coordenadora do Polo Teixeira de Freitas - BA, do Curso Graduação em Administração - EAD Projeto Piloto da Universidade Aberta do Brasil.

transmitida para o leitor em um número reduzido de páginas ou linhas. E este dado quantitativo é apenas uma consequência do aspecto qualitativo do texto.

Luzia de Maria (2004) distingui o conto como uma forma simples, expressão do maravilhoso, antes transmitido oralmente através das gerações. Ele então adquiriu uma formulação literária, escorregando do domínio coletivo e adentrando para o universo da criação individual. É nesse momento que surgem os contos de humor, contos fantásticos, contos de mistério e terror, os contos policiais, enfim, os contos estruturados de acordo com as técnicas das narrativas do escritor.

No entanto, com a contemporaneidade, a estrutura do conto sofreu algumas alterações, visto que, em uma sociedade como a nossa, na qual o leitor quer se ver livre do tédio, mas de maneira rápida e sem fatiga-se, os contos tenderam a diminuir ainda mais. Sua linguagem ficou menos formal, e as unidades de tempo, ação e espaço, além dos outros elementos necessários à sua classificação, já não se fazem, todos, presentes em um único conto, em vista disto, não podemos olhar estes contos contemporâneos com as lentes do passado. Outro ponto que deve ser considerado, refere-se à questão da urgência dos escritores contemporâneos, abordada por Schollhammer (2009), em se relacionarem com a realidade histórica, mesmo possuindo a consciência da impossibilidade de captá-la na sua especificidade atual. O impulsor desta urgência se dá pela preocupação do escritor para com a criação de sua presença no meio literário, seja com intuito de ser a “ficção do momento”, seja em questionar a respeito da eficiência da literatura, seu impacto em dada realidade social e a sua responsabilidade, para como os problemas sociais do seu tempo.

Com base nessas concepções, e levando em conta o fato de tratar-se de uma obra contemporânea, podemos perceber que a estrutura do conto *Um corpo íntimo (2016)* apresenta o conjunto de elementos necessários a classificação desse gênero, que por sua vez tem o espaço restrito. No conto em questão a ação ocorre na casa do personagem, e somente ali ocorre o drama. O número de personagens, todos inomináveis, também deve ser reduzido, e isto também se encaixa neste conto, ademais, a menção dos personagens masculinos sem nomes são identificados pelo nome de “homem”, “primeiro homem”, “segundo homem”.

Dessa maneira, tendo em conta o que é conto, e o que é necessário para classificá-lo assim, de modo a compreender melhor este gênero, e logo entender a estrutura da obra, buscaremos fazer um estudo de viés analítico discursivo, com intuito de apontar a presença do Discurso Religioso, fundamentado em suas principais características: discurso autoritário, teológico, intertextos ou paráfrases bíblicas, identificar suas marcas e propriedades, como o

intertexto bíblico, o uso de paráfrases e do vocativo, e, por fim, evidenciar o homem, o tempo e o espaço sagrado e profano, abordado por Eliade em *O Sagrado e o Profano* (2008). Para tanto, nos apoiaremos no *Discurso Religioso* (1983) e na *Análise de discurso* (1999) de Orlandi, nos conceitos de intertextualidade, intertexto e discurso de Bakhtin (*apud* BRANDÃO, 2004) e no *O Sagrado e o profano* (2008) de Mircea Eliade.

NORTE TEÓRICO: O DISCURSO RELIGIOSO

A Análise do Discurso trabalha com o “processo”, ou melhor, com o “discurso em processo”, além de buscar distinguir um discurso de outro ao mesmo tempo em que almeja construir uma generalidade, ou seja, a introdução desse discurso em um domínio comum. Orlandi (1999) afirma que o objetivo do analista é compreender como o discurso funciona, isto é, como ele produz sentidos, sendo o discurso a palavra em movimento, a linguagem em interação. De outra forma, é a prática da linguagem, a enunciação das enunciações, e Bakhtin trabalha essa interação do discurso entre os discursos, postulando o dialogismo, nele os “outros discursos” são os processos que constituem o discurso. Eles têm um lugar no interior do discurso, e se urde polifonicamente, em um jogo de diversas vozes cruzadas, contingentes, oponentes e contrárias.

Assim, todo texto é um objeto heterogêneo, apresentando uma relação de seu interior com seu exterior, do qual fazem parte outros textos que lhe concebem, e com eles dialoga, retoma, alude ou se opõe (1974, BARTHES *apud* KOCH, 2012, p. 59). Além disso, consoante Ramalho e Resende (*apud* SILVA e COSTA, p. 126. 2011), o discurso é também elemento de prática social, o qual constitui outros componentes sociais, do mesmo modo que é influenciado por eles, em uma correspondência dialética de articulação e internalização, ou seja, existe uma troca recíproca, eu influencio e sou influenciado por meio do discurso, a vista disto, ele é bidimensional.

A autora ainda expõe que “toda análise supõe uma tipologia” (ORLANDI, 1983, p. 209), de modo que esta faz parte das condições de produção de uma análise. À vista disso, ela propõe uma tipologia do discurso que abarque em seu seio, a relação da linguagem com suas condições de produção e que leve em conta os diversos sentidos existentes, visto que, a atividade do dizer é tipificante, isto é, todo falante ao dizer estabelece uma configuração para seu discurso. Destarte, a tipologia estabelecida pela AD distingue: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário, e os critérios para a instituição dessa tipologia advém da interação e da polissemia.

Por conseguinte, em *A Linguagem e seu funcionamento* (1983), Orlandi analisa e aponta as características do discurso religioso, – o qual se encontra inserido no discurso autoritário– sendo

este aquele em que fala a voz de Deus, isto é, existe uma juntura entre o homem e Deus, dado que o homem irá se apoderar da palavra divina, sendo o mediador entre o Ente e a Humanidade.

O discurso religioso, é caracterizado pela relação entre três fatores, sendo elas a assimetria entre os planos temporal (sujeito-homem) e espiritual (Sujeito-Deus) e a não-reversibilidade, isto é, a não permanência do locutor no lugar de locutor e a do ouvinte no lugar de ouvinte, ou seja, a relação de comunicação (eu-tu-eu) quase desaparece, pois não dá lugar a troca de papéis na interação. No entanto, quando a reversibilidade do discurso é zero, ele se rompe e o sentido do mesmo fica comprometido, daí a necessidade da ilusão da reversibilidade, estabelecida na ocasião em que alguém (um representante da igreja) “fala a voz de Deus” – o uso de antíteses – parábola, metáfora, etc., e o mecanismo da denegação, negação da negação, por outras palavras, é a negação da parte do homem ao negativo, que é o pecado. Somente negando-o é que o homem pode afirmar o positivo, e se aproximar de Deus, se identificando com seus propósitos e suas ordenanças, realizada no texto através de perífrases e paráfrases. A ilusão de reversibilidade também se faz presente no Discurso Profético, através da interlocução entre Deus e o profeta, que fala com o povo como se fosse Deus, e não como um mediador em que Deus fala na voz dele.

No tocante à distinção utilizada pela autora, ao apontar a assimetria entre os planos temporal e espiritual no discurso religioso, (sujeito-homem e Sujeito-Deus), é fundamentada em Althusser (1974, *apud* ORLANDI, 1983, p. 216), o qual apresenta a ideologia cristã como exemplo da estrutura formal de qualquer ideologia. A ideologia cristã não funciona somente enquanto conjunto de ideias, mas também no deslocamento até a igreja, no ato de se ajoelhar, no gesto do sinal da cruz, nos sintagmas cristalizados (orações), na conversa moral e religiosa que o sujeito tem com sua própria consciência. Isto é, essa ideologia se mantém através dos atos religiosos e na posição em que o homem se estabelece no Cosmos, segundo suas concepções religiosas. O autor cria um discurso fictício religioso, tendo como termo central a noção de sujeito, definido por ele como um ser sujeito, assujeitado, subjetivamente livre, um ser submetido ao Sujeito (Deus) e reconhecido por este.

Ainda a respeito do discurso, Orlandi (1999), bebendo da fonte de Pêcheux, nos demonstra que o processo discursivo não tem um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio, do já dito. Isto, Bakhtin já tinha estudado e classificado como dialogismo, traduzido para intertextualidade por Kristeva. Ele irá dizer que a verdadeira essência da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação e das enunciações. Isto é, através da linguagem como interação, que é o que acontece no discurso.

Dessa forma, Kristeva (1974, *apud* KOCH, 2012, p. 62) desenvolve este conceito e afirma que um texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de outro texto. De outro modo, um texto ou discurso, não é puro, todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob forma mais ou menos reconhecíveis. (1974, BARTHES *apud* KOCH, 2012). Diferente do que os formalistas afirmavam um discurso não é um monólogo, mas um diálogo. É fundamentado nesse ponto de vista, que Bakhtin cria o romance polifônico, um romance atravessado por diversas vozes.

Tendo essas concepções em nossa linha de raciocínio, e atentando ao fato da Bíblia, consoante Antonio Magalhães (2009), fornece instrumentos e base para diversos autores na construção de suas obras literárias, a exemplo Machado de Assis, o filósofo Kierkegaard que muitas vezes, utilizam de citações e narrativas bíblicas para ilustrar eventos do cotidiano, procuramos evidenciar em nossa pesquisa que o conto *Um corpo íntimo* (2016) é atravessado por vozes do discurso religioso. O escritor ao apresentar suas ideias, utilizou de fragmentos de outros textos, mais especificamente do texto bíblico, fazendo de sua obra uma teia de significações, de outros textos.

ANÁLISE: DISCURSO RELIGIOSO NO CONTO

O conto *Um corpo íntimo*, trata da sexualidade deturpada que envolve mãe e filho, da violência e traição conjugal, constatada nos dias de hoje, envolvendo-nos com aspectos do religioso explícitos ou não, como ferramentas para convencer o leitor. Os personagens são inomináveis, apresentados como “mulher”, “homem”, “primeiro homem”, “segundo homem”, “delegado”, uma forma de aproximar ainda mais o leitor da história, identificando-se ou até mesmo recordamos casos parecidos, assimilando os personagens da história, com os personagens da vida real. O escritor, igualmente utiliza-se muito da denominação de “homem”, para com os personagens masculinos, sendo este recurso um traço da linguagem bíblica, a qual o escritor busca incorporar em seu texto: “Você, porém, homem de Deus, fuja de tudo isso e busque a justiça, a piedade, a fé, o amor, a perseverança e a mansidão” (1 TIMÓTEO, 6:11).

Logo no início do conto, temos o personagem apresentado como o primeiro homem, uma analogia a Adão, do livro de Gênesis. O uso da paráfrase também pode ser identificado a partir de trechos como: “no princípio, ele não tinha esses pensamentos” (KALLARRARI, 2016, p. 61), este remete ao primeiro versículo do capítulo um do livro de Gênesis “no princípio criou Deus o céu e a terra” (GÊNESIS, 1:1). Outro trecho como “comeu do fruto da árvore do mal.” (KALLARRARI, 2016, p. 61), alude à árvore do bem e do mal do jardim do Edém, “(...) da

árvore do conhecimento do bem e do mal não comerás (...)” (GÊNESIS, 2: 17), fazendo referência ao momento em que o homem cai no pecado, por conta da desobediência, afastando-se de Deus, e aproximando-se do profano.

“Era a sua carne, era o seu sangue” (KALLARRARI, 2016, p. 65), já este trecho, nos remete ao momento em que Adão, nomeia sua auxiliadora “esta, afinal, é o osso dos meus ossos e carne da minha carne;” (GÊNESIS, 2: 3). Dispomos também do intertexto com o livro de primeira Coríntios “ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos (...)” (CORÍNTIOS, 13:1), no trecho: “As imagens queriam dizer, na linguagem dos anjos, palavras desconhecidas.” (KALLARRARI, 2016, p. 61).

Desse modo, percebemos que toda a estrutura do conto está encadeada, costurada com os textos bíblicos. O escritor usa dessas paráfrases para construir os sentidos do seu texto, os reais sentidos dos textos bíblicos permanecem ali, tendo agora outros sentidos, ganhos através do conto. A partir da leitura e análise desses trechos, constatamos que este conto apresenta elementos do Discurso Religioso, – e, intertextos bíblicos implícitos – sendo este definido por Orlandi (1983) como aquele em que fala a voz de Deus. Além desta marca, dispomos do uso do vocativo no objeto em questão, ou, ao menos a insinuação deste recurso. Nos trechos “não, meu amigo, (...)” (KALLARRARI, 2016, p. 61), “talvez você nem compreenda isso, (...)” (KALLARRARI, 2016, p. 64), os termos, “meu amigo”, “você”, interpelam, chamam, invocam o leitor, recurso muito utilizado nos discursos religiosos de pastores, padres e outros representantes da voz de Deus, como “Irmãos! Sedes fiéis!”, “Ovelhas! Sejam obedientes!”, e consoante Citelli (1995), se trata do exórdio, a introdução que assegura a fidelidade do público, mecanismo empregado nos discursos persuasivos, tais como o discurso religioso.

No Discurso Religioso, outro de seus traços é a retórica da denegação, negação da negação, isto é, a negação da parte do homem ao negativo, que é o pecado. Somente negando-o é que o homem pode afirmar o positivo, e se aproximar do *nume* (Deus), se identificando com seus propósitos e suas ordenanças, este é o que Orlandi (1983) aborda como *enlevo*, sendo nessa parte que observa-se a expressão da ilusão da reversibilidade, dado que os propósitos do Sujeito-Deus estão em um plano espiritual, além do que, constituindo-se o homem como sujeito vulgar, ele não pode e nem compreenderá de forma horizontal os desígnios divinos.

A presença desse traço no conto, se dá quando o primeiro homem tentar repelir o pecado, de outro modo, ele busca negar o que há de negativo nele, ou seja, o pecado, “ele buscou resistir o mal – acredite –, mas a fúria do demônio se apoderou dele” (KALLARRARI, 2016, p. 62). No entanto não consegue e se aproxima do profano, desviando-se do sagrado, do

bom, e assim, afastando-se do gênesis, do seu estado de criação, isto é, do seu estado puro, tornar-se um outro ser no mundo, apresentado agora uma outra maneira de viver, uma existência profana, de modo a habitar não mais o *Cosmos*, mas o *Caos*.

Além dos traços e propriedades do discurso religioso, pode ser identificado o sagrado e o profano, conceitos desenvolvidos por Otto em *O Sagrado* (2007) e Eliade em *O sagrado e o profano* (2008).

Otto (2007) cunha o termo *numinoso*, que designa a compreensão de aspectos considerados divinos, que formam um conjunto de experiências, sendo elas, manifestações fora do pensar conceitual, tratando-se de uma coisa “totalmente diferente”, é desconectado do aspecto moral e racional e não definível em sentido rigoroso, podendo apenas ser discutido e representado por meio de ideogramas. Dentro desse conjunto de experiências e manifestações, ele tece diversos aspectos a respeito do *numinoso*, um deles é o aspecto *augustum* do *nume* (Deus), que se refere ao inconcebivelmente valioso, construindo a noção do sagrado e do profano, que é o que nos importa nesta análise. Tudo que nos aproxima do *nume*, é considerado sagrado, já o que incita ou produz o sentimento de afastamento dele, caracteriza-se como profano. Eliade (2008) vai nos dizer que o sagrado e o profano constituem duas maneiras de ser no mundo. Em termos racionais, seria o “bem” e o “mal” encarnado no homem e suas manifestações na sociedade. A partir dessas concepções, podemos identificar o sagrado e o profano na construção do personagem do conto em questão, e essas duas maneiras de ser, representadas no primeiro homem no Gênesis– no início, na criação, logo no cosmo– e no caos.

SAGRADO E PROFANO: HOMEM, TEMPO E ESPAÇO

Eliade (2008) nos diz que o sagrado se manifesta como uma realidade que será por inteira diferente das realidades “naturais”, é uma manifestação completamente distinta do profano, isto é, do mundo no qual o homem a-religioso habita. A autor desenvolve um termo para designar essas manifestações do sagrado, a *hierofania*, de outra maneira, *algo de sagrado se nos revela*. Desse modo, o sagrado pode se manifestar em pedras, ou em uma sarça como ocorre no livro Êxodo. No entanto, o que é adorado não são as pedras ou a sarça como tais, mas como *hierofanias*, por revelarem algo que não se trata mais de uma pedra ou de uma sarça, mas do *sagrado*.

O sagrado e o profano constituírem duas facetas, duas maneiras de ser no mundo, que dependerá das posições que o homem conquistou e ocupa no cosmos, o escritor faz distinções entre o espaço e homem sagrado e profano, além do tempo sagrado e profano, sendo o primeiro

em sua própria natureza reversível, no sentido de que *um tempo mítico é tornado presente*, enquanto o segundo é nosso tempo comum no Cosmos; em outras palavras, o tempo ordinário no qual vivemos.

Desse modo, pretendemos analisar o personagem do “primeiro homem” a partir das distinções apresentadas, buscando evidenciar no texto as duas maneiras de ser do personagem, bem como o espaço e tempo sagrado e profano, os quais contribuem para tal construção.

O HOMEM

Conforme Eliade, o homem religioso apropria-se de uma forma de existência própria no mundo, e mesmo com as várias manifestações histórico-religiosas, essa forma própria, característica, é reconhecida. Os atos, a posição e as manifestações do *homo religiosus*, realmente o definirá como tal, e independente do contexto histórico no qual está inserido, ele acredita na existência de uma realidade absoluta, ou seja, uma realidade sagrada, a qual exerce, ultrapassa este mundo, porém o homem a-religioso assume uma existência reconhecendo-se como o único sujeito e agente da História, rejeita essa transcendência do mundo, isto é, não aceita nenhuma revelação fora do seu plano temporal. Ele faz-se a si próprio desmistificando-se, não foi Deus que o criou, então cria-se uma ciência, esta explica sua existência por meios que não envolvem nada sagrado, sendo este o obstáculo à sua liberdade.

O homem a-religioso constitui-se por oposição ao *homo religiosus*, e esforça-se ao máximo por se “esvaziar” de toda e qualquer religiosidade, muitas vezes ele nem mesmo precisa se esforçar, como o personagem do conto, que ao entrar em contato com esse mundo já dessacralizado pelos seus predecessores, inaugura essa existência corrompida, “liberto das superstições de seus antepassados.” (ELIADE, 2008, p. 166).

“E o mal tomou forma humana, encarnou-se nele, porque a vingança é fruto da ira, assim como o ciúme é fruto do orgulho” (KALLARRARI, 2016, p. 61). Neste trecho dispomos de um intertexto do primeiro capítulo do livro de João, “E o Verbo se fez carne, (...)” (JOÃO, 1:14), porém aqui o que se encarna é o mal, e isto se realiza através do personagem, é nele que o mal se encarna, torna-se carne em sua carne, já os pecados: ira, vingança, ciúmes e orgulho, remetem novamente a árvore do bem e do mal, sendo esses pecados frutos da desobediência humana, e assim da aproximação do profano.

Nesta parte do texto, já identificamos a maneira de ser profana do personagem, quando o mal encarna nele, afastando-o do seu princípio como um homem ingênuo, purificado, encarnado e habitado pelo bem. No entanto, “Não, meu amigo, o mal não estava no primeiro homem. No

princípio, ele não tinha esses pensamentos.” (KALLARRARI, 2016, p. 61), como este fragmento demonstra, o mal nem sempre fez parte desse primeiro homem, ele foi corrompido no momento em que se aproximou de elementos, como a sexualidade deturpada, o adultério, o assassinato de seu pai pela própria mãe e amante, que o afastaram dessa primeira essência, sacra, inocente, quando o bem ainda fazia parte da sua maneira de ser, logo, antes dessa existência profana, ele apresentava outra forma de viver no mundo, a sagrada.

Antes o protagonista era um bom filho, ingênuo, obediente e coisas simples o fazia feliz, como visitar seu pai no prédio em que ele trabalhava. Mas, após a morte do pai, a chegada de outro homem, sua casa e seu viver passa a ser no caos, um espaço estrangeiro habitado por demônios e espectros, quer dizer, pelo profano. As suas manifestações no cosmos – no mundo – se transformam, e a posição que ele passa a ocupar é profana, por fim, seu habitar passa a ser em um mundo dessacralizado, profano, ou seja, no *Caos*.

Destarte, podemos observar as duas existências, a profana e a sagrada, na vivência do personagem ao longo do conto. O escritor traça, a passagem, no decorrer da vida do primeiro homem, da existência sagrada à profana, a sua evolução, ou nesse caso, sua dessacralização.

O ESPAÇO

O homem que apresenta um sentimento religioso, busca viver o mais perto do sagrado, por isso sempre que há manifestação do sagrado em algum lugar, ou objeto, ele procura torna-los sacros. No entanto, existe o homem, o a-religioso, que prefere habitar em um espaço dessacralizado, profano. Essa divisão de espaços sagrados e profanos, se realiza à medida que o homem religioso, entende que o espaço não é homogêneo, existe roturas, quebras. Existem porções nas quais ocorreram a *hierofania*, o sagrado se revelou ali, logo ele é sacro. “Não te aproximes daqui, disse o Senhor a Moisés; tira as sandálias de teus pés, porque o lugar onde te encontras é terra santa.” (ÊXODO, 3: 5) Para o homem religioso, uma igreja por exemplo, faz parte de um espaço diferente do local em que se encontra, da rua, da cidade. A sua porta de entrada representara para esse homem, um limite real entre esse mundo e o mundo sacro, será o limiar que separa esses dois espaços e essas duas maneiras de ser, profana e sagrada.

O nosso mundo é o cosmos justamente por ter sido consagrado previamente, dado que foi criado por Deus ou deuses, e é a partir disso, que as roturas entre o sagrado e profano tornam-se possíveis. No entanto, o homem com a experiência profana, aquele que não habita no gênesis, mas sim no Caos, – outro mundo, espaço caótico – enxerga o espaço como homogêneo e neutro, essa experiência do espaço profano, se opõe ao do espaço sagrado. Esse espaço é

habitado por um homem que recusa a sacralidade do mundo, assume a existência profana, em outras palavras, dessacralizada.

No conto é possível perceber, na descrição das personagens, objetos, lugares e ações, processos de sacralização, abordada por Eliade (2008), a exemplo, no segundo parágrafo, o autor adjectiva a cama de sagrada. Por quê? Ao dizer “na cama consagrada” (KALLARRARI, 2016, p. 61), ele não apenas está sacralizando um objeto, mas a ação realizada naquele móvel. É ali que o homem coabita com a sua esposa, uma ordenança de Deus, dirigida ao primeiro homem da terra, Adão. Uma ação que gera vida, e por isso, sagrada e consagrada. Por ser o lugar onde esta ação se realiza, a cama passa a ser um espaço sagrado, e ao decorrer do conto, temos o que já foi mencionado a respeito da aproximação do homem do mundo, de um espaço dessacralizado, logo, profano. Quando o mal habita no primeiro homem, e este vivencia a experiência profana, a cama antes sagrada, passa a ser a “cama depravada” (KALLARRARI, 2016, p. 63), pois havia sido corrompida, pelo pecado, havia sido profanada, através do ato adúltero realizado pela mãe do personagem, e logo mais, o incesto entre mãe e filho.

No entanto, “seja qual for o grau de dessacralização do mundo ao qual tenha chegado, o homem que optou por uma vida profana não consegue abolir completamente o comportamento religioso” (ELIADE, 2008, p. 27). Este comportamento religioso refere-se a questão de mesmo se tratando de um espaço profano, ainda encontramos valores que lembram a experiência religiosa do espaço, isto é, existem locais que consideramos privilegiados, pois algo muito significativo aconteceu ali. Como exemplo disso, temos o prédio no qual o pai do personagem trabalhava, aquele local era especial para o protagonista, pois lá ele vivenciou seus melhores momentos ao lado do pai. Desse modo, podemos constatar, de acordo com o que Otto (2008) aponta em sua obra, a predisposição do ser humano à religião, mesmo quando este se dispõe a viver em um mundo dessacralizado, aspectos do sagrado encontram-se presentes na sua existência, o personagem primeiro homem, ao matar sua mãe e dilacerar seu corpo, ouvi nitidamente soar o sino da igreja indicando a celebração religiosa da Santa Missa da Comunhão.

O TEMPO

Além das divisões entre o homem e o espaço sagrado e profano, Eliade (2008) também distingue o tempo sagrado e profano. Tal como o espaço, o tempo para o homem religioso não é homogêneo. Há períodos de um tempo sagrado, um tempo de celebrações religiosas, como a Santa Missa da Comunhão, que é a principal celebração religiosa da Igreja Católica e da Igreja Ortodoxa, também realizada, com algumas mudanças de significações, nas tradições Reformadas,

Anglicanas e Luteranas. O tempo sagrado é “um tempo mítico primordial tornado presente” (ELIADE, 2008, p. 63), de outro modo, é um *tempo mítico* reintegrado pelo homem, através dessas celebrações. O *Tempo de origem* de uma realidade, a primeira manifestação da realidade, a qual equivale a ocasião de sua criação pelos seres divinos. Dessa maneira, reencontrar, ou, reintegrar este *tempo mítico*, significa a repetição do ato criador dos deuses.

Eliade (2008) expõe que estas celebrações religiosas, as quais constituem festas periódicas, são apenas a repetição, a reiteração dos gestos exemplares dos deuses. Elas não se diferenciam, aparentemente, das atividades comuns do nosso cotidiano, no entanto, essas práticas cerimoniais se distinguem das ações realizadas no tempo comum, por somente recaírem sobre alguns objetos e porque as cerimônias ocorrem em uma atmosfera saturada do sagrado. Do mesmo modo, em que no espaço sagrado, o que é adorado não são as pedras ou as sarças como tais, mas como hierofanias, por revelarem algo que não se trata mais de uma pedra ou de uma sarça, e sim do sagrado, o que é sagrado no tempo não são as atividades cerimoniais, mas o que elas representam, o tempo que elas reintegram, e por fim, onde ocorrem. A celebração religiosa da Santa Missa da Comunhão, mencionada no conto, revive o momento da Santa Ceia.

Por outro lado, há também o tempo profano, a duração temporal comum, onde os atos do homem são desprovidos de religiosidade. Para o homem a-religioso, o tempo não pode ter quebras, roturas nem mistérios. Independente das experiências que ele tenha com ritos, celebrações do tempo sagrado, seja qual for a intensidade, o homem religioso entende que são apenas experiências humanas, na qual nenhuma manifestação divina possa se inserir. Enquanto o homem religioso recusa-se a viver apenas no “presente histórico”, o homem a-religioso rejeita a existência de um tempo habitado por presenças divinas.

No sexto parágrafo do conto em questão, dispomos dessa dicotomia temporal, “era uma tarde de domingo. Dia da Santa Missa, da comunhão” (KALLARRARI, 2016, p. 63), enquanto os outros homens estavam vivenciando o tempo sagrado descrito no trecho, o primeiro homem participava do tempo ordinário, profano, enterrando o corpo de sua mãe no quarto da bagunça, assassinada por ele, em um ato de vingança e ciúmes. “O primeiro homem limpou, com um pano umedecido de desinfetante, e, depois, de álcool, a poça de sangue que se formou no assoalho, apodrecido, de ipê. E, junto às vísceras, jogou no buraco o que restou do corpo.” (KALLARRARI, Celso, 2016, p. 63).

Bem como o homem religioso, que por meio das celebrações, procurava recuperar o tempo mítico, voltar ao início, o personagem principal almejava retornar ao Gênesis: “E penetrou-a, talvez, numa tentativa de retorno ao princípio, de regresso aonde tudo se origina”

(KALLARRARI, 2016, p. 64), aqui neste trecho podemos observar que o protagonista buscava através desse ato, por intermédio daquele órgão, onde é concebido, sua porta de entrada e saída, voltar ao tempo em que ainda não havia sido encarnado pelo mal, retornando ao gênesis.

Neste ponto, podemos observar, não apenas uma semelhança na construção do personagem em relação a sua existência profana, no ato que realiza, mas uma analogia referente a existência sagrada, mesmo que por vias deturpadas e imorais. Isto acontece porque, consoante Eliade, o homem a-religioso descende do *homo religiosus*, ele é o resultado do processo de dessacralização da existência humana. Em suma, o homem a-religioso, queira ou não, carregará em si traços do comportamento religioso, porém exaurido dos seus significados, como podemos observar no conto analisado.

O conto nos apresenta uma tragédia, ocasionada pela atmosfera de nosso mundo profano, um mundo dessacralizado, repleto de costumes e atitudes movidas pelo pecado, que segundo os preceitos bíblicos e religiosos, desordena a humanidade desde o princípio, da queda do homem. O autor, com seus recursos nos aproxima de uma realidade perversa, que é o reflexo da nossa. Consoante Schollhammer (2009) “ser contemporâneo, [...] é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir.”(p. 10), Kallarrari apresenta em sua obra uma realidade que por mais próxima que seja da dele/nossa, não coincidirá plenamente, mas que já é suficiente para provocar a reflexão no leitor. Este, por sua vez, se identifica, pois ler nos jornais, vê noticiários e na internet, uma violência, semelhante a do conto, que o cerca.

Segundo os preceitos religiosos, o pecado afastou e continuou, através dos séculos, afastando o homem de Deus, do sagrado, e suas consequências são a razão da destruição de tantas sociedades. O conto *Um corpo íntimo*, nos faz refletir, como está nossa sociedade? Podemos confiar nos nossos vizinhos, familiares, colegas em uma sociedade corrompida como esta, onde apenas o que interessa é a realização individual? O que lemos no conto, não representa a realidade na qual estamos? Se sim, de quem é a culpa? Do homem, que se afasta do sagrado, mergulha nas corrupções morais e espirituais, e envenena todo o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho, através da análise do objeto, apoiados no Discurso Religioso (1983) e na Análise de discurso (1999) de Orlandi, nos conceitos de intertextualidade, intertexto e discurso de Bakhtin (*apud* BRANDÃO, 2004) e no *O Sagrado e o profano* (2008) de Mircea Eliade, tendo em vista os conceitos, as marcas e as propriedades do discurso religioso, os aspectos

do sagrado e o profano e suas representações e manifestações no Cosmos, propiciou uma análise de como os textos literários podem ser constituídos de outras vozes textuais, e apresentar traços do discurso religioso, apesar de pouco explorado nesse âmbito, mantendo o sentido da obra, encadeado, com os sentidos dos intertextos bíblicos, utilizados pelo escritor. Além da possibilidade de encontrar e relacionar, os aspectos do sagrado descritos por Otto e Eliade, com a construção e ações do personagem. Evidenciando, assim, que um texto, do mesmo modo, um discurso, não é puro no que diz respeito a sua construção e significação. Assim como os sentidos e atos se encadeiam na estrutura, e no drama, de uma obra literária, outros textos costuram-se uns nos outros, formando uma rede de enunciações e enunciados. É esta possibilidade de permutar-se, que permite o entrecruzamento de vozes do discurso religioso, com as vozes de outros textos, fora e dentro do texto determinado.

Ademais, o discurso religioso e os elementos do sagrado, não são, como vimos, aspectos isolados, restritos ao espaço religioso. Eles também constituem peças do mosaico textual. Orlandi (1983) corrobora com esta afirmação, quando diz que o sentimento religioso, este misticismo, não está fechado aos templos religiosos ou suas formas institucionais da religião. Está disperso pelo cotidiano, sob diversas formas, acompanhando o homem em sua rotina, e neste caso acompanha-o sob forma de um texto literário, estando ou não explícito.

REFERÊNCIAS

- BÍBLIA, Português. **A Bíblia da Mulher: leitura, devocional, estudo.** 2º ed. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2014. 1920 p. Velho e Novo Testamento.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2º ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão.** São Paulo: Ática, 1995.
- ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o Profano: a essência das religiões.** São Paulo: Martins Fontes, 2008. – (Tópicos)
- KALLARRARI, Celso. Um corpo íntimo. **Revista Mosaicum.** Fundação Francisco de Assis, Volume 23, n. 1, Jan/Jun. 2016.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** 10º ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- MAGALHÃES, Antonio. **Deus no espelho das palavras: Teologia e Literatura em diálogo.** São Paulo: Paulinas, 2009.
- MARIA, Luzia de. **O que é conto.** Coleção primeiros passos. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- ORLANDI, Eni P. “O Discurso Religioso”, **A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OTTO, Rudolf. **O Sagrado: um estudo do elemento não-racional na ideia do divino e a sua relação com o racional.** [Traduzido por] Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal/EST. Petrópolis: Vozes, 2007.
- SCHØLLHAMMER, Karl Eric. Que significa literatura contemporânea? In: _____. **Ficção brasileira contemporânea.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 9-51.

A EDUCAÇÃO, DIREITO DE TODOS E DEVER DO ESTADO E DA FAMÍLIA: ANALISANDO AS LEIS.

Fernando Rodrigues Tavares¹⁷

INTRODUÇÃO

Neste presente artigo, coloco-me a desenvolver uma análise sobre as Leis que tem como base a educação direito de todos como também dever não só do estado, mas da família. A educação vem sofrendo grandes problemas na sociedade brasileira, dentre os problemas pode ser relatado à revisão do sistema educacional.

Ao buscar fundamentos concretos para uma sociedade justa e igualitária devo citar o artigo 6º e 205 da Constituição Federal que deixa bem claro que a educação tem como amparo o estado e ao mesmo tempo, a família tem o dever em educar seu filho, perpassando para a sociedade que deverá subsidiar no pleno desenvolvimento da pessoa. Diante do contexto vemos que a educação não só é um direito como também um dever de todos.

Diante disso, cito um dos maiores defensores da educação com direito público Anísio Teixeira onde diz que,

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade integrada e nacional, que se está constituindo com a modificação do tipo de trabalho e do tipo de relações humanas. Dizer-se que a educação é um direito é o reconhecimento formal e expresso de que a educação é um interesse público a ser promovido pela lei. (TEIXEIRA, 1996).

Nesta proporção a educação precisa de um apoio da sociedade para que juntos venhamos a contribuir para o melhoramento na mesma, porém necessita de obrigações que tem por dever ser respeitadas mediante a quem promove efetivar o direito como Estado, também não esquecendo a própria sociedade ao entorno.

Tendo em vista a LDBEN, ECA e a Constituição Federal do Brasil de 1988 no âmbito da educação, deixarei uma indagação para ser discutida, será que estas leis estão sendo totalmente cumpridas na escola, o estado está cumprindo o seu dever?

¹⁷Especialista em Educação Especial pela Universidade Candido Mendes – Rio de Janeiro - RJ

Com base nestas indagações iniciaremos o referencial teórico do artigo com uma reflexão relatando o direito a educação na constituição Federal de 1988 e a importância da mesma para o seu desenvolvimento, citando algumas referências com base neste tema, no segundo capítulo falaremos sobre o direito a educação com referência ao estatuto da criança e do adolescente informando alguns tópicos que o ECA tem para a finalidade da inclusão das crianças e adolescentes na escola.

Por fim, no último tópico relatarei sobre o direito a educação na LDBEN, no qual vou citar algumas propostas da LDBEN que vai abranger os processos educativos no desenvolvimento do cidadão.

Logo após as seções introdutórias, e o referencial teórico irei encerrar com algumas considerações.

O DIREITO A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO 1988

A constituição federal brasileira de 1988 trouxe a educação para a ótica da política e do interesse público. É bom salientar que no início da Constituição Federal do ano de 1988, constitui conteúdos ideais para a educação e ordenou o Estado como idealizador de direito democrático com o objetivo de promover os direitos da educação coletivas e individuais. Nesta constituição de 1988 foram estabelecidas leis que deve ser seguida pela sociedade e o Estado.

Diante esta afirmação cito SILVA, 1992 que diz:

Os direitos sociais, como compreensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais (Silva, 1992, p. 258).

É bom salientar que vivemos em um país que precisa de uma colaboração melhor da família nas escolas, alunos que não tem o apoio da família para elaborar suas atividades, não esquecendo que falta um olhar mais mastigado do Estado para que possa eliminar as situações sociais desiguais de tanto estrutural quanto educacional nas escolas. Nesta proporção informo a Constituição Federal de 1988 como argumentos teóricos dizendo no artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p.100).

Na citação supracitada sobre a Constituição Federal vemos que a educação está inserida na mesma e precisa demonstrar estes direitos a todos os cidadãos e necessidade de defender para que não seja esquecido com o tempo. O Estado tem por obrigação fornecer a todos pelo menos uma educação de qualidade mínima.

A educação é essencial para o caráter social e está introduzida como um principal ordenamento constitucional e por sua vez é imprescindível para o direito da vida do cidadão. Nesta questão a educação em como um processo de possibilitar e subsidiar ao cidadão a exercer a sua cidadania de uma forma participativa e coerente, introduzindo o dever e o conhecimento dos direitos de cidadão.

JAEGER, 1989 diz que:

(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros. (Jaeger, 1989, p. 4)

A educação está vinculada a comunidade em um processo que emite o caráter da mesma a própria realidade vivenciada e que o homem é o autor de toda ação e comportamento, para que tenha maior força na realização da educação da nova geração. Quando o cidadão tem a praticidade de adquirir o conhecimento está colaborando para a democratização das condições sociais e tendo consciência sobre o que está acontecendo na realidade social vivida. Diante disso, o cidadão começa a mudar o modo de viver com o objetivo de formar uma cidadania mais efetiva. Neste caso o direito a educação se enquadra no direito social e visa à condição legal com intuito do pleno exercício da cidadania participativa e dignidade humana. Nesta proporção vamos adentrar no tema que foca o direito a educação através da ECA.

O DIREITO A EDUCAÇÃO NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Para ter esta garantia do direito da criança e do adolescente, teve que dar um início com um movimento social em busca do direito universal, que aconteceu há 70 anos ou mais, com o foco de defender a igualdade entre cada pessoa e que seja frisado que cada um de nós temos a nossa diferença em culturas, etnias, credo e poder econômico.

No Brasil foi feito um movimento na década de 80 em busca da reinvenção da nossa cidadania. Em 1988 foi o marco da nacionalização na representação dos direitos humanos através da atualização da constituição federal do Brasil, que trouxe a transição democrática para o direito da criança com o intuito na proteção integral dela. Deixando bem claro no artigo da constituição federal do Brasil, artigo 227 dizendo:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, p.109).

Informando da importância da família, sociedade e Estado em assegurar o direito da criança e do adolescente na diferença de cultura, na crença, na educação, alimentação entre outros. Com relação à educação sabemos que a lei por si só ela não vai garantir ao aluno na realidade o ensino de qualidade e nem a permanência para o mesmo, porém também depende da participação e postura ética de profissionais envolvidos na educação, pois deixa expressamente frisado no artigo 53 do ECA que:

A criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis. V – acesso à escola pública e gratuita e próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (Brasil, 1990, p.20).

Vemos uma norma jurídica que representa uma condição favorável para o subsídio e conexão da criança e do adolescente na escola de forma que venha possibilitar o desenvolvimento ao seu exercício na cidadania e qualificação para o trabalho.

Quando foi na década de 90, foram aprovadas no congresso nacional as novas regras para efetivação dos direitos, que o foi o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), na sua lei número 8.069/90 sendo efetivado o progresso para iniciar de forma mais precisa a proteção integral da criação e do adolescente.

É bom salientar que nos últimos vinte anos a conexão da escola pública e o Estatuto da criança e do adolescente para alguns profissionais se tornou um processo nada linear. Observamos um cenário em que alguns profissionais da educação fazem críticas, sendo contra a ECA, pensando eles que ocasionou um declínio na educação pública, porém vemos o outro lado em que se percebe uma participação maior da família e principalmente do Estado na Educação como poderemos ver no artigo 54 do ECA, sendo supracitado como:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º. Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.” (Brasil,1990, p.20).

Nesta proporção é veracidade que o ECA tem normas jurídicas que está sempre preocupada não só com a dignidade física da criança e do adolescente, mas também com o processo educacional dele. O ECA foi um fruto de diversas lutas políticas lá da década de oitenta, onde foi formado movimentos em prol da melhoria de vida da criança e do adolescente de um jeito integral. Relatando sobre a educação fator importantíssimos que iniciaremos no próximo tópico no qual falaremos sobre o direito a educação na LDBEN.

O direito a educação na LDBEN

A primeira LDB já tem seus 47 anos de surgimento, diante disso foram elaboradas diversas emendas que foram alterando com o passar dos anos a progressão dela. Durante este longo período foi criado projetos na assembleia para aperfeiçoar cada vez mais a LDB. Através do envolvimento de docentes e demais profissionais da área do âmbito educacional seja ele público ou privado foram realizadas adaptações no texto dela para avaliação nas assembleias. Apesar de alguns problemas realizados na proposta da LDB, ela tem seu lado positivo, pois trouxe consigo o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. O autor REGO, 2006 deixa bem claro quando diz:

A capacidade de mobilização de uma ideia política reside justamente nos seus conteúdos abstratos. Aliás, a abstração é fonte fundamental de sua força, porque permite que os conteúdos de determinados princípios gerais possam ganhar redefinições inesperadas, e, portanto, a questão dos direitos será sempre uma construção imperfeita e inacabada. (Rego, 2006, p. 184).

Então é preciso sempre inovar procurar soluções para os problemas evitando futuramente consequências para o ensino. E o pressuposta da precisa ainda ser vinculada para a realidade atual. Nesta proporção a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.934/96, propôs algumas inovações, mas na realidade não conseguiu gerar um efetivo acesso para uma educação de qualidade a uma extensiva fração da sociedade. Ainda tem muito que fazer para que tenha uma melhoria na qualidade de ensino, aperfeiçoamento e formação continuada dos professores, a universalização do ensino fundamental entre outros. Diante destes acontecimentos apareceu várias dificuldades no sistema de educação pública, por causa de problemas na baixa remuneração e formação continuada do docente.

Castro, 2003 relata que:

Em vez de ensinar o futuro professor a dar aula, se gasta o tempo repetindo as teorias dos autores defuntos. Não se ensina a lhe dar com o cotidiano da sala de aula. [...] Portanto, os professores acabam tendo de se lembrar das aulas dos próprios professores quando estavam naquela mesma série. (Castro, 2003, p.20).

