

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Volume 1



EDITORA
SCHREIBEN

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE
(ORGANIZADORAS)

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O FUTURO



Volume 1


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Das Organizadoras - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: SeptionPlus - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 15/02/2024
Termo de publicação: TP0012024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442 Desafios da educação para o futuro. Volume 1. / Organizadora : Hérika Cristina Oliveira da Costa; Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte. – Itapiranga : Schreiben, 2024.
220 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-218-7
DOI: 10.29327/5365942

1. Educação inclusiva. 2. Professores – formação. 3. Arte - educação. I. Título. II. Costa, Hérika Cristina Oliveira da. III. Monte, Tânia Maria de Carvalho Câmara.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte</i>	
A NECESSIDADE DA AFETIVIDADE SOBRE O ACOLHIMENTO DOS BEBÊS NA PERSPECTIVA DE HENRY WALLON.....	7
<i>Mônika Porfirio Nunes Pessoa Beatriz Trajano de Azevedo Janaina Taciano da Silva Kylsse Alves da Silva Rivaldo Fernandes Selma Valentin de Lima</i>	
ARTETERAPIA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR.....	19
<i>Igor Lucena Fernandes de Queiroz Artemisa de Andrade e Santos</i>	
JORNAL E CINEMA: VEÍCULO DIDÁTICO E EXPRESSÃO DE APRENDIZAGEM.....	34
<i>Pedro Jorge Coutinho Guerra</i>	
A IMPORTÂNCIA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	49
<i>Lisimar de Sousa</i>	
MEMÓRIA E IDENTIDADE: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	62
<i>Raíssa Kelly Santos Silva Adriana Cruz Revoredo Marques Beatriz Trajano de Azevedo Chirleide Karla Barbosa da Silva Maria Wedina de Lima Chacon Rivaldo Fernandes</i>	
BRASIL, ESTADO LAICO: A RELIGIÃO NOS DITAMES DA EDUCAÇÃO SEXUAL.....	69
<i>Jacqueline Bezerra dos Santos José Roberto de Souza</i>	
FILOSOFANDO COM O CORPO NA ESCOLA: A TEMÁTICA DO CONSUMO.....	84
<i>Igor Lucena Fernandes de Queiroz</i>	
CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	99
<i>Josefa Poliana Clementino Ferreira Jadna Tavares da Silveira Ilo Fernandes da Costa Júnior Donalba Maria de Lira Soraia Cristina da Silva Marrocos Wesley Rocha da Silva</i>	
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: A POSTURA DO GESTOR EM FACE DE NOVA REALIDADE EDUCACIONAL.....	112
<i>Maria Wedina de Lima Chacon Adriana Cruz Revoredo Marques</i>	
ÉTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO.....	125
<i>Lisimar de Sousa</i>	

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	135
<i>Elisabeth Spadini João Batista de Oliveira Filho</i>	
<i>Aldo Nicácio Barbosa Junior Josefa Kérsia Pinheiro Pontes</i>	
<i>Monalisa Ramos Bezerra Costa Ana Paula Dias dos Santos Morais</i>	
AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE.....	147
<i>Lisimar de Sousa</i>	
A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL..	159
<i>Maria Viviane Cavalcante da Silva Damásio José Francisco Siqueira</i>	
OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA.....	174
<i>Izanielton Lopes De Araújo</i>	
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	189
<i>Willhas de Oliveira Silva</i>	
APRENDENDO A LIDAR COM AS DIFERENÇAS: COMO AUMENTAR A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM DEFICIÊNCIA, NA PANDEMIA, DA ESCOLA MUNICIPAL DR. RAFAEL FERNANDES.....	205
<i>Iraciara Costa Pinheiro Lydiane Fonseca de Carvalho</i>	
<i>Marykarla Iralene Montoril Araújo Dantas Bernardo</i>	
<i>Maria das Dores Rodrigues Pereira Josenildo Fernandes de Souza</i>	
<i>Sineide da Silva Ferreira</i>	
ORGANIZADORAS.....	215
ÍNDICE REMISSIVO.....	216

PREFÁCIO

◦ ◦ ————— ◦ ◦

O ser humano para aprender necessita muito mais que contemplar os aspectos cognitivos ou tradicional da chamada inteligência, pois é um ser extremamente complexo, sob diversos aspectos, do ponto de vista biológico, antropológico, psicológico, enfim multidimensional, por conseguinte toda redução se faz arbitrária.

O processo cognitivo é um processo complexo, pois dá nas relações do sujeito em diversas dimensões, a educação se insere nesse contexto, tornando-se ainda maior se considerarmos a rapidez das mudanças na produção de conhecimento na atualidade em virtude da globalização e da informática com uma nova linguagem de ver e ser no mundo, interação entre signos e imagens que traz consigo a necessidade de qualificação e formação profissional, pois que vivemos na sociedade da comunicação e da informação.

Atualmente, existe uma infinidade de recursos tecnológicos para auxiliar o professor no planejamento e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas de forma diferenciada, dinâmica e atrativa, na adoção crescente de várias formas para o desenvolvimentos de novas metodologias que incentivam o uso de recursos educacionais livres, vídeos e áudios para a transformação da experiência de aula em uma aprendizagem mais significativa e atrativa, dessa maneira utilizamos alguns recursos para o desenvolvimento da disciplina e aprendizagem dos professores.

Os processos de aprendizagem tomaram novas formas, abordagens e perspectivas no vislumbre de uma educação que seja da integralidade, pois que essa se consubstancia a partir dos períodos históricos e sociais onde estão inseridas, as transformações sociais pelas quais passa a sociedade contemporânea em todas as esferas: vida pública, privada, relacionamentos humanos, mundo do trabalho, estado e instituições sociais, a partir da mudança paradigmática e da crise nas formas tradicionais de educação.

No entanto na maioria das instituições não se preocupa em fazer essa atualização para a formação docente, cabendo aos professores buscar esse conhecimento de forma individualizada e muitas vezes fazendo desse conhecimento o seu diferencial de atuação na sua prática pedagógica.

A escola encontra-se permeada por preceitos da ciência moderna, assim não adentra com profundidade nos saberes que em torno dela circundam, a saber: diversidade de ideias, interpretações e subjetividades relativos ao ser no

mundo e que se distanciem do tecnicismo, objetivismo e antropocentrismo, inerentes ao fazer epistemológico.

A escola de hoje não pode se limitar a reproduzir por si só as informações contidas no livro didático. Ela deve estabelecer um elo entre a cultura que acontece fora do contexto escolar (na rua, nas praças, na família, na internet) e a cultura formal. Pois, assim sendo os alunos vão aprendendo a buscar a informação através dos meios de comunicação, fazendo uma ligação com as informações obtidas na sala de aula, analisando criticamente, dando-lhes significado pessoal e social, juntamente com o professor, que tem o papel insubstituível de mediador, auxiliando o aluno para fazer a síntese entre a cultura formal e a cultura popular.

Portanto uma educação capaz de articular antigos e novos saberes, compreendendo seus contextos, sendo mediadora entre ambos, sob a perspectiva da complexidade, interdisciplinaridade e que encontrem ressonâncias em paradigmas que pleiteiem a educação emocional do ser em sua integralidade, ofertando novos caminhos, através de ferramentas utilizadas em prol de uma gestão da emoção voltada para a aprendizagem.

Assim a educação está em constate transformação devendo estar permanentemente atenta as novas tendências para o fazer e refazer pedagógico, acreditamos que essas pesquisas podem ser utilizadas como arcabouço e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.



Tânia Maria de Carvalho Câmara Monte¹

1 Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar e Mídias na Educação - UERN Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós graduação (Lato Sensu e e Stricto Sensu), com 3 Livros publicados, 25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

A NECESSIDADE DA AFETIVIDADE SOBRE O ACOLHIMENTO DOS BEBÊS NA PERSPECTIVA DE HENRY WALLON

Mônika Porfírio Nunes Pessoa¹

Beatriz Trajano de Azevedo²

Janaina Taciano da Silva³

Kylsse Alves da Silva⁴

Rivaldo Fernandes⁵

Selma Valentin de Lima⁶

RESUMO

O presente trabalho pretende refletir sobre a importância a ser dada sobre o acolhimento dos bebês na visão do teórico Henry Wallon. Neste prisma, se faz preciso apresentar o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, num sentido mais amplo, abordando tanto a base cognitiva, quanto afetivas, especificamente da criança pequena. Contextualizado à luz da psicogenética de Wallon numa dimensão afetiva como lugar central para a construção do ser. Partindo deste princípio, faz-se necessário questionar: O que é tão relevante para o bebê para ele sentir-se seguro na creche? É possível muitos especialistas a

-
- 1 Pedagoga na formação, especialista em psicomotricidade, atua como diretora pedagógica em um centro infantil municipal localizado em Parnamirim/RN. E-mail: monikaporfírio@hotmail.com.
 - 2 Graduada em Pedagogia. Professora Anos Iniciais da Rede Municipal de Natal E-mail: beatrizevedo111@gmail.com.
 - 3 Pedagoga. Especialista em psicopedagogia. Professora de Educação infantil em São Gonçalo do Amarante RN e coordenadora pedagógica do município de Extremoz RN. Email: janataciano@gmail.com.
 - 4 Pedagoga Graduação. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Professora e Gestora Escolar. E-mail kylsse@hotmail.com.
 - 5 Graduado em Letras UFRN especialização em Big Data, Gestão de Projetos, tecnologia em nuvens computacionais, mestrado em Geografia todos pela UFRN: Especialista em ensino de Línguas- UFRN. Doutorando ESL Universidade del Sol.
 - 6 Graduada em Letras. Mestra em Ciências da Educação e Multidisciplinaridade Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de Pernambuco, Professora de Língua Portuguesa Anos Finais e Ensino Médio. Tutora Presencial do Curso de Letras-UFRPE, Polo Jaboatão. E-mail: selmavalentim2010@gmail.com.

serviço de um bebê? Que conhecimentos podem ser abordados para um trabalho significativos com bebês? E que importância deve ser dada para o acolhimento do bebê? Para responder a tantos questionamentos e compreender a influência das bases afetivas foi utilizada a pesquisa bibliográfica para melhor compreensão do tema, compreende-se que Wallon enfatiza toda a pessoa constituída num sistema específico e de trocas com o meio, onde tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual em cada estágio de desenvolvimento, numa forma particular de ação predomina sobre as outras. Por isso, o fato de abaixar para falar com a criança, o olhar nos seus olhos, o conversar com ela, permite reconhecer nos bebês seus sentimentos, o brincar são indicações importantes para que se sintam acolhidos e seguros para construção de seus conhecimentos envoltos por laços afetivos.

Palavras-chave: Afetividade; Acolhimento; Bebês.

1. INTRODUÇÃO

A criança é um sujeito em processo de desenvolvimento, regida de direitos, que tanto influencia quanto recebe influência do meio. Seu imaginário é resultado do ambiente que dele faz parte, isso se levar em conta a teoria sociointeracionista.

Uma criança é em sua singularidade, um ser que por receber influências passa a ser um produto do meio. Logo, uma instituição para crianças pequenas precisa, antes de tudo ter uma missão de inclusão, de acolhimento, designado como o lugar de encontros, aberta a todos. Desse modo, o presente trabalho pretende refletir sobre a importância a ser dada sobre o acolhimento dos bebês na visão do teórico Henry Wallon.

Neste prisma, se faz preciso apresentar o conhecimento sobre o desenvolvimento integral da criança, num sentido muito mais amplo, abordando tanto a base cognitiva, quanto afetivas, especificamente da criança pequena. Contextualizado à luz da psicogenética de Wallon (1996) numa dimensão afetiva como lugar central para a construção do ser.

Partindo deste princípio, faz-se necessário questionar: O que é tão relevante para o bebê para ele sentir-se seguro na creche? É possível muitos especialistas a serviço de um bebê? Que conhecimentos podem ser abordados para um trabalho significativos com bebês? E que importância deve ser dada para o acolhimento do bebê?

Para responder a tantos questionamentos e compreender a influência das bases afetivas foi utilizada a pesquisa bibliográfica para melhor compreensão do tema.

Sendo tomado como referencial teórico as discussões de Dantas (1992), Galvão (1995), Wallon (1996), Piaget (1994), Vygotsky (1998), Oliveira (2010), Didonet (2010), entre outros.

A intenção desta pesquisa é de futuramente contribuir com processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças respeitando as mudanças inerentes a forma de acolher as crianças de 0 a 6 anos. Deste modo, faz-se necessário abordar sobre como se dá a educação das crianças, partindo dos níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social, ou seja, o desenvolvimento sociointeracionista.

2. REFLEXÕES SOBRE CRIANÇA

Durante muito tempo as crianças não ocupavam um lugar específico voltado às necessidades de sua faixa etária, recebendo cuidados apenas nos primeiros anos de vida. Até por que o cuidado e a educação das crianças eram de responsabilidade da família e particularmente da mãe ou de outras mulheres (Ariès, 1978).

Bujes (2002) comenta que por volta do século XV a escola passa a ser organizada na Europa e por isso novos modelos educacionais passam a ser criados partindo das descobertas de novas terras, devido a expansão do mercado, no desenvolvimento científico, da invenção da imprensa, que exigiram o acesso à leitura, tendo na igreja a sua importante contribuição para o papel da alfabetização. Portanto, o surgimento do termo infância passa a ser concebido simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar.

Logo há a necessidade em busca pelo conhecimento, que passou a permear as grandes famílias colocando, deste modo, fim ao trabalho, exclusivamente, materno, pois com a revolução industrial procura-se afastar as crianças da ameaça da exploração (Bujes, 2002). Já os pais passaram a mandar seus filhos à escola, com o objetivo de receberem a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época. Enquanto isso, as mães procuram locais seguros para seus filhos passando a existir as creches e/ou escolas maternas. Sendo denominada na França por *crechè* que significa manjedoura, presépio, e a expressão escola materna foi utilizada para designar atendimento de guarda e educação fora da família (Oliveira, 2010).

Com isso, grandes pensadores, gradativamente, adquirem novas visões sobre a criança e sobre como ela deveria ser educada. Afinal, por se tratar de um movimento de mudanças, diferentes movimentos filosóficos, políticos, científicos e artísticos exerceram influências numa nova consideração do infantil. Nos séculos XVIII e XIX com desenvolvimento social, a criança passa a ser o centro dos interesses educativos dos adultos, e assim, os reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal.

Com tantos estudos voltados ao bem-estar da criança e preocupados em proporcionar uma educação de qualidade, a década de 1950 passa a ser marcada, no contexto internacional pós-Segunda Guerra Mundial, uma nova preocupação com a situação social da infância e a ideia da criança com direitos. Tal destaque aparece com o conteúdo expresso na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela ONU, em 1959, em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos, apresentada em 1948. As transformações dessas características estão relacionadas as mudanças da sociedade, nos interesses econômicos, políticos, sociais e ideológicos (Fontana e Cruz, 1997).

Desse modo, a concepção de infância é construída histórica e social, coexistindo em um mesmo momento múltiplas ideias de criança, assim como, diversas formas de compreendê-la. Nesse sentido, pode-se observar que a produção de conhecimento acerca da infância está relacionada ao lugar social que a criança ocupa em relação ao outro. Revelando, deste modo, as transformações e orientações das diversas maneiras de ser criança ao longo do tempo.

Jardim (2003) comenta que em sua maioria os adultos subestimam as crianças em sua capacidade de criar, produzir, pensar, entre outros aspectos. Ora, eles as ve em prontas e acabadas a enfrentar desafios e episódios que virão.

Nesses moldes, repensar a criança para além de um ser natural e vê-la a dispor de um saber conduz a repensar e reconhecer suas experiências no brincar, como campo para sua constituição.

Em razão disso é visto que a expansão dos serviços da educação infantil vem sendo influenciada cada vez mais por teorias que apontam, entre outros aspectos, o valor do desenvolvimento da criança. Sendo assim, a partir da Lei 9394/96, que estabelece novas diretrizes e bases para a educação nacional, se propõe a atender crianças em creches (até 3 anos de idade) e pré-escolas (de 4 a seis anos incompletos) constituindo a educação infantil, nível de ensino integrante da educação básica. Esta condição rompe com a tradição assistencialista e com isso amplia-se os modelos de qualidade para a educação coletiva de crianças pequenas.

Sendo assim a educação infantil passa a ter uma grande importância no meio social que começa a defender o direito da criança à sua infância. Sob esse prisma de entendimento, a educação da criança pequena passa então a envolver simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis de educar e cuidar. Até porque, crianças da primeira infância (de zero a seis anos) necessitam de atenção, carinho e segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Nesta etapa, também, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas desse mundo. (Bueno, 1998)

Para Bujes (2001), o cuidar e educar são atividades simultâneas que

necessitam ser verificados na prática, ou seja, que tanto os cuidados como a educação precisam ser entendidos de forma vinculada.

Didonet (2001) afirma que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação tem a função de que dela faz parte em ter como função construir a base da formação do ser.

É garantido à criança de 0 a 6 anos a sua inclusão na instituição escolar, previsto em documentos como a Constituição Federativa do Brasil, o Estatuto da criança e do adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação que a partir de 2010 determina a obrigatoriedade da criança de 4 a 5 anos permanecer na escola (Flores, Santos e Klemann, 2010).

2.1 Infância, Cognição e Afetividade

O termo infância esteve relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno entre os séculos XVI e XVII. (Bujes, 2001).

Em cada época revela-se ideais e perspectivas em relação as crianças constitutivas sobre o sujeito em formação, onde algumas questões das crianças foram pertinentes e estavam relacionadas aos interesses, culturais, políticos e econômicos do contexto social, tais como: o não lugar da criança.

Contudo, não se pode conceber infância sem a dimensão lúdica que alinha e entrelaça as representações. Não existe ligação, nem aprendizagem, nem desenvolvimento, sem este espelho virtual que a produção lúdica implica.

Mas, é a partir do ideário iluminista, que a criança será reconhecida como objeto de estudo da ciência. Numa preocupação com sua formação, negando-a como ser incompleto. Mesmo que, para tais filósofos a criança, ainda, seja vista como uma fase efêmera que precisa ser apressada, em crescer e tornar-se um ser de razão que precisa ser aligeirada, ou seja, tal como atualmente, um pequeno adulto, um homem do amanhã (Nunes e Pereira, 1996).

Nesse sentido, pode se observar que a produção de conhecimento acerca da infância está relacionada ao lugar social que a criança ocupa em relação ao outro. Revelando, deste modo, as transformações e orientações das diversas maneiras de ser criança ao longo do tempo. Tais acontecimentos conduzem as compreensões das atitudes contemporâneas.

Eis a razão que para compreender a realidade, a criança precisa reconstruir o mundo a partir do seu olhar infantil, reapropriando ou recriando os acontecimentos. E assim, resignificadas através de nossas ações e por construção de vínculos afetivos.

De acordo com a teoria de Jean Piaget apud La Taille (1992), a afetividade é a genética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que

não comporte fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. Essa unidade de conduta torna os fatores de evolução comuns aos dois aspectos, o cognitivo e o afetivo.

Para ele, ambos os componentes cognitivo e afetivo, são inseparáveis, ocorrendo paralelamente e é de fundamental importância o cuidado com o aspecto afetivo no processo de ensino-aprendizagem, pois é a dimensão que representa a dificuldade na tomada de consciência do eu e do outro.

À medida em que os aspectos cognitivos se desenvolvem, há um desenvolvimento paralelo da afetividade. Os mecanismos de construção são os mesmos. As crianças assimilam as experiências aos esquemas afetivos do mesmo modo que assimilam as experiências cognitivas. O resultado é o conhecimento. (Wadsworth, 1993, p. 23).