É bom salientar que com o passar dos anos a necessidade do processo educacional foram modificando, entretanto, a LDB não teve os ajustes necessários dessa modificação causando assim, algumas deficiências na parte legislativa desta reforma da LDB. Diante disso, é preciso ter uma prioridade na prática da lei, para que esta norma da LDB venha trazer para a sociedade um processo educacional mais eficaz. Neste sentido podemos dizer que o sistema educacional junto com o apoio do Estado e órgãos federais venha subsidiar e ter uma conexão com o ensino do docente deixando como prioridade a prática de aperfeiçoamento para que possa ser introduzida e proporcionada ao longo do processo de transformação e realidade da atual educação. Finalizando o último tópico no qual foi falado da importância da LDBEN e o déficit de algumas normas que não foram mudadas com o passar do ano ocasionando algumas consequências no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante refletirmos que a educação é um direito de todas as pessoas e precisa ser realizada com qualidade e competência. As leis que fundamentam esta questão são bem claras, tendo o estado e a família o dever de zelar por este direito. Sabemos que o nosso sistema educacional é falho em diversos momentos quanto a esta questão da qualidade na educação, houve mudanças no processo educacional e a qualidade não pôde ser assegurada. Nós, enquanto sociedade, devemos acompanhar o processo educacional, conhecer as leis e cobrar das autoridades competentes o direito e a qualidade na educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- CASTRO, Cláudio de M. (2003). **As três leis do Império Tupiniquim**. Revista Veja, São Paulo, Abril, ed. 1825, ano 36, n. 42, p. 20, 22/28 out. 2003. Coluna Ponto de Vista.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
- REGO, W. D. L. **Intelectuais, Estado e ordem democrática**: notas sobre as reflexões de Florestan Fernandes. In: RIDENTI, M.; BASTOS, E. R.; ROLLAND, D. (orgs.) **Intelectuais e Estado**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p.184.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.
- JAEGER, W.W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O LÚDICO NA APREDIZAGEM DA HISTÓRIA, UMA PESQUISA EM LIVROS DIDÁTICOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Damião Amity Fagundes¹⁸
Miguel Angelo Freire¹⁹

RESUMO

O ensino de História nas séries iniciais enfrenta dificuldade por ser uma disciplina que os alunos geralmente não reconhecem a importância para o seu desenvolvimento. Ela acaba, muitas vezes, sendo tida como uma disciplina “decoreba” e “enfadonha”. Esse trabalho tem o objetivo de apresentar uma análise dos livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, trazendo sugestões da utilização do lúdico como estratégia para motivar o processo de aprendizagem. O método da pesquisa é a revisão de literatura com obras e artigos sobre o tema de autores clássicos e contemporâneos como Zambotti (1990), Reis (1996), Bittencourt (2004), Almeida (2010), Rocha (2013), dentre outros que estudam o ensino de História; e a análise dos livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental e de sugestões de jogos que contemplem o conteúdo, como os destacados em um Blog específico de Jogos para o ensino de História e Geografia. O uso dos jogos selecionados para o conteúdo do livro didático do 5º ano pode tornar o aprendizado da disciplina mais prazeroso e despertar maior interesse dos alunos pelos conteúdos aplicados.

Palavras-chaves: Lúdico. Ensino. História. Aprendizagem. Livros Didáticos.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o ensino de História passou por uma série de mudanças no processo de ensino aprendizagem, incorporando novas teorias e novos saberes com a renovação da historiografia.

Nesta perspectiva, a escola teve um papel fundamental para a incorporação do lúdico no ensino de História, renovando a maneira de ensinar e colocando as velhas teorias em cheque, onde predominava um ensino tradicional e enciclopédico passa-se a pensar estratégias que tornem mais atraente e desperte maior interesse dos alunos às aulas.

Neste contexto, o professor precisa estar antenado com as novas mudanças na disciplina. Quando se envolve a prática de ensinar determinado conteúdo, com o uso do lúdico, o professor resgata os valores culturais da criança, trazendo vivências do cotidiano do universo infantil para a sala de aula.

¹⁸ Mestre em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (PY) e graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO)

¹⁹ Orientador deste artigo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO - (2007). Especialização em Educação com Aplicação da Informática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - (2010). Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação - UNIRIO - (2017). Atualmente é professor em EAD das disciplinas "Educação Para a Diversidade" e "Seminário de Práticas Educativas 6" no Curso de Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a Distância - da UNIRIO. Atua como Coordenador de Tutoria e Coordenador Acadêmico no Curso de Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a Distância - da UNIRIO.

Sabe-se que a criança concebe o ensino de História como uma disciplina chata e cheia de datas para decorar, comungando com esta visão: “A disciplina de história é uma das que mais causam apatia, de acordo com as conversas realizadas com os alunos” (SANTOS, 2013, p.02).

Na ótica deste autor, esta apatia é provocada por um ensino tradicional e maçante, quando os professores não utilizam as modernas metodologias e aulas dinâmicas envolvendo os educandos como protagonistas da História.

O presente trabalho trará em seu bojo várias problematizações sobre a utilização do lúdico nos livros de História do 5º ano do ensino fundamental, levantando alguns questionamentos, como: Qual a importância do lúdico no fazer e ensinar História na sala de aula num mundo cada vez mais conectado virtualmente? O professor dispõe de recursos teóricos e metodológicos suficientes para poder lidar com o lúdico em seu cotidiano nas salas aulas?

Tais questionamentos fazem parte do pensar dos historiadores sobre as mudanças necessárias para uma boa prática da disciplina de História. “É importante pois a todo momento, questionar posturas, sensibilidades assumidas em sala de aula, de modo a restaurar o espaço público que ela realmente apresenta” (ZAMBONI, 1993, p.194).

A escolha do tema se justifica pela importância de se explorar e elucidar a relevância dos jogos, brinquedos, brincadeiras no ensino de História como facilitador da aprendizagem.

Justifica-se ainda, pelas possibilidades que trará ao professor na utilização do lúdico, que são inúmeras, para trabalhar a disciplina de História de forma satisfatória com esse grupo etário, pois a partir dos conceitos históricos trabalhados juntamente com o lúdico será facilitada a aprendizagem da criança e o despertar do interesse delas pela disciplina.

No primeiro item do artigo são abordados os aspectos teóricos do estudo, ou seja, os aspectos históricos e conceituais relacionados ao uso do lúdico no ensino de história, bem como o que as diretrizes legais para o ensino da disciplina preveem de conteúdo para o 5º ano e traz sobre as metodologias de ensino para a disciplina.

Posteriormente apresentam-se os resultados com sugestão de jogos que contemplem os conteúdos do material didático do 5º ano e que podem ser utilizados associados ao livro didático para tornar as aulas de História mais interessantes e envolventes para os alunos.

ATIVIDADES LÚDICAS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Como narrado na fase introdutória do presente estudo, o ensino de História passou por uma grande renovação em suas abordagens e campos de pesquisas, especialmente nas últimas décadas.

E dentre essas mudanças o lúdico foi incorporado às práticas de ensinar História em sala de aula. Sabe-se que no processo de desenvolvimento as crianças aprendem em ritmos diferentes, cabe ao professor descobrir a melhor forma de mensurar o ritmo da aprendizagem de cada educando.

Em seus estudos Almeida (2010) destaca como as atividades lúdicas proporciona ao professor a possibilidade de um ensino mais eficiente do que aquelas que só repassam os conteúdos, ela afirma que:

Através do lúdico e de novas metodologias é possível despertar o interesse do aluno, para que se torne sujeito de suas ações, participando de construções coletivas, resgatando sua autoestima, valorizando suas criações e pensando no todo como uma maneira de soma ao seu crescimento interior, além de facilitar sua aprendizagem (ALMEIDA, 2010, p.04).

Andrade (2007) também afirma que a utilização do lúdico nos anos iniciais da educação pode contribuir para a formação da criança, neste sentido ela diz;

No cotidiano das salas de aulas diversas formas de jogos e competições são empregadas e reconhecidas como meio de estimular o desenvolvimento de crianças e jovens. Jogos e brinquedos educativos são elaborados para portadores de necessidades especiais para desenvolver o raciocínio lógico nas aulas de matemática, para facilitar a compreensão escrita e oral e incentivar a relação e a solidariedade de grupo e o trabalho em equipe (ANDRADE, 2007, p.91-92).

Toda esta renovação só foi possível graças as novas concepções de História propostas pela historiografia a partir da segunda metade do século XX. Reis (1996) e Burke (1992) são notórios em dizer que com a revolução historiográfica das Escolas do Annales (1929), abriram-se novos campos de estudos que integraram o lúdico no cotidiano do fazer e ensinar História.

Com esta renovação na teoria histórica, o lúdico não é mais visto como uma metodologia ligada às outras áreas de conhecimento, mas sim como parte das atividades aplicadas em sala de aula.

Desta forma Burke (1992) salienta que esta mudança ocorre com o fim da História tradicional que permeava o ensino da História, neste sentido:

(...) a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história. A existência dessa regra é revelada pelas reações a sua transgressão (BURKE, 1992, p.12).

Fundamentando nesta afirmativa é possível dizer que as atividades lúdicas podem ser apresentadas com a intenção de reduzir a baixa aprendizagem escolar. Por outro lado, a disciplina de História é vista por muitos alunos como uma matéria chata, de decoreba de datas e fatos. Nesse contexto o lúdico surge como uma alternativa para amenizar esses problemas no ensino da disciplina História.

Outro ponto a ser destacado é o seguinte:

(...) o professor de História entra na sala de aula com cabeça de historiador, e quer que os alunos que já tem uma noção de história construída do 1º ao 5º ano pela Pedagogia com datas, heróis e feitos, explorem criticamente o contexto que vivem.

Olhando esse cenário, podemos acreditar que o ambiente não está a favor do Historiador, que mantém o contato com o aluno por meio de uma a três aulas por semana em cada sala. Neste ponto, acredito que faltam instrumentos, os quais o professor saiba e possa manuseá-los, de maneira a transpor a usualidade da aula expositiva (ROCHA, 2014, p.05).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História, uma das capacidades que o aluno de ensino fundamental deve desenvolver é: “reconhecer as mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço” (BRASIL, 1997, p.41).

Alves e Santos (2013) destacam que para que o desenvolvimento dessa capacidade é preciso que o conteúdo ensinado proporcione condições, ou situações de aprendizagem em que o aluno possa relacionar o passado com as suas vivências cotidianas.

São muitas as dificuldades a serem enfrentadas no dia a dia da sala de aula para conseguir o intendo de ensinar, e o papel do professor nesse contexto é fundamental para romper determinados paradigmas da disciplina, é assim que o lúdico vem ganhando espaço como uma renovação metodológica que ajuda o professor nesse ofício de ensinar.

Em relação ao lúdico, o professor pode propor situações lúdicas em sala de aula como jogos (bingos, dominós, jogo da velha) em que o aluno manuseie as regras e crie diferentes regras; trabalhar com jogos visuais e físicos, no estudo do espaço, para utilizar o conhecimento do aluno; valorizar as antigas brincadeiras infantis, além de aumentar o repertório de diversão. É possível conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar as diferentes manifestações de cultura corporal presente no cotidiano, sendo importante que o professor planeje como mediador (SANTOS, 2006. p.21).

Como se depreende dos estudos citados, os jogos possibilitam aos alunos obterem várias informações, entrelaçando a aprendizagem dos conteúdos enquanto se divertem. É inegável que

o lúdico motiva os alunos no processo e contribui para a fixação dos conteúdos quando bem mediados pelo professor por meio de um bom plano de aula.

OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E O JOGOS LÚDICOS.

No Brasil desde o século XIX os livros didáticos estão presentes no ensino Básico, como um instrumento pedagógico e de pulverização do saber, e permeado de ideologias, ocupando um lugar de destaque na formação das crianças.

Nesse contexto, a luta pela implementação do livro didático nas escolas públicas vem no bojo das lutas pela renovação da educação, do movimento da Escola Nova que teve como um de seus importantes protagonistas Anísio Teixeira.

O uso do livro didático ocupa um lugar importante na luta pelos ideais de educação escolar de Anísio Teixeira. Como é sabido, Anísio Teixeira acreditava no desenvolvimento social do país por meio da educação, em uma escola laica que não estivesse sujeita aos interesses da classe dominante, mas, para o progresso da nação, para tanto valorizava uma escola humanista e, ao mesmo tempo, técnica (RIBEIRO JUNIOR, 2016, p.207).

O uso do livro didático é, portanto, um importante instrumento do professor, como um veiculador de saberes necessários para a aprendizagem do ensino das disciplinas escolares, dentre as quais, a História.

Contudo, os conteúdos trazidos pelos livros didáticos fazem relação ao historiador, que segundo Costa (1998), apresenta o passado, contribuindo para a preservação ou para a mudança da sociedade atual. Segundo a autora, esse processo confere ao historiador uma grande responsabilidade e requer de todo aquele que se dedicar à tarefa de ensinar história, uma profunda reflexão sobre a natureza dessas relações, para evitar que venha a descobrir tarde demais que tomou uma via errada.

Em sua elaboração os livros didáticos de História incorporam a produção recente da historiografia, sendo que precisam estar bem estruturados e apresentarem uma boa reflexão juntamente com os conteúdos alinhados com as habilidades e competências da disciplina.

Sobre a composição dos livros didáticos destaca-se:

O livro didático é composto minimamente por um texto base, de natureza narrativa, e atividades de aprendizagem acerca dos conteúdos apresentados na narrativa. Com a complexificação desse objeto e das exigências avaliativas, vieram sendo introduzidos recursos de informação ao texto base: boxes, infográficos, mapas, documentos de diversas naturezas. Outro item adicionado

ao texto base são textos de maior extensão, entremeados ou posteriores à narrativa principal, habitualmente denominados como seções que aparecem ao longo dos capítulos (ROCHA, 2013, p.56).

Atualmente os livros didáticos são analisados pelos professores e distribuídos pelo Ministério da Educação, através do programa do Livro Didático Nacional, para todas as escolas públicas.

Em uma pesquisa intitulada “Refletindo sobre o brincar no ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, a autora evidencia a importância do lúdico que ainda está distante dos livros didáticos, afirmando seguinte:

O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem apresentam uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. Os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são componentes que estão presentes ao longo da vida das crianças, no entanto, anteriormente, eram considerados como irrelevantes e eram utilizados somente de passatempo em momentos de recreação, todavia, com o tempo, tais elementos passaram a ter um destaque como instrumento didático e metodológico (SILVA, 2013, p.4).

Assim, o papel dos professores na ressignificação dos conteúdos abordados pelos livros didáticos de História é fundamental para que o estudo não seja maçante para os alunos. Valorizar o lúdico no espaço escolar é uma forma de fazer essa ressignificação.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O método de estudo neste trabalho de conclusão de curso é a revisão de literatura que como ensina Cervo (2000), busca compreender os conceitos e aspectos relevantes sobre o tema estudado na visão de autores que já o abordaram. No caso deste estudo, sobre o uso dos livros didáticos e as abordagens lúdicas no contexto do processo de ensino aprendizagem de História.

Posteriormente é realizada a identificação de conteúdo de História em três coleções didáticas adotadas na rede pública de ensino estadual para o 5º ano do Ensino Fundamental, a partir dos quais sugere-se jogos que contribuem para o desenvolvimento dos temas propostos para esta fase de formação.

Em tese de análise o estudo busca sugerir material lúdico que pode ser trabalhado em conjunto com os livros didáticos para contribuir com o ensino dos conteúdos de História no 5º ano do Ensino Fundamental.

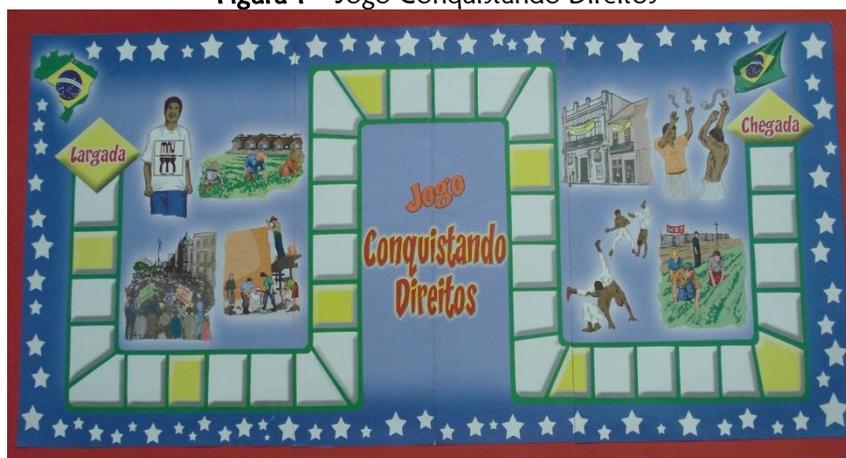
ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

São diversas as possibilidades de uso do lúdico a partir dos conteúdos do livro didático de História do 5º ano do Ensino Fundamental. A seguir são apresentadas algumas sugestões que podem ser utilizadas pelos professores.

Jogo conquistando direitos

O jogo Conquistando Direitos é um jogo que coloca o aluno como protagonista da História dos Direitos Fundamentais conquistados principalmente a partir da Constituição Federal da República Brasileira de 1988. Ele proporciona o envolvimento dos educandos e a valorização da cidadania.

Figura 1 – Jogo Conquistando Direitos



Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Jogo corrida da História e Geografia

O jogo foi criado como Corrida da História de Ipatinga, mas pode ser adaptado para qualquer município. Ele ajuda a desenvolver nos alunos o gosto e o saber pela História do seu município, valorizando a identidade e história local.

Figura 2 – Jogo Corrida da História e Geografia


Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Jogo descobrindo o universo indígena

Este jogo, visa trabalhar os conteúdos curriculares instituídos pela lei 11.645/2008, que proporciona aos participantes conhecer a cultura indígena e ao mesmo tempo dar valor a esta importante matriz cultural.

Figura 3 – Jogo Descobrendo o universo indígena


Fonte: Blog Ensino Fundamental I

É direito ou é dever

Este jogo ajuda a apresentar os direitos e deveres que cada cidadão possui na convivência em sociedade. Traz noções relevantes para a compreensão da história política contemporânea no que tange, especialmente, os direitos humanos.

Figura 4 – Jogo é direito ou é dever


Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Acertando o alvo

Este jogo contribui para o desenvolvimento da habilidade de reconhecer os principais tipos de transportes existentes no Brasil e compreender a história evolutiva dos meios de transportes.

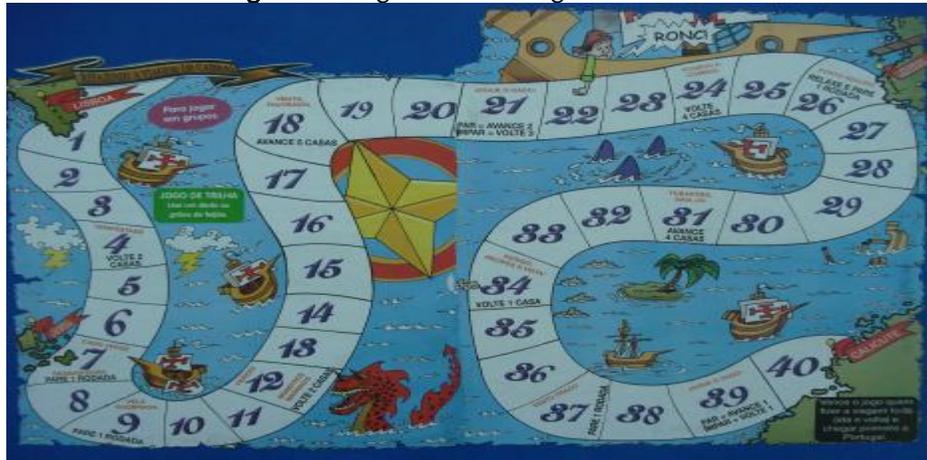
Figura 5 – Jogo Acertando o alvo


Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Jogo Trilha: a viagem de Cabral

Este jogo ajuda a fixar a aprendizagem da descoberta do Brasil, vivenciando de uma maneira prazerosa os detalhes da história da viagem de Pedro Álvares Cabral para o caminho das Índias e sua chegada ao Brasil.

Figura 6 – Jogo Trilha: a viagem de Cabral



Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Jogo Trilha: Folclore, expressão cultural

Este jogo possibilita apresentar a riqueza do folclore brasileiro, permitindo que o aluno perceba as diversidades culturais que existem nas diversas regiões do país.

Figura 7 – Jogo Trilha: a viagem de Cabral



Fonte: Blog Ensino Fundamental I

Ao longo da pesquisa observou-se que o lúdico pode ser aderido como abordagem de ensino, através do uso dos jogos sugeridos, para contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos dispostos no livro didático.

Além dos autores citados no desenvolvimento do trabalho também merecem destaque as obras de Felipe (2011), Frebvre (1989), Fonseca (2004), Fonseca (1993), Martins (2002) e

Zamboti (2002), todos presentes na vasta literatura que procura desmistificar o ensino de História.

Nos livros didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental predomina a cultura de uma História Tradicional e linear, valorizando os grandes feitos e heróis e pouco valorizando as minorias sociais. Com o uso dos jogos é possível intermediar e agregar informações aos conteúdos possibilitando melhor absorção dos conteúdos pelos alunos, maiores reflexões, além do maior interesse e envolvimento dos alunos com a disciplina.

O resultado desta pesquisa concorda com Bittencourt (2004, p.74), que afirma:

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros didáticos escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais, alunos; que apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade.

Bittencourt (2004, p.74) também afirma:

O livro didático tem sido objeto de avaliações contraditórias nos últimos tempos. Existem professores que abominam os livros didáticos escolares, culpando-os pelo estado precário da educação escolar. Outros docentes calam-se ou se posicionam de forma positiva pelo auxílio que os livros prestam ao seu dia a dia complicado. O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais, alunos; que apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade.

Este resultado contribui para desmistificar essa relação do ensino tradicional por meio do livro didático, associando-o com o lúdico que é uma forma de brincar com os conteúdos curriculares, dando maior dinamismo no envolvimento das crianças com esse conteúdo.

Nesse sentido destaca-se:

Ora, ao desconsiderar este universo de interesses e significações das crianças, a aula de História separa um mundo de fantasia e mágica, oferecido pelo jogo, de outro mundo, repleto de personagens estranhos, de tramas complexas e conceitos difíceis, oferecido pelo livro didático. E não são mundos irreconciliáveis, uma vez que a dinâmica do jogo poderia também ser palco para os reis, os sacerdotes, os mercadores, os senhores e os servos que compõem a dinâmica da sociedade medieval (CAIMI, 2006, p.23).

Alves e Santos (2013) destacam que de acordo com a proposta do PCN, o ensino de História no Ensino Fundamental deve possibilitar que o aluno faça relações dos conteúdos abordados com as suas vivências, com a sua realidade, o que não se encaixa no ensino tradicional que enfoca uma educação baseada na cronologia linear, eurocêntrica, masculinizada, dos grandes homens e feitos ao longo das histórias.

Associar o uso de jogos com conteúdo dos livros didáticos pode ser o grande diferencial de sucesso do ensino de História e isto vem sendo bastante difundido em produções acadêmicas sobre o ensino de História na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aferiu-se através deste estudo que as atividades lúdicas associadas ao conteúdo dos livros didáticos podem proporcionar resultados mais positivos no processo de ensino-aprendizagem de História, principalmente pelo fato de ser uma disciplina que tradicionalmente enfrenta uma certa resistência por parte dos estudantes.

Portanto, é necessário que o professor de História saiba utilizar em suas aulas as ferramentas certas, como os jogos e brincadeiras, para investir no prazer, no desafio e no melhor desempenho dos alunos, despertando maior interesse e envolvimento com a matéria.

Segundo as autoras, o ensino de História priorizando a aprendizagem mecânica e baseada na memorização e reprodução de fatos mantendo o aluno como um sujeito passivo no processo de ensino aprendizagem, não contempla os objetivos propostos para a formação dos alunos e associar o lúdico nas aulas contribui para atingir esse objetivo.

Conclui-se que o professor não precisa abrir mão da imensa importância do livro didático na organização de seus planos de aulas de História, porém, ele pode e deve incluir as atividades lúdicas dentro do processo do ensino aprendizagem desses conteúdos tornando as aulas menos maçantes e mais divertidas, fator essencial para o melhor desenvolvimento do aprendizado das crianças e para cumprir satisfatoriamente os objetivos de desenvolvimento da disciplina.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Devora El-jaick. O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história. **História & Ensino**. Londrina, 13, set.2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11646>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- ALMEIDA, Ana Maria de. O lúdico na disciplina de história: atividades complementares para o ensino de conteúdos de povos indígenas do Brasil. **O professor PDE e os desafios do ensino público paranaense**. Paraná, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/53630924-Os-desafios-da-escola-publica-paranaense-na-perspectiva-do-professor-pde-artigos.html>>. Acesso em

22 fev. 2019.

ALVES, Hilana de Oliveira; SANTOS, Maele dos. O lúdico e o Ensino de História. XXVII Simpósio Nacional de História, Natal: ANPHU, jun. 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1365644931_ARQUIVO_TrabalhoXXVIIISNH-MaeledesSantosPereiraBarbosa-HilanadeOliveiraAlves.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

COSTA, Emília Viotti da. **O historiador e a sociedade**. São Paulo: USP- Departamento de História, 1998. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/517>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica**. São Paulo: Makron Books, 2000.

CAIMI, Flávio Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Rio de Janeiro: **Revista Tempo**, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ENSINO FUNDAMENTAL I. Blog. **Jogos História e Geografia**. Disponível em: <<https://ensfundamental1.wordpress.com/407-2/427-2/>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

FELIPE, José Mauriene de A. **História “problema” ou a pedagogia de controvérsias no exercício prático da disciplina na contemporaneidade**. Vitória: GM, 2011.

FREBvre, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos. Livros didáticos e ensino de história: a comissão nacional do livro didático, do Estado Novo ao período democrático (1938-1961). **Revista Fronteiras: Revista de História**, Dourados, MS, 18 (31), jan./jun. 2016.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996.

ROCHA, Rafael Correia. O jogo didático e o jogo educacional, no ensino de História. **Anais... IV Congresso internacional de História: Cultura, sociedade e poder**. 2014. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(228\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(228).pdf)>. Acesso em 22 fev. 2019.

ROCHA, Helenice. **A narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão**. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez, 2013. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/245>>. Acesso em: 06 mar. 2019.

SANTOS, Ana Cristina Carvalho dos. **O lúdico como recurso pedagógico no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. Monografia apresentada ao curso de Pedagogia: UniCEUB, Brasília: 2006.

SILVA, Luciana Bento da (org). Refletindo sobre o brincar no ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental. 2013. **Anais... Fórum Internacional de Pedagogia**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_969_30ea29ac3cedfad9db719a58a6f3ac85.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2019.

ZAMBOTI, Ernesta (Org.) **Sabor e Dissabor do Ensino de História**. São Paulo: Revista de História, Vol. 19, 1990. Disponível em: <<file:///D:/Documentos/Downloads/dulcemaria.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB - DE 2013 A 2015 NO BRASIL E ALGUNS FATORES QUE PODEM INFLUENCIAR EM SUA DEFASAGEM

Keilah da Cruz Paixão²⁰
Tiago Alves Batista Sena²¹

RESUMO

O referido trabalho aborda a Análise de Conjuntura relativa ao “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - de 2013 a 2015 no Brasil e alguns fatores que podem influenciar em sua defasagem”. Para tanto, refletiu-se ser imprescindível esclarecer como se procede esse parâmetro analítico, ou seja, como direcionar um parecer, a fim de compreender uma determinada situação ou fato, a partir da Metodologia da Análise de Conjuntura, a qual, de acordo com Nascimento (2008), foi uma ferramenta muito utilizada no final da década de 70 e 80, devido a modificação das mentalidades e atitudes e, conseqüentemente, apresentação dos movimentos sociais, isto, devido sua instalação no ano de 1964 no período do movimento da ditadura militar, onde o povo não podia expressar seus desagrados para com o governo liderado pelos militares. Sendo assim, deseja-se que esta estratégia de busca, conceitos e análises, alcancem o maior número de adeptos de estudos científicos e desse modo, promovam práticas condizentes com a realidade, e não, simplesmente compreender e julgar, sem ao menos trazer para o dia a dia das pessoas, ou seja, projetar e ampliar os conhecimentos adquiridos. Nesta pesquisa, percebe-se claramente, que o IDEB veio para alavancar o sistema educacional e a vida de muitas pessoas, principalmente as menos favorecidas. Deseja-se, sobretudo, que este trabalho tenha colaborado na certeza de que, muitos são os fatores que podem e influenciam não somente no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na aprendizagem, como também, no modo de ser e de agir do ser humano seja isolado, ou em sociedade. Palavras-chaves: IDEB. Análise. Índice. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O trabalho científico para que seja compreendido em sua epistemologia deve ser estabelecido primordialmente com uma definição clara e objetiva, seja, os objetivos gerais e específicos, a problemática, a delimitação do assunto estudado, a apresentação da justificativa, a apresentação da metodologia, a conclusão ou mesmo a organização do trabalho, ou seja, a sequência lógica das partes que o compõem. Portanto, o esquema a ser utilizado, segue padrões de acordo com a Instituição de Ensino e especialmente por meio da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

²⁰ Mestranda – Universidade do Chile: SAINT ALCUIN OF YORK ANGLICAN COLLEGE. Especialista em Gestão Educacional e Psicopedagogia Clínica e Institucional. paixaokeilah@hotmail.com

²¹ Orientador - Mestre em Direitos Humanos. Doutor na Universidad Nacional de Córdoba. professortiagoosena@gmail.com

Nessa visão, este estudo enfoca o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - de 2013 a 2015 no Brasil e alguns fatores que podem influenciar em sua defasagem” e, elenca-se no início deste tópico, “A importância do método no trabalho científico”, em seguida, a importância do método de conjuntura para determinadas ações políticas e sociais.

No item de número dois, “Educação com obrigatoriedade e qualidade”, pois, há leis e diretrizes que amparam tanto a obrigatoriedade, quanto a qualidade no ensino e na aprendizagem a todos os brasileiros e estrangeiros legalizados.

O subtópico dois pontos um, retrata o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e, nos dois pontos dois realça o Ministério da Educação – MEC, que destaca diretriz que permeia a educação. No tópico três, explora o porquê das avaliações externas e subsídios para os cálculos para se verificar a média por localidade, escola e nível de ensino e aprendizagem. O item de número quatro estabelece a contextualização de um organograma relativo à hipótese do baixo rendimento na educacional. Enquanto no quesito quatro ponto um, apresenta as médias do IDEB 2015 dos seguintes segmentos: Anos Iniciais, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas diversas instituições (Estadual, Municipal, Privada e Pública). Em seguida as considerações e as bibliografias que norteiam a veracidade desta pesquisa.

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO NO TRABALHO CIENTÍFICO

Os encaminhamentos metodológicos em todos os trabalhos investigativos designam como se concebe ou se compreende os motivos ou condições que determinam o avanço ou não de determinado objeto de estudo.

Segundo alguns pesquisadores citados neste estudo, de acordo com várias “organizações não governamentais” promoveram minucioso e criterioso estudo e contextualização, com base no Instituto Brasileiro de Análises Socioeconômicas - IBASE, e outros especialistas no ramo social, como o conhecido da época, Betinho, elaboraram esse método, que finalizou com um livro publicado pela editora Vozes definido: **“Como fazer análise de conjuntura”**.

Dessa forma, os meios de pesquisa na atualidade são amplos, ricas em informações e diversificadas em ferramentas: internet, livros, revistas, palestras e outros meios que colaboram para uma execução científica leal e real.

“ANÁLISE DE CONJUNTURA”

Na década de 90, mesmo com a crise que ocorreu e devido vários fatores, esse tipo de análise quase não era utilizado e, somente depois de 2005 foi retomado seu uso, de acordo com

esclarecimentos na obra de Nascimento (2008). No entanto, no governo de Lula, esse parâmetro ficou complexo, porque visavam as atuais necessidades da população ou dos movimentos sociais, para o âmbito “democrático-popular”, destinando então, à ação direta e o mais breve possível. Entretanto, quando a situação era crítica, havia necessidade em socializar sobre o Projeto Nacional antes de executar os atos. Assim, precisavam um pouco mais de tempo, ou mesmo, tentavam solucionar o fato em longo prazo, conforme o quadro, ou circunstância que se apresentava.

Destaca ainda (op. cit.) a importância deste método e destaca ser esta, a “análise concreta de uma situação concreta” e que, ao passo que se compreende melhor todos os indivíduos e meio, pode entrar com ação ou ações, a fim de amenizar ou eliminar a dificuldade apresentada. Esclarece ainda que o método em pauta retornou e mais:

[...] com força e volta a ser um instrumental estratégico para os movimentos que, por sua própria dinâmica e natureza, articulam o campo teórico e a ação política. Análise de conjuntura se define como ‘busca de possibilidades para ação’. Neste sentido, ela só tem validade quando realizada pelos próprios atores dos movimentos sociais. A fala de um assessor traz elementos e dados, mas não substitui a análise dos atores da práxis de cada movimento ou instituição.

Portanto, pode-se definir Análise de Conjuntura, como uma investigação ou estudo sobre o que realmente existe e não se resume apenas a um estudo sobre a realidade, como reforça Nascimento (2008): “Podemos dizer que o ‘real’ traz sem si a ‘realidade’ e ‘o possível’ (as ‘possibilidades’) [...]”. Entende-se que depende de um nível elevado de fontes de coletas de dados, informações sobre diversas áreas da vida e do mundo, como: pessoas, espaços físico-temporais e fatos.

Este pesquisador (op. cit.) destaca alguns critérios que direcionará a utilização deste instrumental de pesquisa, e resume:

Retrato Dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real. Porém, a realidade mundial, nacional ou local, é multifacetada, o que torna difícil a sua apreensão à primeira vista. O desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que formam o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações. Neste sentido, a análise de conjuntura funciona como um mapa que nos permite “viajar” na realidade. Existem mapas mais detalhados ou menos detalhados, assim como existem muitos tipos de mapas: geográficos, rodoviários, ferroviários etc. Cada um é definido em função de um objetivo e tem a sua própria escala. Assim, também, é a análise de conjuntura que busca traçar um mapa da correlação das forças econômicas, políticas e sociais que constituem a estrutura e

a superestrutura da sociedade, as quais se vinculam através de relações de poder. A realidade multifacetada muda se a olharmos de prismas diferentes [...].

Neste sentido, devem-se encaminhar as análises, traspassando as concepções retrógradas, unilateral que trazem consigo, e procurar ampliar, estender além do alcance desse saber, que, em um grupo ou sociedade, há diversos tipos de classes sociais, culturais, cognitivas, psicológicas, emocionais, biológicas. Pessoas com ponto de vista diferentes, interesses antagônicos, diversidade de força de vontade e estímulos para o alcance de metas no processo produtivo. Cada pessoa possui uma peculiaridade, um modo de ser e de viver, por isso, deve-se ter sensibilidade e profissionalismo para analisar as determinadas situações, pois existem várias alternativas de ação, frente a uma determinada realidade.

EDUCAÇÃO COM OBRIGATORIEDADE E QUALIDADE

Na atualidade, constata-se que na maioria dos Estados brasileiros, pertinente à questão ao acesso à educação formal no ensino fundamental, há de certo modo facilidade, pois, são vários os fatores que proporcionam condições ao aluno que se encontra fora do âmbito escolar, ser integrado a este, porque, dependendo da idade não pode ficar fora da instituição de ensino, caso contrário os responsáveis serão passíveis de liminar judicial ou medida provisória, pois a criança ou adolescente (*art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, é considerada criança, a pessoa até doze anos incompletos e adolescentes, entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990)*) não podem ser prejudicadas, porque, além de leis que preconizam a obrigatoriedade na matrícula, deve este permanecer e usufruir de um ensino e aprendizagem com qualidade, devido ainda hoje, se verificar muita dificuldade na aprendizagem.

Assim, está é uma problemática que vem sendo bastante debatida, investigada e obrigada a práticas relevantes, pois as causas que podem estar relacionadas a essa distinção, são fatores de aspectos amplos e imensuráveis, podendo ser focos intrínsecos (dele próprio) ao indivíduo ou exteriores decorrendo de situações adversas do meio e que de certa forma, o atinge e ocasiona determinados bloqueios ou desânimos - torna-o apático, com dificuldade cognitiva e conseqüentemente desestímulo e dificuldade em compreender a importância do estudo formal.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB

Nota-se no dia a dia escolar, que um dos fatores imprescindíveis nesse processo é o fator psicológico e a força de vontade, como muito notamos seja na sociedade ou no âmbito educacional, apoio e estímulo familiar é primordial para o querer de muitos dos educandos, assim

como às práticas pedagógicas, com estratégias significativas e dinâmicas, caso contrário, em muitos casos, pode vir a ocasionar retenção escolar e até mesmo evasão, onde essa pessoa, muitas vezes não retorna mais aos estudos, e fica à mercê da sociedade.

Antunes (2008, p. 32), estudioso e autor de várias obras no intuito de ampliar a aprendizagem e o bem-estar do ser humano estabelece: “Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constrói acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes”.

Igualmente, é a contribuição de muitos outros pesquisadores, dentre eles, Cool, Marchesi e Palácios (2004) que partem do princípio que: “nem sempre o que o cérebro funciona mal é por culpa de uma falha cerebral: pode ser resultado de um ambiente nocivo”, porque em muitos casos, há má formação genética.

Desse modo, é de suma importância que se compreenda a real função do processo avaliativo, como esclarecem diferentes autores como por exemplo Luckesi (2003), Raupp & Reichle (2003) e Hoffmann (1998) que divulga que alguns professores alegam ser impossível acompanhar individualmente a aprendizagem do aluno e reforça, ser indispensável à realização diagnóstica através da avaliação porque, esta tem por meta: “[...] observar cada aprendiz; analisar e compreender suas estratégias de aprendizagem; e tomar decisões pedagógicas favoráveis ao seu avanço”.

Em contrapartida, a pesquisadora Garcia (2000, p. 42) demonstra que o resultado das avaliações, pouco esclarecerá ao professor sobre o processo de aprendizagem do aluno ou dificuldades que enfrenta ou apresenta. Realça ainda que a maneira como cada pessoa aprende, é de responsabilidade da escola, e a causa para tal condição, vem da formação dos cursos de magistério e licenciaturas que não formam professores competentes e engajados. Salas com número de alunos excedentes, falta de recursos didáticos, falta de conforto, segurança e espaços adequados nas escolas, entre outros. Para Esteban, (2000), esse processo avaliativo é uma prática de exclusão. Deve-se enfim, analisar e refletir qual a melhor estratégia e adequá-la ao educando, a fim de aprimorar seu aprendizado.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC: DOCUMENTO QUE PERMEIA OUTRAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO

Observa-se que são diversos os pesquisadores que dimensionam as teorias, estudos há distintos fatos, e o processo avaliativo, é um que possui várias pesquisas e vertentes, por ser um

tema de amplo aspecto conceitual, mas que pode e muito, contribuir para às práticas e estilo de vida em sociedade ou individual. Nesse parâmetro, surge o psicólogo Gardner (1995), cientista das inteligências múltiplas que define a existência várias habilidades ou aptidões, o que ocasionou impacto e reestrutura nos meios pedagógicos, adequações em teorias e práticas.

Assim sendo, foi elaborado e divulgado pelo Ministério da Educação – MEC (2009), um documento que permeia outras Diretrizes relacionadas às etapas educacionais, inclusive do segmento de ensino citado acima, que envolve e se constitui dos seguintes dispositivos legais: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Título VIII, **Da Ordem Social**, Capítulo III, **da Educação, da Cultura e do Desporto**, Seção I, **da Educação**, artigo 208, preconiza:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

No ensino fundamental, portanto, a criança que ainda não estuda, deve ser inserida a partir da idade de seis (6) anos e cursar o primeiro ano - lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Esta lei altera Brasil ((96) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN – 9394 de 20 de dezembro de 1996) e torna obrigatória a matrícula das crianças. Para tanto, deve-se ter conhecimento da promulgação que estabelece amparo legal e específico à educação e, neste parâmetro, ao ensino fundamental, é determina e alterada pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, onde amplia o ensino fundamental de oito, para nove anos de duração. Sendo que a matrícula das crianças de seis anos de idade deve ocorrer, caso esteja fora da escola. Outra lei admite a matrícula no ensino fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Assim, grande quantidade das crianças, adolescentes e adultos, ingressaram, ingressa ou ingressarão no sistema educacional do Brasil, amparados. Nesse parâmetro, a lei considerada maior, Brasil (1988) estabelece:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XV – livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens

Entretanto, mesmo com todas as leis distintas à educação, como se pode averiguar através de diversas fontes de pesquisa, principalmente e até mesmo, via online, no site do Ministério da Educação - MEC, onde as taxas de repetência dos estudantes são elevadas, assim como a proporção de adolescentes que abandonam a escola antes mesmo de concluir a educação básica. Um indicador preocupante é a baixa nota obtida pelos alunos em exames sistematizados. E um desses é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que suprime informações sobre o desempenho escolar, em exames pré-estabelecidos pelo governo e instituições de ensino, realçando e contextualizando em gráficos e porcentagens, informações sobre o rendimento do aluno - taxa média, ou nota de aprovação dos estudantes na etapa de ensino.

Portanto, a necessidade de melhorar o nível de aprovação com qualidade no ensino para que os alunos sejam mais estimulados a alcançarem séries posteriores e, principalmente superiores e, conseqüentemente, cursar um ensino médio com qualidade, o que leva progressivamente à melhoria do indicador, que é a taxa no número de pessoas ou alunos com distorção idade-série. O IDEB foi criado no ano de 2007, e serve tanto como diagnóstico da qualidade do ensino brasileiro, como estratégia para as políticas na distribuição dos recursos enviados pelo MEC: financeiros, tecnológicos e pedagógicos, pois, se uma rede municipal, por exemplo, obtiver uma nota ruim, ela terá prioridade de receber recursos.

Dessa forma, as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2021.

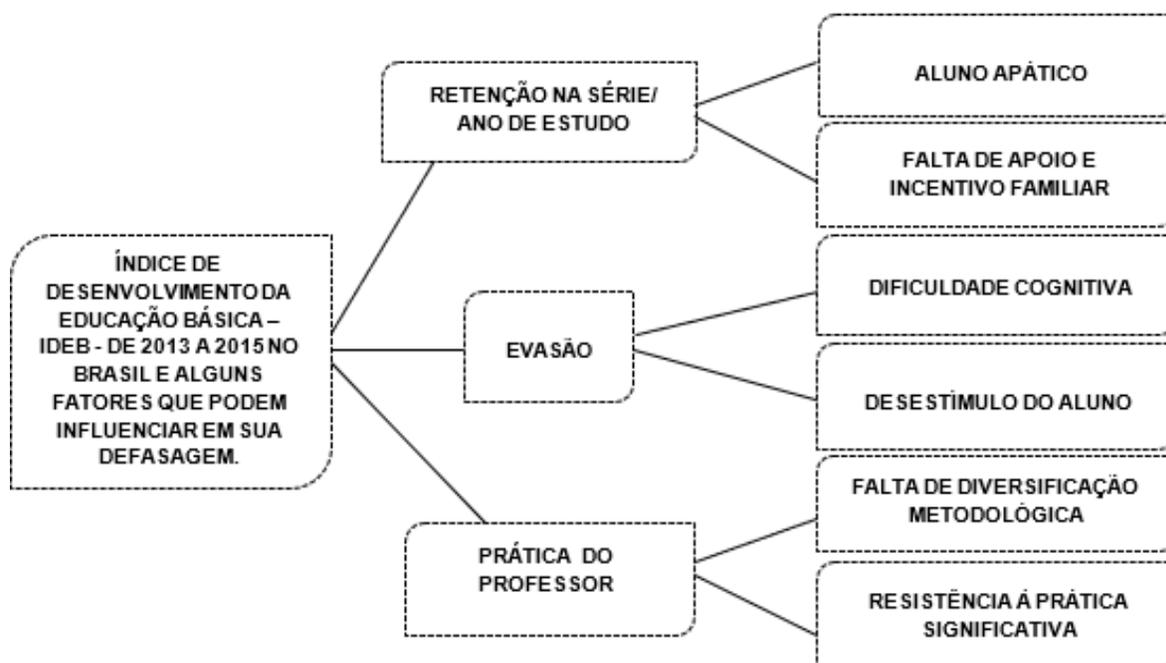
AVALIAÇÕES EXTERNAS: CÁLCULO DA MÉDIA

A média está correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos que é calculada a partir de dois elementos: a taxa de rendimento escolar, que é a quantidade de aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação - INEP. Sendo que há um indicador que considera resultado em prova de desempenho e também rendimento escolar, e o cálculo utilizado para cada segmento

do ciclo básico, é em consonância ao ciclo: ensino fundamental I que avaliará alunos do 5º ano, enquanto que o ensino fundamental II encaminhará as avaliações aos do 9º ano, e por fim, alunos do ensino médio: 3º ano.

Os índices de aprovação são obtidos a partir do censo escolar, realizado anualmente, onde aparecem as aprovações, retenções e evasões das redes privada e pública, onde é verificado o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e matemática na Prova Brasil, aplicada para crianças do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio.

ORGANOGRAMA SOBRE O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB



O organograma dispõe relativo à estrutura de Análise de Conjuntura onde se destaca alguns fatores que podem ter influenciado na defasagem do IDEB no BRASIL (2013 a 2015). Para tanto, elencou-se como fatores da retenção, aluno apático provavelmente por falta de apoio e incentivo familiar, já que a escola busca meios para estimulá-los.

Outro eixo enfatizado foi à evasão escolar, onde houve destaque a dificuldade cognitiva, e se realça também, o desestímulo destes educandos. E, muito importante nesse processo de formação educacional, e que não é somente compreendido como processo cognitivo, e sim, bem mais amplo, a prática do professor que pode não haver diversificação metodológica, inclusive resistência a práticas significativas.

Assim, as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o país,

realizados a cada dois anos. As análises desses métodos avaliativos são feitas de maneira que as notas das provas de língua portuguesa e matemática são padronizadas em uma escala de zero a dez. Depois, essa nota é multiplicada pela taxa de aprovação, que vai de 0 a 100% de acertos.

O MEC demonstra como calcula às médias das notas nas provas, e para tanto, exemplifica com as avaliações realizadas em determinada escola: se a média escolar for 7.0 e, se essa mesma instituição educacional alcançar 70% de aprovação no total de quantitativo de aluno, seu IDEB será 4,9, pois: $7 \times 70\% = 7 \times 0,7 = 4,9$.

MÉDIAS DO IDEB 2015

O MEC divulgou o resultado das avaliações realizadas em 2015 e expuseram gráficos, onde constam também os índices de anos anteriores, e metas ou projeções para o Brasil, o que facilita comparar e analisar as médias de desempenho das escolas e as médias esperadas para o ano 2021 para as várias instituições, seja ela privada ou pública, como se pode verificar a seguir.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
Dependência Administrativa												
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: MEC.

Desta forma, pode-se observar detalhadamente, as especificações contidas no gráfico, onde o MEC esclarece que os resultados marcados em verde se referem ao IDEB que atingiu a meta. Nos períodos e redes apresentados, somente a rede privada, nos anos de 2011, 2013 e 2015, não alcançou as projeções estipuladas.

Assim sendo, facilita a análise e compreensão dos dados inseridos no gráfico acima, que os resultados das avaliações - IDEB - nos anos iniciais do ensino fundamental – 1ª a 5ª série, avançou em todos os estados do país e no Distrito Federal, exceto em Tocantins de acordo com o MEC.

Outro gráfico a ser analisado contempla:

Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.5
Dependência Administrativa												
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	5.2

Fonte: MEC.

Este gráfico dimensiona os índices alcançados nas turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que compreende do 6º ao 9º ano. Sendo assim, comprova-se também o avanço. Informa ainda o MEC que cada estado deverá alcançar até o ano de 2021, a projeção do índice estabelecida. Relatam ainda que, devido essa meta esperada, os estados do Rio de Janeiro e do Amapá, e o Distrito Federal não conseguiram alcançar o propósito, ficando abaixo da meta.

Em 2013 e 2015 não foram alcançadas as metas em nenhuma das redes de ensino. E por fim, o gráfico onde constam os índices das avaliações alcançadas e as projeções para o ano de 2021, como se verifica na sequência:

Ensino Médio

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
Dependência Administrativa												
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: MEC.

Percebe-se que ao tratar da análise do IDEB referente ao Ensino Médio, somente em alguns anos as metas foram alcançadas, ou seja, em 2007, 2009 e 2011, exceto na rede privada que alcançou somente no ano de 2007. Já em 2013 e 2015, houve defasagem em todos os segmentos e redes de ensino. Deixa claro que nesse parâmetro, até o presente ano, estabeleceu-se uma estagnação, ou seja, as notas

apresentadas, não se distanciam muito e nem avançam como deveria, a fim de cumprir o desejado pelo governo brasileiro.

Além disso, publicaram que no segmento dos anos finais do ensino fundamental, somente cinco estados executaram o conjecturado através do IDEB que são: Pernambuco (PE), Amazonas (AM), Mato Grosso (MT), Ceará (CE) e Goiás (GO). Que, entre os três níveis, o ensino médio foi o que teve o pior desempenho nas avaliações, e que somente dois estados cumpriram as metas, que foram Pernambuco (PE) e Amazonas (AM).

O MEC promove a divulgação da resolução dos índices avaliativos a cada dois anos e tem metas projetadas até 2021, quando a expectativa para os anos iniciais da rede estadual é de média ou nota 6,0.

Desta forma, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente as aulas.

Após ter conhecimento dos resultados do IDEB, o ministro da Educação, Mendonça Filho, relatou “[...] o governo vai pedir urgência na apreciação do Projeto de Lei nº 6840/2013, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que prevê a mudança do currículo no ensino médio brasileiro”, pois, é notório que realmente deve-se tomar medidas na intenção de melhorar a aprendizagem de determinados alunos ou escolas.

O MEC reforça que,

Caso o governo entenda que o projeto de lei não será votado ainda neste ano, o ministro informou que vai sugerir que o Planalto edite uma Medida Provisória garantindo a mudança da grade curricular. “Vamos levar ao presidente que, se porventura a apreção não se dê ainda neste ano, que se edite uma medida provisória porque urge a reforma do ensino médio. Não se pode ficar passivo aguardando o próximo ano”.

Enfim, reflete-se que na realidade, ainda nesta modernidade, o ensino e a aprendizagem no Brasil precisam de mudanças efetivas, sendo para tanto, necessária uma reestruturação neste âmbito, para aprimorar o quadro que se apresenta hoje deficitário.

Em consonância com os indicadores que possibilitam o monitoramento da qualidade da educação no Brasil, pode-se encontrar descritores e obrigações, considerando o disposto em Brasil (1988), artigos 23, V, 205 e 211, § 1º e Brasil (9394/96) nos artigos 8º ao 15º onde decreta: capítulo I do plano de metas compromisso todos pela educação.

Na sequência, confira na íntegra o artigo 2º de um dos decretos que sustentam a necessidade desse programa avaliativo no Brasil, onde salienta: “A participação da União Federal no compromisso, será pautada pela realização direta, quando couber ou, nos demais casos, pela indução e apoio à implementação por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas

de ensino das seguintes diretrizes”:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;
- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após a avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola, coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;
- XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;
- XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Posto esta diretriz reflete-se o porquê das reprovações e médias escolares baixas no IDEB. Logo, surge à preocupação de como evitar com que grande parte dos estudantes não se evada ou se desestimulem quanto à escola e a aprendizagem, antes mesmo de completar a educação básica, o que não é desejável, mesmo com aqueles que concluem essa etapa de ensino não atinjam boas pontuações nos exames padronizados.

Diante de todas as explicações, questionamentos e diretrizes expostas neste estudo, direcionam-se às investigações para o segmento escolar, suas competências e fatores que influenciam na aprendizagem do aluno, pois, nesta modernidade, o professor deve atuar juntamente com o aluno, um aprendendo com o outro como exploram vários pesquisadores, inclusive Libâneo (1998, p. 45) que realça: “A formação de atitudes e valores, perpassando as atividades de ensino, adquire, portanto, um peso substantivo na educação escolar, por que se a escola silencia valores, abre espaço para os valores dominantes no âmbito social”.

Nessa percepção, a escola diante das modificações que ocorre no mundo, não pode deixar de rever, reestruturar e atualizar suas concepções, as metodologias de ensino ou trabalho, e o próprio modo de ser e agir, assim como valores, especial e primordialmente, os distintos às pessoas, como o reconhecimento que cada ser possui peculiaridades.

[...] a constituição e valorização de estratégias docentes alternativas, inovadoras, são baseadas na criatividade, qualidade, competência e colaboração; volta-se para a dinamização de novos sentidos para a formação dos estudantes do século XXI. Assim, “falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos etc.” (TORRES, 2000, p. 10).

Com essa nova visão relativa ao ser humano e suas especificidades, exalta-se que cada ser é único, que aprende e vive de modo diferente. Que, o que muitas vezes, para um é bom ou fácil, não é para o outro.

À vista destas perspectivas, haviam surgidos e continuam surgindo vários teóricos e teorias sociais, humanas, cognitivas e, neste âmbito, elenca-se o currículo holístico (CARDOSO, 1995), o qual incentiva o professor a refletir sobre as especificidades de cada aluno, sugestionando uma práxis que leva seu aluno a intuição, a imaginação, a criatividade, a autonomia e consequentemente ao estímulo de realmente aprender a aprender e a transformar, ensinar, porque neste currículo, todos interagem e aprendem simultaneamente, e o pensamento retrógrado que a escola detém o conhecimento, ou que só o professor é quem sabe, essa teoria está defasada, atualmente a visão e práticas devem ser outras. Inclusive, realça que o aluno, ao invés de centrar-se em conseguir dar respostas “corretas”, deve ser incentivado a explorar questões reflexivas, incentivadoras e significativas, pois, questões semiabertas, com interações e recursos adequados para cada nível, estimulam as capacidades inatas dos estudantes a fim de abordar assuntos, temas e problemas de amplo aspecto e de perspectivas: individual, cultural, nacional e mundial.

Outro pesquisador que defende o currículo holístico é Miller (1996 apud YUS, 2002, p. 34), que se contrapõe à “fragmentação da vida”, ou seja, relata que todos os fatores influenciam na vida e aprimoramento do ser humano e que, atuar sobre um ponto específico a fim de aprimorá-lo ou contribuir em sua vida, deve-se ter a perspectiva e estudá-lo de forma ampla, para assim, alcançar a meta.

Obviamente, o modo educacional que se espera que seja executado na escola, nos dias de hoje, exposto acima e enfatizado como sendo imprescindível para o sucesso e incentivo ao ensino e aprendizagem, é a cooperação entre os envolvidos nesse processo, reconhecendo que raras às vezes, há respostas “corretas”, de modo que os estudantes são estimulados a compartilhar ideias e experiências à medida que exploram variadas respostas ou resoluções para as questões. Os trabalhos executados cooperativamente fazem com que os alunos geralmente tenham consciência que duas cabeças (ou mais), pensam melhor que uma. Nessa percepção, Freire (1996,

p. 42) afirma:

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Como conhecedor e sensível às problemáticas existentes nas diversas classes sociais, da mesma forma, Freire (1987) e em várias outras de suas obras literárias e científicas, contribui para uma prática educativa humana, dialógica, interativa, onde ambos são integrantes e sujeitos do processo de conhecimento em movimento de mútuas descobertas em um meio onde há características diversificadas e singulares.

O renomado autor e pesquisador Piletti (1984), assim como diversos outros humanistas consideram as primeiras experiências escolares como sendo de suma importância para estímulo na aprendizagem e posterior encaminhamento, profissional, geralmente proporcionadas pelo âmbito familiar e diversos outros estudos de especialistas em benefício da educação, da aprendizagem, se complementam na intenção de promover o saber do educando. Nessa percepção, Fonseca (1995, p. 131), distingue referente à utilização de estratégias de ensino “ligada à noção de aprendizagem” e declara não bastar em si, a didática pedagógica, a atividade, e que “[...] Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo”.

Isto posto reflete-se como o ser humano é complexo. Como influência e sofre influência do meio. Porém, muitas vezes, é este ser que dificulta tanto as ações quanto a aprendizagem.

Outro explorador que contribui no processo evolutivo do ser humano é Smith & Strick (2001, p. 31), onde atribui ao ambiente familiar, o estímulo encorajador primordial, o que produz estudantes adaptáveis e dispostos a aprender, mesmo crianças que a saúde ou inteligência foi ou é comprometida de alguma forma. Paín (1985, p. 33), retrata também, como sendo fator determinante no diagnóstico da deficiência na aprendizagem, o fator ambiental, onde tudo pode influenciar especialmente os pais porque estão mais próximos e ligados transcendentalmente, como se realça na pedagogia holística. Sendo assim, o estímulo na aprendizagem dos filhos ocorre com maior relevância, através de atitudes e valores demonstrados e praticados pelos pais ou responsáveis no convívio do lar.

Outro aspecto a se considerar e, tanto quanto relevante como todos os outros fatores, é

o ambiente escolar, o material de trabalho colocado à disposição do professor, dos alunos, e a própria e específica mediação e interação na “execução” das aulas. A estrutura física, a iluminação, ventilação, a disposição das carteiras e posição ou local onde o aluno se senta, o tipo de móveis e outros fatores mais, o que certamente deve ser um ambiente que favoreça o bem-estar, o aluno ser ativo, dinâmico a fim de alcançar sua autonomia, confiança e segurança. Um espaço, profissional e metodologia (utilizar estratégias e recursos estimuladores e significativos, mesmo que se tenha que diversificá-los e interagir com os alunos e interagi-los uns com os outros em uma única aula e espaço) o que de certo modo, favorece o trabalho dinâmico. De acordo com Paín (1985, p. 33) o obstáculo que dificulta o avanço na aprendizagem formal, tem peculiaridades diferentes, assim como é cada ser, porque é diferente as expectativas que propicia o querer saber.

Em suma, (op. Cit) relata existir, entre outros, quatro fatores que possibilitam o impasse na aprendizagem: o professor, a relação entre os alunos, os métodos de ensino e o ambiente escolar. Explora o autoritarismo e a inimizade, como sendo fatores que geram antipatia por parte dos alunos para com o professor, e conseqüentemente, para com os estudos. Enquanto, a relação entre os alunos será influenciada através da forma que o professor interage com ele: professor dominador e autoritário os estimulará a assumirem atitudes e comportamentos de dominação e autoritarismo em relação aos colegas. E, para este assimilar realmente, precisa de um ambiente de respeito, confiança e colaboração, mas é quase impossível, visto a superlotação da maioria das salas de aulas.

Efetivamente, comprova-se que na contemporaneidade existem milhares de investigadores que se preocupam com o modo de determinadas pessoas em estarem no mundo e não possuir disponibilidade para participar, aprender ou outro modo de desinteresse, por isso, Clark (1997 apud YUS, 2002, p. 248) verificou enormes contrariedades para com a aprendizagem, e destaca especialmente as mudanças que se exige atualmente dos professores. Esse pesquisador considera que a adaptação de novos conceitos e práticas, não são fáceis de trabalhar, e a mudança que o governo e muitos outros gestores aguardam, não ocorre de uma hora para outra, leva tempo, como foi informado anteriormente. A real e esperada transformação, segue em processo longínquo, sistêmico e complexo, e ocorre através do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se conferir neste trabalho, por intermédio das diversificadas abordagens, que o mundo ao tempo que é rico em temáticas, transpõem os limites de conhecimentos, por isso, a

constante busca é de extrema relevância para cada ser humano que, consciente, vive em consonância de atualizações, neste estudo, especialmente, onde profissionais que precisam utilizar métodos para compreender algo, que utilize o procedimento de Análise de Conjuntura, o qual, não deixa que o pesquisador pré-julgar, ou sem entender o que se propôs ou foi solicitado a estudar, e sim, o encaminha na intenção da realidade, do saber e conseqüentemente uma resolução, a mais fidedigna possível do fato investigado. Sendo que a análise de conjuntura é fundamental, porque é um processo amplo e minucioso, o qual analisa as intervenções políticas, leis, promulgações, Diretrizes, além de se procurar, baseá-la em princípios ou investigações científicas.

Portanto, deve-se ter inclusive a certeza que cada ser possui suas especificidades, assim como cada situação ou fato ocorrido ou que se deseja prevenir que aconteça, deve ser avaliado de forma particular e criteriosamente para dessa maneira intervir e por que não, mudar/transformar, se assim o desejar e for passível e possível de mudanças, ou a curto ou longo prazo.

Sendo assim, refletir o ser humano como sendo complexo e possuidor de aspectos amplos como também influenciável, pode esclarecer muitas dificuldades de aprendizagem, e é um modo de evitar determinadas situações constrangedoras para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para o próprio aluno, e pode ocasionar desestímulo e até evasão escolar. Métodos didáticos que possibilitem a participação e interação do aluno, sua discussão, troca de ideias e a construção de sua autoconfiança e autônoma. Que estes profissionais de excelência, contribuam de forma decisiva para a real aprendizagem e desenvolvimento da personalidade.

É importante que o professor pense sobre sua enorme responsabilidade, principalmente em relação aos alunos das séries iniciais, sobre os quais, sua influência é de imensa relevância.

Trata-se na atualidade, em investigar e atuar com o ser humano na visão ampla, como destacam a visão holística (CARDOSO, 1995) neste trabalho, assim como Gardner (1995) que trata das inteligências múltiplas, onde pessoas possuem habilidades diferentes e muitos outros cientistas de enfocam teorias na intenção de um estilo de vida melhor para as pessoas e complementarmente, para a sociedade.

O fato de problema de aprendizagem estar presentes não somente no ambiente escolar, como também em todos outros lugares, mas, muitas vezes a escola, com todas as dificuldades tanto sociais, pessoais, institucional e outras, elevam o nível de ansiedade não atuando ou mediando um ensino significativo e real, e pode agravar ou causar as dificuldades na

aprendizagem. Outro ponto como se observou, é a falta de estímulo, aluno que se apresenta apático ou sem interesse em aprender ou ir à escola, e a família se omite, hoje em dia, deixa a responsabilidade em seu maior peso, para a escola, o que, deveria procurar parceria de especialistas do intelecto a fim de sanar ou amenizar essa dificuldade. Outros sim é a própria consciência da família de como estão interagindo externamente do ambiente escolar: estão auxiliando a criança ou adolescente nas tarefas de casa? Como é e está o(s) relacionamento(s)? De cumplicidade? Parceria? De respeito? O estilo de vida promove bem-estar? Há satisfação alimentícia? Médica? E outros fatores que, comprovadamente desequilibra o ser, especialmente, este que está em desenvolvimento, em formação.

Em suma, mesmo com as demonstrações de desinteresse que o aluno apresente, o professor como profissional formado deve estabelecer estratégias que busque elevar desde a autoestima desse aluno até sua aprendizagem, pois é dessa forma que alcançará excelência profissional, isto, através da eterna pesquisa e ação e dinamizar constantemente sua prática educacional. Deseja-se um sistema em que todos os alunos concluem o ensino médio no período adequado, hábil, mas com qualidade e avanço no saber formal, possuindo habilidades compatíveis com o nível que cursa ou que cursará. Portanto, não é certo, e não se deseja de modo algum evasão escolar.

Nesse patamar, o IDEB veio para alavancar o sistema educacional e a vida das pessoas, principalmente as menos favorecidas. Sobretudo, que este trabalho tenha colaborado na certeza que, muitos são os fatores que podem e influenciam não somente no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, na aprendizagem, como também, no modo de ser e de agir do ser humano seja isolado, ou em sociedade.

No entanto, analisa-se da mesma forma que, se não houver uma conexão ou consciência da necessidade em aprender realmente, como o professor, sozinho e sem parcerias externas à sala de aula, ou espaço considerado “adequado”, conseguirá introjetar no aluno a real dinâmica da aprendizagem?

Enfim, deseja-se que este trabalho perpassa e contribua para quebra de algumas resistências e conceitos e que direcione a práticas e vivências mais humanas.

BIBLIOGRAFIA

ANTUNES, Celso. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Legislação Informatizada – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Publicação Original – Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578->

[publicacaooriginal-1-pl.html](#) - acesso: 26 de outubro de 2017 às 19h25min.

BRASIL (1988). Publicação Original: **legislação informatizada**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, Página 1 (Publicação Original) Disponível em [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html)

[publicacaooriginal-1-pl.html](#) - acesso: 05 de outubro de 2017 às 13h25min.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. A Canção da Inteireza: **uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1995.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro e PALÁCIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murad- 2 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: **uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FONSECA, VITOR DA. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ED. PORTO ALEGRE, ARTMED, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: **uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Pontos e contrapontos: **do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: **novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola: **reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEC - Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos: **passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anospdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192

- Acesso: 28 de outubro de 2017 às 12h40min.

NASCIMENTO, Cláudio. Equipe do Talher Nacional. Metodologia da Análise de Conjuntura. Disponível: <http://recid.redelivre.org.br/2008/04/22/metodologia-da-anse-de-conjuntura/> - Acesso: 26 de outubro de 2017 às 6h23min.

RAUPP, Magda; REICHLE, Adriana. Avaliação: **ferramenta para melhores projetos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. São Paulo: Ática, 1984.

SMITH & STRICK. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

TORRES, Vladimir. **Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio**. Tecnologia Educacional, v. 29, n. 150/151, p. 38-41, Rio de Janeiro, 2000.

YUS, Rafael. Educação Integral: **uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

A EFICÁCIA NA APLICABILIDADE DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS AOS ADOLESCENTES DE PETROLINA- PERNAMBUCO

Marilene Maria Gomes²²
Adalberto G. da Cruz Júnior²³

RESUMO

O presente trabalho científico tem como finalidade esclarecer a eficácia na aplicabilidade das Medidas Socioeducativas aos adolescentes de Petrolina, baseando na comprovação de dados coletados nas instituições: FUNASE e CREAS que acolhem e orientam menores infratores, ao receberem medidas socioeducativas determinadas pelo Juiz da Vara da Infância e Juventude. A priori será abordado um paralelo entre a teoria e prática com a aplicação dos artigos 70, 70-A e 86 do Estatuto da Criança e Adolescente. Em seguida será explanado a atuação do advogado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE, os cursos oferecidos pelas instituições CREAS E FUNASE que ajudam na ressocialização dos adolescentes infratores. A posteriori serão explanados os atos cometidos e as medidas socioeducativas aplicadas. Utilizaram-se do método qualitativo e quantitativo, observação participante, pesquisa bibliográfica e coleta de dados nas instituições citadas acima.

Palavras-chaves: Eficácia; Medidas Socioeducativas; Atos Infracionais, Ressocialização.

INTRODUÇÃO

O número de delitos praticados por maiores de 18 anos na cidade de Petrolina são divulgados através de meios de comunicação e tem como causa o crescente desenvolvimento da cidade, a imigração e os conflitos sociais. Porém em relação aos adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que há uma ausência de notícias divulgadas no município envolvendo menores que cometeram atos infracionais ou cumpriram medidas socioeducativas determinadas pela Justiça

É por meio dessa observação que o presente trabalho pretende demonstrar os atos infracionais cometidos pelos adolescentes do município de Petrolina-PE no ano de 2015, as medidas socioeducativas aplicadas, com fundamento no Estatuto da Criança e Adolescente, bem como os projetos e atividades desenvolvidos pelo Centro de Referência e Assistência Social-CRAS e a Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE os quais oferecem meios contributivos para ressocialização do indivíduo e inserção em sociedade

O Centro de Referência e Assistência Social-CREAS e Fundação de Atendimento Socioeducativo - FUNASE de Petrolina-PE recebem adolescentes que são encaminhados por várias

²² Bacharelada em Direito na FACAPE.

²³ Adalberto Gonzaga da Cruz Júnior, Professor Especialista da FACAPE.

comarcas de Pernambuco, praticantes de atos infracionais de maior ou menor gravidade. Logo o referido trabalho tem o objetivo de demonstrar aspectos positivos de apoio educacional e psicológico oferecido pelo CREAS e FUNASE aos adolescentes e seus familiares. Ademais será demonstrado dados através de gráficos, fornecidos por profissionais desses órgãos demonstrando os atos cometidos e as medidas aplicadas que contribuíram para ressocialização dos adolescentes de Petrolina no ano de 2015.

DA TEORIA PARA A PRÁTICA.

O art. 70 do ECA explana que é responsabilidade de todos os cidadãos protegerem crianças e adolescentes que estiverem com seus direitos ameaçados ou violados. Já o art. 70 -A no seu caput determina que os entes federados, poder Judiciário, o Ministério Público, os conselhos e entidades civis não governamentais, deverão articular atividades de políticas públicas que venham coibir o uso de tratamento cruel e degradante a adolescentes que possam vir sofrer punições ou atos violentos.

Dentre as ações de políticas públicas estabelecidas podem ser citadas as campanhas educativas, divulgando os direitos das crianças e adolescentes, os meios pacíficos e adequados para evitar castigos físicos e cruéis como meio de punição.

É também de suma importância oferecer capacitações para profissionais que atuam na área da saúde, educação, ou social, buscando prevenir e proteger o adolescente. Nesse sentido, Lei n.8.609/90:

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente

Art. 70-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão atuar de forma articulada na elaboração de políticas públicas e na execução de ações destinadas a coibir o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante e difundir formas não violentas de educação de crianças e de adolescentes, tendo como principais ações: (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014) Art.86 A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Logo em cumprimento com sua responsabilidade no que se refere as medidas de proteção aos adolescentes, executando políticas públicas, os Órgãos Municipais e Estaduais: Centro de Referência e Assistência Social -Creas e Fundação de Atendimento Socioeducativo de Petrolina-PE-Funase, em conjunto com a Vara da Infância e Juventude de Petrolina

representados por profissionais das áreas de psicologia, assistentes sociais, pedagogos, advogados, entre outros, desenvolvem palestras, oferecem ensino, cursos básicos, fazem encaminhamentos para instituições que possam oferecer trabalhos sociais como por exemplo, horta comunitária, reciclagem, orientam os adolescentes a reconhecerem valores como: responsabilidade, respeito e cumprimentos de normas estabelecidas pela sociedade que os mesmos desconhecem

Ao receberem esses adolescentes, os profissionais envolvidos aplicam um questionário para diagnosticar as causas que levam a cometer esses atos em confronto com a lei, aplicando procedimentos para beneficiar os adolescentes e seus familiares: acompanhamento psicológico para o infrator e para a família, instruções de procedimentos jurídicos, encaminhamento para setores da área de saúde, como exemplo dentistas e médicos.

DA ATUAÇÃO DO ADVOGADO NO SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO-SINA

Sem nenhum intuito de diminuir a importância do trabalho dos outros profissionais citados, faz-se necessário destacar a figura do advogado que sempre esteve ligada em demandas judiciais, na defesa de interesses particulares. Atualmente revela-se a atividade da advocacia nessa seara, isto é, atendimento em centros de reeducação de adolescentes, como verdadeira garantia do devido processo legal e, além disso, o papel social desse profissional e a essencialidade da função conforme CF-88 art.133, "O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei." (CF,1988).

Outrossim, o papel do advogado tem sido de muita valia na promoção de direitos e esclarecimentos de obrigações, através de encontros, orientações, palestras, seminários, audiências, requerimentos e peticionamentos para efetivar direitos, tanto no campo administrativo, junto a pessoas jurídicas e órgãos da administração pública, delegacias e outros, como no campo judicial no acompanhamento de processos, sobretudo das medidas socioeducativas e protetivas.

Especificamente, o apoio jurídico no CREAS tem objetivo de efetivar as normas constitucionais, promovendo orientação básica jurídica aos pais ou responsável, até mesmo aos demais servidores que atuam na instituição revelando cidadania. No sentido preventivo, o acompanhamento jurídico do CREAS no cumprimento das medidas sócio educativas é de conscientizar os menores a não reincidirem, esclarecendo direitos e deveres, de acordo com cada caso concreto, atuando sobremaneira no apoio a família.

Com a prevenção, procura-se ao máximo funcionalizar a vida do infante, possibilitando o requerimento de direitos e esclarecendo a real necessidade de se adotar uma postura cidadã.

Visualiza-se a efetivação da advocacia curativa, pois, verifica-se o efetivo acompanhamento de processos judiciais, observando o quadro evolutivo juntamente com os demais profissionais, para tentar amenizar os danos ocorridos. Na verdade o trabalho de prevenção é curativo fundamenta-se nas medidas socioeducativas, que objetivam restabelecer o déficit educativo quando implicam aos adolescentes realizar a reparação dos danos a terceiros em razão do ato infracional, no processo de conscientização dos seus comportamentos, e seja amenizado os danos que sofreram por seus próprios atos, isso para preservar a integridade física e psicológica, somando a isso, as medidas de advertência, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade, internação em estabelecimento educacional, previstas no art. 112 do Estatuto.

DOS CURSOS OFERECIDOS

A Funase-Case, o Crease em parceria com outras instituições promove cursos para os jovens infratores com intuito de inseri-los no mercado de trabalho. Esses cursos são executados por profissionais que se dedicam e acreditam na possibilidade de mudança do indivíduo através da educação. Dentre os cursos oferecidos por estas entidades civis, estão os de: fotografia, frentistas, que proporcionam o ingresso no mercado de trabalho

O curso de fotografia, os monitores aproveitam os meios tecnológicos que os adolescentes possuem como celulares, para desenvolverem as atividades propostas, pois os recursos que as entidades possuem são insuficientes para o número de jovens inscritos.

Depois da análise fotográfica, os monitores conversam a respeito do surgimento da fotografia e sua evolução histórica. Cada jovem tem que escolher um ambiente para fotografar, diante de essa imagem observar os ângulos, o cenário.

O Auto - retrato é uma oficina desenvolvida dentro das próprias instituições permitindo aos adolescentes conviverem em grupos, imaginar linhas que compõem a vida de cada um, a sua própria história, experiências, lembranças e desejos.

O objetivo da oficina é poder mostrar como é a vida em sociedade, como cada indivíduo necessita do outro, que a convivência em sociedade merece respeito, que a sociedade tem normas e que merecem ser respeitadas.

Esses cursos são oferecidos como atividades que vem beneficiar o desenvolvimento, combater a ociosidade, trabalhar as habilidades e talentos adormecidos dos jovens, garantindo o enriquecimento curricular no futuro.

DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS APLICÁVEIS

Ao cometerem atos infracionais observa-se que o conflito do adolescente com a lei transcende o meio jurídico, permitindo ao operador do direito que atua nessa área tenha uma postura diferenciada baseando-se na Constituição, e também no ECA que materializa o comando da Carta Política, proteção ao público infanto-juvenil, assegurando amplamente as garantias processuais e constitucionais.

O Estado representado na figura do juiz poderá aplicar as medidas sócio educativas, previstas no art.112 do ECA, que podem ser não privativas de liberdade ou as privativas de liberdade. Esta é sem dúvida uma das mais drástica, onde o Estado alcança o *jus libertatis* do adolescente, o maior bem que se possui, depois da vida.

A Advertência é uma das medidas socioeducativas menos severa, que está expressa no artigo 115, ECA. O juiz da vara da Infância e Juventude quando da aplicação dessa medida, ou o MP admoesta o adolescente a não praticar os mesmos atos futuramente, pois a prática desses atos oferece desvantagem para a sociedade.

É necessário saber que essa medida tanto pode ser aplicada individualmente como coletivamente e o juiz advertirá aos adolescentes tendo como objetivo principal a imposição de limites, com caráter pedagógico. Nesse sentido;

só é cabível na ocorrência de prática de atos infracionais análogos a contravenções penais ou crimes de natureza leve, que não importem em grave ameaça ou violência à pessoa e para adolescentes sem antecedentes (SPOSATO, 2004, p. 27).

Quanto a obrigação de reparar o dano (art.112, III) segundo (Pânico, 2009) consiste em uma medida de contraprestação executada pelo infrator, que tem o objetivo de restituir a coisa, promover o ressarcimento do dano, ou ainda utilizar outro meio para compensar o prejuízo da vítima, como reza o artigo 116 do ECA. Assim a medida socioeducativa exposta tem aplicabilidade em atos infracionais que tem reflexos patrimoniais, ou seja, que lesem o patrimônio da vítima através delitos cometidos como furto e roubo. A medida antes de ser punitiva, de forma pedagógica orienta o adolescente a respeitar os bens e patrimônio dos seus semelhantes. Poderá também ser aplicada a medida de obrigação de reparar o dano juntamente

com a remissão, instituto descrito no artigo 126 do ECA, a qual permite a exclusão do processo pelo perdão da vítima, podendo ocorrer na fase pré-processual ou após a instauração do processo

A Prestação de Serviço à Comunidade está expresso no artigo 117 do ECA, onde o adolescente infrator presta um serviço gratuitamente a comunidade. O acompanhamento da prestação de serviço é realizado nos autos do processo, com relatos de experiência fornecidos pelo órgão onde o adolescente presta trabalho. Liberdade Assistida tem como objetivo dá assistência, acompanhar e orientar, quando uma medida mais leve não teve eficácia com o menor infrator, porém o mesmo não oferece perigo a sociedade como estabelece o artigo 118 do ECA. Por meio dela, o adolescente permanece junto à sua família e convivendo com a comunidade, ao mesmo tempo em que estará sujeito a acompanhamento, auxílio e orientação.

A autoridade judiciária pode designar pessoa capacitada, trata-se da figura do orientador judiciário que será o responsável pelo acompanhamento do menor infrator que pode ser recomendada por entidade ou programa de atendimento. Os orientadores podem ser agentes de serviços estatais, sociais ou conselheiros tutelares. Cabe ao Orientador Judiciário acompanhar o menor infrator na convivência familiar, inserir o reeducando em programas sociais e acompanhar a permanência na escola.

A semiliberdade pode ser determinada desde o início da medida determinada ou como a forma de transição para o meio aberto, onde possibilita o adolescente a realizar atividades externas, e isso independe de autorização judicial. É obrigatória a frequência na escola, a profissionalização e sempre que possível, deve utilizar recursos que a comunidade ofereça. Essa medida não comporta prazo determinado, aplicando-se prazo no que couber.

Os adolescentes durante a semana no período diurno poderão realizar suas atividades que contribuirão para o seu desenvolvimento físico, e intelectual. A noite voltam para os centros de acolhimentos e nos finais de semana dependendo do comportamento poderão passar os finais de semana com a família. Entende-se que essa medida representa alto valor terapêutico e eficaz para integração do adolescente.

A Internação está prevista nos arts. 108, 112, 121 e 122, do ECA, essa é uma das medidas mais severas, aplicada aos adolescentes, tendo como obrigatoriedade a escolarização a profissionalização, podendo também ser utilizados recurso na comunidade.

A esta medida quando aplicada, devem ser respeitado a brevidade, a internação pode não ter prazo determinado, mas, o prazo máximo que será de três anos, observando uma

exceção que está exposta no art. 122, , §1º, III, segundo o qual a internação será de no máximo três meses.

Obedecendo ao princípio da excepcionalidade, a medida de internação só é aplicada quando não existem outras possibilidades que poderão sanar o ato infracional cometido pelo adolescente e se o ato cometido for de natureza grave. Contudo, na internação as medidas também deverão ser aplicadas com objetivo de oferecer atividades ocupacionais, psicopedagógicas, hospitalares ou psiquiátricas, ante a ideia de que o desvio de conduta seja oriundo da presença de alguma patologia, cujo tratamento, em nível terapêutico, possa reverter o potencial criminógeno do qual o menor infrator seja portador.

Constata-se que na internação deve obedecer o rol do art 122 ECA. Um exemplo de ato grave é a ameaça feita pelo adolescente colocando em perigo a tranquilidade e a liberdade da pessoa.

No que se refere a internação provisória, como o próprio nome já descreve é uma medida que não pode ultrapassar a 45 dias, onde o juiz analisa os indícios presentes de autoria e materialidade. Uma vez apresentando os requisitos citados, o juiz pode determinar a medida, devidamente fundamentada.

DOS PRINCIPAIS ATOS INFRACIONAIS PRATICADOS POR ADOLESCENTES E O PROCEDIMENTO PARA APREENSÃO: DO ASPECTO QUANTITATIVO

Dentre as infrações cometidas pelos adolescentes de Petrolina, percebe-se que estão inclusas as contra o Patrimônio: violação de domicílio, roubo, receptação, seguida de usos de entorpecentes, tráfico, crimes contra a vida ou pessoas, lesão corporal, estupro e formação de quadrilha.

Os jovens que cometem esses atos tem entre 12 e 18 anos, logo não podem receber uma sanção como estabelece o código de processo penal brasileiro .O Estatuto da Criança e adolescente no seu artigo 103 aborda que os atos praticada pelo adolescentes são condutas descritas na lei como crime ou contravenção penal, devendo assim os mesmos receberem medidas socioeducativas para que venha a se ressocializar, já que a sua formação intelectual está em desenvolvimento.

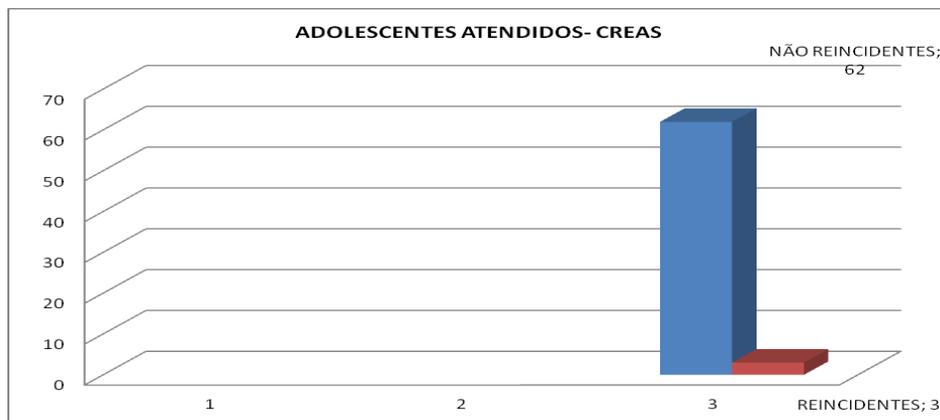
No artigo 171 do Estatuto da Criança e do Adolescente explana que o adolescente que for apreendido desde logo será encaminhado a autoridade judiciária sempre que for apreendido por ordem judicial. Esta apreensão deve ser executada em razão do mandado de busca e apreensão ou mandado de condução coercitiva.

Porém se ele foi apreendido em flagrante delito deverá nos termos do artigo 172 do Estatuto da criança e adolescente ser encaminhado para autoridade policial competente. Se na repartição policial for especializada para menores infratores e o adolescente tenha cometido uma ato em coautoria com maior, prevalecerá a especializada, devendo o adulto ser encaminhado para repartição própria.

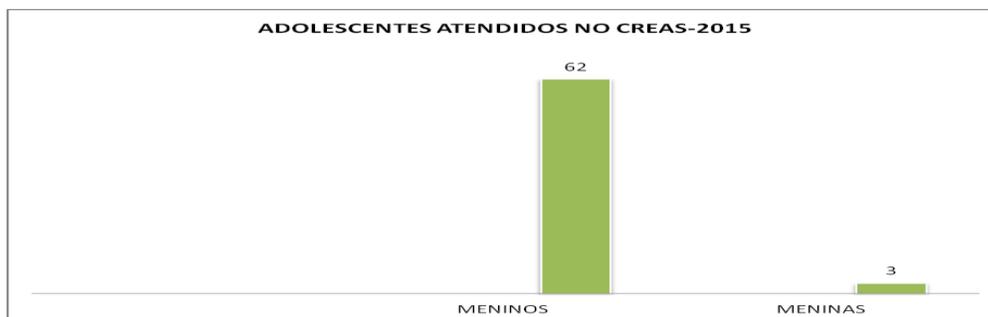
Se o ato for cometido mediante violência ou grave ameaça a pessoa, deverá autoridade policial lavrar o auto de apreensão ou substituir por um boletim de ocorrência, fazendo oitiva das testemunhas, do adolescente, fazer apreensão do produto e os instrumentos, da infração, requisitar exames para comprovação de autoria e materialidade da infração, estando assim expresso no artigo 173.