Para Dantas (1992, p. 90), “[...] no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira.” Durante o desenvolvimento do indivíduo, as duas repercutem uma sobre a outra e, por conseguinte, a afetividade recua para dar espaço à ação cognitiva, desde que ocorra a maturação do organismo sensório-motor. Há então, segundo Dantas (1992), na construção do indivíduo uma alternância entre essas duas dimensões, não paralelamente, porém integrados. Cada momento, seja afetivo ou cognitivo, incorporará os acontecimentos ocorridos no momento anterior, na outra dimensão. Então, segundo ela, a afetividade depende dos avanços adquiridos no nível da inteligência, e vice-versa, ou seja, uma depende da outra.

A afetividade equivale, na maioria das vezes, a uma relação de atenção, de carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. Porém, reações agressivas, de raiva e desatenção, também são expressões de afetividade. A afetividade se expressa através de desejos, emoções e sentimentos, sejam bons ou ruins.

É imprescindível ao tratar de afetividade, falar sobre emoções e sentimentos, visto que ela é expressa através deles. Essa distinção é utilizada por muitos autores, que consideram as emoções como sendo caracterizadas pela agitação, intensidade, passageiras e acompanhadas de reações orgânicas, como por exemplo, o riso, o choro, a aceleração dos batimentos cardíacos, dentre outras. Já os sentimentos consideram mais duradouros, menos intensos e não são acompanhados de reações orgânicas.

De acordo com Dantas (1992), Wallon considera a expressão emocional como tendo um caráter altamente contagioso, epidêmico e social, pois através dela há a formação do primeiro e mais forte vínculo entre as pessoas. “A emoção esculpe o corpo, imprime-lhe forma e consistência” (Dantas, 1992, p.89). A emoção é visível, exterioriza-se através das expressões faciais e corporais.

Mahoney e Almeida (2000) fazem uma distinção entre emoções e processos afetivos:

[...] processos afetivos são todos os estados que fazem apelo a sensações de prazer/desprazer ou ligados a tonalidades agradáveis/desagradáveis; emoção é um estado afetivo, comportando sensações de bem-estar ou mal-estar, que tem um começo preciso, é ligado a um objeto específico, de duração relativamente breve e inclui ativação orgânica. (Mahoney; Almeida, 2000, p.60).

A teoria de Wallon nos aponta, então, conjuntos funcionais que atuam como uma unidade organizadora do processo de desenvolvimento. O afetivo, o motor e o cognitivo se relacionam entre si profundamente, a cada momento, e dão resultado a pessoa individual. (Mahoney; Almeida, 2000. p.17).

A afetividade ocorre quando o indivíduo é afetado pelo mundo através de sensações agradáveis ou não. Na evolução da afetividade há três momentos importantes: emoção, sentimento e paixão.

A emoção, segundo Mahoney; Almeida (2000, p.18), “é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora, fisiológica.”. As emoções implicam em reações instantâneas e diretas. São através delas que nós iniciamos os laços com o mundo humano. O sentimento representa a afetividade, podendo ser expressos através da música e da linguagem. Já na paixão há a utilização do autocontrole para comandar uma situação, na qual entra em ação o ciúme, as exigências e a exclusividade.

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida. a própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – “mover” – acrescida do prefixo “e-”, que denota “afastar-se”, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. (Goleman, 1995. p.20).

Além de todos os fatores que acompanham a afetividade, como as emoções, sentimentos, há também os fatores fisiológicos, as alterações viscerais e metabólicas. Segundo Dantas (1992), Wallon classifica as emoções a partir do papel do tônus. São elas: as emoções hipotônicas, que reduzem o tônus, como o susto e a depressão. As emoções hipertônicas, que geram tônus, como a cólera e a ansiedade. “A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo;” (Dantas, 1992. p.90).

Pode-se dizer então, que afetividade é não são só os tratamentos cordiais, mas é tudo o que envolve emoções e sentimentos e prazer e desprazer. Por isso, o berçário requer um tratamento individual, atencioso, cuidadoso entre professores e bebês; um olhar sensível, uma palavra de tranquilidade, um tratamento gentil, carinhoso, etc.

3. UM NOVO OLHAR SOBRE A AFETIVIDADE NO ACOLHIMENTO DOS BEBÊS

Nesse viés, acredita-se que cada criança tem a sua particularidade e isso e que jamais isso pode ser desconsiderado tanto para o processo de ensino-aprendizagem, como para o convívio e bem estar social ou do grupo.

Entendendo a criança como alguém em desenvolvimento, compreende-se que não se age com ela como se esta não interagisse. A criança mesmo pequena tem suas vontades, necessidades, e desejos que precisam ser considerados, compreendidos e respeitados. (Oliveira, 2010).

Concomitante ao pensamento da autora, a entrada da criança na creche representa um momento delicado para a vida da criança e da família na transferência e compartilhamento de vínculos afetivos que podem transformar esse momento em um desenvolvimento prazeroso e transformador.

Toda ação precisa ser refletida e discutida antes de ser praticada. Neste sentido, a criança antes de qualquer pessoa, precisa ser questionada e ouvida por alguém no qual ela confie, pois é ela que vai se desligar de um grupo no qual interagiu tentar criar um novo vínculo com outras crianças. (Sarmiento; Gouveia, 2008).

De acordo com Vygotsky (1998), no início da vida da criança, sua ação sobre o mundo é determinada pelo contexto perceptual e pelos objetos neles contidos. Quando se inicia os jogos de faz de conta, há um novo e importante processo psicológico para a criança, o processo de imaginação, que lhe permite desprender-se das restrições impostas pelo ambiente imediato. A criança é capaz de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra. Assim, o campo do significado se impõe sobre o campo perceptual.

Segundo Levin (1995), para que o corpo se desenvolva é necessário que nasça um sujeito, “o que supõe uma inscrição da letra no corpo” (Levin, 1995, p.24). Perpassado num processo de um tempo descontínuo e dissonante do Outro que opera a partir de uma lógica subjetiva.

Esse corpo passa a ser constituído a partir de um Outro primordial, necessitando do apoio, carinho e atenção num longo percurso da sua vida. “O corpo é, antes de mais nada, um receptáculo, um lugar de inscrição, uma trama implacável destinada a imprimir-se, com os cenários, as cores de outrem a começar pela servil cópia do motivo” (Bergès, 1998, p.51).

A esse respeito Bergès (1998), comenta que o corpo pode ser definido como um embrião, conjunto de tecidos que envolve o homem, como também pode ser compreendido por exercer a função de receptáculo. Afinal, antes de formar-se ele completa-se e vivência situações do meio, como também, interfere e permite ser.

Até porque a captura desse corpo, por parte de uma cadeia significativa, acaba por ordenar em um olhar, no escutar, em receber e ao entregar as funções que cedem ao lugar de um ordenamento simbólico do corpo, operado por um Outro que rearma esse corpo numa posição imaginária (Bergès, 1998).

Portanto, a intervenção do Outro na possibilidade de uma efetiva maturação harmônica do tônus muscular, assinala a importância do diálogo tônico. Ou seja, a necessidade de que se opere um desenvolvimento, no qual a mãe signifique, no campo da linguagem (dimensão especificamente psíquica) o que o bebê manifesta em suas variações tônico-musculares.

Como efeito, observa-se a necessidade que o bebê tem em ser sustentado, sofrendo, deste modo, efeitos do desejo da mãe, sendo refletidos no corpo da criança. Eis a razão por imitar gestos e movimentos do controle exercido pelo Outro (Bergès, 1998). Por isso, sua recepção encadeia-se numa rede simbólica, ou seja, num corpo contido em uma história narrada, criada pela posição desejante dos pais.

Há de se considerar que, antes mesmo do nascimento de uma criança seu corpo vai sendo construído pela demanda do Outro desejante, o que não se trata, apenas, de uma estrutura anatômica, mas de caráter idealizado, imaginado, projetado e figurado. Estando fixado em aspectos que influenciam o ser, que se depara com uma estrutura simbólica, no qual, o antecede a um lugar previamente determinado pelos laços parentais que irá depender da cultura, onde o mesmo encontra-se inserido (Levin, 2000).

É por isso que o objeto humano é constituído pelo Outro. Tal fato se dá em razão de não nascer um ser humano completo, ou seja, este ser ainda se encontra em formação dos sistemas neurológicos e perceptivos. Em outras palavras o bebê percebe, reage e até mesmo interage com os outros sem perceber que percebe, sem ter consciência reflexiva (Jerusalinsky, 2002). Cabendo assim a presença de uma figura marcante o chamado engaste da função materna, ou seja, onde a mãe (ou quem exerça tal função) realiza a antecipação simbólica imaginária fazendo uso dos reflexos arcaicos (diversas vezes, sem intenção) como que atribuindo características ao sujeito.

Este, por sua vez, nasce com extrema permeabilidade às inscrições do Outro primordial (grande potencialidade do humano), sendo a partir deste e por meio da linguagem que se tem a possibilidade de se apropriar acerca do que lhe convém. Nessa instância, o bebê é encarado como que objeto de satisfação estruturante do desejo e das realizações simbólicas. Nesse momento ocorrem as primeiras experiências de vida, as primeiras inscrições que constituirá o núcleo do inconsciente. Estabelecendo a marca do que recebe do Outro e do que lhe tornará mais familiar (Jerusalinsky, 2002).

Ora, apesar de estar diante de alguém que ainda não se reconhece como sujeito, é função do Outro tratá-lo como se ele assim fosse. Por isso é fundamental a cumplicidade entre a família e os professores, para assegurar melhores condições de passagem por todas as dificuldades comuns que acontecem. Ciente de que, ao brincar com o bebê, o Outro auxilia na formação da identidade do ser.

Portanto, o respeito ao tempo do bebê permite um acolhimento vinculado a afetividade transposta pelo professor de creche que reconhece o sentimento do bebê e da família e logo constrói laços que permitirá transferir confiança e segurança, sentimentos, estes, tão necessários a família.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato da criança estar deixando a convivência só com sua família para passar a conviver num ambiente estranho precisa sentir-se bem acolhida e protegida.

Por isso Wallon (1989) enfatiza que toda pessoa constitui um sistema específico e ótimo de trocas com o meio e tal sistema integra suas ações num processo de equilíbrio funcional que envolve motricidade, afeto e cognição, mas no qual em cada estágio de desenvolvimento, uma forma particular de ação predomina sobre as outras.

Desse modo, a emoção suscita reações similares ou reciprocidades entre o bebê seu parceiro a medida que negociam, por meio de suas ações, as interpretações que emprestam a situação vivida.

O fato de abaixar para falar com o bebê, o olhar nos seus olhos, o conversar com ela, reconhecer seus sentimentos, o brincar são indicações importantes para que se sintam acolhidos e seguros para construção de seus conhecimentos envoltos por laços afetivos.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BERGÈS, Jean. **O corpo e o olhar do Outro**. Escritos da criança, n° 2. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 1998.
- BUJES, Maria I. E. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. in: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org). **Cultura, poder e educação**. Canoas :Ulbra, 2005.
- BUJES, Maria I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI. A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: artes médicas, 1995.

- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: OLIVEIRA, Marta K. de; LA TAILLE, Yves; DANTAS, Heloysa. **Piaget, vygotsky e wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Ed., 1992.
- DIDONET, V. Creche: a que veio...para onde vai... enfoque: Qual é a questão? **Em aberto.** Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-27, jul.2001. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/80> Acesso em 01 jul. 2012.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria de Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.
- FLORES, M. L. R.; SANTOS, M. O. Dos.; KLEMANN, V. Estratégias de incidência para ampliação do acesso à Educação Infantil. In: BRASIL. **Insumos para o debate – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas.** São Paulo: campanha nacional pelo direito à educação, 2010.
- GALVÃO, Isabel. **Henri wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- GALVÃO, Isabel. Wallon e a criança, esta pessoa abrangente. **Revista Criança.** N. 33, p. 3 – 7.
- GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** São Paulo: Objetiva, 1995.
- JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância.** 2. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- JERUSALINSKY, Julieta. **Enquanto o futuro não vem: a psicanálise na clínica com bebês.** Salvador: Álgama, 2002.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e Desenvolvimento Infantil.** 2º ed. Ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- LA TAILLE, Yves. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: OLIVEIRA, Marta K. de, LA TAILLE, Yves, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Ed., 1992.
- LEVIN, E. **A clínica psicomotora: o corpo na linguagem.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- LEVIN, E. O desenvolvimento psicomotor diante da modernidade. **Revista estilos da clínica,** São Paulo, v. V, n. 08, p. 152 -154, 1º sem. 2000.
- LIUBLINSKAIA, A. A. **O desenvolvimento psíquico da criança.** Lisboa: Editora notícias, 1979.
- MACIEL, Ira M. (Org.) **Psicologia e educação: novos caminhos para a formação.** Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001.
- MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda. (orgs). **Henri Wallon: Psicologia**

e educação. São Paulo, Editora Loyola, 3ª edição, 2000.

MENDES, Vitor Fonseca. **Escola, escola quem és tu.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NUNES, Maria Fernanda R.; PEREIRA, Rita Marisa R. 1996. Buscando os mitos nas malhas da razão: uma conversa sobre educação e teoria crítica. In: KRAMER, Sonia; JOBIM, Souza, Solange (orgs.). **Histórias de professores.** São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Marta K. de. O problema da Afetividade em Vygotsky. OLIVEIRA, Marta K. de, LA TAILLE, Yves, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus Ed., 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky.** São Paulo: Scipione, 1993.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. In. ANGOTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Ed. Alínea, 2006.

SARMENTO, M.; GOUVEA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da infância: Educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa.** São Paulo, n. 92, 1 sem., 1995.

WALLON, H. **Origem do caráter na criança.** São Paulo: Editora nova alexandria, 1996.

WALLON, H. **Origem do pensamento na criança.** São Paulo: Editora manole, 1989.

ARTETERAPIA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM UM ESPAÇO NÃO ESCOLAR

*Igor Lucena Fernandes de Queiroz¹
Artemisa de Andrade e Santos²*

RESUMO

Na presente pesquisa buscamos suscitar questões sobre a interagência (arteterapeuta e cliente) no processo de individuação em oficinas de arteterapia. Bem como referenciar o que é processo de individuação na psicologia analítica, e em outras perspectivas. E por fim encontrar indícios, possíveis evidências, do referido processo nas expressões realizadas pelos interagentes das oficinas arteterapêuticas com processo de aprendizagem. Pontuando que participam dos nossos processos psíquicos compreender sentidos e significados acabam se tornando um grande aprendizado sobre a vida e o viver. No sentido de servir tanto para os arteterapeutas e os desenvolvimentos de suas vidas, como para a qualidade na abordagem para com os interagentes em seus processos de autoconhecimento ao longo da jornada profissional de arteterapia. As quais foram realizadas no estágio da formação no curso de pós-graduação em arteterapia da Faculdades Integradas de Patos. As oficinas foram realizadas em duas unidades da FUNDASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte. Na cidade de Natal – RN, no período entre maio e setembro de 2019. Conclui que ao nos conhecermos podemos também conhecer melhor e transformar o mundo e tudo que há nele.

Palavras-chave: Arteterapia; Educação Brasileira; Aprendizagem não escolar.

1 Graduado em Filosofia. Especialista em: ensino de Filosofia no Ensino Médio; e em Arteterapia. Mestrando em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte E-mail: igorlucenafernandesdequeiroz@gmail.com.

2 Especialista em Arteterapia. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Rede Municipal de Campo Redondo – RN. E-mail: andradeasantos@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

No “meio cultural” das práticas integrativas e complementares de saúde – PIC’s (mais conhecidas como terapias holísticas, ou alternativas) o conceito de interagente é usado para referir àquela(s) pessoa(s) que é ministrada(s) a(s) terapia(s). Diferindo de “cliente” por esse conceito ter um significado demasiadamente materialista, e que geralmente é meio para fins pecuniários. Bem como diverge de “paciente” por quê numa ótica holística quem recebe o tratamento participa dele, ou seja, é agente também, apenas dum lado diferente.

De acordo com dicionário Priberam (2020) “inter” vem do latim (*inter*), significando entre. Como prefixo exprime a noção de posição média ou intermediária. Podendo exprimir a noção de relação recíproca. Segundo o Priberam (2020) “Agente” vem igualmente do latim (*agens, agentis*) significando que produz efeito, ativo, forte. Como adjetivo de dois gêneros exprime aquele ou aquilo que opera. É similar a ativo e diferente de passivo. E como substantivo de dois gêneros exprime o que opera ou é capaz de operar, divergindo de paciente.

Neste trabalho buscamos suscitar questões sobre a interagência (arteterapeuta e cliente) no processo de individuação em oficinas de arteterapia. Bem como referenciar o que é processo de individuação na psicologia analítica, e em outras perspectivas. E por fim encontrar indícios, possíveis evidências, do referido processo nas expressões realizadas pelos interagentes das oficinas arteterapêuticas que foram realizadas durante o estágio da formação no curso de pós-graduação em arteterapia da Faculdades Integradas de Patos. As oficinas foram realizadas em duas unidades da FUNDASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado do Rio Grande do Norte. Na cidade de Natal – RN, no período entre maio e setembro de 2019.

2. COMPOSIÇÃO TEÓRICA

O processo de individuação como descrito por Von Franz (2016) se trata de um movimento interno para autorrealização integral dos indivíduos. Ser inteiramente a si mesmo parece óbvio, visto que não podemos ser outrem. Pessoas psiquicamente saudáveis tem a capacidade de perceber em maior, ou menor, grau as limitações do nosso corpo e da nossa mente. De acordo Von Franz (2016) na etnia *Naskapi*, os indivíduos não tinham tantos rituais por que viviam em pequenos grupos muito distantes uns dos outros, em tudo que faziam consultavam o “grande homem” interior. Seja para caçadas e sobrevivência da vida, ou mesmo para decisões mais importantes. Então tudo que excedesse os limites de ação, entendimento e sentimento merecia ser consultado. Para evitar atropelos no mundo, tanto consigo, para não atropelar a si, bem com o ambiente para não

arrasar o mundo. Todavia, ambos, si e mundo, são indissociáveis.

Gérôme (1985) apud Weil (1987) diz que explicava provir da ontologia a teoria relativa ao “quem” sou. Da gnoseologia a teoria relativa ao “que” sei. E da epistemologia a teoria relativa ao “como” sei. Ele também elaborou um esquema gráfico para expor a interdependência dessas teorias, tanto para significação de si e do mundo, como para elaborar limites do aspecto psíquico em cada indivíduo. O símbolo criado para essa tese é: a bolha de existência. Em sua diáfana parede tendemos a projetar nossas noções, e nossas imagens favoritas, para que a partir dessa projeção interna se fortifique o ego. Isso acontece a cada vez que ensejamos nossas preferências nalgum dos três pilares teóricos (ontologia, gnoseologia, epistemologia). Todavia, estes autores alertam que convém transcender os limites de cada pilar para que não fiquemos lacrados na fina bolha de nossas exigências.

E nos questionamos – é possível forçar alguém a ser a si mesmo? – noutra contexto esta pergunta seria retórica. Mas respondendo-a: não é possível! Seja por qual motivo for, independente da intenção. Tanto por si mesmo como ainda por outrem, a coerção para autorrealização nega àquilo que é próprio de cada ser, ser naturalmente quem é. Seguindo o raciocínio de que só se pode ser a si mesmo, nem mais e nem menos. De outra forma, ou seja, negar ou forçar ser quem somos seria uma violência extremamente sutil, porém delicadamente atroz ao que há de mais honesto em cada um de nós, sermos autonomamente quem realmente somos.