O adolescente sendo apreendido, deverá a autoridade policial comunicar aos pais ou responsáveis. Com o comparecimento de um dos pais ou responsáveis, o adolescente será liberado, em virtude de um termo pelo qual deverá comparecer ao Ministério Público. Porém se o adolescente cometer um ato de maior gravidade, que possa colocar em risco a sua segurança pessoal e cause repercussão social deverá ser encaminhado, observado os requisitos legais, imediatamente a internação para que possa garantir a ordem pública conforme previsão dos arts. 180 à 190 do Estatuto da Criança e Adolescente.

Assim os adolescentes infratores que chegam as Vara da Infância da Infância e da Juventude na Comarca de Petrolina-PE, dependendo do ato cometido são encaminhado para duas instituições existentes na cidade: CREAS e FUNASE para que possam prestar assistência e apoio aqueles que tiveram uma conduta desviada das normas e leis estabelecidas. Posto toda fundamentação e exposição teórica acima, os dados do município em estudo, são assim expressados:



Fonte: Tabela com dados estatísticos da Unidade-CREAS/ 2015



Fonte: Tabela com dados estatísticos da Unidade-CREAS/ 2015

Diante dos gráficos expostos, comprova-se que o referido órgão, recebe adolescentes tanto do sexo masculino quanto feminino, aplica medidas socioeducativas determinadas pelo magistrado, que vai desde a prestação de serviços à comunidade, ou comparecimento na própria instituição para participação de palestras ou conversas com assistentes sociais e demais, profissionais.

Contudo a ressocialização dos adolescentes é comprovada diante dos números fornecidos pelo Creas através de tabelas que foram transformadas em gráficos, demonstrando que de sessenta e cinco adolescentes atendidos na instituição no ano de 2015, somente três voltaram a reincidir praticando novos ou os mesmos atos infracionais. Assim fica comprovada a devida eficácia nas aplicações de medidas e a eficiência do órgão no conduzimento dessa aplicabilidade diante das medidas aplicadas aos adolescentes de Petrolina.

Fazendo referência ao cometimento de crimes ou infrações penais divulgados em Petrolina no ano de 2015, percebe-se que os atos cometidos pelos adolescentes são de diversas natureza, porém o que se mais se destaca é o de subtrair coisa alheia para si ou para outrem com violência ou grave denominado de roubo.



Fonte: Tabela com dados estatísticos da Unidade-CREAS/ 2015

No que concerne a comprovação de dados pela Funase, a tabela abaixo mostra a movimentação do regime de atendimento a adolescentes em Petrolina, constata-se que o

número de adolescentes recebidos nos centros para cumprirem com medias estabelecidas referentes ao atos infracionais praticados é menor do que o estabelecido para acolhimento dos mesmos. O Centro de Internação Provisória/CENIP tem capacidade para atender 33 adolescentes infratores, O Centro de Atendimento Educacional/FUNASE CASE para 40 e Centro de Atendimento ao Socioeducandos de Semiliberdade.

MES	REGIME DE ATENDIMENTO	EFETIVO DO MES ANTERIOR	ENTRADA	SAÍDA	TOTAL
JULHO/2015	CASE/PETROLINA	10	9	7	12
JULHO/2015	CASE/PETROLINA	39	4	5	38
JULHO/2015	CASEM/PETROLINA	8	2	1	9
AGOSTO/2015	CENIP/PETROLINA	12	3	1	4
AGOSTO/2015	CASE/PETROLINA	38	6	7	37
AGOSTO/2015	CASEM/PETROLINA	9	3	7	5
SETEMBRO/2015	CENIP/PETROLINA	4	10	5	11
SETEMBRO/2015	CASE/PETROLINA	37	6	5	38
SETEMBRO/2015	CASEM/PETROLINA	5	0	1	4
OUTUBRO/2015	CENIP/PETROLINA	9	15	6	18
OUTUBRO/2015	CASE/PETROLINA	38	3	4	37
OUTUBRO/2015	CASEM/PETROINA	4	1	0	4
NOVEMBRO/2015	CENIP/PETROLINA	03	03	0	03
NOVEMBRO/2015	CASE/PETROLINA	06	06	0	06
NOVEMR/2015	CASEM/PETROLINA	06	06	0	06
DEZEMBRO/2015	CENIP/PETROLINA	01	01	0	01
DEZEMBRO/2015	CASE/PETROLINA	01	01	0	01
DEZEMBRO/2015	CASEM/PETROLINA	06	06	0	06

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados expostos acima, comprova-se a eficácia na aplicabilidade das Medidas socioeducativas aos adolescentes de Petrolina no ano de 2015 mediante ressocialização dos adolescentes.

Percebe-se que não voltam a cometer os mesmos atos após o cumprimento das medidas, as estratégias desenvolvidas por instituições como o CREAS e FUNASE que oferece cursos de capacitação, acompanhamento pedagógico, jurídico, religiosos e sociais, apoio familiar e monitoramento por profissionais especializados das instituições alcançando assim seus objetivos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Enid Rocha ; GUERESI ,Silva Simone; **Adolescentes em Conflito com a Lei: Situação do Atendimento Institucional no Brasil** Brasília, agosto de 2003
- BRASIL.**Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em : www.planalto.gov.br. Acesso em: 09 de outubro de 2016.
- Estatística da **FUNASE** 2015, disponível em: www.funase.pe.gov.br/estatisticaph, acessado em 06 de outubro de 2016.
- Fundação Itaú Social, **Parâmetros socioeducativos : proteção social para crianças, e jovens : Igualdade como direito, diferença como riqueza** – São Paulo : SMADS ; CENPEC 2007.
- Lei Complementar nº 132, de 11/12/2008 - (FUNASE)
- Lei nº 8.069/90-**Estatuto da Criança e Adolescente**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 01 de outubro de 2016.
- LIBERATI, Wilson Donizeti. **O Adolescente e ato infracional: consequências da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- Medidas Socioeducativas**. Disponível em: www.tjdft.jus.br/publicações/ acessado em 03 de setembro 2016
- OLIVEIRA, Maruza B, ASSIS, Simone G. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os “ressocializam”.*
- SANTOS, Bandeira, Marcos Antonio **Atos infracionais e medidas socioeducativas : uma leitura dogmática, crítica e constitucional** : Ilhéus Editus, 2006
- SARAIVA, João Batista Costa. **Adolescente e o ato infracional: garantias processuais e medidas sócio-educativas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora do Advogado, 2002.
- SPOSATO, Karyna Batista. **Guia Teórico e Prático de Medidas Socioeducativas**. Disponível em: <http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/sala->
- VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos**. A privação de liberdade na percepção do adolescente. São Paulo: Cortez, 2001.

ÉTICA E EDUCAÇÃO: O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DOS DESAFIOS DA PROPOSTA DO PNAIC- PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Maria José Gomes de Jesus²⁴
Karina França de Oliveira²⁵
Gustavo Gurgel do Amaral²⁶

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo mostrar a importância do gerenciamento realizado pelo coordenador pedagógico diante da execução do Pacto Nacional pela Idade Certa - PNAIC programa recentemente incorporado em nível nacional na política educacional centrado na alfabetização de crianças. O estudo se desenvolveu com dois coordenadores e seis professores que participam do PNAIC e desenvolvem suas práticas educacionais voltadas para alfabetizar crianças entre seis a oito anos de idade, inseridas nos primeiros anos do ensino fundamental I. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na zona urbana do município de Porto Velho estado de Rondônia. Metodologicamente, o estudo em foco pautou-se na investigação de campo. O percurso se deu a partir da aplicação dos questionários aos profissionais da educação que constitui a amostra da pesquisa e tendo como suporte teórico a análise quanti- qualitativa analítico.

Palavras Chaves: Proposta de alfabetização e Letramento. Coordenador pedagógico. Professores alfabetizadores.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, realizada no ano de 2017, em uma escola da rede municipal de Porto Velho, cujo objetivo é identificar a real contribuição do coordenador pedagógico diante da proposta do PNAIC - Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, tendo em vista que sua função como articulador e gestor do processo pedagógico faz toda a diferença. Os depoimentos são oriundos de questionários, aos coordenadores e professores alfabetizadores inserido no contexto de alfabetização e letramento, objetivando averiguar como está a prática deste profissional enquanto mediador do processo escolar. Com base neste pressuposto a questão que surge é: Qual é a atribuição do coordenador pedagógico diante dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no 1º Ciclo?

²⁴ Mestranda em Ciências da Educação ministrada pela Faculdade Saint Acuin College pela AEBRA-Agência Brasileira da Educação. Especialista em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e graduada em Pedagogia. mjgjesus@gmail.com

²⁵ Mestranda em Ciências da Educação ministrada pela Faculdade Saint Acuin College pela AEBRA-Agência Brasileira da Educação. Especialista em Coordenação Pedagógica, Educação Especial e graduada em Pedagogia. pedagogapedrolina@gmail.com

²⁶ Doutor em Geografia pela UFPR (2016). Mestre em Geografia pela UNIR (2008) Graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela UNIR (2004). gustavogurgeldoamaral@hotmail.com

Esta pesquisa traz explanação do papel do coordenador pedagógico apresentados por diversos autores, como também apresenta as atribuições deste profissional enquanto sujeito ético frente aos desafios do processo de alfabetização e letramento. O coordenador pedagógico considerado o profissional responsável pelo gerenciamento pedagógico dentro de espaço escolar é um participante ativo junto com a equipe de professores no programa do PNAIC.

Para esses profissionais o programa tem contribuído muito quanto ao avanço metodológico, destacando-se por apresentar diversas possibilidades de estratégias e dinâmicas que fundamentam positivamente na prática dos professores alfabetizadores, principais agentes no processo de ensino e aprendizagem, ambos neste processo de educar, tornam-se profissionais ético com foco centrado na alfabetização de crianças de seis a oito anos. A alfabetização é um processo de aquisição do código escrito e de produção de significados, aqui o aprendiz, entra em contato com os diferentes textos escritos que circulam na sociedade e compreende as regras da escrita (SOARES, 1998).

Compreendendo o processo de educação como um fenômeno social, com múltiplas dimensões relacionadas a fatores biológico, espiritual, intelectual, psicológico, material e éticos, esta pesquisa busca averiguar a atuação do coordenador e sua efetiva contribuição nas práticas desenvolvidas no contexto de alfabetizar, levando em conta a proposta do PNAIC aplicada exclusivamente neste período no 1º ciclo dos primeiros anos do ensino fundamental I.

A pesquisa foi desenvolvida in loco na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Miguel, localizada na zona urbana do município de Porto velho no estado de Rondônia.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O artigo em questão é parte de uma pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho descritivo realizada em 2017, cujos instrumentos utilizados foram questionários com questões abertas e semiabertas, realizado com coordenadores e professores atuantes na formação do PNAIC e que desenvolvem suas atividades profissionais na EMEIF São Miguel, localizada na zona leste do município de Porto Velho. A escola pertence a uma comunidade considerada de baixa renda, com cerca de 60% da população sobrevivem com menos de um salário mínimo, e apenas 23% ganham um salário mínimo para o sustento de uma família, ressaltando, que muitos dessas famílias trabalham na informalidade, alguns são chacareiros e sobrevivem da produção em suas pequenas hortas. Atualmente a escola possui uma demanda de atendimento de um total de 1.220 (mil duzentos e vinte) alunos, funcionando nos 3 (três) turnos (matutino, vespertino e noturno).

A pesquisa seguiu roteiro de obtenção de dados através de questionário (com perguntas fechadas e abertas referentes ao papel do coordenador pedagógico na formação continuada, como um articulador no processo de alfabetização e letramento. O instrumental utilizado mostrou ser mais adequado neste tipo de estudo por ofertar uma abordagem mais direta e objetiva para os dados referentes às questões apresentadas. Na visão de (GIL 1999) o questionário pode ser definido: “Como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escritos às pessoas, tendo o objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Percebe-se que este tipo de instrumental foi o mais eficaz na função e específica de utilização no sentido de captar depoimentos dos envolvidos sobre uma ótica de convivência no exercício de atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Os temas abordados no roteiro dos questionários foram voltados para o processo contínuo das ações pelo coordenador pedagógico como gerenciador que articula o processo de intervenção pedagógica diante da ação de desenvolvimento de alfabetização e letramento em ciclo, desenvolvido pelo PNAIC. Com os professores foram as questões direcionada à aplicabilidade de metodologia utilizada em sala de aula referente a proposta da formação recebida e como acontece essa articulação da equipe técnica com a sala de aula.

Em linhas gerais, o objetivo que direciona a questão norteadora “qual é a atribuição do coordenador pedagógico diante dos desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores no 1º ciclo? “ são: descrever o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, compreender a função da coordenação pedagógica na escola frente ao PNAIC. Estes enfoques, origina-se a estrutura do artigo em pauta.

O PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC Criado em 04 de julho de 2012, pelo Ministério da Educação - MEC, através da Portaria nº 867. O mesmo está respaldado legalmente através da Constituição Federal em seu artigo 87, inciso II, parágrafo único, bem como nos disposto das Leis: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006 e 12.801 de 24 de Abril de 2013 e o Decreto nº 6.094 de 2007, o Decreto nº 6.755 de 2009 e o Decreto nº 7.084 de 2010. É assegurado pelo projeto de lei do Plano Nacional de Educação (2007) em uma de suas metas o direito da alfabetização ao educando neste período de 6 a 8 anos de idade. É uma proposta nacional voltada para a alfabetização até os oito anos de

idade trata-se de uma política pública da educação básica, com o objetivo de prolongar o tempo ao aluno à aquisição da leitura e escrita. A este respeito (BRASIL 2007) afirma:

O programa de alfabetização na idade certa proporcionará ao docente uma formação continuada cuja finalidade primordial de crianças aos seis anos de idade ingressar na primeira série do ensino fundamental e como professor deve considerar o conhecimento linguístico da criança para dar-lhe acesso à leitura e a escrita, ou seja, oportunizar a criança a trabalhar com exatamente aquilo que ainda não domina.

Esta proposta tem cumprimento do inciso II do 2º artigo do decreto 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas compromisso todos pela educação, mediante programas e ações de assistências técnicas e financeiras, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. Portanto o PNAIC é um compromisso formal do Distrito Federal, dos estados e municípios que asseguram ao educando estar alfabetizados até os oito anos de idade, e garante ao professor de alfabetização, formação continuada objetivando que o aluno esteja alfabetizado até o final do 3º ano do ensino fundamental. O MEC - Ministério de Educação disponibiliza um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas visando contribuir para a alfabetização e letramento, tendo como apoio quatro eixos principais de atuação: a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações, gestão de controle social e mobilização.

A formação continuada dos professores na perspectiva do PNAIC busca garantir dentre outros aspectos, as ferramentas necessárias para alfabetizar com planejamento e para isso, oferece enfoque sobre planos de aula, sequência didática e avaliação diagnóstica, que permite um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que garantem o alcance da aprendizagem dos alunos. Por isso se faz necessário ao professor estar em constante formação, atento de seu papel perante a sociedade, observando as Diretrizes do MEC e as legislações atuais, uma vez que estas estão em constantes mudanças. Portanto a proposta de formação de alfabetização e letramento oferecida pelo programa do PNAIC garante ao professor maior qualidade do ensino. Nesta concepção é de fundamental importância que o mesmo se atualize constantemente para atender o aluno atual, pois o perfil da sociedade moderna requer professores criativos e cientes da ética profissional.

Outro eixo de suma importância se refere aos materiais didáticos e pedagógicos que o PNAIC dispõe com a função de apoiar a metodologia do professor em sala de aula. Esses materiais são: livros didáticos, obras pedagógicas complementares, jogos pedagógicos diversos,

obras literárias, obras de referências de literatura de pesquisa e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Diante dessa gama de recursos a ação e rotina da sala de aula passam a ser diferenciada, voltada para estratégias de trabalho mais dinâmico e lúdico.

A proposta de um trabalho voltado para utilização de recursos como jogos pedagógicos e materiais literários requer nova postura e prática do professor sendo este atuante de maneira diversificada, valorizando a especificidade de cada aluno neste processo do 1º ciclo da educação básica, considerando que a interdisciplinaridade e o lúdico são consideradas ferramentas essenciais na construção da aprendizagem.

No eixo avaliação o programa aborda duas classificações de avaliações: Avaliação: diagnóstica formativa e avaliação diagnóstica externa, uma com foco de diagnóstica e a outra com foco de monitoramento. Esse processo trata-se de medidas que visam valorar o nível de alfabetização da turma apresentado inicialmente e durante aplicabilidades das ações ou alcançado durante todo o processo de ensino. Avaliar é uma ação a ser realizada em todas as etapas pedagógicas servindo para diagnosticar, orientar e regulamentar a prática educativa, sendo esta uma ação sempre a serviço da aprendizagem. Desta forma entende-se que a ação avaliativa apresenta a finalidade formal de registro, certificação e de comunicação dos resultados. Pensando no processo de alfabetização no 1º ciclo a concepção avaliação como ações reguladoras e orientadoras do processo de aprendizagem se fundamentam e ambas são inseparáveis.

Para os anos de escolaridade do 1º Ciclo vimos que o governo federal aplica duas avaliações, sendo elas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ambas são avaliações diagnósticas externas, que tem o objetivo de implementar medidas políticas corretivas ao sistema educacional. Quanto ao eixo de gestão de controle social e mobilização é uma ação de parcerias que norteia toda a logística de mobilização, de chamamento a um público que irá distribuir as funções e atribuições das diferentes instâncias de gestão (federal, estadual/distrital e municipal). Toda esta logística é fundamental, objetivando um controle, um monitoramento onde toda a sociedade se mobilize coletivamente com o objetivo de alcançar o resultado almejado, que é garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas. A ideia é que seja feito gerenciamento e monitoramento de um conjunto de ações. Nesse contexto, os orientadores de estudos realizam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, através de visitas, mapeamento dos resultados dos diagnósticos e avaliações, bem como, dos relatos de experiências desenvolvidas em sala de aula, monitoramento de frequência, cumprimento de tarefas pelos Professores Alfabetizadores via SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação); São realizadas reuniões com os Coordenadores

Pedagógicos objetivando a busca de parcerias com esses profissionais para o acompanhamento dos trabalhos. Uma vez que o município faz adesão a essa Política Pública, investindo na formação do professor alfabetizador assume compromisso com a melhoria da qualidade da educação, pois o PNAIC traz o que há de mais atual e inovador em proposta de ensino e incentivo à formação continuada dos educadores. De acordo com o material instrucional que orienta a realização da formação, por isso é denominado PACTO.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA AÇÃO ÉTICA FRENTE AO PNAIC

As intensas mudanças ocorridas pelas relações sociais capitalista têm contribuído para a redefinição do papel da educação contemporânea e conseqüentemente mudanças na organização escolar. Uma dessas mudanças tem ocorrido nos papéis dos especialistas educacionais que desempenham suas atividades no interior das escolas, como orientadores e supervisores, que ganham nova nomenclatura, consideradas coordenadores pedagógicos ou professor coordenador pedagógico. E junto a esta nomenclatura, também acompanha vários papéis: orientar, coordenar, propor alternativas de trabalho para a melhoria do ensino e a aprendizagem, mediar conflitos, dialogar com as famílias, realizar atividades administrativas e outras. Entre todas as atribuições, o coordenador pedagógico deverá ser o responsável principal no ato de nortear o desenvolvimento de toda a prática pedagógica no cotidiano escolar. Segundo Placco (2008) "no papel do coordenador pedagógico como formador de professores ressalta-se a possibilidade de, por meio do trabalho formativo do coordenador, auxiliar o professor a tomar consciência das dimensões envolvidas na sua prática". Neste mesmo sentido, (RANGEL, 2008) conceitua a coordenação, quando diz: "coordenação implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas".

Através da proposta do PNAIC cujo enfoque é alfabetizar e letrar, sabe-se que o coordenador pedagógico tem papel primordial de fomentar todo o processo aplicado dentro do contexto de aprendizagem do aluno. Neste sentido caberá a este profissional consciência ética em sua prática, levando em consideração que sua intervenção se faz necessária como gerenciador de formação juntamente com o professor dentro do ambiente que se encontram. A esse respeito (GEGLIO, 2005) diz: ele exerce o papel de articulador do processo de ensino-aprendizagem da escola, incluindo a formação continuada docente.

O coordenador pedagógico frente à logística do programa tem a incumbência de executar com ênfase, uma das principais atribuições de sua função, que é desenvolver e acompanhar o processo de formação continuada do docente na escola, com variedades de

estratégias proporcionando momentos de reflexões acerca das ações que o programa incita: discussões, reflexões das ações já desenvolvidas e de futuras ações a serem programadas bem como um trabalho transversal a fim de desenvolver a autonomia do aluno na construção da aprendizagem. Dessa forma podemos dizer que o trabalho do coordenador pedagógico na escola é assessorar toda a ação desenvolvida pelo professor. Além de assessorar o trabalho do professor, ele é um colaborador da gestão escolar norteando um elo entre escola e comunidade. A este respeito (PLACCO,2002) afirma que a presença do coordenador pedagógico na escola desenvolve ações de parceria, articulação, formação, informação, ajuda na orientação. Nesta perspectiva este profissional é considerado o co autor da prática educativa.

De acordo com os estudos, entende-se que os momentos de diálogo proporcionado pelo coordenador entre os docentes alfabetizadores no ambiente escolar permitem reflexões e discussões, cooperando para que todos venham tornar-se educadores éticos por serem capazes de decidir ações no coletivo e no individual, dentro da ação educativa, e requer um olhar e acompanhamento do coordenador/formador proporcionando crescimento profissional e ético. Para Tardif (2004 p. 36), os saberes docentes são plurais, acadêmicos, experienciais, e curriculares, mas, ao mesmo tempo, eles não são compartimentados e sim integrados. De acordo com este autor o coordenador pedagógico tem o papel de instigar os saberes das práticas docentes, explicitar através de dinâmica de grupo, possibilitando assim maior influência de maneira espontânea. (CHATIER, 2007) anuncia que:

O professor constrói suas práticas a partir do que está sendo discutido no meio acadêmico e transposto para os textos do saber; nesse processo, a partir de suas interpretações, considera o que é possível e pertinente para ser feito em sala de aula. Nessa reconstrução, as práticas escolares cotidianas, são apropriações ativas, não sendo consideradas como algo acabado e pronto.

De forma ética e amigável, o coordenador pedagógico é o profissional responsável por articular as práticas pedagógicas tendo a responsabilidade de promover a autonomia de cada professor da escola desmistificando neste profissional a conscientização das antigas práticas tradicionais enraizadas na cultura escolar vivida por todos os integrantes da escola. Conforme (GUERREIRO, 2011, p 01) O Coordenador pedagógico é hoje o elo a unir projeto pedagógico da escola, conteúdo programático e as pessoas envolvidas no projeto: professores, gestores, pais e alunos.

Do ponto de vista ético este profissional é um mediador de bons relacionamentos e convivência no ambiente escolar. Entende-se que consciência ética é um estado do homem que

não se conforma com os fatos naturais quando estes estão desordenados, trazendo prejuízo à sociedade, portanto o sujeito ético diante de situações conflitantes procura entender estes fenômenos refletindo-os e assim buscar caminhos que, venham minimizar conflitos ou aproximar-se do alcance de resultados positivos. Segundo (JOHANN, 2009)

O ser humano descobre que pode ir além do estado natural em que jaz imerso e fechado. Neste momento, ele apresenta como abertura, isso é como poder ser. Aqui se inscreve o fenômeno da educação como possibilidade de ser diferente, ser mais, de ser melhor e de se apresentar de forma ilimitada. Das três primeiras possibilidades que se apresenta ao ser humano, duas são essencialmente éticas. Ser diferente, ser mais e ser melhor, são tarefas que implicam em compromisso ético.

Diante a esta perspectiva ética, entende-se que seja de suma importância a atuação deste profissional na equipe da gestão escolar, pois é ele o responsável pelo bom gerenciamento pedagógico e conseqüentemente uma ótima organização e respeito profissional entre colegas que gerará excelentes resultados em relação à aprendizagem.

COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada a partir de questionários com perguntas objetivas e subjetivas aos professores e coordenadores realizadas durante o mês de julho de 2017, para entrega dos questionários foi agendada uma reunião com os professores e coordenadores onde foi explanado qual o objetivo da entrega dos questionários, os mesmos foram embasados em materiais bibliográficos disponíveis no Site do MEC, aos participantes da pesquisa, pertencentes ao turno da manhã, devido ter o maior número de professores que participaram do programa em foco, foram utilizados questionários com perguntas referentes à aplicabilidade do PNAIC em sala de aula e sobre a intervenção do coordenador junto aos professores neste contexto.

ANÁLISES DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS DOCENTES

O resultado da pesquisa será apresentado aqui através da análise das respostas colhidas dos sujeitos participantes, nos quais foram organizados em dois momentos. No primeiro momento foi feita análise das respostas fornecidas pelos docentes, referente às práticas desenvolvidas em salas de alfabetização e letramento e sobre o gerenciamento pedagógico exercido pelo coordenador. E no segundo momento a análise das respostas obtidas pelos coordenadores e sua intervenção nesse processo de alfabetização.

Em relação ao conhecimento da proposta do PNAIC, abordado na primeira pergunta, todos os professores participantes demonstraram segurança e conhecimento aprofundado do objetivo central da Proposta do MEC, que vem priorizar a formação do professor para atuar como alfabetizador na perspectiva da melhoria dos métodos que visam alcançar os alunos na aprendizagem da leitura e escrita como também nos cálculos matemáticos até 08 anos de idade. Dentro da prioridade que é a formação de alfabetizadores, (NÉRICI, 1972 p 12) diz: “A educação deve orientar a formação do homem para ele poder ser o que é da melhor forma possível”.

Quanto à segunda pergunta que trata da proposta com eficácia na prática do cotidiano do professor em sala de aula, a maioria afirmou que sim, pois relatam que a proposta tem proporcionado uma diversidade de métodos significativos, fazendo com que os alunos saiam da rotina, e demonstram maior interesse durante as aulas. Entretanto uma professora salientou ser necessária, maior atenção, quanto às ementas de cada ano, respeitando as habilidades de cada aluno. Nesse sentido vê-se a necessidade de coordenadores e professores alfabetizadores repensarem, a organização do plano de curso de cada ano dentro de sua unidade escolar, para que o trabalho não se torne enfadonho, que não venha apenas cumprir uma tabela de conteúdo, e sim, que o professor consiga de fato avanços significativos por etapa conforme idade e ano de ensino, em consonância com a ideia mencionada temos (SOARES, 2003) que afirma: “por não ter metas e objetivos definidos ao longo dos anos, o ciclo teria contribuído para a perda da especificidade da alfabetização durante o processo de escolarização”.

Analisando a terceira resposta do questionário em consideração a aprendizagem com sucesso proporcionado pelo PNAIC em sala de aula, houve uma unanimidade nas respostas da maioria, em relação aos avanços significativos no requisito da aprendizagem, pelo fato de desenvolverem uma prática pautada no lúdico. Entretanto somente um dos professores entrevistados considera não obter avanço com a proposta, alegando a falta de apoio familiar, segundo a professora nenhum projeto é capaz de mudar o avanço na aprendizagem dos alunos sem o apoio familiar. Em consonância com a resposta apresentada pela maioria dos professores, (BRASIL, 2012) menciona a importância do exercício dinâmico:

O lúdico, por sua vez, contribui para uma rotina alfabetizadora proporcionando momentos nos quais o brincar auxilia na apropriação das aprendizagens, desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa, a autoestima, a autonomia e a criticidade, pois o lúdico “atua na esfera cognitiva, e além de facilitador, promove as aprendizagens”.

De acordo com a análise da quarta questão do questionário aos professores, referente às mudanças que houve na prática pedagógica do cotidiano no ato de ensinar diante da proposta do PNAIC, todos salientam que transformaram suas práticas de ensino com inovações que caracterizam um ensino com mais eficácia pautado na alfabetização e letramento, pois realizam registros de diagnóstico, repensam suas metodologias e organizam de forma a alcançar os alunos com dificuldades e também àqueles com algumas limitações e deficiências. Nessa perspectiva (SARTORI, 2013) afirma: O aperfeiçoamento profissional, então apresenta-se como esperança de provocar transformar no horizonte daqueles que se desafiam e se lançam à tarefa de tentar modificar a realidade educacional e conseqüentemente, a realidade.

A quinta resposta do questionário no que diz a respeito ao papel do coordenador pedagógico como mediador do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização, os professores demonstraram que o coordenador tem atuado como interventor, ou seja, um gerenciador pedagógico por proporcionar encontros pedagógicos por ano de ensino, estar atendendo aos agendamentos dos encontros do PNAIC, distribuir o material literário às turmas de alfabetização, entretanto os professores citam nos questionários alguns pontos que precisam ser melhorado quanto a: o chamamento para o envolvimento da família, na perspectiva da mesma ter conhecimento da proposta de alfabetização desenvolvida na escola, dar mais ênfase aos diagnósticos e registros realizados pelos professores e acompanhamento de projetos didáticos que norteiam o trabalho dos professores por ano/série. A este respeito (PILETTI, 1998, p. 125) ressalta:

O coordenador pedagógico atua como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser: acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Portanto é de sua importância a atuação ética deste profissional no contexto da alfabetização, já que neste período os professores necessitam de maiores suportes e apoio tanto na produção do planejamento como na execução metodológica diferenciada, buscando atender a todos os alunos em sua especificidade com o único objetivo aproximá-lo ao alcance da aprendizagem.

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS REALIZADOS COM OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Durante a pesquisa de campo também foram entregues questionários para coordenadores pedagógicos com intuito de trazer resposta à pergunta central desta pesquisa.

No primeiro momento foi questionado a credibilidade e o apoio na proposta do PNAIC, os dois CPs - Coordenadores Pedagógicos, afirmaram: “Incentivando a prática de atividades como o acompanhamento através dos relatórios finais etc.” “ajudando os professores na hora que precisam fazer algo diferente”. Diante das respostas dadas observa-se que os CPs têm acreditado na proposta como também tem dado apoio aos professores acompanhamento e incentivo. Tais informações fortalece o ponto de vista de (CLEMENTI 2001 p 54) que nessa mesma linha de argumentação, afirma que “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos”.

A segunda pergunta, aos CPs, refere-se se à contribuição com eficácia no apoio ao professor em sala de aula. A resposta de ambos foi: “Estamos nos empenhando nos estudos e conhecimento dos materiais”, “Ajudando o professor em projetos, para que possa sair tudo como aprendemos para poder ensinar o aluno”. Neste sentido os CPs têm apresentado afirmativa de ser um gerenciador pedagógico empenhado no conhecimento.

A terceira questão indagou a respeito do PNAIC quanto a contribuição significativa no cotidiano da aprendizagem escolar dos alunos, os CPs responderam que sim, “No desenvolvimento do aluno em relação às operações e na realização da leitura, onde são explorados o potencial de cada aluno”, “ Hoje temos a oportunidade de resgatar o lúdico nas atividades de produção de textos principalmente”. Nesta questão as respostas apresentadas foram positivas, ou seja, o PNAIC na visão dos CPs está contribuindo nos avanços de potenciais que geram aprendizagem satisfatória.

Na sequência a questão indagou sobre como a equipe pedagógica tem sido colaboradora numa perspectiva de alfabetização e letramento junto aos professores, os CPs relatam: “Através das oportunidades em reuniões de planejamento semanais, participação em cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela SEMED e nos conselhos de classe na escola”, “Procurando melhorarmos e pesquisando e fazendo coisas novas para que o professor tenha uma proposta de desenvolvimento, para que o aluno possa desenvolver muito mais”. Nesta perspectiva vê-se a ação colaborativa desses profissionais da educação estão ativas, na busca de desempenho coletivos para um mesmo foco, a aprendizagem dos alunos.

Na quinta e última pergunta ao coordenador, referiu-se quanto às propostas de trabalho executada em sua escola que caracteriza o coordenador pedagógico como mediador do processo de alfabetização e letramento, os mesmos, responderam: “Viabilizar com os professores os estudos coordenar e elaborar projetos coletivos, ostentar na construção do processo pedagógico acompanhando nas atividades desenvolvidas junto com os professores”, “Articulação dos instrumentais utilizados nos anos anteriores como ponte para a continuidade do programa”. Os relatos demonstram que os CPs têm exercido a viabilidade dos instrumentais como subsídios de análise de diagnóstico como também elaboram projetos didáticos que conduz a prática do professor. A respeito do exercício do coordenador (LEITE, 2000, p. 63-64) descreve:

A coordenação pedagógica é conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

De acordo com esse autor a atribuição deste profissional vai muito além de uma organização de práticas metodologias, o coordenador pedagógico assume uma postura ética profissional que subsidia as questões de relacionamentos, tentando garantir o equilíbrio, assim preservando um bom ambiente de trabalho e convivência entre a equipe.

RESULTADOS DA PESQUISA

Diante do exposto e com base nas respostas obtidas através dos instrumentais da pesquisa percebe-se que tanto os professores quanto os coordenadores têm conhecimento da o proposta do PNAIC como também acreditam que a mesma tem direcionado a inovações metodológicas em sala de aula, enfatizando uma prática pautada no lúdico – (proporcionando autonomia, criatividade, iniciativa e autoestima). Portanto considera-se relevante a postura desses educadores estarem abertos a novas descobertas diante de tantos desafios enfrentados no âmbito escolar. A aprendizagem tem sido reconhecida pelos alfabetizadores e pelos coordenadores pedagógicos como resultados de avanço em sua sala de aula, devida à aplicabilidade desta proposta. Dessa forma podemos dizer durante este percurso de formação do PNAIC os profissionais têm descoberto o verdadeiro perfil que lhe compete, pois tem reconhecido na

proposta uma variedade de estratégias que norteiam as suas práticas enquanto educadores éticos, que planeje e replaneje suas ações, visando a qualidade educativa. (BRASIL, 2007) diz:

O programa alfabetização na idade certa proporcionará ao docente uma formação continuada cuja finalidade primordial de crianças aos seis anos de idade egressa na primeira série do ensino fundamental e como professor deve considerar o conhecimento linguístico da criança para dar-lhe acesso á leitura e escrita, ou seja, oportunizar a criança a trabalhar com exatamente aquilo que ainda não domina.

As mudanças de práticas metodológicas oportunizadas pelo programa trouxeram grandes benefícios aos alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem e os com deficiência. O PNAIC apresenta no seu caderno voltado para a Educação Inclusiva, um parágrafo relacionado às diferenças iniciando com o seguinte questionamento: “O que fazer é a diferença? É preciso pensá-la sem fazer comparação com “algo”. A diferença aqui não deve nos levar ao que se discute no caderno de Grandezas e Medidas, não se trata de estabelecer um padrão comum, não se trata de classificar e hierarquizar... o desafio é pensar a diferença como parte ativa da identidade das pessoas que por ela ou através dela não se tornam nem melhor e nem piores, nem superiores nem inferiores, elas se tornam “ apenas” o que são e nós convivemos com elas como nós somos e como elas são. Este é o sentido afirmativo de conviver (ou viver) com a diferença. (PNAIC 2014,p 9).

A equipe pedagógica como apoio no processo de Alfabetização e letramento junto aos professores alfabetizadores tem demonstrado ser colaboradores diante da necessidade de forma participativa, na busca de desempenho coletivo para um mesmo foco, a aprendizagem significativa dos alunos.

Durante a análise dos questionários percebe-se uma imparcialidade no que se refere quanto a mediação no processo de envolvimento com a comunidade escolar, onde coordenadores apresentam nas respostas aos questionários desenvolverem uma ação de trabalho que viabiliza projetos didáticos que conduz a prática do professor bem como circulação de registros e instrumentais diagnóstico entre os professores de anos subsequentes. A esse respeito os professores alfabetizadores relatam demonstrando o reconhecimento do coordenador como um interventor, ou seja, um gerenciador pedagógico que organiza momentos de planejamento e discussões por ano de ensino, entretanto, os professores na sua maioria fazem sugestão para a melhoria neste ponto, argumentando ser necessária a reorganização do plano de curso no sentido de rever os conteúdos mais pertinentes a cada ano, e conseqüentemente dar uma sequência de

trabalho pedagógico com registros e instrumentais de acompanhamento que deverão ser funcionais entre os professores e equipe objetivando a análise e discussão quando necessário com foco na qualidade do ensino e aprendizagem, construção coletivamente de projetos didáticos que nortearão o trabalho pedagógico nos respectivos anos de ensino como também o envolvimento da família no sentido de conhecer a proposta de trabalho desenvolvida em ciclo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa descreveu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, cuja proposta traz como meta principal que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental para então trazer a resposta da questão norteadora da pesquisa. Considerando que toda formação, traz desafios e mudanças de metodologias primando qualidade no ensino aprendizagem, refletiu-se os desafios que o professor alfabetizador enfrenta ao alfabetizar, sem perder de vista a credibilidade na proposta do PNAIC levando em consideração que diz (OLIVEIRA E SANTANA 2010): o processo de alfabetização de crianças está entre aquelas urgências da educação cujo equacionamento, no caso brasileiro, é responsabilidade dos municípios em regime de colaboração federal. Portanto a pesquisa veio mostrar de maneira clara e objetiva a importância da ação do coordenador pedagógico envolvido com a proposta do PNAIC para com a comunidade escolar. As ações éticas profissionais do coordenador pedagógico contribuem de maneira significativa para minimizar os desafios encontrados no processo da alfabetização e letramento, pois ele é considerado o profissional responsável pelo gerenciamento pedagógico dentro do espaço escolar, um sujeito ativo junto com a equipe de professores alfabetizadores.

Durante a pesquisa os sujeitos envolvidos, professores e coordenadores demonstraram a aplicabilidade da proposta em toda a sua dimensão, em especial os avanços metodológicos vivenciados na prática dos professores alfabetizadores, considerados os principais agentes no processo de ensino e aprendizagem. E a parceria entre esses profissionais com foco e metas a cumprirem, tornam-se profissionais éticos centrados na tarefa de alfabetizar e letrar crianças até oito anos de idade. Neste sentido entende-se que a prática desses profissionais diante dos desafios enfrentado no ambiente escolar exige ética e compromisso no papel de alfabetizar, pois são muitas as atribuições desenvolvidas por eles. Entretanto aqui se comprovou que o coordenador pedagógico enfrenta desafios e vem desenvolvendo seu papel de interventor e colaborador de modo a apoiar o professor a enfrentar esses desafios, mas é necessário que o mesmo desenvolva e aprimore suas ações tornando - o um gerenciador com elo de mediação e intervenção direta na

prática do professor em sala de aula. Deste modo agindo com perspectiva de consciência ética, envolvendo a família na conscientização da proposta e como também maior articulação de projetos, e discussões de diagnósticos e instrumentais de suporte que visam assegurar práticas metodológicas diversificadas que nortearão o desenvolvimento da aprendizagem, objetivando maior sucesso no processo de alfabetização e letramento que é a proposta apresentada pelo PNAIC.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Para onde vão à orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. **Medida provisória nº. 586 de 8 de novembro de 2012.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Ministério da Educação, 2012d. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: maio/2013.
- BRASIL. **Constituição.** Brasília: Senado Federal, 1988. **BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente,** julho de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases LDB,** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, 2012a Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: setembro de 2013.
- BRASIL ESCOLA. Disponível em: <http://pedagogia.brasile scola.com/trabalho-docente/opapel-coordenador-pedagogico.htm>. Acessado em: 27 de julho 2008.
- BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: **Brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de Todos 2004-2007”.**
- CLEMENTI, N. A. **A voz dos outros e a nossa voz.** In: V. M. N. S. Placco e L.R Almeida (orgs.) **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo, Loyola, 2001 p.53-66.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2009. NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- GUERREIRO. (2011) **C. profissão articulador escolar.** Disponível em: <[HTTP://revistaeducacional.uol.com.br/textos/167/profissao-articulador-escolar-233504](http://revistaeducacional.uol.com.br/textos/167/profissao-articulador-escolar-233504)>
- GIGLIO, P. C. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço.** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 3 ed. São Paulo, Ed. São Paulo, Edição Loyola, 2005, cp.9, 113-120p.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo. Atlas 2002.
- JOHANN, Jorge Renato. **Educação e Ética: em busca de uma aproximação.** Porto Alegre: Edipucrs, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, s.d _____. **Portaria nº. 1.458 de 14 de dezembro de 2012.** Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, 2012c. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: 01/03/2013.

_____. **Portaria nº. 867 de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em: maio/2013.

NÉRICI, Imideo G. **Lar, Escola e Educação.** São Paulo: Atlas 1972.

NOGUEIRA, Vanessa dos Santos. **O papel do coordenador pedagógico.** Colunista

NÓVOA, Antonio (org.). **Professores e sua formação.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PLACCO, Vera Maria Nigro de S. **Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional.** In: FERREIRA, Syria Carapeto;

RANGEL, M. (2008). **Supervisão: do sonho à ação – uma prática de transformação.** IN FERREIRA, N. S. C. (org.)

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço. Da (re) construção teórica e da resignificação da prática.** Passo Fundo. UPF,2013.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

A IMPORTÂNCIA DOS TRABALHOS COM PROJETOS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO

Clara Neris de Jesus²⁷
Márcia Cavalmoretti²⁸
Marcia Helena Furlan Gomes²⁹

INTRODUÇÃO

A superação da educação tradicional passa pela busca de uma prática pedagógica que integra os conteúdos, ultrapassando o conhecimento fragmentado e descontextualizado para privilegiar o conhecimento interdisciplinar.

Sabemos que a prática de trabalhar com projetos de pesquisa é de grande valor para a integração e desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos alunos, pois favorece a reelaboração de conteúdos já apreendidos.

Ao trabalhar em um projeto de pesquisa, os alunos são encorajados a explorar com maior profundidade um determinado tema ou aspecto dele, organizar seu trabalho, partilhar decisões e administrar etapas, além de expressar resultados de várias formas como palavras ditas e escritas, movimentos e dramatizações, pinturas, desenhos e colagens, músicas e outras tantas formas de representações.

O objetivo geral do trabalho com projetos é estabelecer uma relação de contextualização do conteúdo abordado no livro didático com o saber apreendido pelos alunos. Para que a articulação das diferentes áreas se concretize é preciso definir um campo de atuação comum, que determine quais professores se envolverá nessa atividade interdisciplinar.

Deve-se criar um projeto baseado em um tema capaz de englobar o grupo em torno de um objetivo comum. Nesse caso, a atuação não se encontra determinada por nenhuma disciplina, mas por um desejo comum de promover uma ação concreta em que as áreas de ensino funcionem como diferentes possibilidades de ação e intervenção sobre a realidade.

Entre os objetivos específicos de um projeto interdisciplinar, estão:

-Desenvolver a prática da pesquisa, de procedimentos para a coleta de dados, de organização do trabalho e de síntese.

²⁷ Graduada pela Uniderp-Anhanguera. clarajneris@hotmail.com

²⁸ Graduada pela Uniderp -Anhanguera. mccavalmoretti@yahoo.com.br

²⁹ Graduada pela Uniderp-Anhanguera, pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela UNAR. marciahfgomes@gmail.com

- Explorar a potencialidade do desenvolvimento da aprendizagem significativa e a fixação de conceitos por parte de alunos.

- Permitir a expressão e o exercício de várias habilidades, principalmente aquelas relacionadas com o trabalho em grupo, socializando o aluno e permitindo que suas dificuldades sejam superadas.

No desenvolvimento do projeto, o professor precisa exercer a função de orientação e planejamento da execução do trabalho por meio dos seguintes tópicos:

- Programação e fixação de um cronograma para sua realização.
- Organização das equipes e planejamento participativo entre os alunos.
- Estabelecimento e disponibilização de espaços para a realização do projeto.
- Orientação e disponibilização dos recursos materiais para sua execução.
- Monitoramento das atividades e orientações necessárias.
- Engajamento dos professores de outras disciplinas no trabalho escolar.

A conclusão do trabalho pode ser efetivada com a apresentação e exposição em sala como também para outras turmas da escola ou até para os pais dos alunos.

A avaliação deve acontecer no mínimo em quatro momentos do trabalho:

- Na organização e determinação de estratégias de trabalho
- Durante o processo (inclusive na mudança de rumos, se necessário).
- Na apresentação final, através da análise de aspectos relevantes do trabalho em equipe como participação, envolvimento e cooperação.
- Auto avaliação realizada pelos alunos com relação às expectativas, resultados e à elaboração do conhecimento ao final do trabalho.

RESENHAS / SÍNTESE DOS TEXTOS SOBRE PROJETOS DE TRABALHO

A pedagogia de projetos redimensiona completamente as relações professor-aluno-escola-comunidade uma vez que o aluno deve aprender fazendo e se reconhecer autor naquilo que produz.

Assim, o aluno deverá desenvolver competências interpessoais importantes para poder desenvolver seu trabalho em grupo, aprendendo a ouvir tomar decisões e gerenciar o confronto de ideias.

A mediação do professor é fundamental, pois, ao mesmo tempo em que o aluno precisa reconhecer sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor, que ouve, questiona e orienta, visando propiciar a construção de conhecimento do aluno. A mediação implica a criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno fazer reorganizações e ressignificações sobre o que foi aprendido e suas relações com aquilo que está sendo construído no projeto, uma vez que os conteúdos envolvidos no mesmo precisam ser sistematizados para que possam formalizar os conhecimentos colocados em ação. Além disso, o trabalho por projeto potencializa a integração de diferentes áreas de conhecimento, assim como a integração de várias mídias e recursos, os quais permitem ao aluno expressar seu pensamento por meio de diferentes linguagens e formas de representação. A partir de uma mudança pessoal e profissional é que se começa a refletir sobre a mudança da escola, para uma escola que incentive a imaginação criativa, favoreça a iniciativa, a espontaneidade, o questionamento e a inventividade, promova e vivencie a cooperação, o diálogo, a partilha e a solidariedade. Mas, para transformar o sistema educacional é preciso que essa reciprocidade extrapole os limites da sala de aula e envolva todos que constituem a comunidade escolar: dirigentes, funcionários administrativos, pais, alunos, professores e a comunidade na qual a escola encontra-se inserida. A ideia de projeto é própria da atividade humana, da sua forma de pensar em algo que deseja tornar real, portanto, o projeto é inseparável do sentido da ação (Almeida, 2002). Assim, Barbier (apud Machado, 2000, p. 6) salienta: “(...) o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em ato”. No entanto, o ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não determinado e flexibilidade para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas. Um dos pressupostos básicos do projeto é a autoria seja individual, em grupo ou coletiva. A esse respeito, Machado (2000) destaca que não se pode ter projeto pelos outros.

É por essa razão que enfatizamos que a possibilidade de o professor ter o seu projeto de sala de aula não significa que este deverá ser executado pelo aluno.

Cabe ao professor elaborar projetos para viabilizar a criação de situações que propiciem aos alunos desenvolverem seus próprios projetos.

São níveis de projetos distintos que se articulam nas interações em sala de aula. Por exemplo, o projeto do professor pode se descobrir tais como: Freire e Prado (1999); Almeida e Fonseca Júnior (2000); Machado (2000); Almeida (2002). Trabalhar com projetos significa lidar com ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis a

priori e emergentes no processo. Tudo isso se distingue de conjecturas pela intencionalidade explicitada em um plano que inicialmente é um esboço ou design caracterizado pela plasticidade, flexibilidade e abertura ao imprevisível, sendo continuamente revisto, refletido e reelaborado durante a execução. O plano é a espinha dorsal das ações e vai se completando durante a execução na qual se evidencia uma atividade que rompe com as barreiras disciplinares, torna permeável as suas fronteiras e caminha em direção a uma postura interdisciplinar para compreender e transformar a realidade em prol da melhoria da qualidade de vida pessoal, grupal e global.

O desenvolvimento de um projeto envolve um processo de construção, participação, cooperação e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relaciona em uma totalidade provisória perpassada pelas noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente (Moraes, 1997).

O professor que trabalha com projetos de aprendizagem respeita os diferentes estilos e ritmos de trabalho dos alunos desde a etapa de planejamento, escolha do tema e respectiva problemática a ser investigada. Não é o professor quem planeja para os alunos executarem, ambos são parceiros e sujeitos de aprendizagem, cada um atuando segundo o seu papel e nível de desenvolvimento.

As questões de investigação são formuladas pelos sujeitos do conhecimento levando em conta suas dúvidas, curiosidades e indagações e, a partir de seus conhecimentos prévios, valores, crenças, interesses e experiências, interagem com os objetos de conhecimento, definem os caminhos a seguir em suas explorações, descobertas e apropriação de novos conhecimentos. Cabe ao professor incitar o aluno a tomar consciência de suas dúvidas temporárias e certezas provisórias, ao mesmo tempo em que o ajuda a articular informações com conhecimentos anteriormente adquiridos e a gerenciar o seu desenvolvimento.

O professor é o consultor, articulador, mediador, orientador, especialista e facilitador do processo em desenvolvimento pelo aluno. A criação de um ambiente de confiança, respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja o aluno a reconhecer os seus conflitos e a descobrir a potencialidade de aprender a partir dos próprios erros. Da mesma forma, o professor não terá inibições em reconhecer seus próprios conflitos, erros e limitações e em buscar sua depuração, numa atitude de parceria e humildade diante do conhecimento que caracteriza a postura interdisciplinar.

A interdisciplinaridade (Fazenda, 1994) caracteriza-se pela articulação entre teorias, conceitos e ideias, em constante diálogo entre si; não é categoria de conhecimento, mas de ação (...) que nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar. Esta postura favorece a articulação horizontal entre as disciplinas numa relação de reciprocidade, e, ao mesmo tempo, induz a um aprofundamento vertical na identidade de cada disciplina, propiciando a superação da fragmentação disciplinar.

A esse respeito Valente (2000, p. 4) acrescenta: “(...) no desenvolvimento do projeto o professor pode trabalhar com [os alunos] diferentes tipos de conhecimentos que estão imbricados e representados em termos de três construções: procedimentos e estratégias de resolução de problemas, conceitos disciplinares e estratégias e conceitos sobre aprender”. No entanto, para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida. Além disso, é fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conceitos utilizados, intuitivamente ou não, na realização do projeto sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. Outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem. Portanto, existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica.

A IMPORTÂNCIA DOS PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO

Atualmente, o termo “projeto” circula o universo escolar, e a prática profissional tem nos revelado a importância de atuarmos na educação tendo como base a metodologia de projetos ou projetos de trabalho. A metodologia de trabalho por projetos nos remete a ideia de liberdade, de criatividade. Podemos sentir a escola como uma instituição aberta, acolhedora, democrática, comprometida com as questões familiares e comunitárias que não tem a solução para todos os problemas, mas que pode participar da vida na comunidade e fazer parte deste contexto.

Outro aspecto relevante é a questão da interdisciplinaridade. Não podemos negar a importância de trabalharmos em conjunto, integrando todas as disciplinas. A união de esforços, as trocas de experiências profissionais, a possibilidade de articular teoria e prática, a necessidade de atrair a admiração e participação do público alvo do trabalho, nos leva à conclusão de que

trabalhar com projetos se faz urgente e necessário. O processo ensino-aprendizagem não pode nem deve ser fragmentado, como se cada disciplina fosse algo isolado. Significa deixar os alunos terem o prazer descobertas e dos ensaios, incentivar lhes o prazer de pensar por eles mesmos e ajudá-los a se sentirem seguros nessas aventuras.

TEMA DO PROJETO E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

O tema que o grupo escolheu para o projeto foi: Porque a eleição é coisa séria. Pode ser aplicado em turmas dos quartos e quintos anos do ensino fundamental. A prática de trabalhar com projetos é fundamental para a integração e o desenvolvimento dos conhecimentos e competências dos alunos, promovendo uma efetiva interdisciplinaridade, desenvolver um projeto pressupõe produzir um novo conhecimento com base em um anterior.

Partindo deste pressuposto é possível questionar qual deve ser a postura do professor em sala de aula durante o período que precede uma eleição no Brasil. Tal problematização exige uma reflexão sobre como abordar os conteúdos de cada disciplina do currículo paralelamente ao processo, que é vivenciado pela sociedade como um todo e trazido para dentro da escola com toda carga de influência e competição do mecanismo eleitoral nas pessoas, em seus positivos e negativos.

Como conseguir conduzir a convivência de posições eleitorais diferentes entre alunos, muitas vezes condicionados a fatores externos à compreensão real do processo de distribuição de brindes com propaganda dos candidatos e partidos políticos parentesco ou envolvimento pessoal com candidatos, defesa de posições e fatos sem propriedade, ditadas pela opinião de terceiros, entre outros fatores?

Muitas vezes o processo eleitoral é tratado é tratado dentro da escola com a adoção de posições mais simplistas, como proibir as manifestações de opiniões e o uso de propaganda por parte dos alunos ou usar o recurso de “imitar” a vida real, promovendo uma eleição na sala de aula para escolher um representante para uma determinada função.

De modo geral, estas iniciativas podem ser vistas ou entendidas como uma forma de minimizar a importância do processo eleitoral e, ao mesmo tempo, eximir a escola do envolvimento em aspectos importantes como o desenvolvimento das relações sociais e a percepção da cidadania.

PROJETO – POR QUE ELEIÇÃO É COISA SÉRIA

JUSTIFICATIVA

É necessário e urgente que as pessoas, independentemente da faixa etária, percebam a importância de sua participação nas eleições, mesmo que isto não se traduza no voto, mas na compreensão do processo eleitoral como um todo. O entendimento das esferas de poder, da importância da representatividade política, da participação da população e do compromisso das propostas são importantes aspectos de uma eleição. A população como um todo, incluindo obviamente e principalmente as crianças e jovens participam e vivenciam este momento muitas vezes sem muita compreensão dos fatos, portanto é fundamental mudar esta postura, podendo a escola e os professores contribuir neste processo.

Diante da complexidade do tema e da percepção do desafio em lidar com esta realidade na sala de aula, os professores dos anos iniciais do Ensino fundamental pode optar por desenvolver um projeto interdisciplinar de trabalho, que, aplicado em todas as turmas e envolvendo toda a escola, inclusive os demais funcionários, contribuiria para o melhor entendimento e envolvimento de todos no processo eleitoral.

OBJETIVO GERAL

Pretende-se atingir a compreensão do processo eleitoral como exercício da cidadania, conscientizando os alunos da importância da percepção da realidade da vida nacional e seus reflexos na vida de cada um de nós, para isso é primordial a capacitação e o envolvimento da sociedade nas eleições.

Deste modo, busca-se neste projeto a percepção e o conhecimento do processo eleitoral no Brasil, suas raízes históricas, sua evolução social, política e econômica, sua abrangência territorial, bem como o entendimento das esferas de poder, a saber, a municipal, a estadual e a federal, os mecanismos de divulgação, o uso das mídias e propaganda, a estrutura material utilizada, as pesquisas e os resultados.

O êxito nos objetivos propostos pode, por exemplo, melhorar o ambiente de estudo e convivência dentro da própria escola e ampliar a percepção do uso do espaço e da organização desse ambiente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

O desenvolvimento dos objetivos específicos deve variar de acordo com a faixa etária dos alunos.

HISTÓRIA

Conceituar democracia e estabelecer a evolução deste conceito desde seu surgimento na Grécia até os dias atuais.

Pesquisar a evolução do processo eleitoral no Brasil, enfocando sua trajetória histórica, desde a implantação da República no país até a atualidade.

Conceituar e exemplificar as esferas e composição dos poderes no Brasil-municipal, estadual e federal.

Descrever e distinguir as áreas de competência entre os três poderes, Executivo, Legislativo e Judiciário, estabelecidos pela Constituição.

Pesquisar a política partidária no Brasil e a evolução histórica dos principais partidos políticos.

Conceituar fidelidade partidária, distinguindo programa de governo e doutrina partidária

Conceituar o eleitor no Brasil, destacando o acesso ao voto pelas mulheres e pelos analfabetos.

GEOGRAFIA

Mapear as regiões brasileiras segundo o número de eleitores x por número de habitantes.

Estabelecer relações entre extensão territorial, densidade demográfica, número de eleitores de cada estado brasileiro.

Pesquisar sobre produção econômica, índices de desenvolvimento, analfabetismo e relacioná-las com a representatividade política das regiões do Brasil.

MATEMÁTICA

Traduzir em gráficos e tabelas os dados sobre a produção econômica, índices de desenvolvimento, de analfabetismo e de eleitores das regiões do Brasil.

Analisar a evolução das pesquisas eleitorais realizadas nas três últimas eleições para a Presidência do Brasil, confrontando com os efetivos resultados.

LÍNGUA PORTUGUESA

Pesquisar sobre como funciona o trabalho de elaboração dos discursos e slogans dos candidatos. Pesquisar a utilização de recursos e elementos regionais, slogans e vinhetas dos candidatos.

Analisar e comparar as propostas de candidatos ao mesmo cargo eletivo, observando as técnicas utilizadas no discurso e os setores da sociedade que pretendem atingir.

ARTE

Pesquisar e analisar o uso de recursos visuais e artístico nas propagandas políticas e o respectivo efeito no eleitor.

ESTRATÉGIAS

Público alvo: alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 4 e 5 anos.

Dividir os alunos em equipes encarregadas de um objetivo específico cada turma deve eleger um coordenador que vai monitorar e organizar as ações do grupo. determinar as tarefas e linguagens a serem utilizadas na apresentação do trabalho.

RECURSOS MATERIAIS

Para a pesquisa, utilizar consulta a bibliotecas, Internet, órgãos públicos, comitês de partidos, material de campanhas e jornais.

Para cada apresentação dos resultados da pesquisa, usar textos, mapas gráficos, vídeos exposição oral, confecção de cartazes, representação cênica.

CRONOGRAMA

2 semanas para a organização do trabalho, estratégias de pesquisa, seleção dos dados entre os componentes das equipes.

2 semanas – entrevistas, envio de correspondências, coleta de dados, elaboração de gráficos e textos.

1 semana-organização dos dados e estruturação da apresentação.

1 semanaapresentação do material coletado ao grupo.

AVALIAÇÃO DO PROJETO

A avaliação do projeto pode ser feita pelos professores envolvidos através de notas nas várias disciplinas e análise de aspectos relevantes do trabalho em equipe como participação, envolvimento, trabalho em grupo, cooperação.

É fundamental que os alunos façam uma autoavaliação sobre o processo de desenvolvimento e execução do projeto, tomando como referência as várias etapas, assim como o resultado e a elaboração do conhecimento ao final do trabalho.

RELATÓRIO FINAL

Trabalhar com projetos é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, e também à realidade fora da escola.

Os projetos vão além dos limites do currículo, pois os temas eleitos podem ser explorados de forma ampla e interdisciplinar/transdisciplinar, o que implica pesquisa, busca de informações, experiências de primeira mão, tais como visitas e entrevistas, além de possibilitarem a realização de inúmeras atividades de organização e registro, feitas individualmente, em pequenos grupos ou com a participação de toda a turma.

As etapas do trabalho devem ser planejadas pelo professor e negociadas com as crianças para que essas possam acompanhar e participar ativamente de todo o processo, dando sugestões, questionando, buscando soluções, fontes de informações e até mesmo avaliando. Os projetos exigem cooperação, interesse, curiosidade, pesquisa coletiva em diferentes fontes, registros do que está sendo pesquisado como fotografias, desenhos, pinturas, colagens, maquetes, teatros, dramatizações etc. Ao professor cabe a mediação de cada momento do processo por meio de planejamento e organização de propostas (de ação, representação, e tomada de consciência) pesquisas de fontes para subsidiar o trabalho, o conhecimento dos conteúdos, observação e reflexão sobre os objetivos que devem ser necessariamente trabalhados, registros e conquistas das crianças, etc..

Cabe à educação das séries iniciais valorizarem as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-los e expandi-los em projetos de trabalhos interdisciplinares. Cabe ainda, pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie.

REFERÊNCIAS

- Fonte: < Fazenda, Ivan - C.A. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa 5º edição Campinas: Papirus, 1994 < acesso em 16 maio 2014
- Fonte: Hernandez, Fernando - Transgressão e Mudanças na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed 1998 > Acesso em 17 maio 2014.
- Fonte: < O Ensino de História: Um Processo de Construção Permanente – Marta de Souza Lima Brodbak. Curitiba: Módulo Editora 2009 > Acesso em 19 maio 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DA HERMENÊUTICA GADAMERIANA PARA O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM

Manoel Messias Gomes³⁰

RESUMO

O presente artigo busca apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância da hermenêutica filosófica de Gadamer e suas contribuições para a educação, destacando, principalmente, os conceitos de diálogo, de experiência e de compreensão, como conceitos-chaves da hermenêutica filosófica e que se aplicam à educação de maneira singular. Destacando, portanto, as contribuições de Gadamer para a filosofia e para a educação, mostrando a importância da experiência e, através dela, a possibilidade de uma educação para a transformação de sentidos.

Palavras-chaves: hermenêutica filosófica, experiência, educação, transformação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a importância das contribuições da hermenêutica gadameriana para o processo de ensino e aprendizagem, mostrando como a investigação do pensamento de Gadamer (1997) indica a linguagem como possibilitadora do diálogo e, conseqüentemente da aprendizagem, tendo o diálogo como um “atributo natural do homem” (GADAMER, 1997, p. 388). Em que, pode-se perceber que, a linguagem “se desenvolve entre os seres humanos de forma viva”. Onde se pode perceber que a aprendizagem só se dá efetivamente, quando existe uma “fusão de horizontes”, intermediado pela linguagem, entre o horizonte do educador e o do educando. Pois, sem essa “fusão de horizontes”, entendida como fusão de concepções, o processo de ensino e aprendizagem perde o sentido. Portanto, compreende-se que a hermenêutica filosófica de Gadamer, pode contribuir como um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual, permitindo aos atores de processo educativo (por meio da linguagem), chegar à aprendizagem, ultrapassando os obstáculos procedimental-metodológicos da razão e da lógica que caracterizam o modo de ser das ciências positivistas. Obstáculos estes, que podem ser ultrapassados por meio do diálogo, que possui o poder de compreender o mundo e os objetos, pelo viés dos sentidos. Por isso, Gadamer (1997), assinala, que o processo educativo se dá pela interação, mediada pela linguagem, com os outros indivíduos, mostrando que a linguagem apresenta-se como meio que facilita e que articula as experiências da compreensão, constituindo-se como uma forma de abertura à significação em que a produção de sentidos se dá por meio do diálogo e da interpretação, numa perspectiva de

³⁰ Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Brasília – ISEL e Doutorando pela Universidade UNIGRENDAL: Brasil – Peru.. messiasprofessor@gmail.com

produção de conhecimentos, chamada de “compreensiva”, em oposição à via “explicativa” (GADAMER, 1997, p. 388). Pois, é através da via “compreensiva” (GADAMER, 1997, p. 388), que o conhecimento, segundo ele, é construído por meio de uma relação de diálogo mútuo entre os envolvidos.

A HERMENÊUTICA DE GADAMER

Hans – Georg Gadamer foi um filósofo alemão e o principal representante da corrente hermenêutica em seu país. O seu pensamento encontra-se marcado pelas influências de Dilthey, Heidegger e de toda uma tradição da hermenêutica alemã, tendo procurado com seus trabalhos desenvolver uma tentativa de interpretação do seu histórico através de sua manifestação na linguagem, uma vez que está se apresenta em seu pensamento como uma forma básica da experiência humana.

Cruz (2010), esclarece que esse processo se iniciou em 1918, quando Gadamer deixa o Instituto do espírito santo, em Breslau, e no último ano da primeira guerra mundial, realiza suas primeiras visitas à Universidade de Breslau. Filho de um ortodoxo pesquisador das ciências naturais teve de conviver com o sentimento de decepção por parte do seu pai, por não aceitar o seu desinteresse por tais estudos. Como ele mesmo afirma: “isso porque soube desde o começo de meus estudos universitários, que eu simpatizava com os ‘professores charlatães’. Ele não impediu, mas durante toda a sua vida esteve decepcionado comigo” (GADAMER, apud CRUZ, 2002, p. 545).

Segundo Crocoli (2012), Gadamer parte da historicidade hermenêutica de Dilthey. Mas a fenomenologia de Edmund Husserl e principalmente a virada filosófica de Heidegger, possibilitam uma outra radicalidade ao seu pensamento, no qual a própria dicotomia sujeito-objeto é rompida em prol de uma construção que se realiza a partir do diálogo entre os homens que vai criando tradições sucessivas na história, mediadas pela linguagem. Linguagem que, para Gadamer (1997), “é o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa”. Sobre essa base, se fundamenta “a comunidade entre os homens e em seu consenso sobre o que é bom e correto” (GADAMER, apud CRUZ, 2002, p. 536).

É importante, para a compreensão do pensamento de Gadamer (1997), entender que não se pode pensar numa verdade além da linguagem. Ao contrário, ela é construída, dentro da história da construção humana. Segundo o Professor José Barros Cruz (2010), em seu artigo “Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação” a linguagem em Gadamer é, acima de tudo, diálogo. E o diálogo hermenêutico se faz necessário especialmente

quando se lida com uma tradição que não é a nossa, por distâncias que se estabelecem a partir do tempo, da relação com outros povos ou mesmo a partir da estranheza que surge da nossa relação com qualquer um. Somos ao mesmo tempo, comuns e estranhos ao outro. Por isso podemos nos comunicar, temos de transpor as distâncias, e daí a necessidade da hermenêutica.

Em 1945, após anos como estudante e docente em Marburgo, Gadamer aceita o convite para a sucessão de Karl Jasper em Heidelberg. É um momento favorável à concentração em seus planos de trabalho, resultando em sua obra monumental **Verdade e Método**. Sendo o debate levado em frente por Gadamer em três esferas, as quais, encontram-se presentes na experiência hermenêutica: a esfera da estética, a esfera histórica e a esfera da linguagem. Em sua filosofia encontramos os traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, e junto à sua teoria, conceitos-chaves, tais como o sentimento de pertença e familiaridade a uma determinada tradição.

Esses conceitos trabalhados por Gadamer surgem exatamente contra o distanciamento alienada que é provocado pelo modo de proceder da ciência moderna. Sua intenção é tematizar a compreensão da experiência humana no mundo, mundo este, que desde já se dá interpretado. Portanto, a hermenêutica gadameriana procura se afirmar como uma racionalidade. Sendo que as exigências de tal racionalidade surgem exatamente da oposição a uma época onde a procura pelo saber segue de forma estreita a racionalidade dos procedimentos empírico-formais. Portanto, a hermenêutica procura propor um exercício metodológico adequado às ciências humanas. Sendo que, segundo Hermann, a hermenêutica gadameriana “quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica” (HERMANN, 2002, apud CRUZ, 2010 p. 16). Portanto, tratar do diálogo hermenêutico exige a consciência de todo o processo histórico, e do esforço próprio da hermenêutica que se constitui em superar a objetividade estática das ciências naturais e apresentar um novo modelo de relacionar, onde o diálogo hermenêutico mantém-se como elo principal da compreensão.

Com a hermenêutica filosófica, a verdade perde a qualidade de estável, justamente porque a interpretação é uma possibilidade. Pois, “sendo possível interpretar uma determinada proposição, põe-se logicamente, em risco a verdade” (RUEDEL apud CRUZ, 2010, p. 49). Para isso, o saber perguntar, na estrutura dialógica da hermenêutica filosófica, mobiliza novas relações de sentido, podendo ampliar o campo de visão e o próprio horizonte interpretativo, que marca uma determinada maneira de compreender. Assim, a educação pode ser pensada justamente como a ação e o movimento onde ocorre a formação ou a mudança nas articulações dos sentidos. O critério de avaliação e autoavaliação, no que se refere à maneira de se compreender,

e voltam para a superação do movimento que se dá de forma solitária, ou de pouca abrangência, tendo o horizonte mais próximo como referência. Pois, quando Gadamer ratifica a necessidade de abertura ao diálogo e à tradição, soa como uma condição para que se construa uma verdade compartilhada.

A ESTRUTURA DIALÓGICA DA COMPREENSÃO

Do ponto de vista educacional, as relações e o reconhecimento de si mesmo diante do outro dialogam internamente. Segundo o professor Daniel José Crocoli (2012), em seu artigo **Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação**, “talvez este seja um diálogo a partir do qual muitas das decisões pessoais e de orientação da própria vida sejam tomadas” (CROCOLI, 2012, p. 03). Porque, a recusa, a não aceitação em se colocar no diálogo ou a postura frente ao diálogo, já revelam um movimento dialógico anterior do qual brota a decisão. Por isso, Gadamer faz a afirmação de que “[...] não é possível ‘fazer duas vezes a mesma experiência’” (GADAMER, 1997, p. 462). Portanto, significa que o chamamento e a reivindicação para que haja uma representatividade de uma experiência, se tornam experiências em uma situação nova, em uma temporalidade diferente. Esta originalidade da experiência mostra o quanto se podem ampliar o horizonte da visão e os limites do que se considera compreendido.

A hermenêutica, através do conceito de experiência, indica que o controle ou o sujeito da compreensão não está na consciência, que se dá como diálogo. Ao saber-se, sempre lhe escapa o controle da mobilidade do diálogo. O envolvimento do homem com o mundo, com os outros e consigo mesmo não é neutro, sempre acontece a partir de uma história e de um envolvimento. A compreensão de si institui uma relação de verdade que evidencia um nível de desvelamento do sujeito para consigo mesmo, de suas capacidades e de suas habilidades.

Ter experiência é ter a capacidade de reconhecer-se enquanto seres finitos e históricos. Esta é a condição principal para o autêntico diálogo capaz de manter o pensar em uma atividade produtora do saber, pois o experienciado mantém abertas as possibilidades do saber, não se contentando com o que já se mostrou, como desvelamento. Portanto, toda nova experiência instaura novos horizontes de compreensão e, a descoberta não esgota as possibilidades de novas e diferentes relações. O responder se enquadra como uma das maneiras de contemplar a pergunta, sempre inserido em um horizonte de compreensão, marcado pela tradição e pela situação originante da experiência.

O ASPECTO LINGUÍSTICO DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DA EDUCAÇÃO

O aspecto linguístico é a marca, o atributo fundamental do próprio pensamento e da própria relação e constituição do mundo. Porém, este atributo não pode ser entendido como fundamento, como um estado de coisas já presente no ser humano. No entanto, para Gadamer, “o que se dá na linguagem dá-se também no todo de nossa orientação vital: o fato de estarmos familiarizados com um mundo convencional pré-formado” (GADAMER, 2002, p. 236). No acontecer da linguagem, inicialmente presente na relação entre a criança e os outros seres já formados enquanto linguagem é que se dá a fundação do “logos linguístico”. Pois, o pensamento não é anterior à imagem, como se esse se utilizasse de um instrumento (a linguagem) para manifestar ou dizer algo. Há, no entanto, uma inversão na forma de descrever como ocorre o pensamento e sua expressão ou manifestação, pois é a linguagem que mobiliza a criança a se constituir na relação de sentido e significado. Para o autor, “não é a história que nos pertence, mas somos nós que pertencemos a ela” (GADAMER, 2002, p. 367). Porque, pela linguagem, adquire-se uma posição, e essa posição lança o indivíduo em uma relação de diálogo com as coisas, com os fatos e com os temas. O pensamento é assim como a compreensão, desde sempre já se estrutura com um dialogar com os próprios referenciais, ou com a situação na qual se encontra, de forma que algo se mostra no pensar e no compreender. Dizer que na compreensão, se dá um encontro é admitir a possibilidade do inesperado em que algo se apresenta e modifica toda forma de pensar. O diálogo tem a ver com uma postura de abertura frente às possibilidades do compreender, pois a vida diária é repleta de momentos, de fatos e de encontros capazes de operar movimentos de ampliação da compreensão. “Por que a nossa compreensão não aprende num só golpe do pensar tudo o que sabe, precisa sacar de si cada vez o que pensa, pondo-o diante de si mesma como numa autoexpressão de seu íntimo” (GADAMER, 2002, p. 546). Ele nos diz que, considerar a estrutura dialógica da razão, significa reconhecê-la como uma imagem multifacetada da subjetividade.

Também aqui se torna claro que o homem que compreende não sabe e nem julga a partir de um simples estar postado frente ao outro sem ser afetado, mas a partir de uma pertença específica que o une com o outro, de modo que é afetado com ele e pensa com ele (GADAMER apud CRUZ, 2002, p. 546).

Porque há sempre uma relação de pertencimento à realidade, e a realidade não está dada no seu em si, mas se conjuga como realidade histórica justamente por estar em relação com um sujeito finito, com o outro. Pode-se entender por que Gadamer utiliza a expressão fusão de horizontes como um mover-se que não se abstrai totalmente da realidade e da história.

Em seu artigo sobre as contribuições da hermenêutica filosófica de U. G. Gadamer para a educação, o professor Daniel José Crocoli afirma que, adquirir um novo horizonte significa compreender de forma diferente, “[...] em um todo mais amplo e com critérios mais justos” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 403). Porque, para Gadamer, a compreensão se dá como fusão de horizontes do passado com o presente. Na fusão de horizontes, segundo Crocoli, está o sentido da fluidez, de finitude e o reconhecimento da originalidade na maneira de se compreender o mundo e a si mesmo. Compreender, segundo este autor, é recriar e aplicar um sentido em uma nova situação. Segundo ele, o velho se mantém, e a tradição torna a falar e a dizer algo, mas em uma situação nova que requer aplicação, tornando-se continuamente um ato criador. Em que “quase já não se pode contestar que o que caracteriza a relação do homem com o mundo, em oposição a todos os demais seres vivos, é a sua liberdade frente ao mundo circundante” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 537). Porque a subjetividade perde o seu lugar central, mas nem por isso se torna como que um fantoche da história e da tradição. Pelo contrário, ela adquire uma mobilidade maior em um espaço que pode ser criado e recriado.

Crocoli (2012) entende que em educação, se dirá que as elaborações de sentido adquirem diferentes configurações, tendo a pretensão de se manterem como verdadeiras em uma unidade capaz de orientar o próprio agir. O confronto, segundo ele, ou a pergunta, instaura a exigência de se justificar o modo como a realidade é interpretada. Reforça a ideia de que o outro elemento, que não necessariamente um outro eu, é indispensável para que se instaure o movimento e a mudança. Quando este outro elemento não se instaura, a educação, como ação e mudança, não ocorre e, conseqüentemente, há uma cristalização dos modos de conceber o mundo, a si mesmo e das formas de agir. Conceber a compreensão com o modo de ser característico do sujeito pode trazer alguns questionamentos sobre os efeitos que diferentes maneiras de compreender provoca nas relações intersubjetivas. Para ele, considerar que todos, de alguma forma, compreendem e desenvolvem ações influenciadas por esta maneira de compreender, compromete a instauração de uma justificativa para recusar determinada compreensão ou ação. O critério poderia estar na coerência das relações de sentido, associado ao limite de abrangência que essa compreensão ocupa.

Outro critério cabível reconhece na própria situação concreta uma exigência. A capacidade de adaptar a compreensão ou o agir a esta exigência, mostra-se como uma aplicação equilibrada e passível de ser aceita intersubjetivamente. Segundo Crocoli(2012), quando a compreensão é deslocada para a ação não responde às exigências da situação, significa que a ação não está adaptada. Assim, segundo ele, estão as ações de violência e de desrespeito, o que não significa

que não haja uma compreensão, mas que essa compreensão se mantém deslocada do que a situação exige. Pois, muito se têm questionado sobre a instauração de limites em termos de educação. Para ele, o limite em si é agressivo e, por vezes, causa sofrimento, mas nem por isso é violento, de forma que o critério se encontra na situação. Para ele, Gadamer, através da ética aristotélica introduz no entendimento da compreensão o saber histórico de cada pessoa, que se aplica às situações concretas sempre como uma atualização. Gadamer encontra no modelo aristotélico uma forma de pensar a ética e a compreensão como um movimento que inclui a situação concreta e histórica. Cada indivíduo, na sua história e no seu tempo, se constrói e se educa. Para ele, o ser humano se situa para a hermenêutica filosófica como um animal hermenêutico, simbólico, linguístico e não simplesmente racional. Tanto o seu ser como o mundo estão em permanente mudança e passível de relações diferentes e originais.

A DIMENSÃO CRIADORA DA EDUCAÇÃO E DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Para Crocoli (2012), Gadamer ao destacar que a educação é educar-se, ele está afirmando que o modo de ser do ser humano é essencialmente criador. Porque a criação, no sentido hermenêutico, não está ligada às coisas enquanto essência, mas enquanto linguagem. Compreende-se, conseqüentemente, o mundo e a si mesmo de um jeito único, que se desloca a cada nova experiência e a cada nova relação que se estabelece entre os elementos da tradição, ou do passado e as expectativas de sentido lançadas como possibilidades. “A experiência estética é uma possibilidade de ampliar a nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo e aprimorar nossa capacidade de escolha” (HERMANN apud CROCOLI, 2012, p. 36). Pois, para esse autor, a educação fragilizada é a educação que não levou à uma ampliação das capacidades a das possibilidades de escolha do sujeito. Por que escolher também significa tomar decisões frente aos desafios da própria vida e da própria existência, que se estabelecem dentro da família, da escola ou da sociedade.

Crocoli (2012) sugere que, para o processo de educação, uma das questões centrais está ligada ao modo como se estrutura ou se configura uma determinada compreensão. Para ele, é possível admitir que as pessoas compreendem o seu entorno de alguma forma, mesmo que de formas diferentes. Por isso:

É importante o questionamento de como se processam essas compreensões, ou entender quais os elementos que estão em jogo e porque são estes e não outros, pois o sujeito, em um determinado momento, só é um sujeito que compreende desta ou daquela maneira. E para as situações em que não ocorre um movimento

de ampliação ou de mudança dos referenciais ou dos esquemas de articulação dos diferentes preconceitos, pode-se pensar em situações de não educação, em que as possibilidades da compreensão se fecham em uma rigidez de aspectos, na própria pré-estrutura da compreensão. Entender esta situação de educação em que os referenciais articulam de diferentes modos de compreensão passa pela aplicação do movimento dialógico para o próprio pensamento, ou seja, em um diálogo que se dá consigo mesmo” (CROCOLI, 2012, p. 8).

Para esse autor, a dialética, no seu sentido próximo ao diálogo, ultrapassa a visão da dialética negativa e de oposição e se aproxima da ideia de reconhecimento. Para ele, o outro, o diferente, dialoga com o que está próximo do referencial compreensivo, e esse dialogar revela a dimensão de abertura frente a diferentes compreensões. Gadamer nos diz que, “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p.247). Pois, no diálogo está contida a dimensão do compromisso em assumir o que de novo aparece na relação de aprendizagem. Só há diálogo quando o novo se mostra aos participantes do diálogo, de forma que o aspecto que deve permanecer aberto é o caminho que o próprio diálogo vai formando. Porque, “o diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 247). Para o autor, quando se está diante de uma pessoa em que se confia, como um amigo, por exemplo, há uma predisposição para o outro e para o que ele diz. As opiniões contrárias, na relação de amizade, não impedem que haja diálogo, muito pelo contrário, se colocam em jogo a questão e o assunto. O que o outro diz torna-se parte de uma elaboração comum. Pensar a educação a partir da hermenêutica faz da abertura, ou da predisposição uma exigência. Por isso, quando Gadamer fala de a educação como educar-se, está aproximando o movimento interior do sujeito consigo mesmo e com a realidade intersubjetiva representada pela tradição e pelas circunstâncias que compõem a existência.

Crocoli (2012) destaca, que a vinculação existencial da compreensão, assim como o caráter efetual da história, destacados pela hermenêutica como aspecto da realidade linguística do ser humano, atingem diretamente o entendimento sobre a educação. Na verdade, a educação se insere na existência como momentos de encontro com a realidade, com os outros e consigo mesmo no meio caracterizado como linguagem. Portanto, tudo na linguagem se movimenta como diálogo e como encontro capaz de afetar e, ao mesmo tempo, ser afetado, tendo o horizonte da tradição como limite. Segundo Almeida (2002), quando Gadamer fala de tradição não está se referindo a um sujeito coletivo, mas entende que “tradição é o nome comum para

designar cada texto concreto (no sentido mais amplo da palavra texto, incluindo uma obra plástica, uma construção e até um processo natural)” (ALMEIDA apud CROCOLI, 2002, p. 219).

Portanto, quando há encontro e quando há educação, uma relação de sentido se instaura, se desvela e se abre. A cada nova experiência, novos conteúdos entram em jogo, abrindo novas possibilidades de relações, de perguntas e de respostas. Porque, na obra de Gadamer, **educar é educar-se**, está presente a dimensão criativa do processo educativo, de forma que é possível recriar a própria situação a partir de um horizonte mais amplo de visão. Nesta situação, o indivíduo atua como criador de novas alternativas de aprendizagem, distanciando-se do que está mais próximo, para relações mais adequadas com os limites da tradição. Pois aquele que a compreende realizou uma experiência de sentido, de forma que a realidade se mostra a partir de uma configuração determinada. Mesmo assim, não significa que esta maneira como a realidade se apresenta não possa ser reelaborada e compreendida de maneira diferente. Por isso, a compreensão, no sentido hermenêutico, está sempre posta em jogo, aberta a novas relações de sentidos.

Muitos dos conflitos envolvendo diferentes compreensões acabam não sendo produtivos e não se colocando como movimentos hermenêuticos, por não permitirem a abertura para que o outro, o diferente, possa se expressar. Este espaço em que o outro se apresenta é o espaço da pergunta. Pois, “perguntar, quer dizer colocar no objeto. A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa” (GADAMER apud CROCOLI, 2002, p. 474). Para Crocoli (2012), talvez esta seja a justificativa para a expressão educar-se, de Gadamer, em que a mobilidade na educação se assemelha à mobilidade do diálogo e da conversão. Pois, onde não há abertura para o diálogo, não há conversão e movimento capaz de modificar as estruturas de sentido que orientam o agir humano.

Para Gadamer (1999), a possibilidade de aproximação para com as coisas possui um caráter de conversão, ou seja, há sempre a participação de quem se põe a compreender e do que está diante da compreensão. Por isso, para ele, o movimento da compreensão, no sentido hermenêutico, é um movimento de risco e de exposição para o estranho, e até mesmo para posições contrárias. Porque estar aberto ao diálogo e à conversão é aceitar a possibilidade do novo e do diferente na constituição de sentido. Assim, para Gadamer, a pergunta é a condição hermenêutica da compreensão, a estrutura pré-conceitual exerce influência no espaço a ser ocupado pela pergunta. A questão principal, neste caso, é como interferir nesta estrutura que retroalimenta a não abertura para a pergunta. Ao se pensar nas intervenções concretizadas pelas

estruturas sociais com o a família, a escola etc., esse problema emerge como uma questão que envolve diferentes objetivos em educação.

A EXPERIÊNCIA COMO REQUISITO INDISPENSÁVEL AO PROCESSO EDUCATIVO

De certa maneira, a hermenêutica, assim como a educação, encontra uma base comum de sustentação: a experiência. Para esse autor, a particularidade como se efetiva a experiência na vida concreta, ou na existência, produz atitudes que revelam um jeito de compreender as coisas, os fatos e a si mesmo. Mas a riqueza da experiência, segundo esse autor, não está propriamente no que é experimentado, mas no modo como o sentido é elaborado e reelaborado pela experiência. Pois, hoje, entra-se em contato, pela abrangência de informações disponíveis, com uma gama de informações ou contextos reveladores de experiências de outras pessoas. Os contextos histórico, social e econômico, por exemplo, podem ser destacados como realidade concreta de muitos outros indivíduos, porém, a maneira, o jeito como esses dados se articulam na compreensão e produzem interpretações diversas é essencialmente singular.