Autós, em grego, se refere a ideia de si mesmo ou algo próprio. *Nómos*, em grego, refere-se a ideia de regras, normas e leis. E aqui, para fins de compreensão da amplitude terapêutica e estética na qual este trabalho está contextualizado aproximamos esses dois vocábulos gregos aos conceitos de liberdade e disciplina. Levando em conta que o conceito de autonomia aqui proposto é uma equação de múltiplas soluções possíveis. E como vimos com Von Franz (2016) desde a pré-história existe o princípio de individuação por parte daqueles indivíduos e sociedades que desafiam o paradoxo de viver em paz num mundo em constante guerra de interesses de todos contra todos.

O processo de individuação tem várias implicações conceituais e a questão que envolve liberdade e disciplina é a linha de pensamento que pretendemos desenvolver neste trabalho perpassa diversos autores e teses. Visando integrar planos e ações arteterapêuticas. Pois internamente materiais psíquicos se chocam e criam a todo tempo novas significações. E essa dinâmica invisível pode ser parcialmente vislumbrada por meio de expressões sobre o papel, seja com lápis ou tintas. Deixando o inconsciente aflorar por meio de elementos artísticos, sem expectativas estéticas, mas apenas expressivas podemos perceber símbolos

e dinâmicas da mente das pessoas que se propõem a conhecer o que está além da bolha da consciência (Furth, 2004). No próximo tópico entraremos em mais detalhes sobre a metodologia.

A liberdade e a disciplina entendidas como rizomas conceituais existem num emaranhado de relações significativas interdependentes, tanto nas pessoas, como entre elas e no mundo. A fim de entendermos um conceito precisamos do outro polo. E para alcançarmos meios-termos entre disciplina e liberdade são necessários momentos de reflexão e percepção das ações internas e externas. Como Boal (2012) propõe, ao nos permitir assistir a si mesmos vivendo os personagens que guardamos, vestimos e somos vestidos cotidianamente, em ação no mundo encontramos um “saber-ser” que livro nenhum guarda. Porquanto o que divide o ambiente interno/externo da consciência é uma barreira fina tramada por desejos. Cujas satisfações (custem o que custarem) é o que buscamos. E isso é que temos em comum com os outros indivíduos. Todavia, aprendendo a ser a si mesmo, regulando a disciplina e a liberdade com tudo que guardamos e queremos experimentar, gera uma consciência ampliada sobre si. E em meio às lutas diárias podemos estar em íntima paz, sendo naturalmente a si mesmo.

À medida que se vai aprimorando o experimentar a vida com cuidado nas ações, percebendo o fluxo dos sentimentos, e refletindo sobre os pensamentos pode ser que cedo ou tarde, no tempo de cada indivíduo, ou grupo se encontrem modos mais criativos de comportamentos respeitosos e autônomos. Bem como jeitos de se empoderar, que também afirmem os poderes alheios, e assim cada qual seja responsável por si e por todos. Participantes duma ecologia de ações, sentimentos e entendimentos.

Para Alessandrini (2002) o processo arteterapêutico tem alguns objetivos principais, um deles é desenvolver o ser a si mesmo. Para ela a terapia, mobilizada pela arte integra expressões profundas dos indivíduos com os seus si mesmos (Ser). Numa metodologia que pretende educar os envolvidos para a paz, de um modo que sejamos quem somos, porém mais inteiros. Com constância e continuidade, criatividade e libertação, para conquistar o próprio jeito de aprender e ser em vida. É uma maneira de autodisciplina para que num processo helicoidal, ou numa espiral de expressão e (auto)conhecimento o indivíduo se sinta melhor para viver empoderadamente sua vida.

Um grande desafio no processo expressivo entre arte e terapia é como significar o objeto de conhecimento? E um aspecto subliminar nesta pergunta é que enquanto o indivíduo não experimentar a criatividade inerente a si mesmo, jamais pode ver o novo e nem conhecê-lo. Na verdade é a partir dessa questão que a autora formulou o método que chama de “oficina criativa”. Tendo como intenção experimentar, a partir de opções previamente organizadas (mas não

imutáveis) pelo terapeuta. Assim sendo, é estipulado tempo, espaço e elementos expressivos para que o processo de conhecimento e autoconhecimento criativamente possam levar ao indivíduo significações e ressignificações de materiais psíquicos nos sentimentos, hábitos, modos de pensar, e ações.

Tanto que a prioridade não é fazer “arte”, ou seja, o desenvolvimento de uma poética ou estética a partir de linguagens artísticas. Dessa forma, com auxílio profissional do arteterapeuta os interagentes vão experimentando e significando. Pois nada do que é expresso é pura casualidade. Pelo contrário, o que foi exprimido geralmente estava além da consciência. E isso amplia a própria consciência por meio do acolhimento e compreensão dos materiais psíquicos inconscientes. E aqui a o conceito de compreender é entendido como ação de conhecer e autoconhecer em contato com a criatividade.

Mas ora, quem conhece melhor a si, a própria relação consigo mesmo, e com o mundo tem muito mais chances e poderes de transformar a si e ao mundo. Poder de converter grandes nós, em laços mais éticos e honestos consigo mesmo e com o mundo. Por que tais indivíduos têm mais noção da amplitude de si, conseqüentemente de suas ações, sentimentos e pensamentos. E isso tende a ampliar a responsabilidade sobre conseqüências da vida.

Para Freire (2008), a autonomia acontece num equilíbrio cognitivo entre ética e estética. Num viés que também concebe autoconhecimento. Construindo autodisciplina e liberdade responsáveis, as quais abrem caminho ao aspecto terapêutico: entre a gente e com gente (Boal, 2012). Na verdade, essa questão de estética ética é cara para o senso crítico (ciências, filosofias e artes) há milênios. Tanto que desde a Grécia Antiga se falava que não tinha como o cidadão ser belo se não fosse bom (saudável) e justo (ético).

Do ponto de vista do indivíduo a autonomia seria o conceito que aproxima a síntese da ética numa proposta de moral aberta e colaborativa. De maneira que de si para consigo mesmo, de si para com outros indivíduos, e de si para com o cosmo (Guattari, 1990) possamos seguir nos desenvolvendo. E a simbiose da liberdade e da disciplina na autonomia seria a seiva que nutre a selva da vida.

Socialmente, a liberdade e a disciplina também podem ser entendidas como partes de polarização. Um caminho para remover as enormes pedras dos desgastes gerados por tais polarizações é a ética. Que é uma área filosófica de reflexão sobre a(s) moral(is) existente(s). E moral, em linhas gerais, se pode dizer que são as normas de relações que cada grupo humano tem entre seus membros. Desse modo, moral é estabelecida como um grande acordo no processo de socialização formal e informal, que acontece desde a infância (Mougeolle, 2015).

Tocados de forma ampliada, liberdade e disciplina perpassam as culturas, políticas e sociedades atuais. No Brasil, diante da situação político-partidária

(Gomes; Bridi; Lara, 2019), um lado defende a construção de uma sociedade mais libertária a partir de novos tipos de indivíduos, enquanto o outro lado defende ordem e disciplina que vem regendo pessoas há milênios. Mas ambos os lados apequenam as discussões sobre propostas de distribuição do poder, que é sempre do povo. Simplificando e inferiorizando valores opostos aos de cada representante sociais.

Por incrível que pareça essa discussão tem a ver com a neurociência (Dias, 2015), pois em termos gerais enquanto o lado esquerdo do cérebro rege a disciplina, ou a ordem, o lado direito rege a criatividade, a liberdade. Os indivíduos que conseguem coordenar ambos os lados tem como fruto uma saúde mental, compreensão emocional, e ações mais autônomas do que as pessoas que vivem “polarizadas” num hemisfério cerebral (excessivamente ordeira, ou libertária). Além de serem mais resilientes: característica imprescindível ao processo de evolução de qualquer espécie, e de qualquer indivíduo empoderado.

Na psicologia analítica (Jung, 1984) os arquétipos da anima e do animus apresentam grandes dilemas de liberdade e disciplina. Isto sem reduzir tais arquétipos a conceitos, por que tanto um como outro se encontram no emaranhado do psiquismo da anima como do animus, ou seja, cada qual tem um pouco do seu “oposto”. Visto que arquétipos não são conceitos puros. Mesmo assim a liberdade, abertura, e criatividade são características predominantes da anima. Enquanto que a disciplina, rigor, e limitação são características prevaletentes do animus. E como o inconsciente não é homogêneo o que se busca é a (auto) compreensão e o melhor relacionamento possível dos muitos aspectos autônomos da psique.

Desse modo, a postura ética é imprescindível para as consciências para que se possa integrar o animus e a anima, bem como os tantos outros elementos da mente. Num processo de autoconhecimento e autorrealização indissociável da realidade externa. Um possível indício de que isso ocorra no interior inescrutável do indivíduo é quando percebemos autonomia.

O paradigma holístico³ propõe a interdependência de tudo. O que está na consciência e muitos outros sutis eventos da mente tem correspondência com expressões sutis no corpo. Bem como em expressões criativas, o que eventualmente permite a investigação empírica. A liberdade:

surge quando o ser humano se descobre como Ser [...] ao se des-cobrir, desaparece seu caráter individual egocêntrico [...] cada liberação cria uma sensação de “estar livre de...”, o que não é a verdadeira liberdade, mas pode fazer parte de processo de liberação progressiva. (Weil, 1987, p. 108).

3 *holos* em grego significa todo, e a implicação disso é uma teoria que busca explicar aspectos sutis, e portanto maiores do que a realidade tempo espacial comum (WEIL, 1987, p. 75).

Para Weil (1987) em tal definição é inerente a noção de *dzogchen*. Que no budismo tibetano trata da condição própria de todos os seres: realizar o Ser. E para ser livre é necessária disciplina, ou uma prática ordenada, para se alcançar o estado de não divisão da realidade interna e externa (ou seja, o Ser). O qual chama de holopraxia, *holos* em grego significa todo, e *práxis* significa ação. Sendo desenvolvido na esmerada disciplina da meditação. O objetivo é alcançar o si mesmo, o Ser, que é uno, múltiplo e nenhum ao mesmo tempo: “se uma onda se sentasse e parasse de procurar o mar, terminaria sendo o que sempre foi: o mar” (Weil, 1987, p. 115).

As pinceladas teóricas até aqui orquestradas são para mostrar que o autodesenvolvimento é um tema muito abrangente. Toca ações, emoções e entendimentos, tanto conscientes como inconscientes, bem como individual e socialmente. E para compor uma linha de entendimento utilizamos as noções ampliadas de liberdade, disciplina que ensejam a eclosão da autonomia por meio de oficinas arteterapêuticas. Para quem vê, é um processo tão simples e belo como o desabrochar duma flor. Mas quem vive é intrinsecamente sofisticado e misteriosamente único como o Ser.

3. PROCEDIMENTOS ARTÍSTICOS TERAPÊUTICOS

Colaborar com a autorrealização dos profissionais da FUNDASE foi um desafio. O primeiro motivo de pejeja foram as limitações legais, formativas, assistencial psíquica, e por estarmos num espaço construído e mantido para coerção social. Apesar disso, nós tínhamos uma sala à parte do cotidiano profissional. O qual preparávamos a cada oficina para que pudessem acontecer as expressões arteterapêuticas.

A partir do método desenvolvido por Allessandrini (2002), organizamos nosso cronograma para todas as oficinas de estágio na FUNDASE. Bem como nossos relatórios foram baseados no método que a autora chama de “oficinas criativas”. Tais relatórios forma as principais fontes de material de pesquisa para este trabalho.

Entretanto, a estrutura dos relatórios unia partes das oficinas criativas. Por que alguns pontos deles serviam tanto como passos na realização das oficinas, como tópicos na redação dos relatórios. Naqueles documentos utilizamos os seguintes tópicos: tema; objetivos específicos; materiais e justificativas; sensibilização; expressão livre e elaboração; transposição para a linguagem verbal; avaliação; palavra ou expressão do dia.

Nossa prática arteterapêutica foi num regime de estágio, em duas unidades da FUNDASE. A primeira na sede que fica no Centro Administrativo do Estado do Rio Grande do Norte, no bairro de Lagoa Nova; e segunda no bairro

de Nazaré. Ambas as unidades em Natal-RN. Em cada um dos dezoito encontros que realizamos o grupo de três arteterapeutas em formação pautaram-se nos referidos passos acima mencionados.

O tópico “tema” era o objetivo geral da proposta, que apesar de ser previamente planejado juntamente com a orientadora geralmente sofria algumas modificações no dia da oficina. Por causa de demandas do público, ou pela quantidade dele. O objetivo específico seria o que iríamos fazer exatamente naquela oficina. Os materiais e a justificativa explicitava o que, e como usaríamos as ferramentas e técnicas para alcançar os objetivos. Nisso entrava a justificativa do simbolismo dos materiais, quais ações e por que simbolicamente gostaríamos que acontecessem. Mas estas primeiras etapas ficavam mais claramente descritas nos relatórios⁴. No dia da oficina com os interagentes não nos detínhamos muito nestes passos até aqui descritos, apenas explicávamos brandamente o que inicialmente. E a cada etapa da técnica aplicada na oficina daquele dia iríamos dando maiores explicações. Isto assim acontecia para que os interagentes não fossem condicionados logo no início da oficina. A intenção era a maior possível expressão autônoma dos inconscientes dos interagentes.

Os seguintes tópicos eram os que nos detínhamos mais nas salas das oficinas. A sensibilização era um momento em que relaxávamos o corpo e a mente tentando focar mais no presente momento e deixando de lado o cotidiano. Para que pudéssemos dar mais atenção aos processos internos, suas expressões e lidar melhor com os significados que surgissem. O tópico de expressão livre era para descrever o que os interagentes (ou algum em especial) faziam e como se expressavam. Pois no referido momento os deixávamos mais à vontade, ao passo que ficávamos atentos a como procediam ou elaboravam suas expressões, principalmente quando não conseguiam. O que era comum, e ali íamos “reforçando” o distanciamento com o cotidiano e buscando com o interagente caminhos para expressar-se sem medo. Após alguns minutos de expressão alertávamos sobre o fim daquele momento para que pudéssemos conversar. E os interagentes que se sentiam dispostos para comentar o processo, bem como o que fora expresso, geralmente falavam.

Quando sentíamos necessidade de questioná-los tínhamos bastante cuidado para não entrarmos no lugar do psicólogo. Pois, questões que pudessem levar a expressões do inconsciente mais profundas podiam se tornar enigmáticas e ser excessivamente subjetivas. E como arteterapeutas em formação esse não era o nosso objetivo. Assim evitávamos principalmente perguntar o “por quê” de qualquer expressão ou sensação durante o a realização daquelas oficinas.

4 No apêndice disponibilizamos um exemplo de relatório para que pesquisadores possam referenciar críticas. Pois visamos o desenvolvimento criterioso da arteterapia.

Mas utilizávamos: “o que” levou a tal expressão; “o que” algo significa para o interagente hoje; “como” foi vivida tal memória e “qual” sensação, sentimento ou ideias suscitava ali naquele presente momento.

Aparentemente banal e superficial, mas ali no calor do momento tudo pode acontecer com o inconsciente tendo uma brecha, e nunca sabemos o que tem lá (Jung, 2016), ainda mais se tratando de pessoas que lidavam com menores infratores. Entretanto, mesmo que lidássemos com quaisquer outros tipos de pessoas, seria antiético estimular o aprofundamento em questões íntimas da mente sem um apoio presente de outro profissional capacitado para melhor lidar com materiais psíquicos profundos. E além disso há a questão da segurança da saúde psíquica dos demais interagentes e dos proponentes. Frisamos que o nosso foco como arteterapeutas é estimular o autoconhecimento, auto empoderamento e autonomia dos indivíduos. Entretanto, se algum interagente quisesse livremente abrir-se um pouco mais sobre si e sua vida também não o impedíamos, apenas não os estimulávamos.

E depois desse diálogo sobre as expressões fazíamos um círculo no qual dávamos as mãos. Após alguns instantes respirando livremente pedíamos para cada pessoa ali dissesse uma palavra que fosse significativa para aquele dia. A avaliação era feita após o final de cada oficina e entre os proponentes discutíamos o que fizemos, como as coisas aconteceram e nossas impressões pessoais. Se mantivemos o planejado, ou outras questões que considerássemos interessantes de algum interagente especificamente ou do grupo como um todo. E mesmo sobre algum de nós que propunha a oficina, pois alguns pontos mexiam conosco. Também fazíamos alguns esboços de ideias para a próxima oficina, as quais eram decididas junto à orientadora em nosso encontro semanal.

A abordagem científica que realizamos é caracterizada como qualitativa por que pesquisamos significados, valores e atitudes dos sujeitos. Este tipo de perspectiva (Minayo; Deslandes; Cruz Neto, 2002) preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada e se aprofunda no mundo das subjetividades ou sobre os significados das ações e das relações humanas.

O tipo do estudo desenvolvido é o de observação participante. Por que “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” (Minayo; Deslandes; Cruz Neto, 2002, p. 58.).

Em todo o período de estágio mais de trinta pessoas participaram das oficinas. Desse quantitativo selecionamos apenas dois interagentes que permaneceram mais tempo conosco. Foram os que participaram mais vezes. Aqui utilizaremos nomes fictícios para manter o sigilo da identidade dos participantes. Jota participou das oficinas na sede da FUNDASE, e Ed na unidade de Nazaré.

Assim, a partir das etapas das oficinas criativas construímos nossos relatórios. Os quais estavam alinhados com uma metodologia de pesquisa científica que lastreia todo o processo de interação arteterapêutico.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico discutiremos como desenvolvemos as oficinas focando em dois interagentes, Jota e Ed. Os quais permitiram que usássemos algumas imagens de suas expressões arteterapêuticas para fins de estudo científico. Aqui também analisaremos algumas discussões que surgiram durante e depois das oficinas.

Jota nos deu indícios que estava caminhando em seu processo de individualização a partir do quinto encontro. Foi por volta daquele encontro que ele começou a retirar os óculos escuros durante a oficina e se expressar verbalmente com mais vigor. Já que antes ele era muito retraído e calado, aparentando ser uma pessoa tímida e de poucas palavras. Mesmo em suas expressões com lápis ou giz de cera ele não expunha muito mais que algumas linhas e formas.

Entretanto, percebendo seu interesse nas oficinas por causa da sua frequência a cada semana (foi quem participou mais vezes) decidimos incluir o elemento tinta. De acordo com Christo; Silva (2005) esse “material” expressivo auxilia no encontro interno com as emoções. E pelo simbolismo da fluidez e delicadeza da ação com o pincel tende a descristalizar emoções.

Bem, e foi o que sucedeu (imagem 1). Tanto que este interagente comentava o esmero em completar as propostas arteterapêuticas, bem como demonstrava sensibilidade e confiança em compartilhar histórias de infância, motivos pelos quais tomava determinadas decisões até aquele presente momento. Outras coisas ele mesmo ligava a sua juventude ou infância, mas que estavam sendo transformados pela atenção que dava aos próprios processos internos, ou autoconhecimento. O que gerou mais autonomia e segurança sobre si mesmo. Nesse ínterim percebíamos sua forma de lidar com a rigidez das disciplinas de sua socialização na infância, dinamizada pela liberdade responsável proporcionada nas oficinas. Em que podia se expressar e ressignificar aquelas antigas memórias, emoções e noções que se reencontravam com aspectos amadurecidos daquele adulto cada vez mais autônomo.