Crocoli (2012) percebe que, tomar uma atitude (interpretar) já revela um jeito de compreender a realidade e a si mesmo. Pois, a educação se dá sempre que há um acontecimento hermenêutico de elaboração ou reelaboração de sentido. Porque “em todo pensamento e conhecimento já mostramos a parcialidade de nossa interpretação linguística do mundo. O acontecimento hermenêutico corresponde à finitude humana, mas essa finitude corresponde, por sua vez, uma infinitude de sentido [...]” (HERMANN apud CROCOLI, 2002, p.72). Porque a educação se dá como uma experiência de compreensão. Pois, estar aberto a esta infinitude de sentidos possíveis de serem elaborados pela experiência, mantém o indivíduo em um processo de educação ao longo de toda a sua vida. Pois, é pela compreensão que o mundo se representa (apresenta) como linguagem, tendo nos preconceitos a base histórica da vida concreta e que permite a elaboração projetiva de um sentido.

A LINGUAGEM COMO PARTE DA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA PARA A EDUCAÇÃO

A linguagem, como possibilitadora do diálogo, é vista por Gadamer como elemento de extrema importância, quando ele afirma que “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem e linguagem apenas se dá no diálogo” (GADAMER, 2002, p. 243). O mesmo acrescenta ainda que, mesmo que a linguagem venha a ser submetida a regras e procedimentos, “sua vitalidade própria, seu amadurecimento e renovação, sua deterioração e depuramento até às elevadas formas estilísticas

da arte literária, tudo isso vive do intercâmbio vivo entre os seus interlocutores” (Ibid, 2002, p. 243).

Considerando-se as palavras citadas, pode-se compreender que a concepção gadameriana de linguagem se desenvolve entre os seres humanos de forma viva. Os interlocutores comunicam-se pautados por interesses de entendimento. Também se pode notar que o autor busca respaldo para a sua concepção, no pensamento aristotélico e conclui que a capacidade para o diálogo é uma característica que define o ser humano. No campo educacional é importante esse ponto, pois a aprendizagem que o aluno desenvolve pode ser despertada pelas influências do seu(s) professor(es). Se o professor, como representante da tradição, detém um bom conhecimento e metodologias adequadas, a tendência é que o aluno assimile esses conhecimentos quando os horizontes dos dois estabelecerem uma relação de fusão. E o contrário também pode ser verdadeiro. Portanto, é importante se considerar esses termos na relação dialógica. Pois, o aprendizado ou o conhecimento ocorre quando há fusão de horizontes, entre o horizonte do professor e o horizonte do aluno. Segundo Gadamer, é a mediação entre esses dois horizontes que faz surgir o entendimento e a compreensão, elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Essa fusão de horizontes pode ser compreendida com fusões de concepções. Do confronto entre professor e aluno, que são sempre sujeitos particulares e portadores de diferentes alteridades, já que não há horizontes iguais, geram-se, por meio do diálogo, a compreensão, o conhecimento e a aprendizagem. Nesse sentido, a relação entre o horizonte do professor e o do aluno é estabelecida por meio da linguagem. Assim, a linguagem se dá no diálogo entre as partes propícias de fusão e assume a função de integrar os horizontes, condicionando os pensamentos e a linguagem conforme a tradição para serem coerentes com a sociedade. Na concepção gadameriana, o diálogo permite desenvolver as etapas de aprendizado que facilitam a inserção e o convívio do ser humano na sociedade, pois ele perpassa toda a realidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Leonir DalMago, nesse contexto, compreende-se que a hermenêutica filosófica surge com um grande potencial de descoberta e de abertura intelectual investigando os sentidos; é compreensiva e permite ao ser humano chegar aos objetos por meio da linguagem. Para esse autor, no exercício do diálogo o ser humano revela-se possuidor de um grande potencial de aceitação da alteridade do outro, e essa aceitação é fundamental para ele se inserir e viver em sociedade, pois para viver em sociedade é preciso reconhecer no outro um outro eu, não um objeto. Por isso, a hermenêutica filosófica prima, segundo ele, pela busca de sentidos. Porque o

sentido é a base para os processos de conhecimento que se desenvolvem pela linguagem; o sentido e a linguagem possibilitam aos seres humanos a compreensão.

Nesse panorama, o próprio sujeito se educa com o outro, através do diálogo. Dessa forma, o diálogo não é um procedimento metodológico, mas se constitui na força do próprio educar, que é educar-se no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual ele vive. Para Mago, é por meio do diálogo que surge a experiência do conhecer, e isso representa uma nova concepção, passando pela possibilidade de conhecer solitariamente para a possibilidade de conhecer pela conversão com os outros sujeitos. Ainda de acordo com esse autor, considerando essa mudança, Gadamer assinala que o processo educativo se dá pela interação, mediada pela linguagem, com os outros indivíduos. E isso adquire importância fundamental porque “conceitos fundamentais como o de círculo hermenêutico, mostram que em todos os nossos procedimentos racionais projetamos pontos de vistas, esquemas interpretativos, que não se confundem com novos horizontes de sentido” (HERMANN apud DALMAGO, 2002, p. 101).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, assumir a estratégia reflexiva, respeitando e valorizando a participação do outro na elaboração dos conhecimentos, resulta que educar e compreender se tornam, assim, uma aventura na qual o sujeito e os sentidos do mundo se constituem mutuamente na dialética da compreensão e da interpretação. Porque os sentidos produzidos por meio da linguagem são condições que possibilitam ao ser humano agir coerentemente no mundo. Dessa forma, compreende-se que educar pela via do diálogo, exige que o educador seja um intérprete: intérprete de um contexto no qual os seus alunos se apresentam com alteridades, exigindo dele tolerância às diferenças e uma postura de diálogo. Tornando-se fundamental estar sempre disposto a buscar espaços para o diálogo, para o autoesclarecimento e para a produção de novos conhecimentos. Portanto, a questão defendida por Gadamer, não consiste em ditar receitas prontas sobre aquilo que se deve fazer, mas sim, em formar capacidades de diálogo e de escuta, as quais são posturas que vão conduzir os envolvidos no processo educativo a fazerem suas experiências compreensivas. Dessa forma, cada sujeito desenvolve o potencial que carrega consigo em sintonia com os demais sujeitos que o rodeiam.

REFERÊNCIAS

- CROCOLI, Daniel José. **Contribuições da Hermenêutica Filosófica de Hans Georg Gadamer para a Educação**. IX ANPED SUL 2012. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- CRUZ, José Barros. **Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas**. Artigo. Revista Espaço Acadêmico – nº 112 – setembro de 2010.
- GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio P. Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. **Verdade e Método II: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. **Verdade e Método: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DALMAGO, Leonir. **Gadamer: Hermenêutica filosófica e educação**. Dissertação de mestrado. Universidade de Passo Fundo – RS, 2009. P. 96 – 103.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Luanna Garcia de Miranda³¹

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje ainda existem pessoas que não buscam entenderem a importância da relação família e escola. Pois sabemos que é fundamental essa integração para que o sucesso possa ser alcançado. O que podemos observar é que quando há essa relação a criança absorve e desenvolve mais as suas inteligências.

Refletir sobre a importância dessa relação, o que ela pode acrescentar uma a outra, pois a falta dela reflete os baixos desempenhos deles, que na maioria das vezes são os reflexos de uma família desestruturada sem condições nenhuma de educar esse indivíduo.

Pois a maioria não entende a importância de uma boa educação e a diferença que isso irá trazer para a vida dessa criança. A relação escola e família têm os mesmos objetivos, e uma necessita da outra para obter êxito nesse processo de formação.

Sabemos que nos dias de hoje o cenário familiar é fundamental para um bom desenvolvimento escolar na vida da criança. Ela sente-se mais confiante para enfrentar os novos desafios que a escola impõe, pois sabemos que é um mundo novo cheio de interrogações que precisam ser vividos para encontrar as respostas.

Por isso a estrutura familiar faz toda diferença, pois costumamos ver que quanto mais a família é presente na escola, mais o aluno ganha com as trocas vividas nesse ambiente.

Quais são os reflexos de uma família que trabalha em dueto com a escola? A criança desenvolve melhor o ensino aprendizagem? Identificar o sucesso das duas instituições trabalhando juntas. Apresentar alguns conceitos que mostram os direitos e deveres da família e da escola como instituições formativas.

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA

Podemos iniciar mencionando que a família é uma das instituições mais antiga da humanidade, mas que sempre sofreu grandes transformações durante séculos e séculos até chegar onde estamos. Foi evoluindo o conceito do que é família, qual a sua finalidade e seus significados, mas ela sempre traz consigo a responsabilidade de formação dos indivíduos da próxima geração. Segundo Reis (2010, p. 11)

Levando em consideração que o ser humano aprende o tempo todo, nos mais diversos interesses que a vida lhe apresenta, o papel da família é essencial, pois é ela que determina, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais são as instituições que devem frequentar, o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Como sabemos a escola não recebe o aluno como uma página em branco, ele traz consigo uma bagagem de experiências transmitida por sua família, o que chamamos de uma educação informal, adquiridas através de suas próprias experiências. Entretanto sabemos que com a evolução dos núcleos familiares vieram grandes modificações do jeito de pensar de agir. E a necessidade de as crianças frequentarem a escola possibilita uma formação mais ampla e completa para esses indivíduos. O que antigamente era só uma forma de passar o tempo enquanto as suas mães trabalhavam, hoje tem um novo formato que busca desde cedo que a instituição utilize o tempo para desenvolver atividades para que os alunos possam serem cuidados e educados.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

Como ressalta o autor acima podemos destacar a relação família e escola com uma forma positiva de construir pontes capazes de aprimorar e executar um trabalho mais eficaz e satisfatório para ambas as partes envolvidas, mas lembrando que cada instituição tem a sua parte fundamental nesse processo e que somente juntas poderão chegar aos melhores resultados na educação do indivíduo.

Sabemos que existe várias definições para o significado da palavra família, no entanto não contamos mas com a tradicional família formada inicialmente pelo pai, mãe e filhos, mas isso não nos induz a pensar que mesmo com essas novas configurações a finalidade da família que é educar e direcionar para o futuro não venha a ser compridas. Por esse motivo entendemos que como orientadores eles têm uma parte fundamental na formação da criança. Pois já é comprovado que essa relação de família e escola ela só traz grandes benefícios para ambas às partes envolvidas. Pois segundo afirmar o autor:

O termo escola (Scholé, em grego; Schola, em latim) significava, entre outras coisas, lazer, tempo livre, ocupação do tempo com estudo livre e prazeroso. Na língua latina, o termo passou a significar também os seguidores de um mestre, a

instituição ou lugar de formação, ensino e aprendizagem [...]. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 233).

A escola sempre em busca de adaptar-se as mudanças da sociedade, contudo vemos que não é tarefa fácil receber essas famílias e suas diferenças. O que a escola almeja é uma integração com elas, buscam mais proximidade, pois sabemos que juntos fazem a diferença na formação desse indivíduo.

Com as mudanças que ocorrem na sociedade e, em particular, nos contextos educacionais, esse cenário vem configurando novas dinâmicas ao processo de ensino e aprendizagem na escola. O professor necessita ser mais afetivo e pedagógico, mediante as potencialidades dos meios de socialização educacionais. Nesse contexto, os docentes têm de aprender a lidar com as diferenças familiares existente em cada núcleo familiar.

Por essa razão, a integração de família e escola no âmbito escolar é de suma importância para os processos educativos atuais. Trata-se de uma necessidade da nova escola, uma escola do século XXI, que procura atender melhor seus alunos.

Todo esse universo incentiva a afetividade dos alunos por meio de diálogos, flexibilidade na posição do educador cumprindo a sua tarefa em educar para a sociedade, englobando, ainda, toda a comunidade escolar, tais como: diretores, coordenadores, professores, famílias e alunos, ou seja, os atores desse processo de ensino. Nesse contexto, a escola se adequa às necessidades atuais de uma sociedade de forma organizada, direcionada por profissionais capacitados que possibilitam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

O perfil de um professor mediador é aquele que articula o processo de integração e orientação do ensino aprendizagem junto ao aluno por intermédio de meios didáticos. Na atualidade, existe uma necessidade de professores mais claros, criativos e dinâmicos em seus ensinamentos, mas, para isso, o docente necessita utilizar-se de meios para integração de família e escola.

Dessa forma, o professor utilizará essa integração a seu favor e fará alunos com uma aprendizagem mais significativa. Além disso, proporcionará o aprimoramento da educação, de modo a refletir sobre as formas de famílias existentes no século XXI. A família está em nossa forma de viver e se comunicar. Um profissional da educação tem como fim fundamental se comunicar com o mundo a sua volta, e é muito importante adquirimos essas habilidades a nosso favor, é mais uma ajuda na nossa batalha diária que é educar o indivíduo para o mundo, fazendo com que ele seja capaz de refletir sobre o seu papel na sociedade em que vive. Por isso a importância do professor reconhecer as famílias como parceiras nesse processo.

Por isso a escola, por sua vez, tem a necessidade de desenvolver formações para os docentes, encaminhando-os na busca dessa construção de tentar diminuir esse distanciamento e resistência. Podemos notar que muitos professores já se utilizam dessas formas e seus desempenhos são melhores e mais prazerosos para uma prática mais contextualizada com o mundo em que vivemos. Assim, julgamos que é possível mais compartilhamento nessa relação de professor-aluno-família e a aprendizagem mútua e significativa em diversos aspectos.

Observamos também que a sociedade do século XXI tem respirado inúmeras formas e meios, transcendendo ao nosso entendimento do que o cenário familiar é capaz de fazer quando voltada para desenvolvimento intelectual, buscado como meio pedagógico, com objetivo de resgatar nossos alunos das práticas obsoletas, as quais tanto diferem desse novo contexto, voltado para uma educação com a utilização de meios integração nas escolas.

Tendo isso em vista, o novo contexto vem apostar em formação inovadora para melhorar a prática docente, sem falar na importância de que a escola e seus gestores busquem e se mobilizem a aprenderem. Os educadores devem ampliar o seu papel e suas responsabilidades para que acompanhem a sociedade da qual fazem parte.

Assim, a educação tem a finalidade de construir conceitos ao longo de nossa formação escolar, sabendo que o aluno vai para a escola se preparar para o futuro. Os contextos educacionais vêm se adaptando a essa nova realidade que está repleta de novas possibilidades. Os currículos vêm se modernizando e dessa forma, é uma realidade presente, mesmo que muitas escolas ainda caminhem a passos lentos. Apesar dos avanços, a maioria dos professores apresenta uma visão distorcida sobre a importância dessa comunicação como instrumentos pedagógicos.

DIREITO E DEVERES

Quando o centro do debate são os direitos e os deveres das instituições responsáveis pela formação da criança, ou seja, a família e a escola, podemos destacar que “O art.226, da Constituição da República Federativa do Brasil (1988) diz que:” a família, base da sociedade, tem especial proteção do estado”. Sendo assim entendemos a importância da família e como ela é fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Sabemos que existe uma série de leis que regem o nosso país e essas leis são em especial para assegurar os nossos direitos perante a sociedade.

Contudo sabemos que segundo o art. 19, da Lei 8.069/90 dos Direitos Fundamentais, diz que “toda criança ou adolescente tem direito de ser criado e educado no seio de sua família e excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de entorpecentes”. Analisando este artigo

percebemos o quão fundamental é a família, conforme se pode perceber na legislação, ela tem o dever de selar por suas crianças, garantindo que os direitos das mesmas não sejam jamais burlados pelo sistema ou por coisas menores.

A criança tem o direito de estar na escola e para que isso aconteça os pais precisam buscar o melhor lugar para as mesmas estudarem, pois sabemos que o direito do estado é garantir a oferta dessa vaga e selar por um atendimento de qualidade e o dos pais são de matricular esses indivíduos em formação.

Hoje em dia as crianças são seres de direitos e é fundamental que possamos refletir que a escola e família mantenham um bom relacionamento para que ocorra um bom desenvolvimento nas mais diversas áreas da criança, como intelectual, social etc.

A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2002, p. 6).

O dever exercido pelos pais e escola tem passado por grandes transformações ao longo dos anos como podemos ver e é fundamental para o sucesso desse cidadão em formação que ambos busquem novos caminhos a fim de alcançar sucesso nas mais variadas áreas essenciais para uma boa formação.

Sabemos que toda a família busca o melhor para os seus filhos e é natural que se esforcem para manter os filhos em uma instituição que possam oferecer uma educação formal de qualidade, pois os mesmos são cientes que apesar de ensinarem muitas coisas no cotidiano de seus seios familiares, ou seja, a educação informal, é no âmbito escolar que a criança desenvolve um caráter crítico.

Segundo Libâneo (2000, p. 9)

Não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros. Por sua vez, o fortalecimento das lutas sociais, a conquista da cidadania, dependem de ampliar, cada vez mais, o número de pessoas que possam participar das decisões primordiais que dizem respeito aos seus interesses. A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categorias de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Através desta citação podemos concluir que a educação estar em grandes passos de transformações e essas transformações é um conjunto de coisas produzidas por toda a sociedade em geral, cada um com o seu papel. Pois a cada dia vamos nos modernizando respondendo as mudanças que acontecem em nossa sociedade e não somente na escola, com estamos acostumados a pensar. Apesar de que a escola tem por obrigação a nos manter atualizados com o que estar acontecendo, sendo ela o centro de conhecimento, mas democrático que existe.



O PAPEL DO PROFESSOR

Com os temas abordados foram família e escola não podemos deixar de falar do grande envolvido em todo esse ciclo de convivência, ou seja, o professor, a figura que transita entre a escola e a família, ou podemos dizer que é a ligação mais forte desses elos envolvidos. São muitos os desafios desse profissional no nosso país lutar contra a desvalorização a falta de incentivo do governo e os desafios diários da sala de aula.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50)

Como vemos na citação acima em que relata da relação professor e pais podemos notar que é de grande valia para alcançar o êxito no ensino-aprendizagem das crianças, as maiores envolvidas nessa relação. Claro que sabemos que existe inúmeras formas dessa aproximação acontecer, mas, no entanto, ainda existe uma grande resistência por partes de alguns pais.

O professor é alguém que passa a conhecer a criança, ser uma pessoa de confiança da mesma e passa a ajuda-la em suas dificuldades durante o percurso, é um facilitador de conhecimento mesmo atentando aqui para o fato de que a educação é função dos pais, o professor buscar em seu papel orientar estimular e direcionar para uma educação conceitual ou empírica.

Essa relação professor e aluno é muito rica quando é positiva, pois possibilita um leque de trocas mútuas, sabemos que não é só a criança que aprende com ele, mas sim ambos os envolvidos, pois sabemos que o aluno também tem muito consigo e a oferecer nessa relação. O professor lhe dar com muitas crianças mundos diferentes, ou seja, cada criança uma forma de pensar e ver o mundo a sua volta e sem falar nas inúmeras possibilidades de conhecimentos transmitida por esse ser tão inspirador.

Segundo Tiba (1996, p. 121 apud REIS, 2010, p. 20)

Cada aluno traz dentro de si sua própria dinâmica familiar, isto é, seus próprios valores (em relação a comportamento, disciplina, limites, autoridades, etc.) cada um têm suas características psicológicas pessoais.

O professor não mais o detentor do saber, hoje em dia não é assim que se faz a educação, pois sabemos que o aluno não é mais visto como uma página em branco e sim como indivíduo que traz consigo a sua experiência de vida a qual adquiriu em seu meio social. Em sala de aula encontramos diversos tipos de pensamento e é nossa função é orientar a melhor forma possível pra que ele possa conviver em sociedade.

O papel do professor é estarem engajado em uma luta diária de conhecimentos nossos alunos precisam ser estimulados a aprendizagens significativas que fazem valer a pena as horas em que eles passam na escola. Em uma sociedade que estar a cada dia mais atualizada não podemos perder nossos alunos para a tecnologia e sim alcançá-los através dela.

Mesmo sabendo que educação tem atravessado grandes mudanças no contexto do Brasil, mas, no entanto, sabemos que educar um país tão grande não é tarefa fácil e não acontece de uma hora para a outra. Ser professor é um grande desafio por vários motivos, sabemos que a realidade é muito diferente de tudo que nos passam no curso de graduação, mas temos que estar

cientistas que não existem fórmulas perfeitas. E que o sucesso da educação é através de muito trabalho, disciplina e dedicação. Todo o processo de ensino-aprendizagem exige reflexão em tudo em que fazemos.

Pois sabemos que o desenvolvimento da criança para Piaget e Vygotsky, acontece através da interação com o meio ou contato, o papel educativo da creche é de promover essa socialização. Assim, em seu contato com o outro e com o adulto, a criança vai construindo a sua identidade e apropriando-se de uma cultura que é peculiar ao ambiente escolar. A criança desperta para o mundo, interagindo com culturas diferentes o que lhe traz desenvolvimento e capacidade de construção de mundo.

Piaget (2007) faz distinção entre dois tipos de semelhança social: a *coação* e a *cooperação*. A coação é o tipo de relação de dominação, em que um fala e o outro aceita. Esse tipo de relação é muito comum na infância, especialmente na escola, porque a criança, por ver no professor uma figura de autoridade, em quem se pode certamente confiar em tudo o que diz, toma a sua fala como verdade e a aceita como se fosse a sua própria verdade. Embora não seja comum nas crianças de hoje em dia, pois ela tem o seu espaço e sua capacidade lhe permite uma escolha, mesmo que a mesma nem sempre seja bem vista pelo educador.

Na relação de coação não existe crescimento ou evolução de nenhuma das partes. O coagido, porque não pode expressar o que sabe – não participa, apenas repete – ou seja, não cria as suas próprias opiniões, somente usa como suas os sentidos do outro. O autor da coação, por outro lado, limita-se ao seu ponto de vista, não se permite ir além do que sabe e crescer com o outro.

Educar é impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade, peculiares à infância. Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras.

Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto à própria teoria. Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e de maneira compartimentada.

Observamos também que a sociedade do século XXI tem respirado tecnologias de inúmeras formas e meios, transcendendo ao nosso entendimento o que a tecnologia é capaz de fazer quando voltada para desenvolvimento intelectual, buscando a tecnologia como meio

pedagógico, com objetivo de resgatar nossos alunos das práticas obsoletas, as quais tanto diferem desse novo contexto, voltado para uma educação com a utilização de meios tecnológicos nas escolas.

Tendo isso em vista, o novo contexto vem apostar em formação inovadora para melhorar a prática docente, sem falar na importância de que a escola e seus gestores busquem e se mobilizem a aprenderem.

Os educadores devem ampliar o seu papel e suas responsabilidades para que acompanhem a sociedade da qual fazem parte. Assim, a educação tem a finalidade de construir conceitos ao longo de nossa formação escolar, sabendo que o aluno vai para a escola se preparar para o futuro. Os contextos educacionais vêm se adaptando a essa nova realidade que está repleta e tomada pelas tecnologias. Os currículos vêm se modernizando e as TICs adentraram nesse novo contexto.

Dessa forma, é uma realidade presente, mesmo que muitas escolas ainda caminhem a passos lentos. Apesar dos avanços, a maioria dos professores apresenta uma visão distorcida sobre a utilização dessas tecnologias como instrumentos pedagógicos.

Os professores na ativa precisam adquirir a competência que lhes permitirá proporcionar a seus alunos oportunidades de aprendizagem com apoio da tecnologia. Estar preparado para utilizar a tecnologia e saber como ela pode dar suporte ao aprendizado são habilidades necessárias no repertório de qualquer profissional docente. Os professores precisam estar preparados para ofertar autonomia a seus alunos com as vantagens que a tecnologia pode trazer. As escolas e as salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais, devem ter professores equipados com recursos e habilidades em tecnologia que permitam realmente transmitir o conhecimento ao mesmo tempo em que se incorporam conceitos e competências em TIC. As simulações interativas em computação, os recursos educacionais digitais e abertos e as sofisticadas ferramentas de levantamento de dados e análise são apenas alguns dos recursos que permitem aos professores oportunidades antes inimagináveis para o entendimento conceitual. As práticas educacionais tradicionais já não oferecem aos futuros professores todas as habilidades necessárias para capacitá-los a sobreviverem no atual mercado de trabalho. (UNESCO, 2009, documento exclusivo da internet).

Contudo, é necessário que a educação, junto à tecnologia, passe por uma observação, para que sejam visualizadas as mudanças que a sociedade enfrenta, principalmente no contexto tecnológico, e que o processo de ensino e aprendizagem de tecnologias sempre se dê de forma transformadora e inovadora, pois isso é primordial para a educação.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada em artigos, livros e internet com a temática estudada e uma pesquisa descritiva na qual se apresenta um ponto de vista sobre determinado tema estudado. Pois sabemos que a mesma “Está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificar e interpretá-los”. (RUDIO, 1978, p. 56).

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Como relata o autor acima existem um vasto de significados para pesquisa bibliográfica e esse se enquadrou melhor para a necessidade desta pesquisa, pois sem literatura nenhum estudo é possível. Ela dá subsídios para refletirmos sobre os autores que defendem o nosso ponto de vista, qualificando assim a produção que será feita. A princípio de acordo com os teóricos podemos dizer que a pesquisa tem que ser minuciosa, pois é de caráter extremamente importante, sua finalidade é manter o grau de qualidade do que produzimos, pois sem ela não seria possível apontar para diferentes caminhos a trilhar. Como podemos confirmar com a citação abaixo,

Alguém pode supor apressadamente que, como na pesquisa se faz tanta questão da experiência, o uso da biblioteca parece supérfluo. E, no entanto, não se pode fazer uma pesquisa válida sem consultar livros e outras obras, em cada uma das fases do processo. (RUDIO, 1978, p. 39).

Destacamos que priorizar a utilização de um bom acervo bibliográfico enriquece o corpo do estudo em geral pois possibilita que seja elaborado um estudo inédito com um olhar mais crítico e reflexivo baseado nas mais diversas áreas sobre o tema tratado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ampliar o conhecimento das crianças em relação a fatos e acontecimentos da importância da família na escola em que o professor possa trabalhar com suas próprias ideias, conhecimentos e representações sociais acerca do assunto em pauta. É preciso, também, que os professores reflitam e discutam sobre seus preconceitos, evitando transmiti-los nas relações com as crianças.

Todo trabalho pedagógico implica transmitir, conscientemente ou não, valores e atitudes relacionados ao ato de conhecer.

Por exemplo, o respeito pelo pensamento do outro e por opiniões divergentes, a valorização da troca de ideias, a posição reflexiva diante de informações são algumas entre outras atitudes que o professor deve possuir. É preciso também avançar para além das primeiras ideias e concepções acerca dos assuntos que se pretende trabalhar com as crianças para que ela possa avançar na construção de novos conhecimentos.

Esperamos um ensino em que possamos ter subsídios para um bom formador de opinião sendo apto a descoberta e enfrentar desafios durante a sua existência. Contudo sabemos que o indivíduo busca referências para dominar as esferas do ambiente a sua volta. Essa ciência é fundamental para a nossa sociedade e tudo a nossa volta permiti experiências enriquecedoras para o nosso alunato. Precisamos quebrar paradigmas de uma educação bancária em que traz consigo um sistema de educação falida incapaz de decifrar o ser em comum entendimentos de suas experiências e aprendizagens.

Portanto, o estudo nos permite olhar para a sociedade que fomos e a que queremos ser, ou seja, isso nos remete as ricas oportunidades de instrumentos para construir uma educação de melhor qualidade para o nosso alunado, pois sabemos que desde cedo temos que demonstrar a devida importância de conhecer, investigar, compreender e comunicar são competências responsáveis para promover o conhecimento internalizado de qualidade que almejamos nas escolas. Sendo assim, é nosso dever estimular as competências dos nossos educandos e fazê-los refletir através da leitura de mundo, conhecendo o que se diz e vivenciando o que se pratica.

REFERENCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

FUNDAMENTAÇÃO teórica - parte 1: as teorias cognitivas e os conceitos de autonomia e cooperação. Disponível em: <<https://chasqueweb.ufrgs.br/~slomp/epistemologia-genetica/glossario/AUTONOMIA%20E%20COOPERA%C7%C3O.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta).

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

REIS, Liliani Pereira Costa dos. **A participação da família no contexto escolar**. 2010. 62f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOS-REIS.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola e o desempenho escolar. **Mundo Jovem**, São Paulo, fev. 2002.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores – UNESCO**. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO ESCOLAR NA CULTURA MEDIADA PELA TELEVISÃO

Clepson de Oliveira Brito Morais³²

RESUMO

A cultura midiática de massa há muito é uma realidade na vida das pessoas, sendo a televisão aquela que ainda exerce um papel predominante como meio de comunicação e entretenimento e, portanto, de meio de influência. No entanto a escola ainda não está preparada para enfrentar o desafio da formação dos estudantes que se veem tão fortemente mediada pela televisão, em muito, resultado dos preconceitos e estereótipos ainda reinantes da cultura que veem a escola como lugar de aprender e a televisão como mero meio de entretenimento que em nada pode contribuir com a formação escolar. O presente trabalho busca, de forma exploratória, discutir os desafios que a escola e os educadores enfrentam para a formação dos estudantes críticos e conscientes em uma cultura profundamente mediada pela televisão. Para tanto se fez uma pesquisa bibliográfica, onde se tratou dos posicionamentos que fundamentam o debate sobre o uso da televisão no contexto educacional, assim como a forma de agir diante dos desafios que os profissionais da educação precisam superar neste contexto, para então apontar as considerações finais.

Palavras-chave: Televisão. Educação. Ensino-aprendizagem. Meios de comunicação.

INTRODUÇÃO

A cultura midiática de massa há muito é uma realidade na vida das pessoas. Desde o rádio, até as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's) e as redes sociais, a sociedade se vê influenciada em suas opiniões, gostos e hábitos através desses veículos de comunicação da cultura de massa.

Embora percebamos o rápido avanço de outras mídias, não há como negar que, dentre os meios de comunicação de massa, a televisão é aquela que ainda exerce um papel predominante como meio de comunicação e entretenimento e, portanto, de meio de influência. Pesquisas apontam que mais de 95% dos lares brasileiros possuem televisores (PORTAL ÚLTIMO SEGUNDO, 2012), isso é mais que o número de geladeiras (93,7%). De acordo com o Portal G1 (2017), divulgando os dados de uma pesquisa realizada pelo IBOPE, Quase 90% dos brasileiros se informam pela televisão sobre o que acontece no país, sendo que 63% têm na TV o principal meio de informação. A internet está em segundo lugar, como meio preferido de 26% dos entrevistados e citada como uma das duas principais fontes de informação por 49%. Os dados apontam para a importância desse veículo de comunicação na vida dos brasileiros, assim como na formação de hábitos e de uma nova cultura.

³² Bacharel em Administração Pública (UFRN); Licenciado em Química (UFRN); Aluno de Especialização em Mídias na Educação (UERN)

Essa influência da televisão e seu conteúdo programático tem, ao longo da história, revelado e fomentado um grande debate sobre as consequências da televisão na formação cultural e escolar das crianças e jovens. Posições contrárias e a favor permeiam esse debate, trazendo à tona opiniões desde a total rejeição desse conteúdo nas escolas ao uso de qualquer conteúdo, desde que passe por uma curadoria, como elemento de educação dentro da escola.

Nesse contexto, seja qual for a posição que se tome nesse debate, um tema se faz comum e permeia todos os grupos de opiniões distintas, o qual seja o papel da escola em tempos em que a cultura midiática de massa exerce tanta influência na vida das pessoas, em especial naquelas em idade escolar, principalmente no tocante à televisão.

Assim, o presente trabalho objetiva, de forma exploratória, ampliar o conhecimento a respeito dos desafios que a escola enfrenta em tempos em que a cultura e formação dos estudantes se vê tão fortemente mediada pela televisão.

Para tanto se fez uma pesquisa bibliográfica, caracterizando-se por uma revisão de alguns artigos disponíveis na rede mundial de computadores, assegurando assim, as condições necessárias para alcançar o objetivo proposto. Desta forma, espera-se apresentar contribuições sobre o tema para a área de estudo e para o pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No tocante a televisão e sua relação com o processo de educação, encontramos posicionamentos diversos e opostos. Por um lado, alguns veem a televisão como e sua programação como algo que não colabora com a formação dos alunos e, em certa medida, como algo que deveria ser evitado, já que a TV, ao contrário da educação formal racionalista, apresenta um conteúdo voltado para o entretenimento e não para uma reflexão formativa e educativa. Desse modo, a TV com a sua programação banal, deve ser algo a ser evitado no ambiente escolar.

Há ainda aqueles que enxergam a televisão apenas como instrumento a ser usado no processo de ensino-aprendizagem, assim como o quadro e giz fora um tempo. Para estes a programação televisiva de entretenimento pouco, ou nada, tem a acrescentar na formação dos estudantes, exceto em programação produzida com um cunho educativo (programas educativos). Esse grupo enxerga a televisão (equipamento) como uma espécie de lousa animada, em que conteúdos formais da educação são apresentados com outra roupagem, embora com o mesmo conteúdo e objetivos.

Por outro lado, encontramos autores entusiastas do uso da programação televisiva no seio da educação formal e como meio de se promover educação. Esses autores rediscutem essa posição, senão declarada, mas praticada, de repúdio ao conteúdo televisivo, a exemplo dos conteúdos midiáticos de massa em geral. Para esse grupo a programação televisiva pode e deve ser usada no processo de formação escolar exatamente pelo fato de exercer grande influência nos educandos, estando no dia-a-dia deles, sendo assunto de rodas de conversas e por repercutirem temas de ampla relevância na sociedade e cultura atual.

Evangelista et al (2016) discutem essa posição, senão declarada, mas praticada, de repúdio ao conteúdo televisivo, e exemplo dos conteúdos midiáticos de massa em geral. Para os autores

[...] além de atuarem como agentes de informação e de entretenimento, os meios de comunicação desempenham um papel socializador e formativo importante, independentemente das instituições tradicionais, como a família, a escola e a igreja. Os meios de comunicação transmitem informações, valores sociais e padrões de comportamento que podem efetivamente contribuir para a construção do universo de saberes e visões de mundo do sujeito. Desconsiderar esse fato significa não perceber ou mesmo ignorar que esses conteúdos midiáticos podem exercer um papel formador, ou que esse processo de formação resulta numa formação menor (EVANGELISTA et al, 2016, p.: 4)

A posição dos autores é muito interessante e desafiadora para a prática docente. Conseguir se apropriar dessa influência televisiva para instigar debates sobre temas importantes para a formação dos alunos ao mesmo tempo em que usar o entretenimento como fonte de informação não apenas complementar à formação intelectual ou como exemplos negativos, mas como meio e fonte primária de informações necessárias a um posicionamento crítico da sociedade atua.

Para Costa (2002, p. 71-72)

Afastando-me das postulações frankfurtianas que demonizam a televisão, discuto esse objeto com lentes teóricas que permitem pensá-lo como uma das formas de expressão cultural do nosso tempo, como um conjunto de obras que precisam ser examinadas e discutidas relativamente àquilo que produzem nas sociedades e no que diz respeito à sua participação na própria constituição do sujeito contemporâneo.

[...]

Certamente, não há homogeneidade de efeitos naquilo que a mídia produz; não somos pobres vítimas de um inescapável determinismo. É preciso assinalar, contudo, que, apesar de cada espectador reagir de modo distinto, dependendo do lugar em que está posicionado e de como a mídia chega até ele, respostas são incitadas e condutas são modeladas e performadas.

Cabe, portanto, destacar que a mídia vem se configurando como uma poderosa ferramenta formuladora e criadora de opiniões, saberes, normas, valores e subjetividades, logo, como aponta Da Silva e De Barros Santos (2009 [documento online não paginado]) se faz

[...] preciso desenvolver a capacidade de resistir, agir e não colocar-se inerte frente às imposições da mídia, que aplainam as subjetividades. Nós, como autores do existir carecemos de sair do comodismo que nos encontramos e posicionarmos como cidadãos críticos e participativos, na tentativa de traçar estratégias defensivas a esse poder dominador.

Desse modo, haja vista que a programação da televisão, embora midiática e massiva, carrega em si posicionamentos políticos e culturais, refletindo não apenas um modo de comportamento social, mas influenciando esse próprio comportamento, devemos ver essa programação como um conteúdo a ser usado no processo de educação e aliado da escola e não como algo antagônico, que deva ser rechaçado como sendo inimigo da educação.

Ainda sobre esse aspecto, recorrendo mais uma vez à Costa (2002) vale destacar que

Se assim as coisas são, perguntarão meus interlocutores, de que servem os alertas apresentados em uma análise como esta? Onde está o inimigo? Quem é ele? Que se pode fazer contra ele? Em face disso, eu responderia que não se trata de descobrir o inimigo, mas de decifrar o enigma da lógica que aciona suas forças. Se deciframos a lógica, podemos romper a ordem e desarmar o aparato que a sustenta. Novas lógicas surgirão, certamente, e nossa tarefa de decifradores desafia-nos a cada dia (COSTA, 2002, p. 81).

A autora aponta que não se trata de buscar e lutar contra inimigos, até porque parecer ser uma guerra perdida haja vista a quase onipresença da televisão em nosso meio, como aponta a pesquisa citada anteriormente, que nos permitem pressupor que esse é um caminho sem volta, ou seja, não podemos mais pensar numa sociedade em que esse aparato tecnológico não esteja presente, ainda mais quando ela vem assumindo outras funções na sociedade contemporânea.

Trata-se, na verdade, da urgentemente necessidade de se repensar os meios de como utilizar esse aparato em prol de uma educação cidadã e formação de um senso crítico em relação ao conteúdo que recebemos por através dessas mídias. Até porque, no que tange ao papel da escola nesse contexto midiático, precisamos considerar que

A cultura midiática penetra a vida social em todos os espaços, portanto a escola não escapa às suas interações. A imunologia da escola não consegue dar conta de

todos os elementos da cultura dos meios de comunicação que a atravessam. [...] Repensar a escola em uma sociedade complexa e dinâmica não é apenas incorporar elementos dessa complexidade segundo sua própria lógica racional de produção e de reprodução, mas repensar a sua lógica de produção e de reprodução diante dos problemas colocados pela complexidade dessa sociedade (EVANGELISTA et al, 2016, p.: 11).

Ou seja, a programação da cultura midiática deve ser elemento para que a escola se reveja como mais uma instituição formadora e não apenas a única. Nesse processo, se faz necessário pensar sobre os problemas da sociedade, entre eles o padrão consumista, sob a perspectiva de uma nova estrutura e padrão cultural no qual a sociedade vive na contemporaneidade. A escola nem pode se aculturar e replicar o mesmo padrão, nem pode se omitir e rechaçar esse padrão. Esse é o desafio que cabe à educação.

Ao discutirmos o desafio que cabe à escola diante do que Costa (2002) chama de “currículo da televisão” é preciso deixar claro o que fazemos eco à compreensão de Fischer (2006) quando defende que a televisão

[...] na condição de meio de comunicação social, ou de uma linguagem audiovisual específica ou ainda na condição de simples eletrodoméstico que manuseamos e cujas imagens cotidianamente consumimos, tem uma participação decisiva na formação das pessoas – mais enfaticamente, na própria constituição do sujeito contemporâneo. Pode-se dizer que a TV, ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (FISCHER, 2006, p. 15).

Para a autora, não há dúvidas que a televisão “é um lugar privilegiado de aprendizagem” (FISCHER, 2006, p. 16). Logo, esse lugar privilegiado concorre diretamente com a instituição escola, historicamente, posicionada como *locus* do processo educacional formal.

Nesse aspecto, a escola se vê desafiada, pois

A criança já adentra o ambiente escolar iniciada na cultura midiática, fato que representa um verdadeiro desafio para a escola, que, conforme Belloni (2009), tende a perder importância na formação das novas gerações, pois passa a ter dificuldades de comunicação com elas na medida em que ignora a mídia como agente de formação e socialização (PAIVA, SOUZA e MENDES, 2014, p. 77).

Assim, a escola como *locus* do processo educacional formal, tem de compreender esse fenômeno da contemporaneidade e, então, desenvolvermos estratégias para os educandos

construam um posicionamento crítico e coerente diante das situações que lhes são apresentadas, afinal, como destacam as autoras, a contemporaneidade oferece uma exposição precoce à cultura que supervaloriza o consumo interfere no desenvolvimento e na construção da identidade dessas novas gerações. Logo, não se trata de apenas “demonizar” a televisão, mas de promover o desenvolvimento de um senso crítico diante dela, já que essa cultura midiática já está posta como realidade plenamente exercitada.

Um primeiro desafio que deve ser superado pela escola e pelos educadores é o preconceito referente ao conteúdo televisivo. Nesse campo a escola ainda insiste em tratar a TV como inimiga da educação ao invés de tê-la como aliada e, assim, se vê perdendo uma luta que é desproporcional haja vista os espaços que a televisão ocupa e sua relevância no imaginário. É comum aos educadores formularem estereótipos e pré-juízos em relação a televisão.

Para Gomez (2008) isso demonstra uma contradição, pois ao mesmo tempo em eles mesmos são telespectadores, os educadores formulam e propagam estereótipos. O autor apresenta a necessidade de combater três estereótipos em relação ao que ele chama de meios de comunicação de massa (MCM) e em particular a televisão. O primeiro é pensar a televisão como uma “caixa idiota” e que seu conteúdo é no mínimo questionável; o segundo é a afirmação de que a escola é a única instituição legítima para a educação; um terceiro é pensar que educação deve ser coisa séria e que o conteúdo lúdico da televisão superficializa a nobreza da educação; e, por fim, que os receptores são passivos e indefesos diante das mensagens da televisão. Gomez (2008) destaca que

Frente a este conjunto de ideias, a recomendação é a de construir um juízo muito menos maniqueísta e muito mais integrado, menos visceral, que permita pesar os elementos positivos e negativos que oferecem os meios e atuar a partir daí; por exemplo, desenhando estratégias de intervenção para tornar as crianças mais autônomas e críticas frente a todas as mensagens nocivas dos MCM e, ao mesmo tempo, muito mais capazes de desfrutar e aproveitar os outros elementos positivos para seus próprios fins (GOMES, 2008, p. 64).

Um segundo desafio é o de fugir do uso meramente instrumental da televisão, isto é, deixar de enxergar a televisão apenas como um equipamento a ser usado em função do repasse do conteúdo formal da escola. Fischer (2006, p. 112) aponta que

Os fatos, no entanto, indicam que a TV e o vídeo, no ensino fundamental e médio, são tratados, geralmente, como meros recursos didáticos que podem, eventualmente, atenuar o desinteresse dos alunos. Presos a suas rotinas (temáticas e metodológicas) e despreparados para o uso desses meios, os professores, em

sua maioria, não conseguem articular organicamente os audiovisuais contemporâneos ao processo pedagógico. A presença dos equipamentos em grande parte das redes públicas não significa que eles estejam sendo usados com proveito. Em inúmeras escolas, mesmo, eles permanecem sem uso algum.

O que podemos observar em nossa prática como educadores é que temos dificuldade de sair de nossa zona de conforto nesse aspecto. É muito fácil se acomodar com um plano de aula pronto ao seguirmos unicamente a proposta do livro didático. Buscar outras formas significativas e relevantes no processo de ensino aprendizagem, como no caso do uso de mídias televisivas, na sala de aula é trabalhoso porque exige um repensar de todos o processo formalmente estabelecido que, no máximo, vê a televisão como instrumento para repassar conteúdos livrescos, como uma lousa interativa. Daí, talvez, a nossa resistência.

Fischer (2006, p. 112), refletindo sobre este aspecto nos informa que

[...] a TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e sobretudo – como objeto de estudo. Televisão para ajudar a educar, sim, mas simultaneamente a uma educação para a televisão. A formação para a cidadania não pode mais dispensar uma consistente educação para as mídias, em especial para a mídia televisual. Como formadora de comportamentos e opiniões, a TV exerce um poder sem precedentes. Não cabe negar esse fato, nem abordá-lo emocionalmente. Cabe, sim, educar para uma compreensão objetiva e crítica da linguagem e das mensagens da TV, para a identificação de como ela funciona enquanto mídia comercial, de como ela interage com as realidades sócio-culturais (*sic*) e políticas no mundo todo, mas de modo especial no Brasil (FISCHER, 2006, p. 113).

Um último desafio que destacamos certamente é o da necessidade de se apropriar da linguagem televisiva para assim poder encaminhar o processo de educação. Mais uma vez encontramos em Fischer (2006) embasamento. Para a autora vários elementos poderão ser apropriados pelos educadores a fim de terem condições de enfrentarem esse desafio. A autora anota que

[...] quanto mais aprendermos sobre a linguagem das imagens audiovisuais, quanto mais nos debruçarmos atenciosa e prazerosamente sobre esse objeto televisão, mais ampliamos nosso entendimento do que seja efetivamente o currículo escolar – algo que ultrapassa a relação e distribuição de conteúdos e disciplinas ao longo de séries e níveis de ensino. Mergulhar nesse universo das diferentes formas e estratégias de produção, veiculação e recepção de artefatos culturais é participar de uma investigação permanente sobre nós mesmos, nossa cultura, as relações de poder em nossa sociedade, os modos de constituir sujeitos e de interpelar indivíduos e grupos sociais. É também fazer o aprendizado da fruição de um tipo de produção muito específico que, de um modo ou outro, nos olha e recebe, cotidianamente, o nosso olhar (FISCHER, 2006, p. 109).

Diante desse quadro se torna não apenas necessário, mas fundamental, a mediação do conteúdo televisivo para a formação escolar, já que, indubitavelmente, esse conteúdo se presente no dia-a-dia dos educandos. Embora não seja responsabilidade relegada única e exclusivamente aos educadores (cabe às famílias o papel principal nesse processo) se faz necessário sim a atuação dos educadores nesse processo de mediação. Porém, essa necessidade de atuação da família não pode promover nos educadores acomodação ou letargia em agir no sentido de uma mediação adequada.

Nesse aspecto a escola (os educadores), ao se apropriar da linguagem televisiva, pode utilizar-se das mesmas estratégias, isto é, adoção de elementos do imaginário para atuar nessa mediação, de modo que os discursos da escola saiam do campo da lógica e da racionalidade para o campo da imaginação e fantasia (apelo emocional, valores afetivos e emocionais) para, assim, atuar em uma educação para o consumo consciente destes conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver ao logo deste trabalho, desde a mais tenra idade os frutos dessa nova geração se veem cercados e servidos por diversas tecnologias que são utilizadas como veículos dessa cultura midiática e massiva. No tocante à televisão, é inegável o papel deste veículo na formação de uma nova cultura, ao ponto de o aparelho de TV se tornar o objeto central de uma sala de estar.

No entanto, a despeito dessa importância da televisão na sociedade contemporânea e mesmo diante de novos papéis que essa tecnologia assume, a escola ainda não encontrou uma forma eficaz e interessante de usar todo o poder da programação televisiva em seu favor no processo de ensino-aprendizado, de forma eu o conteúdo televisivo, possa ser abordado em sala de aula de forma a contribuir com a formação do aluno.

A despeito do debate em torno do uso da televisão em contexto escolar, não se pode fugir do fato que esse meio de comunicação de massa, ao exercer tanta influência na vida das pessoas, apresenta grandes desafios a educação.

Logo, ao tempo em que reconhecemos o importante papel social dessa mídia e, diante que expomos, entendemos que se faz necessário uma ressignificação do papel da escola diante das possibilidades que esse meio de comunicação oferece. A escola e os educadores, não podem ficar à margem do conteúdo televisivo. Ao contrário, deve encarar o desafio de se apropriar desse conteúdo e linguagem de modo a mediar os educandos a construírem uma visão crítica e cidadã e ao mesmo tempo desfrutar dos conteúdos.

A escola precisa, portanto, se preparar para a adoção da televisão não apenas como equipamento, mas como fonte de conteúdo que, embora lúdico e informal, educa e forma opiniões, posicionamentos políticos e culturais; que, ao mesmo tempo que reflete a cultura vigente, constrói modos de viver e, desse modo, a própria cultura.

REFERÊNCIAS

- COSTA VORRABER, Marisa. **Ensinando a dividir o mundo**; as perversas lições de um programa de televisão. Revista Brasileira de Educação, n. 20, 2002.. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a06>
- DA SILVA, Ellen Fernanda Gomes; DE BARROS SANTOS, Ms Suely Emilia. **O impacto e a influência da mídia sobre a produção da subjetividade**. 2009.
- EVANGELISTA J. L. PAIVA, Maria Soberana de. SOUZA, Karlla Christine A. FONSECA, Ailton S. S. Meios de comunicação e escola na contemporaneidade: conflitos e diálogos possíveis. *Educere Et Educare*. Brasil, Vol. 11, n. 23 Jul./Dez. 2016. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/educereteducare/article/view/13677> >. Acesso em: 13 mar. 2018.
- EVANGELISTA J. L. PINTO, Márcia de Oliveira. PAIVA, Maria Soberana de. **Televisão e educação**: reflexões sobre o uso da televisão na escola. Pesquisa em comunicação. Org. Alex Galeno. Et al. Natal: EDUFRN, 2013.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV – 3.ed – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOMEZ, Guillermo Orozco. **Professores e meios de comunicação**: desafios, estereótipos. Comunicação & Educação. Brasil, v. 3, n. 10, 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36323/39043> >. Acesso em: 13 mar. 2018.
- PORTAL G1. **TV É O MEIO PREFERIDO DE 63% DOS BRASILEIROS PARA SE INFORMAR, E INTERNET DE 26%, DIZ PESQUISA. SÃO PAULO: 24/01/2017 12H17. ATUALIZADO 15/03/2017 11H47. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://G1.GLOBO.COM/ECONOMIA/MIDIA-E-MARKETING/NOTICIA/TV-E-O-MEIO-PREFERIDO-POR-63-DOS-BRASILEIROS-PARA-SE-INFORMAR-E-INTERNET-POR-26-DIZ-PESQUISA.GHTML](https://g1.globo.com/economia/midia-e-marketing/noticia/tv-e-o-meio-preferido-por-63-dos-brasileiros-para-se-informar-e-internet-por-26-diz-pesquisa.ghtml)> ACESSO EM: 01 MAI. 2018.**
- ÚLTIMO SEGUNDO. IBGE: pela 1ª vez, domicílios brasileiros têm mais TV e geladeira do que rádio. São Paulo: 27/04/2012 10:00. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2012-04-27/ibge-pela-1-vez-domicilios-brasileiros-tem-mais-tv-e-geladeira-d.html>> Acesso em: 01 Mai. 2018.

A ATIVIDADE LÚDICA COMO FORMA DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Camila Mendes Garcia¹
Michele Aparecida Greggato²
Sebastião Donizete Bazon³

RESUMO

Cada vez mais, a relação entre criança e brincadeira se torna óbvia e o assunto vem ganhando espaços maiores. Os jogos, brinquedos e brincadeiras estão na vida da criança, praticamente desde seu nascimento e conforme esta cresce os olhares para tal ação aumenta. A ação lúdica está presente na vida das crianças desde os primórdios da humanidade, e com isso várias pesquisas surgiram para afirmar a importância do lúdico na aprendizagem das crianças. O presente artigo busca por meio de revisão de literatura, através de uma pesquisa bibliográfica compreender de forma ampla sobre o lúdico no ambiente educacional, mais especificamente, de que maneira as brincadeiras auxiliam no processo de aprendizagem na Educação Infantil, uma vez que na infância a brincadeira é uma atividade inata e quando utilizado o lúdico nos processos de ensino/aprendizagem a criança assimila mais fácil e mais prazerosa. Com ideias de diversos autores é possível abordar o tema em questão verificando os benefícios dos jogos, brinquedos e brincadeiras na evolução da criança, na relação com os que a cercam, com a assimilação de mundo, entre diversos outros fatores que unem a criatividade, fantasia e diversão aos aspectos intelectuais, motores, sociais e culturais da criança.

Palavras-Chave: Brincadeira; Educação; Desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

Em todos os momentos da vida o ser humano está em contato com outros indivíduos e aprende através de descobertas do meio e interações sociais. Essa apropriação de conhecimentos e descobertas acontece desde seu nascimento e evolui conforme vai crescendo. Essa busca, interação e troca de experiências, é chamada de educação, uma ação em conjunto que auxilia no desenvolvimento da criança. Esta por sua vez, está sempre atenta ao que acontece ao seu redor e possui a curiosidade e interesse como algo intrínseco. É na infância, que se denomina a idade das brincadeiras, e com ela, tal interesse, desejos, e necessidades vão sendo descobertas. É uma maneira de se inserir na realidade, aprender sobre as pessoas, objetos e sobre o ambiente em que está inserida, de forma simples e prazerosa.

Através da brincadeira, a criança constrói e reconstrói significados, e na escola existe uma oportunidade maior de participação, uma vez que a brincadeira é inerente à criança. Muitas crianças só possuem acesso aos brinquedos ou a uma companhia para brincar na escola, todavia, em todo momento ela está em contato com brincadeiras, mesmo que de modo simbólico.

Atualmente tem se falado demasiadamente do brincar, assim como a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e como atua dentro da sala de aula principalmente na Educação Infantil, ressaltando que o brincar dirigido se diferencia do brincar aleatório do qual a

criança vivencia, mas sim o brincar com qualidade, em espaço adequando com matérias e ideias criativas para que estimulem a criança e com a mediação de um adulto para que venha intervir na brincadeira e observar as crianças durante a atividade lúdica.

O lúdico encontra-se no cotidiano de todas as crianças principalmente nas escolas fazendo parte da educação infantil. Durante os anos escolares são desenvolvidas diversas atividades lúdicas para que tenha um bom desenvolvimento e o brincar deixe de ser visto somente como o ato de brincar aleatório e se torna uma construção do conhecimento. Em virtude da demanda tecnológica muitas brincadeiras tradicionais estão sendo esquecidas que percebemos através dos brinquedos de hoje e os tipos de brincadeiras.

A sociedade atual se transformou durante o passar dos anos pais e mães trabalham precisando deixar seus filhos na escola desde cedo, em virtude disso o brincar e a infância estão tomando novos rumos, que segundo Kishimoto (2001) a urbanização e industrialização fazem que as crianças tenham um novo modo de vida permeando assim o esquecimento da infância tornando a criança em um precoce aprendiz.

Sendo assim, o brincar é fundamental para a criança desenvolver suas capacidades e habilidades como relata o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil "A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa" (BRASIL, 1998, p.27). Além disso, o brincar é preciso, pois é através dele que as crianças descobrem o mundo, se inserem e se comunicam no contexto social. Segundo Brougère (2001) a brincadeira sugere um contexto social e cultural para as crianças que mediante o ato de brincar a criança explora o mundo e suas possibilidades inserindo de maneira espontânea e divertida desenvolvendo assim suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas.

Este trabalho tem como objetivo evidenciar a importância das atividades lúdicas e mostrar de que forma a brincadeira atua no desenvolvimento da criança e como esta aprende através de tais ações. Esta pesquisa aconteceu através de revisão de literatura de diversos autores que corroboram entre si sobre o tema e exploram o brincar como característica fundamental da criança e em seu processo de aprendizagem. As pesquisas se deram em livros e artigos derivados de revistas científicas, repositórios digitais e obras impressas e assim houve primeiramente um fichamento de ideias e de autores que se entrelaçam na temática abordada.

O brincar atua em vários campos do desenvolvimento infantil e além de estimular o lado motor, psíquico, emocional, cognitivo e afetivo também atua na contextualização e diversidade cultural que a criança está inserida. A partir do uso da imaginação e criatividade a criança assimila

a realidade, imita os adultos, se insere na sociedade, aprende noções de regras, se socializa e interage com os demais.

Assim, só há benefícios na atividade lúdica, e se o professor souber usar adequadamente tal estratégia como recurso, a criança só tem a se desenvolver e ser estimulada em todos os campos possíveis. Portanto, nas escolas de educação infantil vem sendo desenvolvidas diversas atividades que são preparadas e trabalhadas para que o lúdico esteja presente no ensino aprendizagem das crianças para estimular todo seu potencial, para que seja refletido no seu aprendizado, este trabalho visa como objetivo pesquisar sobre o lúdico assim como atua no processo ensino aprendizagem.

UM HISTÓRICO SOBRE O SURGIMENTO DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO LÚDICA VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança constitui-se de um indivíduo com características e necessidades próprias, e na sociedade ocidental, logo se vincula a imagem desta com a atividade do brincar, onde existe uma visão social de que a brincadeira é uma ação inerente à criança. Segundo Wajskop (1995), a educação das crianças e as brincadeiras nem sempre existiu como fonte de desenvolvimento e teve seu espaço evidenciado, e pouco a pouco foi se construindo, uma vez que não havia distinção de crianças e adultos no período da Idade Média, e atualmente, o espaço para o tema foi se ampliando sendo que brincadeira remete à infância, e também à noção do não trabalho que se estabelece nesse período.

Séculos atrás, na Grécia e na Roma já havia as primeiras reflexões acerca do brinquedo como fonte de educação. Platão dialogava com o conceito da importância de se aprender através da brincadeira ao invés de violência e opressão. Aristóteles também sugeriu o uso de jogos como fonte de preparo de vida. Entretanto, porém, nessa época, os jogos e atividades lúdicas ainda não eram usados no ensino de leitura e cálculo. Havia jogos para o preparo físico, formação de soldados obedientes. Horácio e Quintiliano elaboraram “jogos” com guloseimas em formas de letras para o ensino da língua. Com o Cristianismo, as escolas deixam de lado a estimulação da inteligência para sobrepôr os dogmas religiosos, e somente no Renascimento concepções pedagógicas começam a ser inseridas voltando a usar os jogos, sendo que Rabelais e Montaigne denunciam as crueldades dos castigos corporais da época. No período Jesuítico, se preconizou ainda mais o uso de jogos no **Rátium Studiorum**, com exercícios lúdicos e jogos de cartas educativos também são inseridos no processo de escolarização. Assim no século XVIII, Rousseau

ênfatisa a necessidade de uma educação ajustada às especificidades de infância aumentando a relação entre brincar e cultura, ênfatisa Kishimoto (S/d).

Para compreender mais é necessária uma visão mais ampla e de tempos mais longínquos. Partindo de uma breve concepção história, em tempos antigos, a criança era vista como uma cópia do adulto, ou seja, adultos em miniatura, que não possuíam características e necessidades distintas, e participavam ativamente da sociedade, frequentando os mesmos lugares dos adultos, se divertindo com os mesmos jogos e entretenimentos, sem haver uma distinção de faixas-etárias, como afirma Ariés (1981).

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda as mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio - ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade. Nessas existências densas e coletivas, não havia lugar para um setor privado. A família cumpria uma função - assegurava a transmissão da vida, dos bens e dos nomes - mas não penetrava muito longe na sensibilidade [...] (ARIÉS, 1981, p.275).

Nesse período, a escola em si não existia, e era e acesso apenas aos membros do clero, sendo apenas no século XV que esta instituição passa a ser destinada á sociedade com cunho de transformação e iniciação social, marcando a mudança para a fase adulta, afirma Ariés (1981). Com esse cenário também se alteram o conceito de infância (que passa a ser vista com um olhar voltado para as necessidades) e família (que estreita seus laços de afeto para com seus integrantes).

Antes do surgimento da escola como um lugar separado e especializado de educação formal, as crianças e jovens educavam-se na família e na comunidade, inclusive pela participação nas práticas produtivas e rituais coletivos. A educação como transmissão cultural distinguia-se em popular (oral e prática) e erudita (letrada, formal, sinônimo de cultura), sendo esta última reservada às elites – em casa com mestres e mestras residentes, ou em colégios internos. Nas sociedades ditas primitivas, a educação das crianças era uma tarefa comunitária, informal e imersa na vida prática, como ainda ocorre hoje em áreas rurais e urbanas das regiões pobres do mundo. Na Europa pré-moderna, as crianças eram criadas por outros adultos que não os pais/mães biológicos. A educação formal, sinal de distinção cultural e de classe, era exclusiva dos que tinham nascido no ápice da escala social (CARVALHO, 2004, p. 48).

Em contrapartida, os humanistas, verificaram que os jogos e brincadeiras poderiam ter significado no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e ao mesmo tempo, preservar a

moralidade intrínseca de tal atividade, classificando alguns jogos como “bons” e “maus”. Com isso, foram criados métodos especializados oriundos desses jogos, sendo destinados a idades e ao desenvolvimento de cada etapa infantil. Nesse momento, a brincadeira ganha espaço como atividade espontânea da criança, afirma Wajskop (1995).

As brincadeiras passam a ser importante para as crianças sendo considerada como prazerosas e algo que preservava a ingenuidade delas e ao mesmo tempo, a inserção no mundo. Estudiosos como Comenius (1593), Rosseau (1712), Pestalozzi (1746) emergiram concepções da valorização da infância e evidenciando a educação e aprendizagem a partir de brinquedos e recreações, e assim, foi surgindo métodos e instituições especializadas para trabalhar o desenvolvimento da criança. Devido às mudanças de pensamento, pedagogos também começam a se envolver em tais questões: Fröebel (1782-1852), Montessori (1870-1909), Décroly (1871-1932) realizaram pesquisas acerca da educação de crianças, e o brincar como principal agente da educação – uma educação sensorial, partindo do brincar para aprender através de jogos e materiais didáticos que são utilizados até os dias atuais.

Podemos observar, mais recentemente, uma tendência das pré-escolas brasileiras a utilizar materiais didáticos, brinquedos pedagógicos e métodos lúdicos de ensino e alfabetização, cujos fins, encontram-se no próprio material, dessa forma descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-as a exercícios repetidos de discriminação visio-motora e auditiva, mediante o uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira, infantilizando-as, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão do mundo, definida *a priori* pela escola. (WAJSKOP, 1995, P.64).

Numa visão Sociocultural, o brincar é o modo pelo qual as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, as culturas, as relações e sentimentos, e dessa forma, ela pode experimentar o mundo dos adultos, porém sem responsável participação. Assim diversas teorias como de Vigotsky, Elojkonin, Leontiev e Usova são reconhecidas. Wallon também teve participação ímpar com pesquisas acerca da temática, aponta Wajskop (1995).

As instituições educacionais para crianças até três anos surgiram tempos depois de já existir escolas infantis para crianças com idade mais avançada. Segundo Barbosa (1998) Froebel foi o primeiro a criar o famoso Jardim de infância, na Alemanha em 1840, e um dos pioneiros autores sobre tal tema.

Vale também ressaltar que, no início havia muita mortalidade de bebês e crianças devido ao fato de doenças que não existia cura, e com isso os atendimentos assistencialistas eram grandes. Assim como no Brasil, na época do Império. “Depois, no período da República, criam-se as primeiras instituições, chegando a contar ao menos 15 creches, em 1921, e 47, em 1924, distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país (Kuhlmann Jr, 2000, p. 06)”.

A educação infantil é relativamente recente no país, surgiu como uma instituição assistencialista que tinha como objetivo suprir as necessidades das crianças. Com o passar dos anos as creches começaram a surgir no Brasil devido ao capitalismo e a revolução industrial que traziam a necessidade da inclusão das mulheres no mercado de trabalho.

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Com os ideais escolanovistas, desde o império no Brasil já se tinha a Educação Infantil, porém, ganha espaço efetivo nos anos 20 e 30, com influência de movimentos modernos, como local que utiliza das experiências culturais e físicas partindo de recreação das crianças. Com isso o país bebe da fonte de esportistas da escola nova, do construtivismo e da psicologia como Winnicot, Vygotsky, Elkonin, Wallon, Froebel, Décroly e Montessori.

Na quarta última parte dos anos 1900, a educação infantil brasileira vive intensas transformações. É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxeram para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica (p. 06).

O QUE É BRINCAR?

Atualmente ainda não existe uma literatura específica que se tenha um conceito de lúdico na educação, todavia alguns autores relacionam o lúdico ao jogo estudando a relação entre o lúdico e o aprendizado. Um dos autores que mais aprofundou nesse estudo foi Huizinga (1990), propondo a definição de que jogo abrange as manifestações competitivas tanto como as demais,

além disso, segundo Huizinga (1990) o jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de determinado tempo, e espaço seguido de regras consentidas, mas obrigatória acompanhada de tensão e alegria.

Entretanto, para Piaget (1975) o conceito de jogos, brincadeiras e brinquedo são formados durante sua vivência, ou seja, é a forma que cada um utiliza para nomear a sua brincar, resultando assim que a palavra jogo ou brincadeira podem se tornar sinônimos de divertimento, enquanto segundo a Kishimoto (1994) o jogo pode se apresentar em três diferenciações: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro do contexto social, um sistema de regras e um objeto.

O brincar lembra brincadeiras, jogos, entreter-se com brinquedo, enfim o divertir enquanto brinca, que segundo Friedman (2012) o brincar existia antes mesmo das primeiras pesquisas, mas que por decorrência de limitação de espaço físico, pela implementação da tecnologia e influência das redes sociais o brincar tenha desaparecido da vida de algumas crianças.

Segundo salienta Kishimoto (1994) em relação à criança e ao brincar, quando esta o faz, é de modo compenetrado, com pouca seriedade e com um ar mais cômico, que compõe o ato lúdico.

Mas o que é o brincar? De acordo com suas pesquisas, Henriot (1989) diz que o brincar está associado a uma imagem da criança nova que constrói durante o seu status social, para ele o brincar passou por diversas concepções durante a história sendo compreendida que o brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar, e de sentir comportamentos humanos determinados. Além disso, diante dessa perspectiva a noção de brincar fica considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, demonstradas pela linguagem em um contexto social.

Salientando o que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil refere sobre o brincar:

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. (BRASIL, 1998, p.27)

Nessa perspectiva, o brincar deve ser visto como uma forma da criança desenvolver sua capacidade de criar tornando assim suas brincadeiras algo prazeroso e educativo.

O BRINCAR COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO E DESENVOLVIMENTO

A criança, sendo um indivíduo em desenvolvimento, em cada etapa vai aprendendo a fazer algo, e com isso, a brincadeira vai se estruturando e se transformando. Em cada idade de sua vida, ela aprende novos conceitos e aplica nas brincadeiras, que em dado momento é diferente a expressão, comunicação, e relacionamento com o ambiente em que está. Assim, com o passar do tempo, vão construindo competências e habilidades para cada vez mais entender o mundo, explicam Queiroz, Maciel e Branco (2006).

A brincadeira também se relaciona com os objetos que se usa. A criança se relaciona com tais objetos e cria significados em sua cultura e desenvolve tais conceitos. Na atividade lúdica, a criança altera os conceitos, constrói e reconstrói e cria novos significados, marcando com isso, as influências culturais através da “mediação que integra o sistema de funções psicológicas desenvolvidas pelo indivíduo na organização histórica de seu grupo social, por meio dos processos de interação, canalização e trocas” (QUEIROZ, MACIEL E BRANCO, 2006, p. 06).

(...) pelos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos (VYGOTSKY, 1987, P. 32)

Segundo Vygotsky (1998), o faz de conta estimula a zona de desenvolvimento proximal do sujeito, uma vez que ele representa o objeto, se relaciona e atribui significados, passando de ações concretas para ação com significado através do pensamento abstrato. De acordo com Piaget (1978) o faz de conta está diretamente ligado ao desenvolvimento da criança:

[...] está intimamente ligada ao símbolo, uma vez que por meio dele, a criança representa ações, pessoas ou objetos, pois estes trazem como temática para essa brincadeira o seu cotidiano (contexto familiar e escolar) de uma forma diferente de brincar com assuntos fictícios, contos de fadas ou personagens de televisão (p. 76).

A educação voltada para crianças conta com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), como já citado acima, que enfatiza a brincadeira como princípio norteador, constando como direito da criança para seu desenvolvimento de pensamento e expressão assim como a inserção em sua própria cultura. Na modalidade de Educação Infantil, é

fundamental que o docente use a brincadeira como conduta livre e também como atividade pedagógica podendo envolver a atribuição de conceitos e habilidades motoras, deixando de ser caracterizadas apenas como brincadeiras, mas sim como atividades pedagógicas com cunho lúdico, uma vez que “Os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural (BRASIL, 1998, P. 200)”.

Para Mrech(1999), as crianças lidam com conflitos internos, medos, desejos, dúvidas e conseguem resolver conflitos internos e externos através das brincadeiras. Esta atividade inerente da criança transpõe o pensamento e a emoção, e a criança se enxerga no outro. Com isso também consegue assimilar sobre passado, presente e futuro, podendo expor desejos e experiências, e ao contrário do adulto, a criança tem a realidade contextualizada pela fantasia e caráter lúdico.

Como defende Crepaldi (2010), o brincar faz com que a criança crie responsabilidade e entenda os papéis diversos na sociedade, além de poder adentrar no universo das regras e culturas distintas, e o contexto em que cada uma está inserida determina seu comportamento e sua ação lúdica.

A brincadeira é uma ação livre que é feita pela criança, dando prazer, relaxando, envolvendo e ensinando. Todo momento é importante para a brincadeira, desde muito cedo e quando usado o lúdico na escola as práticas pedagógicas se fortalecem aumentando a qualidade. É importante para a criança o poder de tomar decisões, expor sentimentos, conhecer ela e os outros, adquirir valores, partilhar e aprender sobre sua identidade e individualidade, conhecer o corpo e os sentidos, conhecer o uso da linguagem e dos movimentos, resolver e solucionar conflitos e aprender regras. Na brincadeira, a criança explora o mundo, os objetos e as pessoas, e através da imaginação cria significados. A criança não nasce sabendo brincar, ela aprende através das interações, contato, e o brincar dirigido, que são importantes desde que respeite as escolhas e vontades dela. Também é necessário um olhar atento aos brinquedos e sua segurança, qualidade, durabilidade para permitir que sejam explorados de forma segura os potenciais do brinquedo, afirma Kishimoto (2010).

Segundo Piaget os jogos têm potenciais diferentes existindo uma variedade entre eles, que atuam em diferentes áreas do desenvolvimento:

Jogo do exercício sensório-motor: é um jogo em que sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, constitui-se em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, caminhar, pular, ao descobrir suas funções, há um sentimento de felicidade. Jogos Simbólicos: Consiste em satisfazer o “eu” por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem a função de assimilar a realidade, ela incorpora a seu mundo, objetos, pessoas ou acontecimentos significativos e os reproduz através de suas brincadeiras. Jogos de faz de conta que possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles. Jogos de Regras: como o próprio nome diz o jogo de regras se caracteriza pela existência de uma série de leis impostas pelo grupo, sendo que quem descumprir será penalizado, é uma forte competição pelos participantes, geralmente jogado em parceria e um conjunto de obrigações o que o faz tornar-se social, são importantes para que a criança entenda que nem sempre levemos vantagens aprendendo assim a lidar com as emoções (PIAGET, 1978, p. 148).

Diante dos pressupostos, Queiroz, Maciel e Branco (2006) enfatizam a necessidade de o professor estimular as atividades lúdicas e brincadeiras, organizar espaços, facilitar o acesso aos brinquedos e ajustar a sala de aula para os pequenos e sempre lembrar que tais ações devem ser espontâneas e não obrigatórias, e o professor pode brincar junto estimulando a interação entre aluno-professor, respeitando os ritmos, observando o desenvolvimento e conhecendo melhor seus alunos. A estimulação da curiosidade através de temas e materiais diferenciados e o uso da imaginação permitem que o professor explore diversas possibilidades e leve seu universo cultural para a sala promovendo que a criança conheça sua realidade através de experiências lúdicas enriquecedoras.

Segundo Santos (1999, p.04), brincar é viver, e envolvem diversos aspectos tais quais os filosóficos (une razão e emoção); sociológico (age com a inserção na sociedade e também auxilia na assimilação de regras, costumes e hábitos); psicológico (atuando no comportamento infantil); criativo (no uso da imaginação) e pedagógico (quando usada o brincar com objetivo de ensino), assim “a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo”.

Através do brincar, a criança constrói sua autonomia e independência, estimula a visão e a audição, valoriza e conhece sua própria cultura, trabalha seu movimento, usa imaginação e criatividade, se socializa, interage, lida com emoções, e tem contato com o conhecimento através de diferentes vertentes, exporá Dallabona (S/d).

De acordo com a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais apontam que o brincar acontece através da interação, seja entre professor e aluno, entre as crianças, pela criança e o brinquedo, com o ambiente, família e meio em que vive. E dentro do ambiente escolar, tal ação deve permitir um desenvolvimento para que as crianças conheçam a si através das experiências e

interações respeitando ritmos e desejos; possam imergir nas diferentes formas da linguagem; apreciem e interajam com a linguagem oral e escrita; possam recriar contextos e significados, aumentem a confiança e participação; incorporem atitudes de cuidado pessoal e bem-estar; participem de vivências culturais que culminem na evidência da diversidade; despertem a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento, indagação e conhecimento de mundo; tenham contato com as artes; estejam atentas as questões naturais e sustentáveis; entre vários outros processos.

Concomitantemente, apesar de todas as evidências da necessidade do brincar nas fases iniciais, o lúdico vem sendo substituído do universo das crianças, que estão brincando cada vez menos, seja pelo amadurecimento precoce, violência, falta de um espaço físico, excesso de atividades extraescolares, ou seja, uma gama de opções que fazem com que a criança fique sem tempo/lugar para brincar, sem falar da apologia às mais diferentes tecnologias que têm acesso livremente. Outra falta grave é a questão dos pais não darem a devida importância ao brincar, e quando não tem tempo, “compram” esse tempo dando presentes caros ou até mesmo alegando que brinquedos são gastos supérfluos na família. É preciso então respeitar a criança, seu ritmo e seu tempo, estimulando, tanto em casa quanto na escola, a descobrir o mundo e explorar as possibilidades, enfatiza Dallabona (S/d).

Atualmente, o jogo que tinha a função de desenvolver fantasias, com caráter de gratuidade, é canalizado para uma visão de eficiência, visando à formação do grande homem de amanhã, e toma-se, em decorrência, pago. A especialização excessiva dos "brinquedos educativos", dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, está retirando o jogo de sua área natural e eliminando o prazer, a alegria e a gratuidade, ingredientes indispensáveis à conduta lúdica (KISHIMOTO, S/D, P. 44).

“Ou seja, a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas nas quais se inserem cotidianamente (WAJSKOP, 1995, p. 67)”. Entendendo isso, a Educação Infantil, se bem trabalhada pode ser rica em recursos podendo aproveitar a brincadeira para diagnosticar interesses e necessidades possibilitando as interações e o trabalho em diversas áreas do conhecimento.

O LÚDICO, A EDUCAÇÃO E O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR EM TAL PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGEM.

Nas sociedades atuais, em virtude da demanda tecnológica assim como a inclusão dos pais no mercado de trabalho, as crianças estão perdendo a noção do brincar e tendo menos tempo com seus pais, sendo assim o universo lúdico está sendo totalmente excluído do mundo infantil. Diante disso, o próprio Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil relata:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p.23)

Com isso a escola passa a ser a fonte transmissora de cultura tendo ainda espaços para brincar e os profissionais da educação incumbidos de ensinar e resgatar as brincadeiras tradicionais, assim como o jogo deve fazer parte do cotidiano das crianças, tornando uma nova forma de transmissão do conhecimento, visto que a atividade lúdica traz benefícios para o aprendizado.

Para Piaget (1976) o lúdico é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo assim não somente uma forma de gastar energia, mas meios que contribuem para o desenvolvimento infantil, como relata:

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (Piaget 1976, p.160).

Entretanto, para Kishimoto (1997) o jogo é considerado uma atividade lúdica com valor educacional, que quando utilizados em ambiente educacional traz muitas vantagens para o processo de ensino aprendizagem, pois o jogo é um impulso natural da criança que funciona como um grande motivador, pressupondo que através do jogo a criança obtém prazer e realiza um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo, o jogo mobiliza esquemas mentais

estimulando o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrando várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva, assim, a escola nessa perspectiva deve fornecer e gerenciar o acesso da criança a essas necessidades e desenvolvimento.

Para Vygotsky (1984) o ato de brincar é um papel importante durante o desenvolvimento infantil, pois é através do brincar que a criança vai revelar seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor e o seu modo de interação com o mundo social. Segundo o autor, (1998, p. 126), para compreender o desenvolvimento da criança, é preciso levar em conta as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. Sabendo diferenciar o que o que é de interesse para a criança maior em relação a necessidade de um bebê. A criança ela satisfaz certas necessidades com o brinquedo, mas conforme vai crescendo suas necessidades vão aumentando, pois “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. A criança se torna menos dependente da sua percepção e da situação que a afeta de imediato, passando a dirigir seu comportamento também por meio do significado dessa situação: “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê” (VYGOTSKY, 1998, p. 127). Portanto, ao brincar a criança consegue separar pensamento (significado de uma palavra) de objetos, e a ação surge das ideias, não das coisas.

Segundo Coelho (2002, p.11), “a aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maturo, diante de uma situação – problema sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência”. Assim, como corroboram Pinto e Tavares (2010), é normal as pessoas ligarem o conceito de aprender com ações restritivas ao ambiente escolar, todavia, essa mesma aprendizagem ocorre em todos os campos da vida, sejam afetivos, culturais e funcionais que o indivíduo terá contato em toda sua trajetória com estímulos intelectuais, psicomotores, físicos e sociais. Para Rodrigues (1999), o lúdico mostra a realidade de forma diferente e através dele a criança assimila, associa, atua e muda sua ação prática e psíquica.

Desenvolvimento e aprendizagem expressam, assim, as duas fontes do conhecimento: uma endógena, que é interior a uma pessoa, grupo ou sistema; e outra exógena, que se produz no exterior. No primeiro caso, como dissemos, o desafio é desdobrar-se para fora, conservando uma identidade ou envolvimento. No segundo, o que interessa é incorporar algo que, sendo extra, há de se tornar nosso, individual ou coletivamente. A criança desenvolve brincadeiras e aprende jogos. Pode também aprender brincadeiras com seus pares ou cultura e, com isso, desenvolver habilidades, sentimentos ou pensamentos. O mesmo ocorre nos

jogos: ao aprendê-los, desenvolvemos o respeito mútuo (modos de se relacionar entre iguais), o saber compartilhar uma tarefa, ou um desafio em um contexto de regras e objetivos, a reciprocidade, as estratégias para o enfrentamento das situações-problemas, os raciocínios (MACEDO, PETTY E PASSOS, 2007, p. 09).

De acordo com Winnicott (1995), as atividades lúdicas dão prazer, e ainda tem a capacidade do indivíduo absorver o outro e o mundo ao redor. Através de envolvimento emocional, as ações são motivadas gerando vibração e euforia. Com isso a criança canaliza as energias, transpõe problemas e medos, muda sua realidade, usa da fantasia, imaginação e criatividade de maneira prazerosa. Não somente encontra isso nos jogos, brincados e brincadeiras, mas na literatura, da música e em todas as ações que a possibilitam de descobrir e compreender o mundo, desenvolver a linguagem e o pensamento, e concentração.

Podendo ser usada como ferramenta de sondagem, introdução de conteúdos de diferentes disciplinas, fundamentar interesses, levar a descobrir o aprendizado, a ludicidade atua também na questão da socialização, liderança, passividade, personalidade, competitividade, orgulho, prazer, cooperação e ação coletiva. Assim, o lúdico ajuda nos resultados por parte de educadores que o usam para promover mudanças, uma vez que através deste, há expressão e aprendizados, sendo o professor quem estimula e abre esse caminho como ferramenta da educação.

Segundo Bomtempo (1997), o professor interfere durante a brincadeira e sua posição definirá os objetivos desta. Através da intervenção objetivada, o docente pode explicar e dirigir – ou não – as atividades, podendo dar significado a brincadeira deixando que está por si só possui um fim. Sua fala também compreende a necessidade de os professores darem espaço as brincadeiras livres como recurso didático, sendo que sua observação pode auxiliar nas dificuldades sociais e no desenvolvimento do aluno, partindo assim para uma ação.

Todavia, Spodek e Saracho (1998), afirmam que há dois modos de intervenção durante a brincadeira: o modo participativo, em que o professor interage visando a aprendizagem e o modo dirigido em que o se aproveita da brincadeira para contextualizar e inserir aprendizagens.

(...) no ensino lúdico, significa ensinar um dado objeto de conhecimento na dança da dialética entre focalização e ampliação do olhar. Sem perder o foco do trabalho, entregar-se a ele. Muitas experiências de ensino em que se entremeiam atividades lúdicas deixam margem para uma dicotomia entre conteúdo curricular e ludicidade. A realização de atividades lúdicas na sala de aula não significa dizer que se está ensinando ludicamente, se este elemento aparece como acessório. O ensino lúdico é aquele em que se inserem conteúdos, métodos criativos e o enlevo em se ensinar e, principalmente, aprender (D'ÁVILA, 2006, p.18).

Nesse contexto, o profissional pode buscar ampliações nas possibilidades seja nos recursos materiais, nos espaços físicos, facilitar o acesso aos recursos e aos conhecimentos, mediando livros, filmes, brinquedos, atividades e tudo mais que lhe for possível imaginar e concretizar, afirma Wajskop (1995). Assim, registros e observação das falas e brincadeiras podem ser uma maneira de começar a inserir o lúdico no ambiente educativo, para assim uma organização na prática docente. Buscando enfim:

Compreender a ação docente e modificá-la, se preciso, implica rever a partir do resgate da infância do professor, as contribuições e as repercussões levadas para a sala de aula. A criança que fomos uma vez resgatada, entendida, poderá ser um elemento chave para entender e compreender o professor que somos (MENONÇA, 2008, p. 355).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o lúdico está presente em todo momento na Educação Infantil, uma vez que as crianças aprendem de forma mais fácil através de jogos, brinquedos e brincadeiras, assim como em histórias, teatros e músicas. A ação lúdica facilita a assimilação deles próprios, dos que estão ao redor e do mundo em si. Diversos autores enfatizam e corroboram com a ideia da ludicidade como ponto de partida do descobrimento e assimilação de novas aprendizagens por parte dos pequenos. Além de haver leis, parâmetros e diretrizes que assegura como direito fundamental da criança o brincar. Tal atividade inerente, sempre existiu e sempre existirá uma vez que a ação é típica da idade. A escola propicia sim estímulos e condições para o aumento das brincadeiras, e fazem que essas sejam contextualizadas e objetivas, sendo que o profissional da aula une a ação lúdica ao fato de passar conhecimento e apropriações aos pequenos.

Tão importante que a brincadeira é para o desenvolvimento infantil que vários documentos oficiais garantem a execução do lúdico para os pequenos. As diretrizes e referenciais para a educação apontam que é fundamental o desenvolvimento da criança e que as brincadeiras são grandes fontes de aprendizagem.

É necessário um olhar atento para atender as necessidades e características das fases da criança, respeitando sua individualidade, seus ritmos, e assim, garantir que seu direito à educação seja atendido. Assim, os educadores unem a brincadeira com conceitos que fazem com que as crianças aprendam de maneira bem mais fácil e prazerosa, através da diversão.

Os profissionais também devem ter ciência de tal ação e suas contribuições, e desde sua base e sua formação continuada deveriam ser melhor preparados para quando se depararem com

a Educação Infantil. Muitos professores usam os recursos lúdicos como meio de fugir de suas obrigações acadêmicas, usando apenas como distração e passatempo, para “acalmar” as crianças. É claro que a brincadeira tem esse potencial, entretanto há muito outras possibilidades, e sabendo trabalhar, há inúmeras formas de usar as brincadeiras a favor do aprendizado e do conhecimento. Todo momento ocorre interações e descobertas, e com isso a criança assimila, descobre e apreende conceitos e valores para carregar para a vida, meio acadêmico e espaço profissional futuramente, sem se esquecer que no ambiente familiar, os pais também devem ter a noção e responsabilidade de que a criança aprende brincando e devem, sempre que possível, oportunizar esses momentos.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**, Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em 03 de mai de 2018.
- BOMTEMPO, E. Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica. 1997. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARVALHO, M. E. P. de. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 121, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 mai. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100003>.
- CREPALDI, R. **Jogos, brinquedos e brincadeira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010. 188 p.
- DALLABONA, S. R. **O lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar**. Instituto Catarinense de Pós-graduação. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38603683/o_ludico_e_a_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1502722029&Signature=1M27nHxtvavgv%2F8PA56xhG1YKbEU%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_LUDICO_NA_EDUCACAO_INFANTIL_Jogar_brin.pdf. Acesso em 08 de mar de 2018.
- D'ÁVILA, C. M., (2006). Eclipse do lúdico. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan. /Jun., 2006.
- FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em 03 de abr de 2018.
- _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O brinquedo na educação** – Considerações históricas. Sem data. Disponível em: < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf>. Acesso em 02 de mai de 2018.