Algo similar sucedeu com Ed, estava empolgado e participativo desde o primeiro encontro. Após nossa apresentação e intenções com a oficina ele afirmou que já havia mais de dez anos que tinha requisitado algo do tipo para os servidores da FUNDASE, e já tinha perdido a esperança de “aparecermos”. Pois como já participara de grupos de teatro e grupos de escoteiros tinha noção do poder terapêutico da ludicidade. Aquele interagente nos deu mais que indícios de que estava se desenvolvendo em seu autoconhecimento. Pois, das seis oficinas

que tivemos na unidade dele, em todas esteve presente. E nalgumas dessas oficinas vinha de casa, que é do outro lado da cidade, só para participar. Por que nem toda vez que tinha oficina ele estava escalado para o trabalho naquela unidade.

Como Ed tinha algumas noções das artes o processo de significação e ressignificação era muito dinâmico. Além disso, tinha uma incrível memória com detalhes de seu passado. O que muito expôs e o permitiu entender a partir de outros ângulos. Isto, conforme afirmava, o libertava de “coisas” do passado, aceitando, tranquilizando e o empoderando consigo mesmo.

Numa das últimas oficinas pedimos que fizesse uma escrita criativa sobre temas importantes para ele. Alertando que não se preocupasse com a norma culta da língua portuguesa, apenas escrevesse. O resultado (imagem 2) foi um texto tão livre que ele mesmo não sabia o que tinha lá. O que inicialmente nos frustrou por que havíamos ensejado tanta liberdade que o foco havia se perdido. O objetivo era escrever algo importante para si.

Assim nos questionamos como decifrar palavras e formas escritas que nem mesmo o autor sabia como lidar? E com o passar dos dias⁵ ao olharmos outras vezes para o texto espiral fomos suscitando possibilidades de entendimento. O desenvolvimento espiral sugerido pela psicologia analítica (Jung, 2016) e as palavras, ou frases, utilizou no começo e no fim do texto foi o que levamos ao interagente na semana seguinte para saber se fazia algum sentido para ele. E ele afirmou que sim, uma vez que a espiral é um modelo para compreender o processo de encontro consigo mesmo internamente (processo de individuação), o que o interagente afirmava estar fazendo. A primeira palavra do texto é “uma” e a última no centro da espiral é “um”. As quais, consideramos como indício de unicidade, característico no processo de individuação. E por ser “uma” no feminino; e “um” no masculino, também consideramos fazer parte, no caso a integração das polaridades anima e animus (Jung, 1984).

Outra característica importante é que a imagem tem uma forma de mandala, mas com texto. Sendo esta uma das técnicas para auxiliar ao indivíduo a expor materiais psíquicos mais profundos e geralmente abstratos. Mas aqui frisamos que nem a mandala ou qualquer outro dos elementos que listamos não foram recomendados. Vieram espontaneamente do interagente. Ao final das oficinas na unidade de Nazaré sentimos certo pesar, pois Ed gostaria de continuar com as oficinas. Indicamos outros profissionais da arteterapia, e ele disse que ia procurá-los para dar continuidade seus processos.

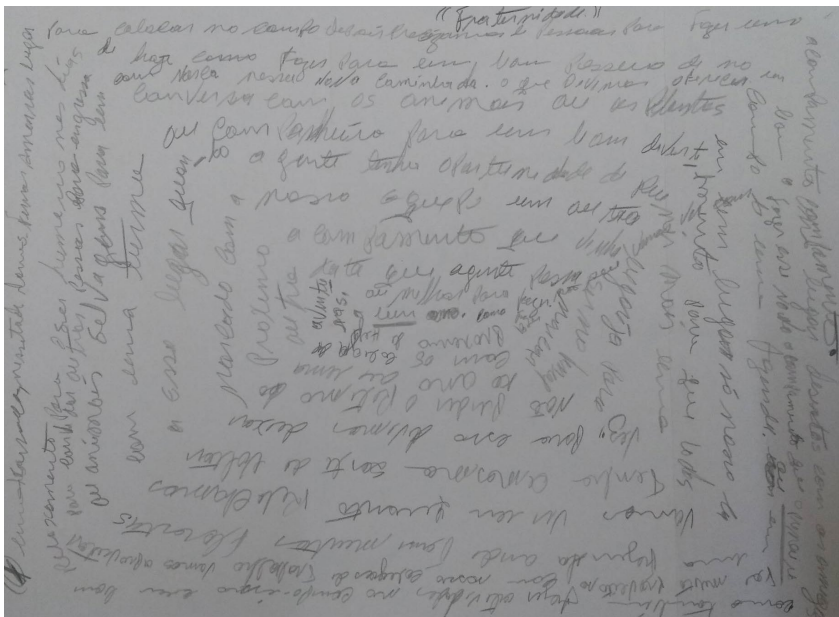
5 Em nosso curso as professoras, como a orientadora do nosso grupo, enfatizaram a importância de que tanto os terapeutas como os interagentes observem outras vezes os processos criativos para que a partir dali possam surgir outras significações e ressignificações. Pois o inconsciente raramente se apresenta diretamente às claras sobre seus significados.

Imagem 1- Desenho



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Imagem 2- Texto livre



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Dessa forma, um método criterioso para ensinar a liberdade com respeito dos interagentes foi de suma importância. Tivemos muitos outros exemplos de *insights* e profundos processos de autoconhecimento com outros interagentes. Mas resolvemos elencar Jota e Ed por que acreditamos que seus processos de individuação nos chamaram atenção. Ressaltamos ainda que a postura profissional daqueles que propõem as oficinas é essencial para que o método proporcione autonomia a todos. Por isso que critérios e planejamento com outros profissionais experientes, no nosso caso a orientadora, são de suma importância para as oficinas.

Estas oficinas demandaram muito mais atenção do que imaginamos, especialmente sobre o que achávamos de nós mesmos enquanto terapeutas em formação. O cotidiano em que estávamos inseridos, bem como os significados que surgiam. Pois aspectos de nosso próprio inconsciente tendiam a se identificar com as expressões dos interagentes. Por esse motivo Furth (2004) recomenda o acompanhamento de outros profissionais mais experientes para que os novos arteterapeutas não se percam nos próprios processos psíquicos achando que estão colaborando com os dos interagentes. Nosso encontro semanal com a orientadora servia para esta e outras tantas orientações referentes as oficinas, bem como estavam sendo desenvolvidas.

Atenção aos detalhes é uma característica *sine qua*, como arteterapeuta é preciso desenvolver sempre. Pois eles vão dar indícios preciosos sobre os trabalhos, sobre todos nós como pessoas em desenvolvimento. E como os interagentes também participam dos nossos processos psíquicos compreender sentidos e significados acabam se tornando um grande aprendizado sobre a vida e o viver. No sentido de servir tanto para os arteterapeutas e os desenvolvimentos de suas vidas, como para a qualidade na abordagem para com os interagentes em seus processos de autoconhecimento ao longo da jornada profissional de arteterapia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imbuído de uma necessidade crítica, e, portanto, metodológica, para que possamos encontrar padrões e desenvolver teorias e posturas de ações conscientes, elaboramos este trabalho. Cujo anseio por levar autoconhecimento a quem busca é o que realmente nos move.

Tanto quanto movimentamos vários âmbitos da comunidade científica. Que está em processo, ou seja, em permanente autocrítica. Entendendo crítica como meios de perfilar critérios para um entendimento amplo e comum entre os diversos indivíduos, locais, tempos, culturas e circunstâncias. Pois o que há em nós, por nós o mundo é conhecido. Num processo multifocal de compreensão de laços que fortalecem a si e ao(s) uni(multi)verso com autoconhecimento.

Assim, com rigor nos métodos, práticas e experiências podemos estar mais conscientes dos limites científicos, e das melhores abordagens graças às trocas de experiências profissionais. O que favorece a liberdade dinamizada pelas oficinas. Por que o terapeuta está mais seguro profissionalmente. Oferecendo uma relação mais ética para com os interagentes e conosco. A qual todos tendem desenvolver cada vez mais suas autonomias. Por que nos tornamos participantes ativos e responsáveis das vidas

Desenvolver autonomia tem sido consciente e inconscientemente uma das grandes metas dos povos, e de cada pessoa ao longo do tempo. Ela passa diretamente pelo autoconhecimento, e um meio de obtê-lo é pela arteterapia. Pois ao nos conhecermos podemos também conhecer melhor e transformar o mundo e tudo que há nele. E como num grande desabrochar heterocrônico (vários ritmos diferentes) seremos coletivamente cada um a si.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C.D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

ALVES, Luci de Moraes. **O simbolismo terapêutico no resgate da individualidade**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BURITY, Livia S. M. **Arte e individuação: o autoconhecimento através da arteterapia**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2007.

CHRISTO, E.C.; SILVA, G.M.D. da. **Criatividade em arteterapia: pintando e desenhando, recortando, colando e dobrando**. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

CRUZ BARRETO, Helena Aparecida da. **A arteterapia e o despertar das emoções**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

DIAS, Magda Gomes. **Crianças felizes: o guia para aperfeiçoar a autoridade dos pais e a autoestima dos filhos**. São Paulo: Manole, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTH, Gregg M. **O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem jungiana da cura pela arte**. São Paulo: Paulus, 2004.

GOMES, Bianca; BRIDI, Carla; LARA, Matheus. Polarização política no Bra-

- sil supera média de 27 países. São Paulo: **UOL**, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/04/14/radicalismo-politico-no-brasil-supera-media-global.htm>. Acesso em: 03 de fev. de 2020.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.
- JUNG, C. G. Chegando ao inconsciente. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.
- JUNG, C. G. **O segredo da flor de ouro**. Petrópolis, 1984.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOUGEOLLE, Léa. A socialização e os agentes de socialização. [s.l]: **Portal Sociologia**, 2015. Disponível em: <http://www.sociologia.com.br/a-socializacao-e-os-agentes-de-socializacao>. Acesso em 12 de jul. de 2019.
- OLIVEIRA, Andréa Olímpio de; et. al. A arteterapia na abordagem junguiana: um processo de mudança na aquisição de autoconhecimento. **Revista Científica Univiçosa, Viçosa**, v. 10, n. 1, p. 275-279, jan/dez. 2018.
- OLIVEIRA, Andréa Olímpio de. Arteterapia na abordagem junguiana. **Revista Científica Univiçosa, Viçosa**, v. 10, n. 1, p. 1339-1345, jan/dez. 2018.
- PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Vocábulo agente**. Brasília: Priberam, 2020. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/agente>>. Acesso em: 24 de fev. de 2020.
- PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. **Vocábulo inter**. Brasília: Priberam, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inter>. Acesso em: 24 de fev. de 2020.
- SANTOS, Suzana Maria Ortiz dos. **Os contos de fadas e o processo de individuação das crianças**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – ISEPE. Rio de Janeiro, 2011.
- VARGAS, Levy Filho. **A arteterapia como facilitadora do processo de individuação**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – ISEPE. Rio de Janeiro, 2007.
- VON FRANZ, M. -L. O processo de individuação. In: JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.
- WEIL, Pierre. **Nova linguagem holística: pontes sobre as fronteiras das ciências físicas, biológicas, humanas e as tradições espirituais**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

JORNAL E CINEMA: VEÍCULO DIDÁTICO E EXPRESSÃO DE APRENDIZAGEM

Pedro Jorge Coutinho Guerra¹

RESUMO

O clima tenso e violento na zona rural da paraíba, a partir dos anos de 1950 era intenso, ao ponto de tornar-se em um filme documentário. Assim, o artigo busca mostrar como as Ligas Camponesas utilizaram de jornais ao sentido de construir uma narrativa própria do lugar, e posteriormente, tiveram na produção cinematográfica, o ápice de expressão da aprendizagem. Apresentamos os jornais como forma didáticas de narrar em questões referentes à relevância da memória e identidade nas narrativas daquela gente, e depois a utilização do filme documentário dirigido pelo cineasta Eduardo Coutinho, para apresentar a vida de João Pedro Teixeira e a Liga Camponesa de Sapé.

Palavras-chave: A Liga; Cabra Marcado para Morrer; História.

1. INTRODUÇÃO

Um dos primeiros pressupostos aos quais devemos atentar no estudo de narrativas históricas e literárias é para a questão do objetivo inicial das características, ou ainda das peculiaridades, de cada uma dessas referentes maneiras de narrar. Assim, em uma narrativa de natureza histórica tradicional, tende-se a buscar, inicialmente, a restauração de um passado, tentando uma aproximação ao máximo deste.

Contudo, é fundamental rompermos com esse “mito” inicial, preconcebido, e termos consciência de que nunca poderemos alcançar ou “tocar” tal passado – visto que essa narrativa retrata um fato de determinado tempo, em contexto econômico, social e político que jamais poderá ser apreendido, senão via reconstrução.

Assim, nunca um fato se sucederá novamente tal qual foi no passado, e sim existirão possíveis recomposições desse determinado acontecimento. Isso é

1 Historiador. Especialista em História do Nordeste do Brasil e Mestre em História pela Universidade Católica de Pernambuco. Doutorando em História pela UPF no Rio Grande do Sul. E-mail: 200068@ufr.br.

o que chamamos de olhar o passado com os olhos da atualidade, e que tratamos ao longo deste artigo.

O conceito de narrativa foi tomado tendo presente que, apesar do paradigma narrativista ter sido objeto de discussão entre filósofos e historiadores, especialmente a partir da segunda metade do século XX, entendo que o pensamento histórico possui uma lógica narrativa, pois, como diz Rüsen (2001), no debate teórico recente não se conhece nenhum caso de contestação do caráter narrativo do pensamento histórico, e mesmo que existam trabalhos historiográficos cujo ponto principal não esteja no aspecto narrativo, isto não significa que neguem o caráter fundamental e constitutivo do narrar (Rüsen, 2001, p. 149-150).

Ainda em relação às narrativas, segundo Rüsen (1993, p. 85) a aprendizagem que constitui a consciência histórica vem em destaque nas narrativas, ou seja, no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor. As narrativas, por serem produtos da mente humana, colocam as pessoas no tempo de um modo que se torna aceitável por elas próprias.

Sendo assim, as Ligas Camponesas empregaram diversas estratégias para difundir suas ideias entre os trabalhadores rurais e mobilizar a opinião pública. Recorreram a cantadores, folhentistas, violeiros, participaram de programas de alfabetização e tiveram presença na imprensa. Em 1962, após a experiência com o Semanário, usado por alguns anos como veículo para as posições do movimento, as Ligas decidiram criar seu próprio jornal, intitulado “A Liga - ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil”. Este periódico semanal, composto por seis páginas, circulou de 9 de outubro de 1962 a 31 de março de 1964, com sede administrativa no Rio de Janeiro e sucursais em Recife e João Pessoa.

O jornal foi vendido a 10 cruzeiros no Rio de Janeiro e 20 cruzeiros nos demais estados, com opção de assinatura anual por 700 cruzeiros. Leitores e membros do movimento eram encarregados de distribuir o jornal, angariar assinaturas e realizar leituras coletivas. A linguagem do periódico era simples, utilizando fotos, desenhos e mapas, inspirados na literatura de cordel, desempenhando um papel crucial na comunicação com a população rural.

O jornal possuía uma seção chamada “Almanaque do Camponês”, apresentando orientações agropecuárias, horóscopos e frases relacionadas à luta de classes e à nobreza da pobreza. Inicialmente, o periódico tinha um foco mais urbano e pouco abordava questões agrárias.

Com o tempo, passou a criticar a situação política nacional, culminando na campanha de boicote ao plebiscito de 1963, onde as Ligas defenderam a luta insurrecional como única via para mudanças. A abstenção obteve 60%, mas as classes dominantes manipularam os resultados.

Em outubro de 1962, camponeses da Serra de Petrópolis, integrantes do núcleo guerrilheiro, manifestaram descontentamento com os resultados da eleição de 1962. Insatisfeitos com o desempenho de Julião, que ficou em último lugar entre os eleitos apesar dos elevados gastos, esses camponeses armados deslocaram-se para o Rio de Janeiro e assumiram o controle do jornal “Liga”, que até então era dirigido por intelectuais ligados a Francisco Julião, como Ferreira Gullar e Wanderley Guilherme. Após a invasão, o periódico passou para as mãos de Pedro Porfírio, padre Alípio, Adauto Freire da Costa, Mariano José da Silva e Ozias da Costa Ferreira.

Essa mudança estrutural trouxe alterações significativas, destacando-se:

- O foco no camponês, antes relegado à penúltima página, passou a ser central, assumindo o papel de esclarecer sobre a organização das Ligas Camponesas;
- O movimento das Ligas foi apresentado como constante e irrefutável, buscando legitimar-se por meio de pedidos de auxílio à formação de Ligas em diversos estados do país;
- O periódico utilizou a voz do camponês para validar suas interpretações;
- Foi criada a coluna “Documentos” com documentos didáticos sobre a necessidade das Ligas Camponesas;
- A coluna “Os camponeses escrevem a Julião” foi substituída por “Conversa com o Leitor”;
- Anunciou-se a criação do “Departamento Jurídico de Assistência Popular”, oferecendo assistência gratuita aos camponeses;
- Houve substituição das colunas “Carta ao operário” e “Carta ao camponês” por “Do ponto de vista do operário” e “Do ponto de vista do camponês”, evidenciando a intenção de horizontalizar a relação.

Apesar dessas mudanças, a preocupação em promover a aliança operário-estudantil-camponesa persistiu, mantendo notícias sobre o movimento operário e estudantil, com destaque para a segunda página. O enfoque no operariado urbano contrastava com a marginalização do trabalhador rural assalariado, a quem se dirigia raramente, enfatizando que sua única forma de luta deveria ser através do sindicato. Julião justificava essa abordagem alegando que o proletário urbano tinha condições de praticar a greve, ao contrário do rural, devido às relações que estabelecia.

Quanto ao movimento estudantil, a coluna “Presença do Estudante” foi substituída por dispersas notícias sobre esse segmento, abordando congressos, abusos dos proprietários de escolas, atuação estudantil na fundação de Ligas, e alterações em centros acadêmicos politicamente ativos. A seção “O outro lado

da história” tornou-se “Imprensa Anti-popular”, criticando jornais da “grande imprensa” e destacando a manipulação de informações para legitimar empresas norte-americanas no Brasil.

A nova coluna “Imprensa Popular” analisava artigos de periódicos contra-hegemônicos, excluindo o Terra Livre de suas análises, este último um veículo de propagação das diretrizes pecebistas para o campo brasileiro.

2. A LIGA, A IGREJA CATÓLICA E O PCB

Apesar de expressar críticas à estratégia do silêncio adotada pelos grandes jornais, A Liga deixou de reconhecer a influência do PCB na coordenação das ações dos trabalhadores rurais e urbanos. A construção da memória, conforme destacada por Hobsbawm e Ranger (1997), revelou-se como um processo intrinsecamente vinculado ao esquecimento, evidenciado no artigo “As Lutas sociais no Brasil” (A Liga, nº1, p. 4), que resumia a história de lutas dos operários urbanos. Ao enumerar greves e organizações desde meados do século XIX até 1962, o semanário optou por omitir a criação do PCB e sua participação no movimento sindical urbano brasileiro. A estratégia notável adotada consistiu na supressão de 43 anos de história, pulando da greve dos empregados da Companhia Cantareira Viação Fluminense para o momento em que os trabalhadores brasileiros realizaram sua primeira manifestação política nacional, em 5 de julho de 1962, paralisando serviços em todo o país para apoiar a posse de João Goulart. Além de negligenciar as ações do PCB, o periódico alvejava indiretamente as teses pecebistas, especialmente a formação de alianças com a burguesia (declarada na “Declaração de Março” de 1958). Diversos textos foram veiculados para retratar a burguesia como aliada do imperialismo norte-americano e “irmã gêmea do latifúndio, por sucessão histórica e consanguinidade socioeconômica” (A Liga, nº1, p.3). O jornal argumentava que apenas um “marxista de ‘bureau’, divorciado do sentimento das grandes massas do nosso povo” (A Liga, nº 47, p. 3) poderia considerar qualquer aproximação com a burguesia. Segundo o Liga, a burguesia não carecia de se unir aos trabalhadores urbanos e rurais para conquistar o poder, pois já o detinha, utilizando-o para preservar seus ganhos econômicos. Além disso, a presença desse estrato social entre os revolucionários apenas contribuiria para a desintegração do movimento, pois contaminaria o processo revolucionário por dentro, desacreditando no trabalho coletivo, movimentando-se para deslegitimar a articulação endógena de operários e camponeses.