_____. O jogo e a educação infantil. **Revista perspectiva**. Edição a modernidade, a infância e o brincar, v.12. Nº22, 1994. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/581/showToc>>. Acesso em 12 de mai de 2018.

KUHLMANN JR. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em 08 de abr de 2018.

_____. BARBOSA, M.C., (1998). **Pedagogia e rotinas no “Jardim-da-Infância”**. In: KUHLMANN JR., M., op. cit., p. 111-179.

MACEDO, L de.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MENDONÇA, J. G. R. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos da Pedagogia** - Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul 2008. Disponível em: < <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/55/48>>. Acesso em 08 de fev de 2018.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. **Psicanálise e Educação** - Novos Operadores de Leitura - Copyright 1999 - Editora Pioneira.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

_____. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: APREENDER E APRENDER. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 226-235, 2010. Disponível em: < catolicaonline.com.br/revistadacatolica>. Acesso em 08 de mai de 2018.

QUEIROZ, N. L. N. DE.; MACIEL, D. A.; BRANCO, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, 2006. Sistema de informação científica. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/html/3054/305423754005/>>. Acesso em 14 de abr de 2018.

RODRIGUES, M. F. S. Oficina criativa: Uma abordagem psicodinâmica com crianças e adolescentes. **Texto e contexto**, Florianópolis, v.8, p. 373 - 376, maio/ago. 1999.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. Brincadeira e Desenvolvimento infantil. 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

_____. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica. 1987.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cad. Pesqu.**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: < [file http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/859) >. Acesso em 14 de abr de 2018.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio d Janeiro: Imago, 1995.

ARTISTAS E VISUALIDADES NEGRAS EM ATENDIMENTO À LEI 10.639/2003

Alexsandro de Brito Almeida³³

RESUMO

O presente trabalho busca relacionar artistas que trabalhem as visualidades negras para serem trabalhados/as no currículo escolar da educação básica atendendo a lei 10.639/03 e dar visibilidade identitária à população negra brasileira. Num primeiro momento tratamos dos caminhos que percorremos desde a herança educacional jesuítas com suas formalidades e intenções, além do acesso negado à população negra. Passamos pelas lutas sociais dos movimentos negros até a publicação da lei 10.639 de 2003. Essa lei pode tirar da invisibilidade artistas negros/as e apresentar à sociedade as diversas riquezas herdadas dos povos negros que para o Brasil foram trazidos. Ao final relacionamos diversos/as artistas de diferentes momentos e estilos/ técnicas artísticas que podem contribuir para que as aulas de artes se alinhem aos propósitos da lei 10.639 de 2003.

Palavras-chave: artes visuais, população negra, arte africana, lei 10.639/03, artistas negros/as

INTRODUÇÃO

Nossa educação formal restou prejudicada desde a colonização pelos portugueses e as missões jesuítas que direcionaram e impuseram o que, como e quem deveria ter acesso a ela. Negada à boa parte da população, à população negra torna-se praticamente inacessível. Ativistas e movimentos sociais negros e a própria população negra perceberam ser esse um dos poucos ou talvez o único caminho para sair da invisibilidade e reduzir as desigualdades e por meio de políticas públicas na área de educação conquistaram a lei 10.639 de 2003 trazendo a oportunidade de aproximar a sociedade brasileira das riquezas e da cultura herdada dos povos negros que para cá foram trazidos e de visibilizar todas as heranças africanas bem como reforçar o sentimento de identidade cultural e étnico.

Invisíveis ainda nos materiais didáticos, principalmente no que tange as expressões artísticas visuais, apresentamos aqui uma listagem com mais de oitenta artistas que podem e devem ser trabalhados na disciplina de artes nas escolas públicas e privadas de educação básica.

³³ Bacharel em Desenho Industrial – Habilitação em Programação Visual pela Universidade de Brasília-UnB. Pedagogo pela Faculdade Alfredo Nasser de Goiás. Especialista em Arte, Educação e Novas Tecnologias pela Universidade de Brasília-UnB. Especialista em Gestão e Políticas Públicas em Gênero e Raça pela Universidade de Brasília-UnB.

CAMINHOS DA LEI 10.639 DE 2003

Até os dias de hoje conhecemos e temos contato com a pouca importância dada à educação brasileira. Desde o período da colonização dessas terras a educação e o ensino formal foi apoiado por jesuítas e seus apegos às formas dogmáticas de pensamento.

A pedagogia dos jesuítas exerceu grande influência em quase todo o mundo, incluindo o Brasil. Chegaram aqui em 1549, foram expulsos em 1759 e retornaram em 1847. Até hoje, a educação tradicional os defende [...] A educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas, para prepará-las a exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidavam completamente da educação popular. A pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista europeia, no mundo. (GADOTTI, 2006 p. 72)

A abolição, formal, da escravatura foi apenas um tímido passo em direção à liberdade dos povos negros que para cá foram trazidos e seus descendentes, restando-se presos ainda resta às margens sociais, aos estereótipos e aos diversos preconceitos que persistem em não nos abandonar. Essa mesma população percebe que uma das poucas e talvez a mais poderosa forma de reduzir o distanciamento social em que se encontrava seria por meio da educação. Percebem educação como forma de posicionamento e ascensão social à população negra. (SANTOS, 2005 p. 21).

A valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*. Houve uma propensão dos negros em valorizar a escola e a aprendizagem escolar como um “bem supremo” e uma espécie de “abre-te sésamo” da sociedade moderna. A escola passou a ser definida socialmente pelos negros como um veículo de ascensão social, [...] (SANTOS, 2005 p. 21-22)

No decorrer dos vários anos, grupos ligados aos movimentos sociais reivindicaram as políticas públicas de ações afirmativas para a população negra voltadas à educação.

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderaram do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação, desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era *única, igual* para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das *educações*: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (GADOTTI, 2006 p. 23)

Em meio a hegemonia branca que inferiorizava os povos negros e a reproduzia as discriminações raciais enraizadas no sistema brasileiro de ensino,

[...]os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005 p. 23)

Decorrente da Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo e a Vida, evento ocorrido em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, lideranças dos movimentos negros entregaram ao ex-presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, documento com várias propostas antirracistas (SANTOS, 2005 p. 25).

Alguns pontos desta histórica reivindicação dos movimentos sociais negros foram atendidos pelo governo brasileiro na segunda metade da década de 1990, como por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros apareceriam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras características negativas. (SANTOS, 2005 p. 25)

No ano de 2003, o ex-presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, “[...] reconhecendo a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, reconhecendo as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil,” (SANTOS, 2005:32), sanciona a lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterando a lei 9.394/96, que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

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

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

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

Art. 79-B. O Calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm acessado em 28 de setembro de 2018)

A lei 10.639/2003 é vista como uma grande conquista da população negra na conquista de espaço, visibilidade e valor. Posteriormente, a lei 11.645 de 10 de março de 2008, passa a incluir a população indígena ao texto legal:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º. – Os Conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acessado em 28 de setembro de 2018)

A hegemonia europeia ainda persiste em invisibilizar os povos negros ao ponto de, nos livros e materiais didáticos, incluindo-se os relativos ao ensino das artes nas escolas, tratar as expressões artísticas e os/as próprios/as artistas como primitivos/as, ingênuos/as e desqualificados artisticamente, prevalecendo-se as artes europeias elitizadas e postas como padrões a serem seguidos e adotados por uma população pluricultural.

A lei 10.639 de 2003 contribuiu e ainda contribui para que estudantes das diversas instituições de ensino do país tenham contato com elementos culturais africanos e afro-brasileiros trabalhando uma visão positiva, diferente da visão imposta pela hegemonia ariana. Essa mesma lei, como política pública, tornou-se símbolo de vitória e conquista dos movimentos sociais negros.

ARTISTAS VISUAIS NEGROS/AS E ARTISTAS VISUAIS QUE ABORDARAM E ABORDAM A TEMÁTICA DA POPULAÇÃO NEGRA

Devido à extensão do conceito de artes bem como à extensão do território Africano e a inviável generalização de uma Arte Africana e, limitando-nos ao atendimento à lei 10.639 de 2003 trataremos aqui da herança artística visual para cá trazida juntamente com povos africanos, com artistas que inegavelmente contribuíram com a construção histórica relativa a esses povos em nosso país e as produções que ainda estão sendo realizadas por herdeiros/as culturais visuais na

resistência e manutenção de seus costumes, tradições, crenças e expressões. As definições de arte e beleza variam conforme a época, lugar, contexto, experiências.

Um artista, pode ser muito conhecido na sua comunidade sem ter sido reconhecido pelos articuladores dos espaços oficiais ou institucionalizados. E são artistas assim, em sua grande maioria anônimos, que preservam e re-significam os elementos tradicionais da africanidade na arte brasileira. (SOUZA, 2005 p 163)

Os trabalhos de artistas negros/as perpassam os diversos movimentos, escolas e estilos artísticos e devem ser inseridos no currículo e estudados na educação básica. Destacamos que podemos trabalhar, ao tratarmos de vários movimentos artísticos, contextualizando com artistas negros/as atuantes aqui no Brasil ou artistas que influenciaram ou influenciam nossas visualidades.

Algumas das características presentes nos trabalhos culturalmente relacionados à temática negra prestam-se principalmente na simbologia, o aspecto simbólico é bem presente. Por meio de representações de crenças, dos aspectos sociais, das cores, das formas, dos materiais, das composições. Esculturas e máscaras subsidiam o desenho e a pintura, as pinturas corporais e símbolos de povos e religiosos subsidiam as artes gráficas bidimensionais. Vale lembrar que Picasso mudou suas representações visuais depois de acesso às obras, principalmente máscaras, e padrões artísticos de povos africanos, rompendo a ilusão de perspectiva e profundidade e tridimensionalidade rompendo com o ponto de vista 'único' forçado pela perspectiva renascentista. O expressionismo é outro momento das artes visuais que também dialoga com padrões estéticos africanos, mesmo não comportando a essência dessa última, que é o universo mítico em diálogo com a vida terrena (SOUZA, 2005 p 148).

Mesmo artistas negros/as que não produzem arte de estética e/ou temática que dialoguem com suas matrizes étnicas que, para saírem das margens do mundo artístico, incorporaram-se às academias oficiais seguindo correntes estilísticas europeias como Arthur e João Timóteo da Costa (SOUZA, 2005 p 152).

A essência mítica em diálogo com a vida terrena pode ser observada nas obras do artista baiano Rubem Valentim e suas obras podem ser inseridas em movimentos como o Concretismo, Abstracionismo, Construtivismo e o que muitos críticos o inseriram: 'um estilo Semiótico'.

Vale lembrar que somente no ano de 1853 um negro seria objeto de um retrato, já que o gênero serviu a homenagear personalidades importantes e a quem tinha dinheiro para realizar o pagamento. Destacamos ainda a apresentação de imagens do/a negro/a pelo/a próprio/a negro/a como afirmação e fortalecimento de uma identidade afro-brasileira

Nas obras de vários artistas, principalmente europeus que para nosso país vieram, pudemos ter acesso à história, à estética da época e aos papéis e lugares da população negra:

A mais importante concentração de escravos no século XIX encontrava-se na área de cultivo do café, mas alguns outros tipos de serviços provam a inserção de homens e mulheres negros em todos os espaços: aguadeiro, alfaiate, calafate, campeiro, cangueiro, carteiro, carnicheiro, carpinteiro, carreteiro, chapeleiro, charqueador, confeitiro, copeiro, costureiro, cozinheiro, despenseiro, engomador, ferreiro, jornaleiro, lavadeira, leiteiro, marceneiro, marítimo, padeiro, pedreiro, pescador, pintor, quitandeiro, roceiro, sapateiro, tamanqueiro, tintureiro, torneiro, capataz, capitão do mato [...] (SOUZA, 2005 p. 45)

Indicações da forte presença negra no Brasil encontra-se na cultura popular. Cachoeira, uma das cidades baianas mais ricas do século XIX, por exemplo, é considerada uma cidade talhada por escultores negros (SOUZA, 2005 p. 46).

Como o espaço aqui reservado se mostra reduzido e limitado para que possamos detalhar a biografia e principais características dos/as diversos/as artistas negros/as, principais obras e características de seus trabalhos relacionamos uma listagem de artistas negros, artistas que trabalharam a temática negra e que contribuíram na composição cultural bem com a história do nosso país:

Abdias Nascimento, Adenor Gondim, Agnaldo Manoel dos Santos, Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa), Amaro Francisco Borges, Antônio Firmino Monteiro, Antônio Rafael Pinto Bandeira, Arthur Bispo do Rosário Paes, Arthur Timótheo da Costa, Augustus Earle, Baver Sá, Belmonte, Benedito José de Andrade, Benedito José Tobias, Caetano Dias, Carlos Bastos, Chico Tabibuia (Francisco Moraes da Silva), Ciça ou Cícera Lira (Cícera Fonseca da Silva), Colin Chase, Edival Ramosa de Andrade, Eduard Hildebrandt, Emanuel Araújo, Emmanuel Zamor, Estevão Roberto da Silva, Eustáquio Neves, Félix Farfan, Francisco Biquiba Guarany, Francisco de Almeida, Frei Jesuíno do Monte Carmelo (Jesuíno), G.T.O. (Geraldo Teles de Oliveira), Genilson Soares, Heitor dos Prazeres, Hélio de Souza Oliveira, Horácio Hora, Irmãs Cândido, Isabel Mendes da Cunha, Jacques Etienne Arago, Jean Leon Pallière Grandjean, Jean-Baptiste Debret, João Alves de Oliveira, João Timótheo da Costa, Johann Lorenz Rugendas, Jorge dos Anjos, José de Dome (José Antônio dos Santos), José Igino da Cruz, José Redinha, José Teófilo de Jesus, Jozildo Dias Paredes, Júlio Martins da Silva, Kboco, Madabra dos Santos Reinbolt, Madalena Schwartz, Manoel Messias (dos Santos), Marc Ferrez, Mário Cravo Neto, Maureen Bibilliant, Maurino de Araújo, Melvin Edwards, Mestre Didi (Deoscóredes M. dos Santos), Mestre Valentim (Valentim da Fonseca e Silva), Mestre Vitalino (Vitalino Pereira dos Santos), Nelson Leirner, Nhô

Caboclo (Manoel Fontoura), Nino (João Cosmo Félix), Niobe Xandó, Noemiza (Noemiza Batista dos Santos), Otávio Araújo, Rafael Frederico, Ronaldo Rego, Rosana Paulino, Rubem Valentim, Sérgio Vidal da Rocha, Sidney Amaral, Tiago Gualberto, Waldomiro de Deus, Walter Firmo, Washington Silveira, Wilson Tibério, Yêdamaria, Zé do Chalé (José Cândido Santos).

Essa lista torna-se rica e importante no instante em que passamos a visibilizar artistas negros e negras bem como culturas e modos de vida da população negra, religião e, ainda, suas heranças estéticas e expressões visuais simbólicas, atendendo à lei 10.639/2003 e parâmetros curriculares, aproximando a população negra brasileira de suas raízes e identidades e a noção de pertencimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na composição histórica, cultural e estética brasileira intrinsecamente estão os diversos aspectos culturais dos povos africanos que para nosso país foram trazidos e dos que deles herdaram-nas. Neste texto foram listados artistas negros/as predominantemente visuais como forma de delimitar o trabalho, acreditando o autor que trabalhos posteriores devem ser realizados em levantamentos de artistas negros/as voltados às artes cênicas, musicais e da dança, de forma a contribuir enriquecendo nossa cultura artística, inserir nossa população negra e não-negra nos diversos espaços e papéis sociais.

Na certeza de que esse foi um pequeno mas importante passo rumo à visibilidade dos povos negros destaco dois links onde podemos ter acesso à biografia e mesmo trabalhos da maioria dos/as artistas aqui relacionados/as: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/> e <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico>.

Concluo comentando que artistas negros/as e artes que trabalham a temática afro-brasileira e africana estão se tornando constante em exames de acesso ao ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio e o Programa de Avaliação Seriada – PAS da Universidade de Brasília – UnB e outras seleções e concursos públicos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Implementação do Estatuto da Igualdade Racial** – Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília, 2014, 100p.
- GADOTTI, Moacir. **História Das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A lei no. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. De olho na cultura: pontos de vista afro-brasileiro. [et. al...]. – Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: fundação Cultural Palmares, 2005.

Sites consultados

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

<<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico>>. Acesso em: 28 set. 2018.

<<https://descomplica.com.br/gabarito-enem/questoes/2017/primeiro-dia/obra-de-rubem-valentim-apresenta-emblemas-que/>> Acesso em: 29 set. 2018.

BAIXE TODAS AS PROVAS E GABARITOS DO ENEM. Disponível em:

<<https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/prepare-se-para-o-enem-refazendo-provas-antiores/>> Acesso em: 29 set. 2018.

PROVAS E GABARITOS. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 29 set. 2018.

EXPERIMENTAÇÕES VISUAIS E TEXTUAIS EM CONTOS: UMA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA

Alexsandro de Brito Almeida³⁴

RESUMO

Este texto relata uma experiência vivida num processo de pesquisa sobre como a utilização de contos africanos e afro-brasileiros em currículos escolares públicos das séries finais do ensino fundamental atenderiam a lei 10.639/2003, e como são percebidos, os contos que nos contam, por alunos e alunas e refletem na noção de pertencimento étnico/racial, na construção de suas visualidades, da estética e dos diversos estereótipos. A experiência se deu num processo de construções textuais e visuais, predominantemente por meio do desenho, diálogos e discussões em sala de aula de diferentes turmas de uma escola pública da Região Administrativa do Gama no Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama – CEF 03 do Gama.

Palavras-chave: Metodologia, Artes, Educação, Antirracista, Contos.

INTRODUÇÃO

O ato de ouvir histórias nos acompanha desde o nascimento perpassando toda nossa vida e transpassando-a. Além de ouvir passamos também a contá-las, integralmente ou transformando-as e modificando-as, trabalhando no imaginário de toda a sociedade.

Comunidades africanas, nas figuras dos griôs¹, já se utilizavam dos contos, como forma de preservação de culturas e costumes e na manutenção e desenvolvimento do cérebro.

Acreditamos que os contos que nos são contados trabalham na formação do imaginário e das visualidades por eles apresentados na construção dos padrões estéticos culturais e, ainda, que o trabalho com contos africanos e afro-brasileiros pode remodelar culturalmente a estética, papéis e espaços da população negra na sociedade, ampliando a representatividade dessa população.

Percebendo que um dos caminhos para encurtar ou romper o distanciamento social e econômico entre negros/as e brancos/as se encontrava na educação, líderes, intelectuais e ativistas negros/as lutaram historicamente por conquistas nesse campo. Dentre diversas conquistas encontra-se a lei 10.639/2003, que alterou a lei 9.394/1996 determinando a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, incluindo o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, e ainda, conforme o parágrafo segundo do Artigo 26-A, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de

³⁴ Aluno Especial da disciplina Metodologia de Pesquisa de Educação em Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade de Brasília.

todo o currículo escolar, em especial nas áreas de **Educação Artística** e de Literatura e História Brasileira.

Um dos problemas de representatividade, ou seja, a falta de representatividade, se dá no campo das visualidades, da estética visual e enfrentamento aos diversos estereótipos sofridos, inclusive, nos contos que nos são impostos pela indústria imagética cinematográfica, nos contos europeus animados pela Disney e outras grandes produtoras, além das imagens presentes nos livros didáticos.

À disciplina de artes geralmente ficam relegados os trabalhos decorativos em produções que muitas vezes trabalham na construção e estruturação de um “currículo festivo”ⁱⁱ (SILVA, 2013), inclusive na tentativa do resgate das culturas étnico/raciais. Faz-se necessário uma desconstrução e rompimento desses estigmas para a construção de uma educação artística que permeie todo o currículo com visualidades culturaisⁱⁱⁱ de populações e povos subalternos e socialmente excluídos.

Na tentativa de pesquisar como as aulas de artes, da escola pública do Distrito Federal, recepcionaram a lei 10.639/2003 e de como os contos africanos e/ou afro-brasileiros poderiam trabalhar e contribuir com os conteúdos referentes à lei no currículo escolar, investimos nessa pesquisa, que iniciou-se num curso de especialização da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Criamos então, questionários, fizemos algumas entrevistas com gestores e outros atores e atrizes do cenário escolar, e preparamos um roteiro de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula de forma que nos trouxesse percepções que não pudessem ser respondidas somente com a aplicação de questionários, entrevistas e textos em uma escola pública de uma região do entorno de Brasília que atende uma população visivelmente e majoritariamente negra.

Inicialmente, o roteiro tinha como propósito responder alguns questionamentos da pesquisa do curso de especialização: “Estão sendo utilizados contos africanos e afro-brasileiros na escola para atender a lei 10.639/03?” e “como os contos que nos são contados influenciam nossos papéis e espaços na sociedade?”, e concomitantemente trabalhar e discutir a temática africana e afro-brasileira utilizando-se do conto, mas acreditamos que o resultado foi além do que tínhamos como premissa, superando-a. E nos fornecendo ricas respostas por meio das visualidades apresentadas e representadas pelos alunos e alunas das séries finais do ensino fundamental.

A pesquisa quantitativa subsidiou o trabalho, mas o foco se deu na pesquisa qualitativa, amplamente presente nas áreas das ciências sociais. Especificamente para este texto, debruçamos sobre o momento em que nos utilizamos da metodologia qualitativa visual, pelo viés da

produção de imagens pelos/as sujeitos de pesquisa, contudo, trabalhando uma análise apoiada no ponto de vista do pesquisador.

Aqui, neste artigo, a intenção é apresentar um pouco das riquezas proporcionadas pelas representações visuais dos/as alunos/as e suas percepções em relação ao que nos são apresentados como heróis, vilões, príncipes, princesas, e a autopercepção.

EXPERIMENTAÇÕES VISUAIS E TEXTUAIS EM CONTOS

Nossa experiência ocorreu no Centro de Ensino Fundamental 03 do Gama – CEF 03, uma unidade de ensino fundamental pública localizada na região administrativa do Gama no Distrito Federal. Localizada na quadra EQ 06/11 – AE do Setor Leste do Gama. O CEF 03 do Gama possui cerca de 1.085 alunos/as, conforme Censo Escolar de 2014, no ensino fundamental. A escola possui biblioteca, quadra de esportes descoberta, internet e laboratório de informática, com uma média de 32,1 alunos/as por turma e uma taxa de reprovação de 14,1%. Dos/as docentes, 100% possuem a formação superior, com uma média de cinco horas de aula por dia. Dos 63 professores/as da escola, ainda conforme Censo Escolar de 2014, 24 são especialistas, um possui de mestrado, e um tem o título de doutor.

O trabalho, que não se deu somente com a postura de observação, mas com a participação e construção do roteiro e do plano de aula, foi desenvolvido e aplicado conjuntamente com a arte-educadora Firminia Moreira de Queiroz, professora concursada da rede pública de ensino do Distrito Federal. Firminia é licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília e trabalha na Secretaria de Educação há 20 anos. No CEF 03 do Gama leciona as disciplinas de Artes e Práticas Diversificadas.

Inicialmente pensou-se em aplicar as atividades na disciplina de artes, mas após análise do cronograma das aulas, que já se encontravam em andamento, e suas relações com o conteúdo a ser trabalhado e ainda o tempo que teríamos para aplicar as atividades entendemos ser melhor aplicá-las nas aulas da disciplina Práticas Diversificadas – PD, no corrente semestre, o que facilitou a aplicação em diferentes turmas de diferentes séries. A disciplina de PD abrange conteúdos das áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira, além de outras, só para citar as disciplinas explícitas na lei 10.639/2003.

Desejávamos saber como alunos e alunas se viam e se relacionavam com a cor da pele, traços físicos e suas relações com os contos que lhe são contados.

Previamente, juntamente com a professora Firminia, para aplicação do trabalho, foi desenvolvido um roteiro que atendesse o currículo em movimento do Distrito Federal, o Projeto Político Pedagógico da Escola, à lei 10.639/03 e aos planos de aula da professora.

Fizeram parte do roteiro as seguintes etapas e ações:

1. Ambientação e introdução para a realização do trabalho, que começou com o questionamento referente a profissão que o/a aluno/a pretende seguir e por qual motivo. Foi solicitado à professora que discretamente fizesse um sinal nas atividades de cada aluno/a, identificando-o/a visualmente, por cor da pele, para que ao final das atividades, comparássemos esses dados com os dados das autodeclarações dos/as alunos/as;
2. A professora solicitou aos/às alunos/as que desenhassem ou descrevessem uma princesa;
3. A docente solicitou aos/às alunos/as que desenhassem ou descrevessem um príncipe;
4. Que desenhassem ou descrevessem uma vilã;
5. Que desenhassem ou descrevessem um vilão ou bruxo ou homem ruim;
6. Que citasse/ escrevesse cinco contos/histórias que conhecessem/lembrassem;
7. Que, entre os cinco contos/histórias que conhecessem/lembrassem, dissessem qual ou quais mais gostam e o motivo;
8. A professora pediu que criassem ou reescrevessem um conto ou texto inspirado na história que mais gostam;
9. Solicitou que desenhassem o príncipe, a princesa, o vilão e/ou vilã, se existissem, da história criada/ reescrita;
10. Que fizessem um autorretrato (desenhado ou descritivo);
11. Solicitou, aos/às alunos/as, que escolhessem qual o papel que acreditassem ocupar ou representar melhor na história criada/reescrita;
12. Que ilustrassem a história reescrita com o autorretrato substituindo o/a personagem que escolheu representar na história;
13. Nessa fase, de questionamentos, onde os/as alunos/as responderam à questões como: já teve algum contato com contos africanos ou afro-brasileiros? Em caso positivo, onde, como, quando e qual a percepção? Quem se identifica como negro/a?;
14. Aqui, foram ministradas algumas aulas específicas, tratando da temática do/a negro/a no contexto histórico social brasileiro, desde sua chegada ao país, exploração,

culturas, religiões, profissões, contribuições, apresentação de personalidades negras (intelectuais, artistas, médicos, políticos etc.);

15. A professora questionou se já haviam lido, ouvido ou visto algum conto com príncipes negros ou princesas negras;
16. A docente trabalhou contos negros e/ou afro-brasileiros;
17. Em seguida, solicitou que reescrevessem o conto mais conhecido ou que mais gostassem, substituindo o príncipe e/ou princesa (se forem brancos/as) por pessoas negras;
18. Novamente, questionou qual a profissão pretendia seguir e qual o motivo de seguir àquela profissão.

Na primeira aula procuramos a mínima interferência possível, para não interromper a fluidez das aulas, tampouco provocar qualquer reação estranha aos alunos e alunas, portanto, nessa primeira aula decidimos que eu não apareceria, contaria com os relatos das percepções da professora e dos resultados dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as.

A professora iniciou sua aula normalmente e introduziu o tema falando sobre profissões, perguntando ao corpo discente que profissões gostariam de seguir e o motivo. Solicitando posteriormente que escrevessem as respostas numa folha de papel. A meu pedido, fez um sinal nessa primeira folha indicando como ela percebia o/a aluno/a em relação a cor da pele, se preta, parda ou branca, segundo critérios de classificação do IBGE e PNAD. “Se as imagens tiverem outros dados a acompanhar, por exemplo, evidência escrita, será mais fácil a corroboração das interpretações” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 77);

Tínhamos a curiosidade em perceber se havia alguma relação com a cor da pele do/a aluno/a e representatividade racial/ étnica profissional. Conforme respostas, muitos alunos negros pretendem seguir a carreira de seus ídolos, uma das profissões mais citadas foi a de jogador de futebol, que teve como justificativa: “ganhar muito dinheiro, fama e lindas mulheres”.

Num segundo momento, a professora comentou que trabalharia com contos. Solicitou que desenhassem ou descrevessem por meio de texto, caso algum/a aluno/a não se sentisse à vontade com o desenho e vice-versa, uma princesa, um príncipe, uma vilã ou bruxa e um vilão ou bruxo ou homem mau. Nesse momento acreditamos que outras formas de expressões como música, oralidade, encenação ou outra apresentação/representação caberiam e poderiam ser utilizadas posteriormente.

[...] a IBA não se baseia somente no uso de representações visuais, mas de diferentes meios com valor artístico ou estético. Isto significa aceitar, de uma forma normalizada, o uso não só de diferentes formatos de escritura, mas também da combinação de várias modalidades narrativas em relatos de investigação. (HERNÁNDEZ, 2013, p.47)

Surpreendentemente, indo de encontro a nossa hipótese, nem todos os vilões, bruxos, homens ruins, vilãs e bruxas foram representados/as por estereótipos como pessoas carrancudas, bravas, negras, gordas, baixas, não-cristãs etc. O imaginário das crianças era em boa parte composto por representações desses vilões/ãs, nas figuras de anti-heróis de desenhos animados, animes, histórias em quadrinhos e mangás, enquanto a outra parte representou vilãs e vilões com os estereótipos já tão enraizados e herdados dos contos europeus.

Imagens fotográficas e desenhos são fontes potenciais de dados, quer pela sua capacidade de ampliar e despoletar interpretações orais ou escritas, quer como documento para ser analisado recorrendo a métodos adequados. Muitas vezes pergunto-me quais os melhores instrumentos de análise de imagens que funcionam como textos. Como poderemos fazer olhar, fazendo análises isentas de parcialidade, como poderemos construir histórias a partir desses olhares e de que maneira essas histórias poderão ser válidas para outros? (EÇA, 2013, p.77)

Ao tratar de príncipes e princesas pudemos observar a predominância dos estereótipos dos contos europeus e sua perpetuação por meio de desenhos animados, principalmente da Disney, majoritariamente brancos/as, olhos claros (azuis ou verdes), cabelos lisos (maioria loiro, principalmente para as princesas), corpos magros, e sexo (biológico) composto por princesas mulheres e príncipes homens. Consideramos importante ter essa percepção por meio dos desenhos, por acreditar que o desenho nos informa melhor como as crianças, alunos e alunas estão formando suas concepções e estereótipos de padrões de beleza, de personalidade e de representatividade no espaço social.

Posteriormente solicitou-se que citassem cinco contos ou histórias lembradas e/ou conhecidas, e dentre essas cinco dizer qual ou quais mais gostava e por qual motivo. Nessa etapa prevaleceram as lembranças dos contos europeus, principalmente os desenhados e recontados pela Disney.

Foi solicitado que criassem ou reescrevessem um conto ou texto inspirado na história que mais gostam. Nesse passo, onde esperávamos alguma história em quadrinhos por parte de estudantes que demonstravam interesse por essas narrativas em sala de aula, predominou a expressão textual.

Novamente solicitou-se que desenhassem os principais personagens da história ou conto recriado (príncipe, princesa, vilão, vilã etc.).

A tarefa seguinte foi fazer um autorretrato, e todos/as o fizeram por meio do desenho. Alguns/as estudantes negros/as se pintaram com a cor laranja, mas surpreendendo nossas premissas boa parte dos/as alunos, quando negros/as, utilizaram lápis de cor marrom e preta para colorir a pele.

A professora pediu que escolhessem, dentro da história criada/reescrita, qual o papel que os/as representassem ou poderiam ocupar, para em seguida ilustrar a história criada/reescrita com o autorretrato ocupando o espaço do/a personagem que escolheram para representar.

No passo posterior a professora fez questionamentos referentes ao contato com contos africanos ou afro-brasileiros, onde, como, quando e qual a percepção. Perguntando em seguida: “quem se identifica como negro/a?!”.

Nesse momento, tomando como referência as anotações da professora em relação a sua percepção da cor da pele dos/as alunos/as e pertencimento à raça/etnia, constatamos algumas discordâncias entre as informações anotadas pela professora e a autodeclaração. Muitos/as estudantes, que a professora considerava negro/a, não se consideravam. Houve crianças de pele branca se afirmando como “pardo/a ou “moreno/a”.

Em uma das turmas, onde foram aplicadas essas atividades, os/as alunos/as antecederam esse último questionamento e perguntaram à professora se podiam dizer a qual raça/etnia pertenciam.

Posteriormente a professora trabalhou em suas aulas a temática do/a negro/a no contexto histórico social brasileiro, da sua chegada ao país, exploração, culturas trazidas, herdadas e invisibilizadas, religiões, profissões, contribuições, e apresentação de personalidades negras, como artistas, intelectuais, médicos, políticos etc., de forma que os/as estudantes pudessem identificar papéis e espaços que podem ser ocupados pela população negra.

Artefatos artísticos, assim como as imagens, estão marcados por temporalidades múltiplas que inscrevem sentidos e significados em processos que se diferenciam por “tempo de produção” e “tempo de recepção”. As temporalidades múltiplas favorecem, facilitam contaminações teóricas, conceituais, perceptivas e práticas que acontecem entre diferentes sistemas e períodos. Essas contaminações geram diálogos com a diversidade através de apropriações, interferências, marginalizações e, até mesmo, silêncios, produzindo espaços onde novos objetos e imagens podem influenciar imaginários sociais e subjetividades individuais. (MARTINS, 2013, p. 85)

A professora passou a questionar se já haviam lido, ouvido, visto ou tido qualquer contato com contos em que havia a presença ou participação de príncipes ou princesas negros ou negras, respectivamente. Raras exceções, citaram a princesa Tiana do desenho da Disney A Princesa e o Sapo, e Aladim. Outro príncipe negro citado foi Kiriku.

O passo seguinte foi trabalhar contos africanos ou afro-brasileiros com o corpo discente apresentando-lhes novas narrativas, novos conceitos e enfrentamento de alguns preconceitos, novos personagens em diferentes papéis, novas visualidades etc.

Numa última aula, sobre essa temática e abordagem, a professora pediu que reescrevessem o conto que mais gostavam ou mais conhecido substituindo o príncipe e/ou princesa (caso fossem brancos/as) por pessoas negras e, novamente questionar qual a profissão pretendiam seguir e o motivo.

Após essas últimas atividades alunos e alunas comentaram do estranhamento causado ao se colocar desenhos de personagens negros em posições de príncipes e princesas, mas, conforme relato dos/as próprios/as alunos/as, perceberam também que negros/as poderiam ocupar esses espaços majoritariamente reservados à população branca de corpos magros, mesmo enfrentando dificuldades de aceitação por parte de outras pessoas.

Comparando os dados das profissões que pretendiam seguir citadas no primeiro dia de atividade com os dados do último dia de atividade, poucos/as alunos/as mudaram de opinião em relação à profissão escolhida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditando que as diversas visualidades, a que todas as pessoas são expostas, moldam a percepção de beleza, e que os contos que nos contam são fortes produtores de visualidades e continuam trabalhando na percepção de beleza da hegemonia masculina branca e manutenção de preconceitos étnico/raciais, a proposta de trabalhar contos africanos e afro-brasileiros nas escolas, espaço de redução das desigualdades sociais e econômicas, apoiados em produções textuais e imagéticas, aproximam alunos e alunas da temática e do reconhecimento como participantes do cenário étnico/racial social.

Tratando especificamente das visualidades produzidas pelos/as alunos/as, as imagens permitiram uma percepção da noção de pertencimento racial, e de como elementos culturais apresentados pelas representações televisivas, cinematográficas e as mídias sociais influenciam nas visões e representações pessoais de cada aluno/a e na determinação de espaços sociais dentro e fora da escola.

A percepção de beleza trazidas pelos/as estudantes, tanto na fala quanto em seus desenhos, representam bem os estereótipos impregnados nos contos europeus, nas ilustrações e nas animações cinematográficas apoiadas nesses contos. Nesses contos a população negra não se sente contemplada como atores ou atrizes principais, quando aparecem, se dá em papéis de vilões/ãs, trapaceiros/as, bobos/as, malandros/as, bruxos/as, pessoas más, feias etc. A população negra busca representatividade de sua beleza, cultura, religião, histórias e valores.

O trabalho com contos africanos e afro-brasileiros proporciona uma fuga do “currículo festivo” (SILVA, 2013) à medida que pode ser trabalhado em qualquer data ou durante todo o período letivo escolar, sendo um tema transdisciplinar, atendendo às demandas da lei 10.639/2003, ao Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, acreditamos, boa parte dos Projetos Político Pedagógicos escolares.

A experiência nos trouxe percepções das dificuldades de autoafirmação étnico/racial, na representação das cores, do enfrentamento frente à escolha do lápis “cor de pele” e seu uso, dos estereótipos físicos e suas representações (formato do rosto, cabelo, nariz e olhos) e distanciamento das imagens que representavam príncipes e princesas. Proporcionou o questionamento dos espaços ocupados pelas pessoas negras e seus papéis nos contos, o posicionamento como personagem principal e seu deslocamento de papel, o contato as diferentes narrativas que estruturam contos africanos e afro-brasileiros, rompimento de estereótipos e a coragem e motivação de autoafirmação como pessoas negras, para alunos/as negros/as.

Obviamente não podemos ser assertivos ou vislumbrar qualquer resposta ou análise como verdade absoluta e única, pois descrevemos, analisamos e trabalhamos do nosso local de visão, cientes dos muitos outros locais existentes. A própria interpretação dos desenhos feitos sob nosso olhar, do nosso local de visão, por si, reduz, ignora ou descarta o local de visão do outro. Diversos fatores podem e interferem nas representações visuais dos/as estudantes, desde o ambiente, os diversos relacionamentos, as condições sociais, econômicas, até o medo de ser visto e como será visto, perpassando os próprios preconceitos, podendo levá-los/as a se representarem de determinada forma, encobrando o medo de aumentarem os preconceitos sofridos ou que venham a sofrer outros ou, ainda, os levarem a exclusão e a não-aceitação no grupo a que pertencem. Acreditamos que esse medo de exposição interfere nas apresentações e representações dos/as estudantes, associado ao olhar de um local dos investigadores restringe a percepção dos resultados.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alexsandro de Brito. **O conto que nos contam: um estudo de caso**. Para atender à lei 10.639/2003 a escola pública do Distrito Federal está utilizando contos? 2016. 96f. Monografia (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.
- BANKS, Marcus. **Dados Visuais para Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Implementação do Estatuto da Igualdade Racial** – Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília, 2014, 100p.
- _____. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Lei 10.639/2003**. Altera a Lei 9.394/1996 – LDB. Brasília, 2003.
- _____. **Lei 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos Tradicionais do Brasil**. São Paulo: Ediouro, 2004.
- DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Caderno 4: Ensino Fundamental Anos Finais, 2014, 148p.
- EÇA, Teresa Torres. **Perguntas no ar sobre metodologias de pesquisa em arte-educação**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. P.71 a 82.
- GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ações Afirmativas: Aspectos jurídicos**. In: Racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. P. 123-143.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.
- HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. Orgs. **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça/GPP-GeR: módulo III-Políticas públicas e raça**. Brasília, 2010c.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. P.39 a 62.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. P.77 a 95)
- LIMA, Francisco Assis de Souza. **Conto Popular e Comunidade Narrativa** – FUNARTE, 1984.
- MARTINS, Raimundo. **Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens**. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. P.83 a 95.
- PAZ, Demétrio Alves. **O Papel do Conto no Ensino: uma Proposta com o Conto Brasileiro em Sala de Aula**. In: Ciências & Letras n.55. P.67 a 83. Porto Alegre. Jan./jun. 2014.
- PEREIRA, Amauri Mendes. **Uma Abordagem do Movimento Negro na Sociedade Brasileira**. In: PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetória e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. P.89 a 116. Belo Horizonte. Nandyala. 2008.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei no. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais**. Rio Grande : Pluscom Editora, 2015.

SISTO, Celso. **O conto popular africano: a oralidade que atravessa o tempo, atravessa o mundo, atravessa o homem**. Tabuleiro das Letras - Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Ciências Humanas – DCH I. V. 3, n. 1 (2010). Número Especial. ISSN 2176-5782.

ⁱ A palavra “griô” ou griot deriva da transliteração para o francês (guiriot) da palavra portuguesa “criado”. Existindo diversas anotações e descrições nas fontes árabes de pesquisa, sendo as mais antigas datando do século XVI. Nas fontes portuguesas tais anotações começam um século depois (XV) e nas dos franceses e ingleses no século XVII. Inicialmente tinha-se o termo guiriot, provavelmente vindo do que os franceses ouviram na região da Senegâmbia (região que engloba Senegal e Gâmbia – século XVI). No fim do século XVIII o termo foi sendo modificado até chegar a griô. A palavra designa um artista musical e verbal. Eles são altamente treinados, isso é passado de geração para geração dentro de um número bastante limitado de famílias. São, além de músicos, cantores, oradores públicos, historiadores orais, fazem rezas, previnem as pessoas, profetizam fatos, contam anedotas, crônicas e conectam a história mais antiga do passado ao presente. Vivem hoje em muitos lugares da África ocidental, incluindo Mali, Gâmbia, Guiné e Senegal. (Sisto, 2010)

ⁱⁱ [...] modalidade em que o trabalho expresso sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantém ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. (SILVA, 2015 p. 78-79)

ⁱⁱⁱ “Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações à pesquisa sobre e a partir da cultura visual na educação. A primeira é a que considera que a cultura visual são os objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. Disso advém a importância de indagar sobre essas relações na pesquisa. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultura visual dos indivíduos, na medida em que não se trata somente de *fazer* com, mas também de *ser* com as representações e artefatos da cultura visual.” (HERNÁNDEZ, 2013, p. 83)