A Liga argumentava que somente poderia “acompanhar provisoriamente a marcha do povo para o poder” aquele setor burguês que ainda não se associara ao imperialismo, ressaltando que as classes populares deveriam estar cientes de que esse setor buscava exclusivamente obter mais lucros. O único caminho

apontado para o campesinato era “se atrelar ao carro da revolução operária”, considerado seu aliado natural, pois ambos eram explorados e lutavam contra a mesma estrutura (A Liga, nº15, p. 5). Dentre as forças sociais atuantes na coordenação dos trabalhadores rurais, o jornal destacava a Igreja como grande oponente. Caracterizada como aliada dos latifundiários, suas ações no campo foram duramente criticadas, sendo acusada de recomendar paciência e confiança em Deus, legitimar a desigualdade, propriedade privada, e perseguição aos camponeses. A Igreja também era acusada de arrecadar fundos para campanhas anticomunistas, criar sindicatos rurais fictícios para deslegitimar a organização camponesa, e apoiar as estratégias coercitivas dos latifundiários. Estas críticas baseavam-se na importância da religiosidade para os trabalhadores rurais, levando os editores a relativizarem suas críticas à Igreja, enfatizando que não estavam contra a instituição, mas contra os falsos representantes dos preceitos de Cristo. Duas colunas, “A Bíblia e o problema da Terra” e “O Evangelho do Camponês”, foram introduzidas para matizar essas críticas. A primeira apresentava versículos bíblicos que criticavam, entre outras coisas, o caráter sagrado da propriedade privada. A segunda, escrita por Padre Alípio, comentava o evangelho, destacando sua utilização para legitimar a estrutura fundiária monopolista do campo e inculcar nos camponeses a aceitação de sua condição de miséria. Falas de membros do clero também foram utilizadas para criticar teses “cristãs-conservadoras” para o campo, como as declarações de D. Milton Cunha e Padre Lage, conhecido articulador da Ação Popular (AP), cujos discursos foram citados para demonstrar o “pleno acordo com a atividade do padre Alípio de Freitas, que ‘como Jesus Cristo, luta pela libertação do camponês escravizado’” (A Liga, nº33, p. 3). No caso de D. Milton Cunha, “Bispo Diocesano do Estado de São Paulo da Igreja Católica Apostólica Brasileira”, o jornal destacou sua atuação na fundação de núcleos das Ligas Camponesas em diferentes regiões do Estado, em especial em Barretos, ressaltando que ele aderiu às propostas das Ligas por não acreditar no “trabalho de assistência religiosa aos camponeses da Igreja Católica” (A Liga, nº 8, p. 4).

3. AS CONQUISTAS PROPICIADAS PELA LIGA DE SAPÉ AOS TRABALHADORES DO CAMPO

A Liga Camponesa de Sapé alcançou inúmeras melhorias para os trabalhadores rurais, abrangendo saúde, educação, direitos trabalhistas e o fim do cambão, uma prática que submetia os camponeses a trabalhos gratuitos por dois a três dias nas terras em que viviam.

Segundo Targino, Moreira; Menezes (2011), os serviços de saúde no campo eram praticamente inexistentes, uma realidade transformada pela Liga de Sapé ao trazer oito postos do SAMU para várias cidades da Paraíba, principalmente para

Sapé. Sendo uma conquista pós-morte de João Pedro, obtida através do deputado Assis Lemos e do presidente João Goulart (Bandeira et al., 2012, p. 105).

Além da melhoria na saúde, a Liga buscou alfabetizar o maior número possível de camponeses. Na década de 1950 e 1960, quando o analfabetismo era elevado no Brasil, isso garantiria o direito ao voto, especialmente para os homens do campo. A maioria dos paraibanos da época, principalmente os camponeses, era analfabeta, impedindo-os de votar. Aqueles que sabiam assinar e conseguiam tirar título de eleitor eram manipulados no dia da eleição, votando conforme orientação dos chefes políticos locais (Targino Moreira; Menezes, 2011, p. 101).

A alfabetização dos camponeses não apenas proporcionava participação política, mas também facilitava a luta por melhores condições de trabalho e abria espaço para discutir a necessidade de uma reforma agrária. A Liga de Sapé contou com o apoio da Campanha de Educação Popular (Ceplar), que utilizava o método de Paulo Freire para alfabetizar homens e mulheres no campo.

Outra atribuição essencial da Liga Camponesa de Sapé consistia em oferecer suporte jurídico aos trabalhadores rurais que se sentiam ameaçados pelos latifundiários ou que sofriam desrespeito aos seus direitos laborais. Isso envolvia a busca por reparação judicial em casos de destruição de plantações ou benfeitorias nas terras onde habitavam, agora sujeitos à expulsão. A Liga também atuava em processos criminais contra os proprietários de terras que ordenavam agressões aos camponeses que desafiavam suas ordens.

Evidencia-se, assim, que a Liga Camponesa de Sapé se empenhou em amparar e resguardar os camponeses em diversas frentes, orientando sobre a abordagem em situações de conflito com os latifundiários.

O surgimento da Liga Camponesa de Sapé foi motivado pela necessidade de organizar os trabalhadores rurais para reivindicarem melhores condições de trabalho, especialmente o fim do cambão e a expulsão injusta dos camponeses de suas terras, sem direito a indenização pelos anos de trabalho e investimentos realizados. Ao constatar as precárias condições de trabalho na zona rural de Sapé, João Pedro Teixeira buscou mobilizar o maior número possível de camponeses, reconhecendo que apenas juntos poderiam enfrentar a opressão dos latifundiários.

João Pedro, como líder desse movimento de resistência, contou com o apoio de figuras como Nego Fuba e Pedro Fazendeiro para sensibilizar o povo a aderir à Liga. As conquistas alcançadas pela Liga Camponesa de Sapé foram notáveis e abrangeram diversas áreas, incluindo educação, saúde, direitos trabalhistas e outros benefícios em prol dos camponeses. Para compreender a origem da Liga de Sapé e as estratégias adotadas para atrair a adesão dos camponeses, recorreremos às memórias dos trabalhadores rurais que vivenciaram esse período

e testemunharam esse importante capítulo histórico. Através de suas lembranças, conseguimos obter uma visão abrangente das condições de vida dos homens e mulheres no campo durante as décadas de 1950 e 1960 em Sapé, Paraíba.

Demonstrando preocupação em utilizar expressões para também validar religiosamente a revolução, ou o “direito de rebelião” proposto por São Tomás de Aquino (A Liga, nº 9, p. 3), o periódico enfatizava a disseminação dessas ideias no clero católico. Ao relatar a viagem do Padre Alípio a Goiás, o semanário mencionava: “Em Goiânia, está hospedado com o Padre Pereira Maria, vigário de Vila Operária. Comenta que o Clero goiano o recebeu bem e que, palestrando com o sacerdote que o acolheu em seu lar, teve boa impressão do mesmo” (A Liga, nº9: 3). Além disso, buscava desacreditar aqueles que apontavam a perseguição comunista à Igreja Católica, argumentando que nos países europeus sob o regime não se encontraria “um padre, uma freira descontentes com o regime, fosse novo ou fosse velho” (A Liga, nº10, p. 4).

Francisco Julião frequentemente se autodenominava “marxista-cristão”, utilizando metáforas bíblicas em seus discursos para atingir o amplo contingente de camponeses católicos (Andrade, 1963; Novaes, 1997), como evidenciado no artigo “Camponês é camponês”. Neste, ao legitimar sua representação, Julião citava Sukarno, presidente da Indonésia (1945-67), que se autodefinia como “marxista-islamita”: “marxista porque governa um povo cujo futuro pertence à classe operária dirigida pelos ensinamentos de Marx; e islamista porque a maioria desse povo é feita de camponeses” (A Liga, nº1, p. 5).

Essa característica refletia na estrutura argumentativa do periódico, que frequentemente recorria à história de Jesus Cristo, comparando-a com as condições de vida e luta dos camponeses. O jornal destacava a origem humilde comum entre os camponeses e Jesus Cristo, ressaltando que ambos lutavam contra a desigualdade. Conforme citado no A Liga, nº 26, p. 5, “segundo São Mateus, Jesus não só combatia os ricos, como exigia que aqueles que o acompanhassem distribuíssem suas riquezas com todos, segundo a necessidade de cada um”.

A partir dessas analogias, o periódico afirmava que “se Cristo viesse hoje à terra se poria ao lado das Ligas Camponesas, se poria ao lado dos que ganham o pão com o suor de seu rosto, dos que recebem salários de fome e de miséria” (A Liga, nº24, p. 4), argumentando que Jesus escolheu seus discípulos “entre os que trabalhavam”, com exceção de Judas, “o único que tinha dinheiro” e o traiu (A Liga, nº26, p. 5). Até mesmo os membros das Ligas eram equiparados a Jesus e outros personagens bíblicos, como Moisés, São Francisco de Assis e Santo Antônio, evidenciando-se em diversas edições (A Liga, nº14, p. 4).

Outro exemplo estava presente na notícia “Se Cristo voltasse seria preso pelo general Kruel” (A Liga, nº29, p. 3), onde, ao analisar a prisão de Padre Alípio

por esse general, o jornal sugeria que Cristo foi crucificado por praticar os mesmos “crimes” do sacerdote liguista, defendendo os mais humildes e combatendo a desigualdade.

Portanto, a questão agrária que sempre existiu no Brasil, gerava disputas infundáveis, principalmente as que tratam de camponeses e latifundiários dos tempos republicanos. Quando recuamos ao período de 1950, temos o estopim desta crise, principalmente, ocasionada pelas modificações que ocorreram no campo, devido a mecanização, ao que chamamos de modernização da agricultura.

Outro fator agravante da crise, deu-se com a implementação da cultura da cana-de-açúcar em várias frentes, sendo a região do Nordeste, o antigo local de cultivo da cana, o pivô. Assim, ocorreram as expulsões dos camponeses da terra, devido ao foro, sistema que utilizava a troca de cultivar a terra, enquanto pagavam uma quantidade fixa em espécie ao proprietário dela.

Diante disso, houve diversas mobilizações no campo, entre estas, as criações de associações beneficentes, tendo como finalidade proporcionar e atender aos mais necessitados, aqueles cujos os trabalhos estivessem ligados a terra. Com isso, era possível realizar reivindicações, pois ainda, não havia o Estatuto do Trabalhador Rural, criado apenas em 2 de março de 1963, embora não tenha atendido as verdadeiras necessidades enfrentadas por aqueles trabalhadores à época.

Diante destes cenários de violências no campo, tendo conjuntamente com isso a criação da Liga Camponesa de Sapé, a qual remetia-se a memória das primeiras ligas que foram criadas em 1940 pelos comunistas e, neste contexto, ocorreu a morte de um dos líderes daquela gente, João Pedro Teixeira, é neste contexto que o cineasta Eduardo Coutinho, inspirado na tragédia teve a feliz ideia de criar um filme documentário que fosse baseado na vida e assassinato do líder camponês intitulado: “Cabra Marcado para Morrer”².

4. ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA?

Tinha sido avisado de que o perseguiam. Assistira, certa vez, ao lado da esposa, a uma ronda sinistra em torno do seu lar. Talvez soubesse de tudo, mas aprendera, na poesia revolucionária do mundo, que é melhor morrer sabendo do viver enganado. [...] Idealista, ele não compreendia nunca na sua inteligência ágil e no seu raciocínio acertado, como todas as terras da Várzea da Paraíba pertenciam apenas a proprietários que poderiam ser contados nos dedos e nas mãos. E tantos homens sem terra, e tantos homens aflitos, e tantos homens com fome! Sonhara com a reforma agrária, mas não pensava na revisão dos estatutos da gleba empunhando uma foice

2 Ressaltamos que parte da introdução pode ser reconhecida na pesquisa de Alves (2014) “A qual aborda a Liga Camponesa de Sapé a partir de um processo de construção de uma memória história para o movimento, iniciada na década de 1960 e que foi interrompida pelo golpe militar em 1964, sendo reaberto em 1980”. Alves (2014, p.13)

ou um bacamarte, a atitude dos desesperados. Apelava, apenas, para a organização da opinião campesina, da opinião dos campos, porque na organizada a opinião do povo tudo mais estaria desorganizado. [...] Sonhou. Haveria de pagar pelo crime de ter sonhado. O seu sonho era uma visão perigosa de liberdade. Os latifundiários não podem compreender que os corações dos humildes possam aninhar belos sonhos. (Jornal A União, 05 de abril de 1962).

É neste momento, que recorreremos também, a teoria de Joel Candau, posto que, ao falarmos de João Pedro Teixeira e da produção cinematográfica, remeteremos a memória e identidade de um povo, de um lugar, no entanto, embora não negamos a luta dos camponeses paraibanos para exercerem o direito sobre a terra, temos que lembrar a construção desta memória e identidade. Assim, ao lutarem por direitos, como no caso dos camponeses, buscavam encontrar respostas em um passado, uma memória, um lugar no qual idealizavam.

Para Joël Candau, a identidade e memória são essencialmente indissociáveis em suas relações sociais e culturais:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. (Candau, 2021, p.16).

Diante disso, o camponês é fruto de um tempo memorável, a luta marxista ou paradigma marxista do presente, que busca intervir na sociedade da sua época, mudar seu lugar de fala e memória, produzir uma nova história identitária, o moínho da revolução é a transformação do camponês desprovido da propriedade em um herói de luta. A figura do latifundiário opressor dos tempos do Brasil colonial, ainda estava arraigado na memória daquela gente, oprimida em sua origem paupérrima pela representação do antigo senhor de engenho, agora o latifundiário.

Quando trabalhamos com memória, devemos olhar para própria história da escrita dos produtores da História, então, temos a exemplo o trabalho de Manuel Correia de Andrade, enquanto escrevia ao prefácio da obra de Fernando de Azevedo nos anos 1980, remete-se aos anos de 1950 e 1960 e, demonstra o espírito daquela época:

A opressão sobre o trabalhador rural, sobretudo o camponês no Brasil, se desenvolveu desde o período colonial, com os humildes resistindo à espoliação direta em suas tabas - indígenas -, organizando quilombos negros ou transformando-se em bandidos - análise a epopeia de Lampião - ou em fanáticos - episódios de canudos e do caldeirão entre outros. Foram revoltas espontâneas, sem uma ideologia bem definida, embora sempre ao respeito à justiça social, que foram reprimidas com violência e requinte de perversidade. Azevedo (1982, p. 12)

Então, é a fabricação do herói camponês, João Pedro Teixeira que transforma-se na memória e identidade de luta, era preciso ter um estopim, uma fratura no tempo, o espaço apropriado de construção daquela história infeliz, para o cineasta Eduardo Coutinho perceber o fio condutor do seu roteiro fílmico, o líder ativista, morto sobre a opressão do latifundiário, agora dava vida ao documentário “Cabra marcado para morrer”.

O ativista e líder torna-se a representação da monumentalidade e do martírio executado, agora o movimento camponês tem uma referência, algo que pudesse agarrar-se naquele momento de dor. O filme documentário idealizado por Eduardo Coutinho é a expressão da dor transformada em figura representativa do líder carismático, podendo remeter-nos aquilo que Le Goff (1996) afirma ser:

O monumento no sentido tradicional é uma obra construída para ultrapassar o presente e transmitir à posteridade a memória de uma pessoa ou fato. Caso busquemos as origens filológicas, veremos que monumento é um substantivo que vem do verbo *monere* que significa “fazer lembrar”, “fazer recordar”. [...] “o monumento é um sinal do passado, [...] o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação”, a construção de indivíduos-monumentos representa objeto privilegiado no estudo da constituição da memória coletiva contemporânea Le Goff (1996, p.535)

A memória monumentalista e fílmica criada em torno da representação de João Pedro Teixeira é o objeto de culto daquela gente sofrida e, agora, sendo transformado para uma visão documentária e com roteiros, permitia que a memória de dor trouxesse alento ao sofrimento e a possibilidade de construir uma história naquelas terras de latifúndios.

5. LUZ, CÂMERA, AÇÃO

O filme de ficção, iniciado em 1964, filmado em 35mm, preto e branco, sem gravação simultânea de som, com atores não profissionais, predomínio de planos gerais fixos e encenação, hierática, seria retomado como documentário, em 16mm, colorido, com som direto, câmera na mão, e estilo ágil próximo ao de uma reportagem. Escorel (2013, p.486)

Os anos eram 1960, a revolução batia a porta, abarcaram uma produção artística crescentemente marcada por essa perspectiva. O ineditismo do conjunto não é o ângulo temático propriamente. A novidade foi, antes, o pressentimento de que ali, na luta pela terra, na exploração do trabalho no campo, na miséria extremada, encontrava-se o principal ponto de tensão do Brasil, e que, por conseguinte, dali nasceria o futuro – como sugere o marcante verso reiterado em Deus e o diabo na terra do sol (1964): “o sertão vai virar mar/ o mar virar sertão”. A fração geográfica, social, histórica focalizada nas obras ganhava estatuto de imagem reduzida do país – seja sua face de barbárie perpétua, seja

o horizonte de transformação que essa nossa luta de classes brotada da terra apresentava. Toledo (2021, p.57)

O biênio era 1963-1964, período que marcava o cinema no país. Entre estes encontramos ao menos quatro filmes decisivos que estavam sendo gestados e produzidos no curto espaço de tempo que antecedeu o Golpe de estado de abril de 1964. O interessante de se pensar é que todos eles interessados numa figuração crítica das recônditas margens do Brasil, nas quais geografia do sertão, miséria extrema, luta de classes, messianismo e espasmos de revolta pela terra se aglutinavam numa massa própria e, naquele momento, incontornável para compreender a terra em ebulição que se tornara o país (Toledo, 2021).

Temos o *break* (pausa) consequência da ditadura militar de 1964, e as gravações do filme “Cabra marcado para morrer” são interrompidas, devido as perseguições aguerridas que aquela gente enfrentaria por aquele duro golpe que a nação sofreu. Agora, era hora de fugir! Uma fuga não mais das condições que assolaram aqueles lugares, mas, fugir da perseguição dos militares, que atribuíam aos tais líderes camponeses como revolucionários comunistas, as guerrilhas cubanas do sertão paraibano.

Embora a abrupta interrupção das gravações do filme tenha ocasionado a dispersão dos principais atores, como Elizabeth Teixeira, a qual interpretaria a si mesma, viúva de João Pedro Teixeira, preparavam-se outros tempos, como nos discursos que escrevem João Pedro Teixeira, emergindo em meio a duas temporalidades distintas, ou seja, década de 1960, roubada pela ditadura militar, e depois na década de 1980, passado recente.

Na década de 1960, a sua emergência esteve ligada a política de produção do sujeito camponês e na década de 1980, a sua história começou a ser escrita novamente e teve como função de servir como meio de promover um resgate do passado, termo que os historiadores não gostam de usar, como também uma possibilidade de trazer a história das Ligas Camponesas de volta, reelaborando formas de continuidades. Muniz (2010, p.24)

Nos anos de 1981, Eduardo Coutinho encontra Marta em um bar na baía-xada fluminense no Rio de Janeiro, ela é uma das filhas de Elizabeth Teixeira, e ele já havia recuperado o material que foi apreendido em 1964, das primeiras gravações, e enxerga novamente a possibilidade de retoma-las. Assim, poderíamos dizer, os sobreviventes daquele período, como a própria Elizabeth Teixeira, que viveu escondida no Rio Grande do Norte utilizando o falso nome de Marta.

A emoção nasce aliás desse paralelo: o filme interrompido se completa contra ventos e marés, de certa forma coincide com a mulher de fibra que, depois de comer o pão que o diabo amassou, reencontra a família, reassume o nome verdadeiro e reafirma sua convicção). Shwarz (2013, p.460)

E, voltando agora ao período de 1981, Eduardo Coutinho retoma o material inacabado para conduzir aquele que talvez seja o seu documentário mais importante, falar da morte de João Pedro Teixeira, o “Cabra marcado para morrer”, e que estreou em 1984.

No início do filme, são projetados fragmentos do roteiro de 1963. É possível notar, nas passagens do texto, uma estrutura épica-popular, também derivada do poema, como a presença de um narrador, anotado como “cantador”. É um narrador interno ao filme, que era quem, provavelmente, faria as conexões entre a perspectiva ficcional e a documental. Não há qualquer registro dessa estrutura narrativa operando, isto é, não foram recuperadas cenas em que aparecem esse “cantador”. Sua inserção no roteiro, contudo, dá pistas da inventividade que aquele projeto continha (Toledo, 2021).

CENAS DO FILME: “Cabra Marcado para Morrer” – 1964/1984

1 – Cenas do Filme (1964)



Elizabeth Teixeira e seus filhos no filme *Cabra marcado para morrer*, de Eduardo Coutinho. Esta é uma das cenas registradas em 1964, como previa o roteiro original que o IMS lança agora em e-book, e incluída no documentário lançado em 1984. Acervo Eduardo Coutinho/ IMS³

3 “O filme imaginado lá atrás sobreviveu tanto nas cenas rodadas (calcula-se que 40% do texto chegou a ser filmado, sendo que algumas cenas foram incluídas no documentário lançado em 1984), como no roteiro datilografado à máquina e com anotações feitas à mão pelo cineasta”. IMS (2022)

2 – Fotografias (1984)



Memórias e identidades camponesas.

As filmagens começaram em fevereiro de 1964. Coutinho pretendia contar a história de João Pedro Teixeira, líder da liga camponesa de Sapé, na Paraíba, assassinado em 1962. Não queria atores profissionais: que os personagens fossem interpretados pelos próprios camponeses. Dezesete anos depois, Coutinho volta à região, consegue encontrar Elizabeth, através do filho mais velho, Abraão, investiga o destino dos outros dez filhos e de todos os envolvidos no projeto. Exibe os originais filmados há tanto tempo, os camponeses se alegram com seus rostos, mais jovens, vivem a emoção do reconhecimento e o jogo de identificações. Vinte anos depois, Coutinho conclui seu filme, um épico contado com clareza, paciência e perseverança, por alguém que confia no trabalho e nos dias. Uma experiência original na cinematografia brasileira. (MELLO, 1985, p.15 apud IMS 2022).

6. CONCLUSÃO

Após discutirmos as narrativas encontrada no Jornal “A LIGA”, mostrando as estratégias utilizadas pelos camponesas, bem como, suas críticas e desafios. Embarcamos numa jornada final em busca dos filhos espalhados em diferentes lugares pelo Brasil - como pagamento pelo preço da militância - de Elizabeth Teixeira, o filme documentário de Eduardo Coutinho constrói a memória e identidade daquelas gentes, faz o que parecia ser impossível: expande ainda mais o mosaico da questão agrária agora não apenas no Nordeste, criada na monumentalidade de

representações em torno de João Pedro Teixeira, “Cabra marcado para morrer” possibilitando enxergarmos outras regiões do Brasil.

Assim, tanto os jornais, como o filme documentário constroem uma narrativa histórica e, nos coloca como verdadeiros cúmplices dessa busca. Nos vemos descobrindo novos matizes para a história de Elizabeth Teixeira, e de toda sua geração, compreendendo de maneira ampla o que significa toda a discussão que o filme documentário e as personagens propõem, e quais são as consequências reais disso.

REFERÊNCIAS

ALVES, Juliana Ferreira. **O documentário “Cabra marcado para morrer” e a construção da história da liga camponesa de Sapé.** [manuscrito]. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba. Guarabira, UEPB, 2014.

A LIGA. n°1. Rio de Janeiro: [1962].

A LIGA, n° 8, Rio de Janeiro: [1962].

A LIGA, n° 9. Rio de Janeiro: [1962].

A LIGA, n°10 Rio de Janeiro: [1962].

A LIGA, n°14 Rio de Janeiro: [1962].

A LIGA. n°15 Rio de Janeiro: [1963].

A LIGA, n°24 Rio de Janeiro: [1963].

LIGA. n° 26 Rio de Janeiro: [1964].

A LIGA. n°29 Rio de Janeiro: [1964].

A LIGA, n°33, p. 3 Rio de Janeiro: [1964].

A LIGA. n° 47 Rio de Janeiro: [1964].

ANDRADE, Gilberto Osório de. **O rio Paraíba do Norte.** João Pessoa: Conselho Estadual de Cultura/SEC, 1997 (Edição fac-similar de 1957).

BANDEIRA, Lourdes Maria; *et al.* (Org). *Eu marcharei na tua luta: a vida de Elizabeth Teixeira.* Campina Grande: EDUEPB, 2012.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Tradução de Maria Leticia Ferreira. 7. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

COUTINHO, E. **Cabra Marcado para Morrer.** Rio de Janeiro: Mapa Filmes, Globo Vídeo, 1964-1981. VHS, 35mm. 119 min., 1984.

SCOREL, Eduardo. Triunfo e tormento. In: OHATA, Milton (org.) **Eduardo Coutinho.** São Paulo: Cosac Naify, 2013.

HOBSBAWM, Eric; e RANGER, Terence. **A invenção das tradições.** São

Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMS. **Ims lança roteiro original de cabra marcado para morrer**. Rio de Janeiro: 2022. Disponível em: <https://ims.com.br/2022/09/30/ims-lanca-roteiro-original-de-cabra-marcado-para-morrer/>. Acesso em: 06 de ago. 2023.

JORNAL A UNIÃO, 05 de abril de 1962.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4 a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MELLO, Roberto. *Jornal do Brasil*, jan.1985.

MUNIZ, Roberto Silva. 200f. **A Fabricação de João Pedro Teixeira: como o Herói Camponês**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades — Campina Grande, 2010.

NOVAES, Regina Reyes. **De corpo e alma. Catolicismo, classes sociais e conflitos no campo**. 1987. Tese (Doutorado em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo), São Paulo, 1987.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). **Studies in metahistory**. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SHWARZ, Roberto. O fio da meada. In: OHATA, Milton (org.). **Eduardo Coutinho**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

TARGINO, Ivan; MOREIRA, Emília; MENEZES, Marilda. As Ligas Camponezas na Paraíba: um relato a partir da memória dos seus protagonistas. **Revista Rurais**. v.5, nº 1, mar. 2011, p. 83-117.

TOLEDO, Paulo Bio. Modos de conexão popular no cinema brasileiro pré-64: considerações sobre Vidas secas, os fuzis e o inacabado Cabra marcado para morrer. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 80, p. 55-67, dez. 2021.

A IMPORTÂNCIA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lisimar de Sousa¹

RESUMO

O objetivo geral a ser identificado e descrito neste artigo é a formação docente dentro do contexto atual que visa citar a importância da inclusão de Libras no currículo para formação de professores no Brasil. Para isso foi realizada revisão da literatura nas bases de dados *Lilacs* e *Scielo* complementadas por livros-texto. Após a revisão foi possível observar que o profissional docente vem de uma luta incessante por melhores condições de acessibilidade dos cidadãos aos direitos no contexto educacional e igualdade de direitos na educação, uma luta de que se estende ao alunado surdo como cidadão capaz de fazer parte da sociedade com direitos e como produtor de cultura, por isso a profissionalização docente é de suma importância para o desenvolvimento tanto profissional como pessoal. Por fim, é possível concluir que a formação docente e a inclusão da disciplina Libras no currículo fazem parte desse processo de desenvolvimento, onde as discussões e reflexões sobre o tema possibilitam a sua análise por profissionais da educação que vêm vivenciando e enfrentando grandes desafios por causa das transformações aceleradas a cada dia em todo contexto social e estão diretamente interligados ao contexto educacional e a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares.

Palavras-chave: currículo, formação docente, autonomia, profissionalização, legislação.

1. INTRODUÇÃO

A importância da disciplina de Libras na formação inicial e continuada do professor da educação básica no Brasil. A profissão de professor emerge em um contexto histórico que visa atender às necessidades da sociedade.

Assim ele deve ter uma identidade profissional que está em processo de

1 Graduada em: Pedagogia, Letras Libras, Gestão Ambiental. Especialista em: Libras e Gestão escolar. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Educação infantil e intérprete de libras. E-mail: lisimarsousa7@gmail.com.

construção do sujeito e nas evoluções humanas e educacional. Na atualidade não basta ser professor tem que desenvolver uma ousadia aliada a diferentes saberes para que possa manter o interesse do educando na escola. Além do que é direito do aluno surdo e dos demais terem uma educação de qualidade e equidade para todos.

O trabalho realizado sobre a inserção de alunos surdos na educação regular no Brasil tem por objetivo contemplar e identificar o desenvolvimento e as características da formação do professor no contexto atual,

Pretende-se identificar as características da formação docente, embasados na legislação e em diferentes teóricos; ademais, identificar aspectos relativos à formação docente na contemporaneidade que contemple a educação do aluno surdo na rede pública de educação.

O método escolhido para o desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa bibliográfica através de levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema, principalmente em documentos publicados no *Scielo*, *Lilacs* e livros-texto complementares.

Este tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador oportunidades de reflexões e organização das informações publicadas referentes ao tema, para melhor construir seus conhecimentos.

2. LIBRAS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A realidade da educação inclusiva no Brasil, vem desafiando a cada dia as expectativas e a formação do professor para atuar nas escolas regulares. Não se pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos alunos que integram o sistema de ensino, de modo a proporcionar-lhes uma educação de qualidade.

Sabemos que a realidade, em relação à qualidade que tanto se prega, está bem além das políticas propostas para a educação de alunos com NEE. Em relação às pessoas surdas, embora a legislação preveja mecanismos de acessibilidade para elas, o que se tem alcançado é o mínimo em relação ao necessário. Para Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4),

Percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso. Com as políticas públicas educacionais na área de educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares,

enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumido por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área

Um dos grandes problemas enfrentados pelos professores em sala de aula quando recebe um aluno surdo é a falta de comunicação. Há ainda outros problemas enfrentados pelos educadores, o desconhecimento de como lidar com a situação e o despreparo das universidades para cumprir com a lei que regulamenta e exige a formação de professores para a disciplina de libras. Tudo isso acaba gerando dificuldades e equívocos no atendimento educacional aos alunos surdos. Segundo o decreto nº5.626 de 22 de dezembro de 2005.

Art.3ºA Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.§1ºTodos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. §2º-A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Brasil (2005, art3).

Para Gesser (2009, p.292):

um novo enfoque deve ser dado com a introdução da língua de sinais nas licenciaturas”, por meio da determinação do Decreto 5626/05, tende a dissociar, gradativamente, a surdez da perspectiva da deficiência, o que refletirá de modo significativo, no processo de inclusão dos surdos no ensino regular.

O mais importante é entender como os novos graduandos irá receber os alunos surdos e conseguir uma comunicação eficiente além dos discursos somente voltado para os ouvintes, pois a expectativa é que, cada vez mais, os próprios surdos sejam docentes da disciplina, visto que os mesmos têm prioridade nos cursos de formação para a função, como previsto no capítulo III do Decreto nº 5626/05.

Todavia, alguns fatores devem ser considerados em relação à disciplina de Libras, como o conteúdo, por exemplo, que, como se pode observar nas diversas ementas disponíveis na internet, prioriza discussões voltadas para a deficiência auditiva em detrimento do conhecimento cultural, linguístico e pedagógico para a atuação com alunos surdos. É certo que todas as disciplinas passam por processos de atualização e reformulação constantes.

Quando se analisa as lutas das comunidades surdas o fato de existir uma lei que obriga a inserção da disciplina de Libras na formação de professores é considerado um grande avanço. Segundo (Tavares; Carvalho 2010, p.8) “professores com formação adequada para o trabalho pedagógico, o qual possui como condição básica, a comunicação” portanto o papel que a disciplina na formação de professores é imprescindível para que o docente conheça a surdez e sua especificidade, que estejam diretamente relacionados com as questões linguísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas.

Embora Campello; Quadros (2012) defendam uma escola especializada para surdos, com destaque na adoção da língua de sinais como a primeira língua do contexto educativo, não se pode considerar os surdos como sujeitos idênticos. E ainda tem a relação que é desenvolvida entre os alunados, que deve ser mediada pelo professor, para que isso aconteça de forma a favorecer a aprendizagem significativa. O professor da sala precisa envolver-se com a causa do aluno surdo e não deixar que o aluno seja conduzido apenas pelo intérprete, como se o aluno não fosse responsabilidade sua também.

Em nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física. Consideramos que o Decreto 5626/05, antes referido, traz um item, pouco destacado, que traduz o que se espera do professor que irá atuar junto a outros profissionais, com o aluno surdo: “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (Brasil, 2005, capítulo IV, art. 14°).

Campello; Quadros (2012) afirmam que para a sociedade, é desejada pelos participantes que se imaginam interagindo com os ouvintes em situação de igualdade e respeito mútuo. Os surdos não desejam estar segregados da sociedade. Mas não basta colocá-los em escola regulares sem a menor condição de interação com os outros alunos e professores. É necessário, ainda, investigar se esses surdos acreditam que seus projetos são passíveis de serem realizados ou se há algum fator que os influencia a duvidarem disso ou não acreditarem nessa concretização.

3. ÉTICA DO PROFISSIONAL INTÉRPRETE DE LIBRAS

O termo Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais diz respeito ao profissional cuja formação lhe habilita a atuar junto ao Surdo trabalhando com a língua de sinais e sua conversão para o português oral, bem como os sinais para escrita ou escrita para sinais. Vale salientar que toda a tradução envolve sempre uma língua escrita e a interpretação sempre envolve línguas faladas/sinalizadas.

No entanto, o simples conhecimento da estrutura gramatical da língua de sinais pelo intérprete não é suficiente; este deve apreender também os valores

culturais, costumes e idiossincrasias da comunidade surda, buscando não apenas garantir a “decodificação” dos aspectos estruturais das línguas em questão, mas, sobretudo seu aspecto discursivo, a constituição de sentidos instituída na relação entre os falantes.

Sobre a formação do Intérprete, não basta ao profissional Intérprete ter conhecimento da língua de sinais, sendo importante também que esse tenha uma boa fluência e versatilidade para interpretar da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa. Ao mesmo tempo, características como respeito e postura ética em sua atuação com a pessoa surda são fundamentais para o reconhecimento positivo de seu trabalho. A lei que regulamenta a formação do interprete de libras a de N° 12. 319 de 01 de setembro de 2010. Em seu artigo 7º relata a maneira que o interprete de agir com ética e técnica.

Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: I - Pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II - Pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV - Pelas posturas e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V - Pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem; VI - Pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda. Brasil (2010, art.7)

Algumas considerações devem ser destacadas com relação à postura ética do intérprete. Quanto ao trabalho do intérprete deverá ser somente o de interpretar e não de ministrar aulas de sinais em sala de aula, substituindo o professor em uma escola. Seu papel é o de mediador da aprendizagem e não de agente.

É necessário, no entanto, refletir também sobre a imagem que o aluno surdo tem do profissional Intérprete. Para Josso (2010, p. 35,) “[...] formar-se é integrar numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração”. O Intérprete precisa ser reconhecido pelo aluno Surdo como ator essencial à sua aprendizagem; seu papel como mediador, bem como suas competências e o âmbito de sua atuação devem ser devidamente reconhecidos pelos alunos para que, à medida que estes se conscientizem sobre tais questões, possam, também, apoiar os movimentos que buscam organizar a atuação do Intérprete de Sinais, formalizando sua profissionalização.

4. SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DO EDUCANDO SURDO QUE O EDUCADOR PRECISA PARA ATUAR EM SALA

Sobre a lei que regulamenta a Libras como a segunda língua oficial brasileira tem-se a Lei 10.436/02 que prevê em seu artigo segundo que o poder público deve garantir e apoiar o uso e a difusão da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos. E também essa mesma Lei obriga as instituições de educação ofertar o ensino e dessa língua, como componente curricular do professor em formação inicial, uma forma relevante para sua difusão.

No entanto o ensino tradicional, com aulas expositivas e descontextualizada tende a descaracterizar o processo de ensino de libras. Por suas características peculiares essa disciplina requer diálogo, participação direta do aluno no próprio processo de ensino aprendizagem fazendo da Aula de libras um ambiente propício a interação e ao aprendizado. Para que isso ocorra de fato as instituições de nível superior devem assumir o seu papel social quanto a oferta do ensino de libras, todavia o professor de um modo geral, não tem conseguido se capacitar frente a demanda por profissionais bilíngues atentando as exigências da lei.

Mas sabe-se que só a oferta de libras como disciplina curricular em cursos de licenciatura não resolve um problema que é permeado por aspectos que englobam instituições, profissionalização e práticas pedagógicas. Como relatado inicialmente, um dos elementos de fundamental importância para a promoção da cultura surda é a Língua de Sinais; no caso do Brasil, a LIBRAS. Em qualquer processo de formação identitária e cultural, a língua é um elemento central.

No caso das pessoas surdas, isso se fortalece ainda mais porque, com a ausência da audição, esse é o recurso alternativo existente para se comunicar. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é, então, a primeira língua dos surdos, não a portuguesa. Segundo Tanya Felipe, notamos:

Sendo uma língua um patrimônio sociolinguístico que define uma identidade, ela é uma multitude de crenças verbo-ideológicas e sociais interligadas, constituída de enunciados e vozes. Essa consciência é o contato social consigo mesmo, é uma experiência histórica e social que não são em si mesmas entidades diferentes (Felipe, 2012, p. 3).

Existem a necessidade de definir o conjunto de variáveis que intervêm na construção de um projeto político pedagógico que englobe a oferta de Libras. Faz-se necessário, entretanto que esse conjunto de variáveis não objetive apenas a oferta de libras para o cumprimento da lei, mas que incorpore variáveis que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos e que promovam uma formação plena capacitando o professor para atuação em contextos que atenda alunos surdos. Segundo relatórios da OMS em 2012.

O índice desse tipo de surdez tem aumentado no mundo com o envelhecimento da população, conforme dados apresentados pela Organização Mundial de Saúde[...] Essa não é, porém, a realidade dos demais contextos sociais. As situações de exclusão, defasagem no desenvolvimento e atraso na aquisição de língua de sinais vivenciados pelos surdos por falta de contextos de interação linguística suficientes são fatos registrados no mundo todo (OMS, 2012).

Para que a Libras seja incluída no currículo como disciplina requer não só novos ambientes de ensino aprendizagem, mas, também, metodologias e práticas educativas mais adequadas às necessidades dos graduandos. Com novas práticas tanto de ensino como da aprendizagem, que leva a novos referenciais para a educação, tendo em vista a gravidade dos problemas enfrentados no setor educacional da oferta de libras na esfera superior. Como também nas mais diferentes áreas metodológicas e das práticas pedagógicas educativas que envolvem o ensino de libras nas instituições de ensino superior.

A necessidade de estudar com mais profundidade a língua de sinais bem como os processos de educação dos surdos têm motivado jovens surdos a escolher uma formação superior em Letras-LIBRAS. Essa constatação foi feita por Goes (2010) que verificou, ainda, o fato de que os surdos enfrentaram dificuldades no acesso a outros cursos oferecidos pela universidade pública devido à barreira da comunicação, o que não ocorre no vestibular para Letras-LIBRAS, no qual é garantida a presença do intérprete de língua de sinais.

Para Goes (2010) sua análise sobre a acessibilidade para surdos matriculados no curso de Letras-LIBRAS, modalidade de ensino a distância (EAD), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e constatou que alguns aspectos interferem de forma negativa no processo de aprendizagem desses alunos. Segundo a autora os recursos tecnológicos precisam ser aperfeiçoados, especialmente no que diz respeito à criação de uma ferramenta que possibilite a comunicação por meio de língua de sinais via sala de bate papo virtual, favorecendo os debates em ambiente virtual de aprendizagem. Em contrapartida, Goes (2010, p. 104) considera que esse curso “recupera o tempo perdido pelos surdos, muitos deles antes sem possibilidade de formação” .

Para Campello e Quadros (2012) a proposta da disciplina de Libras é a oferta de conhecimento básicos dessa Língua. Embora seja um grande avanço na oferta dos cursos para os surdos, os mesmos ainda enfrentam muitas dificuldades para terem acesso ao curso de Libras, pois os conteúdos teóricos abordados, a aquisição de uma nova língua sempre é complexa. Além do mais não se pode ignorar que boa parcela dos alunos, que tem acesso a sua língua materna de forma tardia o que pode dificultar ainda mais esse acesso.

Portanto não basta ter um olhar para as instituições que formam

professores para lidar com o aluno surdo é preciso investir no alunado surdo que precisa e quer ingressar em uma instituição de ensino superior. Segundo Campello e Quadros (2010) as ideias que surgem contrárias a escola bilingue, pois a mesma gera segregação dos surdos, afastando-os da sociedade; para muitos autores, a escola impõe ao surdo a obrigação de se matricular em uma escola na qual não são oferecidas condições de igualdade para que a criança surda se desenvolva reforçando assim a situação de exclusão educacional.

O envolvimento do professor na aprendizagem efetiva do aluno esta muitas vezes relacionado com o compromisso social, político e profissional que o mesmo assume como ação reflexão ação portando relata Weisz (2009), que:

O professor precisa construir conhecimentos de diferentes natureza, que lhe permitam ter claros os seus objetivos, selecionar conteúdos pertinentes, enxergar na produção de seus alunos o que eles já sabem e construir estratégias que os levem a conquistar novos patamares de conhecimentos (Weisz, 2009, p.53-54).

Ainda segundo esta mesma autora a pratica pedagógica é complexa e deve ser sempre contextualizada, por isso o professor, diante de cada situação, precisa refletir, encontrar suas próprias soluções e tomar decisões relativas ao encaminhamento mais adequado da pratica pedagógica. E importante ressaltar que a especificidade do próprio professor de libras que pode ser surdo ou ouvinte.

Com certeza influenciará bastante na prática pedagógica a posição social que o professor assume ao assumir o compromisso na formação dos educandos. É por isso que carece destacar que a relação entre as propostas teóricas e a pratica pedagógica para o ensino de libras tem constituído em uma questão de grande complexidade e permeada por fatores diversos. Sendo assim Oliveira (2010). esclarece que:

Nas relações interpessoais na educação a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos (...) a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduos e meio. a relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no individuo isolado (...) o processo ensino e aprendizagem inclui sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas (Oliveira, 2010, p. 56).

Segundo a autora baseando-se nos pressupostos de Vygotsky, tanto o ensino quanto a aprendizagem acontecem num processo global de relação interpessoal que envolve de modo complementar e amplamente imbricado elementos como; o aprendiz, o professor, o conhecimento e a própria relação ensino- aprendizagem. O ensino de línguas de sinais e como as instituições de ensino superior tem atuado na oferta de libras como disciplina atendendo as deliberações das políticas de inclusão. Segundo Leite:

a produção de pesquisa sobre a formação de professores tem aumentado muito, nos últimos anos, no cenário da história da educação brasileira, e os investigadores tem atribuído bastante importância à temática da formação docente e da profissionalização do professor. A formação de professores tem sido apontada como um dos principais elementos no sentido de buscar intervir na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos no âmbito nacional, no momento atual de valorização da educação no Brasil (Leite, 2012, p.169).

Diante deste contexto percebemos que a oferta de libras como disciplina no ensino superior surge com a problemática oriunda de qualquer língua pois as Línguas de Sinais (LS) são as línguas naturais das comunidades surdas. Atribui-se às Línguas de Sinais o status de línguas porque elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Oliveira sobre a língua de sinais esclarece que:

O que diferencia as Línguas de Sinais das demais línguas é a sua modalidade visual-espacial. A Língua Brasileira de Sinais foi desenvolvida a partir da Língua de Sinais Francesa. As línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua. A Libras possui estrutura gramatical própria e os sinais são formados por meio da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência no corpo ou no espaço. (Oliveira, 2010, p.8).

Segundo Melo; Oliveira (2012) a Língua brasileira de sinais é uma disciplina curricular obrigatória e percebe que é a língua mais utilizada pelos deficientes auditivos e ainda ressalta que por mais que ela seja uma disciplina obrigatória, muitas das vezes não encontramos profissionais preparados para atuar com os alunos que tem a deficiência. Compreende-se que, os profissionais atualmente têm de buscar se especializar cada vez mais e de se adequar as novas normas da educação, eles tem de buscar abrir um leque de informações para que consiga realizar todas as necessidades existentes em suas instituições, com isso ele garante um futuro melhor para ambos que ali está frequentando.

Os objetivos principais da divulgação da Libras ou da língua de sinais na sociedade não é de formar o cidadão surdo, mas que o mesmo faça parte da comunidade como um todo capaz de agir como cidadão reflexivo que atue para a melhoria social não só do surdo, mas da sociedade em geral independentemente da situação na qual se encontre como afirma Godoi (2011) sobre a valorização dos saberes do ensino de Libras.

O ensino de libras, os conteúdos a serem ensinados, os objetivos de ensino, o papel das disciplinas, as intencionalidades educativas tem sido objeto de discussão, debates e disputas teóricas e políticas em diversos espaços formativos de produção e transmissão de saberes. Isso porque é necessário valoriza-lo como um campo de saber fundamental para a formação crítica dos cidadãos surdos e para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva (Godoi, 2011, p.732)

A valorização e divulgação das libras deve ultrapassar os campos acadêmicos e se propagar em toda a sociedade e assumir de fato como a segunda língua oficial do país, se fazendo necessária para uma comunicação plena e todos os ambientes.

5. DISCUSSÃO

Ao analisar os dados coletados na pesquisa que foi baseada basicamente em referências bibliográficas referentes ao assunto, foi possível constatar que as dificuldades de interação não partem apenas dos alunos surdos, mas também dos professores que desconhecem estratégias para lidar com alunos surdos que são inseridos da educação regular. É importante analisar a falta de preparo dos professores em sua formação inicial que traz implicação direta na interação entre professores e alunos surdos.

Se esta dificuldade de comunicação estiver ligada a falta de interesse de professores e alunos em associar fatores que ligam a uma língua comum, entre ouvintes e surdos. Como poderiam resolver este dilema se não valorizar a linguagem de ambos. É preciso analisar a forma de aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que pesquisas mostram que a forma de aprender a escrever em português difere da forma de aprender dos ouvintes.

Para que possamos compreender a heterogeneidade é preciso que aja uma inclusão efetiva e a diminuição da segregação em sala de aula não só dos surdos, mas de qualquer aluno que tenha dificuldade na apropriação da linguagem escrita. Contudo, sabemos que não basta a presença de intérprete ou mesmo o uso da língua de sinais para que haja, de fato, a inclusão. Mesmo porque não há uma relação direta entre interações em língua de sinais e aquisição da escrita do português. A língua de sinais é importante, é claro, para que o aluno possa compreender o conteúdo em sala de aula, mas não implica a isenção do trabalho pedagógico do professor.

Segundo Lacerda (2000), a presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não voltar sua atenção para a metodologia utilizada e o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete. É também importante que o professor regente de classe conheça a língua de sinais, para que não esteja sempre na dependência do intérprete, ou delegando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para este profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as análises desta pesquisa mostraram que o processo de inclusão para os alunos surdos acontece, mas na maioria das vezes essa inclusão não acontece em sala de aula. O que acontece nas salas regulares é conceito antagônico à inclusão, obviamente, exclusão. Não podemos integrar o aluno surdo nestas classes e afirmarmos que esses alunos estão incluídos.

É preciso preparar o ambiente para receber esses alunos, como qualquer aluno com deficiência seja ela qual for, o professor e a escola devem estar preparados para que aja uma inclusão efetiva. E esse preparo a que é referido não é no sentido apenas do atendimento no turno oposto na sala apoio, mas na formação de intérpretes e instrutores surdos para auxiliarem a estes alunos no processo de inclusão.

Sobre a sala de apoio, é necessário destacar o belíssimo trabalho que é feito nesta sala, a paciência e a dedicação das professoras para ensinarem a estes alunos merecem ser reconhecidas, principalmente porque neste ambiente a LIBRAS é utilizada como forma e comunicação. A inclusão que presenciamos na escola ocorria nos ambientes exteriores às salas de aula e o que podemos concluir com isto é que a inclusão escolar dos surdos em escolas regulares depende de um espaço físico onde estudam surdos e ouvintes.

Quando analisa-se qual é o desejo da comunidade surda, pode-se notar que é por uma inclusão social, ou seja, uma inclusão entendida pela ótica social significa a possibilidade de convivência entre ouvintes e surdos em diferentes espaços sociais, isto é, para além do espaço físico da sala de aula, nos quais diferenças linguísticas e culturais possam ser compartilhadas e não impostas.

Esta perspectiva só pode ser alcançada, na medida em que os ambientes sejam pensados de forma a atender a concepção da língua de sinais, isto é, uma língua essencialmente gestual e visual, que assim requer um ambiente todo ele sinalizado, com a configuração de mão, além da escrita na língua portuguesa. Em relação as práticas de ensino, um dos objetivos principais da proposta bilíngue está sendo respeitado que é a utilização da LIBRAS como meio de comunicação tanto para o ensino nas salas de aula quanto para a comunicação no cotidiano entre surdos e ouvintes.

Pode-se considerar que o professor ainda tem uma compreensão reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos. Embora muitos trabalhos já tenham demonstrado a necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais, do intérprete em língua de sinais, na prática, não se tem discutido, efetivamente, que a presença dessa língua não isenta o professor de compreender os processos diferenciados através dos quais os alunos surdos utilizam para tornarem-se leitores e escritores de uma língua que não dominam.

Para que inclusão do aluno surdo seja efetiva é necessário que as pessoas envolvidas no processo educacional façam um esforço, no sentido de se livrarem de modelos pré-determinados de homem, de entenderem a importância de que o aluno realize suas próprias elaborações, que compartilhe suas dúvidas, suas descobertas e seu poder de decisão. A inclusão de surdos no ensino regular significa mais do que apenas criar vagas e proporcionar recursos materiais, requer uma escola e uma sociedades inclusivas, que assegurem igualdade de oportunidades a todos os alunos, contando com professores capacitados e comprometidos com a educação de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.**; Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acessado em 20. fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2010/lei-12319-1-setembro-2010-608253-publicacaooriginal-129309-pl.html>. Acessado em 22. fev. 2022.

CAMPELLO, A. R. S.; QUADROS, R. M. Constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais. In: VIEIRA-MACHADO, L. M.; LOPES, M. C.. (Org.). **Educação de Surdos: Políticas, Língua de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz: EDUNISC, 2012, p. 15-47.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; QUADROS, R **A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras**. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

CARVALHO, T. S. S.; TAVARES, I. M. S.. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (Língua Brasileira de Sinais): do texto oficial ao contexto. In EPEAL: pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social, v., 2010, Maceió: **Anais [...]**. Maceió: EPEAL, 2010.

FELIPE, Tanya. **Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas**. **Revista Fórum**, p.9-24, 2012.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R.M de; STUMPF, Marianne R. **Estudos surdos: IV**, Petrópolis: Arara Azul, 2009.

- GOES, C. G. G.: **Análise das experiências dos alunos surdos no ensino à distância do Rio Grande do Sul**. 2010 Dissertação. (mestrado em Letras/LIBRAS) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- GODOI, Elionar. Ensino de Libras: Balanços, reflexões e desafios de uma educação para a diversidade. In: CEDES, **Anais...** Campinas, 28 de fevereiro de 2011.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si..** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- LACERDA, C.B.F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000.
- LEITE, Yoshie Ussami Ferrai. Como, onde e quando se formam os professores? In: GARCIA, Regina Leite (org.) **diálogos cotidianos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p.169.
- MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus, Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, nº 3, p. 1-10 set./dez. 2012.
- OLIVEIRA, Maria Ângela de Oliveira; LIMA, Ricardo Franco de. A língua brasileira de sinais (LIBRAS) na formação de professores. **Revista psicologia: o portal dos psicólogos**, p.1-14, abril 2010.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Pensar a educação: contribuição de Vygotsky**. São Paulo. Ática, 2010.
- OMS. **Relatório mundial sobre a deficiência**; São Paulo: SEDPcD, 2012.
- WEIZ, Telma. **O dialogo entre ensino e aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2010.

MEMÓRIA E IDENTIDADE: ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Raíssa Kelly Santos Silva¹

Adriana Cruz Revoredo Marques²

Beatriz Trajano de Azevedo³

Chirleide Karla Barbosa da Silva⁴

Maria Wedina de Lima Chacorn⁵

Rivaldo Fernandes⁶

RESUMO

Este estudo, “Memória e Identidade: Abordagens Pedagógicas para o Ensino de História”, investiga estratégias pedagógicas que exploram as interconexões entre memória e identidade no ensino de História. Por meio de revisão bibliográfica e análise de práticas educacionais, examina-se a influência da abordagem pedagógica na percepção dos alunos sobre o passado. Os resultados destacam a eficácia de abordagens que promovem análise crítica de fontes históricas, levando a uma maior conscientização sobre a construção da memória e sua relação com

- 1 Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em História, pós graduação em Psicopedagogia clínica e institucional e mestranda em Ciências da educação.
- 2 Graduada em Letras. Especialista em Gestão Pública. Professora de Língua Portuguesa Acessora da Secretaria de Educação do Município de Passagem e Coordenadora de apoio da Escola Presidente Café Filho, município de Brejinho. E-mail: AdrianaFagundes812@gmail.com.
- 3 Graduada em Pedagogia. Professora Anos Iniciais da Rede Municipal de Natal . E-mail: beatrizvedo111@gmail.com
- 4 Licenciada em Letras, Universidade Potiguar. UNP.Especialista em Teoria e Estudos sobre a Linguagem e em Ensino- Aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira. UFRN. Mestranda em Ciência da Educação, ESL. Professora do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA. Professora Efetiva da rede estadual do RN. E-mail: chirleidekarla@gmail.com.
- 5 Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FIP); Especialista em Língua Portuguesa e Matemática em uma Abordagem Transdisciplinar (IFRN) e Gestão Pública Educacional Escolar (UFPB). Professora município de Monte Alegre/RN, desenvolvendo atividades laboratorista nos Anos Finais do Ensino Fundamental, coordenação Pedagógica. Secretária Municipal de Educação em Brejinho/RN.
- 6 Graduado em Letras UFRN especialização em Big Data, Gestao de Projetos, tecnologia em nuvens computacionais, mestrado em Geografia todos pela UFRN. Especialista em ensino de Línguas – UFRN. Doutorando ESL Universidade del Sol.

a identidade. Conclui-se que estratégias pedagógicas ativas contribuem para o desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e a construção de identidades informadas historicamente, fornecendo insights valiosos para educadores.

Palavras-chave: Memória Histórica. Identidade. Ensino de História

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação, o tema “Memória e Identidade: Abordagens Pedagógicas para o Ensino de História” emerge como um campo crucial de investigação e prática. Diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas, torna-se imperativo compreender como a construção da memória histórica influencia a formação da identidade individual e coletiva. Este estudo se insere nesse cenário dinâmico, propondo uma análise aprofundada das estratégias pedagógicas aplicadas no ensino de História, visando não apenas transmitir conhecimentos, mas também promover uma reflexão crítica sobre os processos de construção da memória e sua influência na configuração identitária dos estudantes.

Ao abordar a interseção entre memória e identidade no âmbito educacional, o estudo contribui para a eficácia do ensino de História ao reconhecer a importância de uma abordagem reflexiva e participativa. Nesse contexto, as práticas pedagógicas ganham relevância não apenas como veículos de transmissão de fatos históricos, mas como ferramentas essenciais na formação de cidadãos capazes de compreender criticamente o passado, confrontar diferentes perspectivas e construir uma identidade informada historicamente no cenário contemporâneo.

Como as estratégias pedagógicas, voltadas para a análise crítica da construção da memória histórica, podem influenciar a formação da identidade dos alunos no contexto do ensino de História?

Com base na problemática do estudo sobre “Memória e Identidade: Abordagens Pedagógicas para o Ensino de História”, as hipóteses sugerem que estratégias pedagógicas centradas na análise crítica de fontes históricas têm potencial para influenciar positivamente a formação da identidade dos alunos. A integração de métodos participativos, a consideração de diversas perspectivas históricas e o uso de recursos audiovisuais podem aprimorar ainda mais esse impacto. A pesquisa buscará confirmar, refutar ou modificar essas hipóteses, fornecendo informações sobre a eficácia dessas abordagens no contexto do ensino de História.

O objetivo geral deste trabalho é investigar como as abordagens pedagógicas, centradas na análise crítica da construção da memória histórica, impactam o processo de formação da identidade dos alunos no contexto do ensino de História. Para atingir esse objetivo, diversos objetivos específicos foram

delineados. Em primeiro lugar, busca-se analisar as estratégias pedagógicas que priorizam a análise crítica de fontes históricas. Além disso, pretende-se avaliar o efeito de abordagens participativas, como debates e projetos de pesquisa, na promoção da consciência histórica crítica dos alunos.

O estudo também se propõe a investigar como a sensibilização dos alunos para a diversidade de perspectivas históricas e vozes marginalizadas pode influenciar esse processo. Adicionalmente, será avaliada a eficácia de recursos audiovisuais e tecnológicos no processo de ensino, com o intuito de intensificar o impacto das estratégias críticas. Por fim, o trabalho visa contribuir com insights práticos para educadores, oferecendo orientações valiosas no desenvolvimento de métodos pedagógicos mais eficazes no ensino de História. Esses objetivos específicos são os ingredientes fundamentais que nortearão a pesquisa, proporcionando uma abordagem sistemática e abrangente para o alcance do objetivo geral proposto.

Este trabalho é justificado pela necessidade de avançar no campo educacional, especialmente no ensino de História, ao explorar as relações entre memória e identidade por meio de abordagens pedagógicas inovadoras. Sua relevância social reside na potencial contribuição para práticas pedagógicas mais eficazes, capacitando os alunos a compreenderem a complexidade da construção da memória e sua relação com a identidade pessoal e coletiva. Na esfera da comunidade científica, a pesquisa oferece insights teóricos e práticos que podem enriquecer estudos subsequentes sobre métodos pedagógicos inovadores e sua influência na formação dos indivíduos.

Assim, este trabalho transcende o ambiente acadêmico, impactando diretamente a educação e a compreensão social da História, com potencial para promover uma abordagem mais crítica, inclusiva e consciente do passado, fazendo a exploração conceitual de memória, identidade e revisão da literatura sobre abordagens pedagógicas em História.

Na Metodologia fizemos o detalhamento do desenho da pesquisa, métodos, participantes e análise de dados. Além das abordagens pedagógicas em História, da análise crítica das estratégias pedagógicas focadas na análise da construção da memória histórica.

2. MEMÓRIA E IDENTIDADE:

A memória desempenha um papel crucial na formação tanto da identidade individual quanto coletiva. Autores como Pollak (1992), Buke (2000) e Le Goff (1996) destacam a importância do conhecimento histórico para compreender as identidades. A memória, sendo uma reconstrução do passado, é vista como um elemento vital na ligação entre história e identidade, buscando salvar o passado para servir o presente e o futuro.

A História Local, como modalidade de estudos históricos, contribui para interpretar como os atores sociais se constituem em seus espaços. Ela valoriza aspectos particulares, promovendo a construção de uma identidade regional. O estudo do local não se restringe ao ensino de um conteúdo, mas é uma estratégia pedagógica que se utiliza da realidade local como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

A História Local não apenas resgata memórias, mas também se configura como uma ferramenta pedagógica para abordar conteúdos a partir da realidade local, permitindo a construção de identidades. Ela possibilita uma abordagem social que reconstrói as condições de vida dos diversos grupos sociais em uma determinada localidade, superando dicotomias entre produção e transmissão do conhecimento histórico.

O ensino de História Local, ao utilizar métodos que incorporam o cotidiano e a vivência dos alunos, torna-se uma estratégia eficaz para construir uma História mais plural, que respeita as multiplicidades das realidades. Valorizar a memória dos sujeitos históricos marginalizados pela História Oficial é essencial para formar cidadãos críticos e promover uma compreensão dialógica do papel do ensino de História na reconstrução das identidades históricas.

O estudo utilizará uma abordagem qualitativa para compreender a relação entre memória, identidade e estratégias pedagógicas no ensino de História. A metodologia inclui revisão bibliográfica, definição de amostra, coleta de dados (entrevistas e observação), análise de conteúdo, estudo de caso, validação cruzada com especialistas e apresentação clara dos resultados. O foco é proporcionar uma compreensão profunda e contextualizada do fenômeno em estudo, oferecendo insights significativos para a educação.

O título “Abordagens Pedagógicas em História: Análise Crítica da Construção da Memória Histórica” sugere uma investigação aprofundada sobre estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História, com foco na análise crítica da construção da memória histórica. Este título indica uma abordagem que visa examinar de forma crítica como as estratégias pedagógicas impactam a compreensão e a formação da memória histórica entre os alunos.

A história e a memória andam juntas de acordo com Jacques Le Goff

É opcional. Qualquer que seja o tipo de ilustração, esta deve ser precedida de sua palavra designativa (desenho, esquema, fluxograma, fotografia, gráfico, mapa, organograma, planta, quadro, retrato, figura, imagem, entre outros), seguida de seu número de ordem de ocorrência no texto, em algarismos arábicos, de travessão e do respectivo título. (Le Goff, 1996).

No âmbito do ensino de História, destaca-se a relevância da construção da identidade individual e social, um conceito fundamental preconizado nos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A relação intrínseca entre identidade e memória, conforme os estudos de M. Pollak (1992), torna-se crucial em um momento em que o passado parece distante do presente, desafiando as pessoas a identificarem sua herança em meio à evolução dos padrões sociais e à desintegração dos laços entre gerações.

Segundo Gaddis (2003), o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento da relativa insignificância no grande esquema das coisas, representando, assim, um dos significados da maturidade nas relações humanas e do valor da consciência histórica.

A construção de identidades pessoais e sociais está intrinsecamente ligada à memória, que possibilita às gerações estabelecerem vínculos com o passado como guia para enfrentar as incertezas do presente e do futuro. Nesse contexto, o ensino de história local surge como ponto de partida para a aprendizagem histórica, permitindo a exploração da realidade mais próxima das relações sociais entre educador, educando, sociedade e o ambiente circundante.

o estabelecimento da identidade requer o reconhecimento de nossa relativa insignificância no grande esquema das coisas. Este seria, no seu entender, um dos significados da maturidade nas relações humanas e mais, do próprio valor de uso da consciência histórica. Citando as ideias de outro historiador, Geoffrey Elton, John Gaddis afirma que “o caminho da insignificância” conforma um aprendiz capaz de fazer com que sujeitos humanos, tão viciosamente inclinados a relacionar o mundo para si mesmos, passem a relacionar-se com o mundo (Gonçalves, 2007, p.175)

O ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica sobre a realidade social, sendo referência para o processo de construção de identidades individuais e grupais. Proporciona a compreensão do entorno do aluno, identificando passado e presente nos diversos espaços de convivência. Essa temática possibilita que o professor parta das histórias individuais e dos grupos, inserindo o aluno em contextos mais amplos.

o desafio maior da história local hoje é o de produzir outra pedagogia da história, em especial, uma historiografia didática que incorpore o local, parta dele e nisso valorize um caminho de sensibilização que configure a consciência histórica, na sua materialidade historiográfica, (...) Crianças, jovens e adultos, sensibilizados, por intermédio de uma reflexão sobre o local, unidade próxima e contígua, historicizando e problematizando o sentido de suas identidades, relacionando-se com o mundo de forma crítica, mudando, ou não, enquanto sujeitos, a própria vida (Gonçalves, 2001, p. 15)

Com a abordagem da História Local, os alunos passam gradualmente a observar e perceber o significado de outras narrativas construídas no passado, compreendendo que as realidades históricas de determinada localidade e de seus habitantes no tempo não se dão isoladas do mundo, mas como parte integrante

do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais. A diversidade dessas identidades merece respeito e compreensão, promovendo uma visão mais abrangente e inclusiva da história local.

Na tríade história-memória-identidade, identificamos a chave de compreensão e de deslocamento da nação como categoria privilegiada das produções historiográficas acadêmicas e didáticas. (...) não existe antagonismo entre abordagens centradas no recorte do local e do nacional, mas sim complementaridades, fundamentais (...) para a formalização de críticas às diversas éticas de pertencimento que regem nossas inserções existenciais. (Gonçalves, 2001, p. 25)

3. CONCLUSÃO

Em síntese, a abordagem da História Local no ensino apresenta-se como uma ferramenta essencial para a compreensão do passado e a construção de identidades individuais e sociais. Os desafios contemporâneos, marcados por transformações sociais e a distância crescente entre gerações, ressaltam a importância de resgatar e valorizar as raízes históricas de comunidades locais.

investigar histórias locais partindo da memória geracional torna-se, ao mesmo tempo, difícil e necessário. Difícil porque as próprias estruturas da memória comunicativa, como a linguagem, se diferenciam grandemente entre as gerações. (...)os passados imediatamente anteriores a uma geração parecem não servir mais à orientação para o agir (...) ainda mais difícil porque a sucessão de memórias ou visões do passado mais consumidas do que pensadas sobrepe-se às memórias locais (Gonçalves, 2001, p. 29)

O reconhecimento da relatividade da insignificância, conforme proposto por Gaddis (2003), destaca-se como um ponto crucial na maturidade das relações humanas e na apreciação da consciência histórica. A memória, como elo entre passado e presente, assume papel primordial na construção de identidades, possibilitando que cada geração estabeleça conexões significativas com suas raízes culturais e sociais.

O ensino de História Local não apenas proporciona uma compreensão mais profunda do entorno dos alunos, mas também fomenta um raciocínio histórico que transcende o indivíduo, abraçando a coletividade. Ao inserir os estudantes em contextos mais amplos, partindo das histórias individuais para explorar narrativas coletivas, esse método educacional contribui para uma visão mais inclusiva da diversidade de identidades presentes em uma comunidade.

a importância dos trabalhos de pesquisa local residiria em: “Conhecer realidades do processo histórico local e regional é indispensável à construção da identidade do grupo humano. Além disso, satisfaz a necessidade de entender aquilo que está próximo de nós, diretamente relacionado à nossa vida social, econômica e cultural (Donner, 2012, p 12)

Dessa forma, a História Local emerge como uma ponte entre passado e presente, fornecendo não apenas conhecimento histórico, mas também promovendo o respeito e compreensão das diferentes experiências vivenciadas por grupos sociais ao longo do tempo. No cenário educacional, essa abordagem representa não apenas uma estratégia didática, mas um instrumento valioso para a formação de cidadãos críticos, conscientes e conectados com suas origens, contribuindo para a construção de sociedades mais coesas e resilientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Parâmetros **Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos –História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental 3º e 4º Ciclos –História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Lei nº 9.394/96–**Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22. BRASIL, Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Conhecimentos de História. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BURKE, Peter. **Variedades de História Cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. In: Encontro Estadual de História. 11, **Anais...** 2012, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/site/anaiscomplementares>. Acessado em: 27 de jun. de 2023.

GADDIS, John Lewis. Paisagens da História. **Como os Historiadores Mapeiam o Passado**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. Entre o local e o nacional: uma reflexão sobre éticas de pertencimento e identidades sociais. In: Seminário Perspectivas do Ensino de História. 4, 2001, Minas Gerais. Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/hp_hsg_lista_artigos.htm. Acessado em: 12 janeiro 2023.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARRELLO, Arlette. M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (org.) **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 175-185.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.5, n.10, 1992.

Vista do ENSINO DE HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL. Disponível em: <<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/1247/1191>>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL, ESTADO LAICO: A RELIGIÃO NOS DITAMES DA EDUCAÇÃO SEXUAL

Jacqueline Bezerra dos Santos¹

José Roberto de Souza²

RESUMO

O Brasil, como Estado laico, tem o compromisso de garantir a neutralidade religiosa em suas políticas públicas, inclusive na área da educação sexual, visto o aumento nos casos de abusos sexuais contra criança e adolescente. A laicidade estatal visa assegurar que o Estado não seja influenciado por uma religião específica, ou seja, que mantenha uma posição de neutralidade, e assim respeitando a diversidade de crenças e garantindo o exercício da liberdade religiosa. A inserção da religião nos ditames da educação sexual gera conflitos e um desserviço, uma vez que cada religião possui diferentes valores, princípios

1 Doutoranda em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob a orientação do Prof. Dr. José Tadeu Batista de Souza. Mestre em Ciências Da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Especialista em Ensino de História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atualmente sou Professora formadora e técnica da Secretaria de Educação de Pernambuco. Professora efetiva do ensino médio do Governo do Estado da Paraíba. Integrante do Grupo de Pesquisa: Tradições e Experiências Religiosas, Cultura e Sociedade. Tem experiência na área de Sociologia Organizacional. Com estudos voltados, principalmente, nos temas: educação; laicidade; sexualidade; gênero; religião; intolerância; inclusão; diversidade; família e cultura. E-mail: jacqueline2@hotmail.com.

2 Pós-doutorando em Educação, Arte e História Cultural (MACKENZIE), com a supervisão da Profa. Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz; Doutor e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Mestre em Teologia Histórica pelo Seminário Presbiteriano do Norte (SPN); Especialista em Ensino de História das Artes e das Religiões pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Pós-graduado em Gestão e Tutoria em EaD pela Faculdade de Teologia Integrada (FATIN); Licenciado em História pela Faculdade Santa Fé (FSF); Bacharel em Teologia pelo SPN/UNICAP. Atualmente é coordenador acadêmico e, do Departamento de História e professor de História da Igreja no SPN; Professor visitante da Universidad Desarrollo Sustentable - UDS (Paraguai-Assunção). É integrante dos Grupos de Pesquisas: Religiões, Identidades e Diálogos (UNICAP); História das Práticas Educacionais (UNIT) e do Laboratório de Estudos da História das Religiões - LEHR (UPE). Atualmente desenvolve investigações sobre a História do Protestantismo no Brasil, Fundamentalismo protestantes, História do Pentecostalismo e do Neopentecostalismo. E-mail:revjoseroberto@gmail.com.

e crenças relacionados à sexualidade, além de ser um empecilho para que a escola desempenhe seu papel pedagógico e social, no que tange o conhecimento e o cuidar. É fundamental que o ensino de educação sexual seja embasado em informações científicas, promovendo a consciência, a prevenção e a saúde sexual, preservando assim a autonomia e a liberdade individual dos estudantes, independentemente de suas crenças religiosas. A escola é um espaço de debate, que preza pelo respeito e a liberdade religiosa dos estudantes, garantindo espaços para discussões, desde que realizadas de maneira respeitosa e não impositiva. Nesse sentido, a educação sexual deve ser abordada de forma profissional e neutra, garantindo o direito à informação e a construção de uma sociedade mais inclusiva e saudável, condição basilar e constitucional.

Palavras-chave: Estado; laicidade; religião; educação sexual.

1. INTRODUÇÃO

A laicidade deveria proporcionar uma maior liberdade para as instituições abordarem assuntos pertinentes ao crescimento educacional, sem a intervenção de instituições religiosas no âmbito político. Porém, nas últimas décadas do século XXI, os estudos sobre o fenômeno religioso têm ganhado destaque nas áreas das humanidades, abrangendo as esferas global, nacional e local. No contexto atual do Brasil, torna-se cada vez mais evidente a ampliação de conflitos e correntes ideológicas revisionistas, extremistas e negacionistas, que adotam práticas políticas, sociais e culturais fascistas. Essas tendências refletem-se em discursos de ódio e intolerância, principalmente no âmbito religioso.

As instituições de ensino, especialmente as escolas da educação básica, desempenham um papel fundamental na promoção do conhecimento e na desconstrução de ideologias que condenam práticas socioculturais restritivas. Elas são espaços de poder, baseados no conhecimento científico, mas que também extrapolam os limites do senso comum.

Nesse sentido, consideramos necessário que as instituições de ensino promovam diálogos intergrupais que possam esclarecer e problematizar os conflitos existentes, como gênero, sexualidade, intolerância e racismo religioso. É importante ressaltar que estimular o pensamento crítico e humanizado é primordial para evitar o proselitismo, homofobia e o racismo, e várias posicionamentos hostis que nada contribuem para o crescimento e o protagonismo de nossos jovens e crianças.

2. ESCOLA, EDUCAÇÃO SEXUAL E A ESTRANHA LAICIDADE BRASILEIRA

A discordância constante sobre a educação sexual devido a diferenças religiosas ressalta a importância de uma abordagem secular na formulação de diretrizes e métodos educacionais. É crucial enfatizar que a laicidade brasileira não procura negar ou reprimir as crenças religiosas, mas sim assegurar que as políticas públicas, incluindo a educação sexual, sejam baseadas em fundamentos científicos e seculares, no qual suas diretrizes são pautadas pela Constituição federal.

No entanto, estamos observando que, apesar de terem respaldo legal, grupos religiosos presentes na cena política do Brasil estão gerando desconforto e retrocessos em relação à autonomia das escolas ao retirarem normas e diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE)³ e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB⁴) para imporem seus projetos pedagógicos e discutirem temas essenciais para o desenvolvimento dos alunos, principalmente durante a adolescência, como a implementação de abordagens pedagógicas sobre sexualidade, a luta contra a discriminação e a promoção da igualdade de gênero.

Eis que nos questionamos, por que nossa sociedade ainda resiste tanto em falar sobre sexo e tudo que está ligado a ele? Segundo Foucault (2014, p.7), “parece que, por muito tempo teríamos suportado um regime vitoriano e a ele nos sujeitaríamos até hoje”. Segue a religião para manter uma conduta aprovável do ser humano, firme em seus preceitos de moral. “Nenhuma sociedade conhecida jamais existiu sem regras sobre o sexo”. (ENDSJO, 2014, p.13). Mas mudanças existiram quanto ao comportamento sexual humano, é fato que passaram por diversas fases ao passar dos tempos, porém não se pode falar de liberação para com este século.

Por que ainda hoje é um grande problema falarmos de sexo, sexualidade, gênero? As redes sociais deixaram todas as informações dispostas, abertas à consulta. São páginas virtuais, programas, memes, podcast, entre outras possibilidades que retratam abertamente e irresponsavelmente tais temas. Mas tratar destes

3 O PNE que está em vigor não foi o primeiro de nossa história. Em 1996, por exemplo, o primeiro **Plano Nacional de Educação** foi criado, mas, no entanto, vários objetivos não foram alcançados. Dessa forma, um novo plano – o sancionado em 2014 – foi criado de maneira mais objetiva e com muitos dados estatísticos, o que facilita não só o cumprimento, mas também a sua fiscalização.

4 A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, ou Lei nº 9.394/1996, é a norma que define toda a organização da educação brasileira, de acordo com os princípios da Constituição Federal, sobretudo o princípio do direito universal à educação. Quando a Constituição Brasileira de 1988 foi promulgada, conhecida como Constituição Cidadã, direitos fundamentais à sociedade foram estabelecidos. Além disso, o documento levantou também discussões sobre o sistema educacional e, oito anos depois dele, surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD).

mesmos temas no ambiente educacional é uma afronta? Isso é no mínimo uma certa discrepância, e hipocrisia, por parte de familiares e muitos representantes de setores religiosos que tumultuam o processo de ensino-aprendizado. A escola desempenha um papel fundamental na proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes. Para que essa responsabilidade seja efetiva, é essencial que os educadores abracem e pensem de maneira comprometida nos direitos desses jovens, transformando teoria em prática.

Temos acesso a tudo, mas teimamos em sermos comedidos ao falar do assunto, para não passarmos pelo julgamento social ou visto como indecentes, mas isso não indica que estejamos alheio ao sexo. O pior é que não tratar desse tema em ambiente educacional, além de infligir o ECA⁵, fortalece o aumento de abuso sexual infantil, visto que a falta de conhecimento sobre o assunto, e suas formas de acesso as vítimas só potencializam à violência.

A violência sexual é definida pela OMS como “todo ato sexual, tentativa de consumir um ato sexual ou insinuações sexuais indesejadas; ou ações para comercializar ou usar de qualquer outro modo a sexualidade de uma pessoa por meio da coerção por outra pessoa, independentemente da relação desta com a vítima, em qualquer âmbito, incluindo o lar e o local de trabalho”. A Lei nº 12.845, de 1º de agosto de 2013, considera violência sexual qualquer forma de atividade sexual não consentida. ONU (2018)

A violência sexual ainda é um tema tabu na sociedade atual. Quando a integridade física ou sexual de uma vítima é afetada de forma violenta, é comum que a própria vítima seja estigmatizada e sinta culpa ou vergonha, o que acaba levando ao seu isolamento social. Esse é um dos motivos pelos quais muitas pessoas, incluindo familiares e escolas, optam por não denunciar tais casos. Além disso, há o receio de lidar com ameaças dos agressores ou complicações que possam surgir, especialmente quando o agressor faz parte do ambiente familiar. Por ser um assunto delicado e sério, a escola muitas vezes prefere não se envolver ou permanecer em silêncio diante de um aluno que foi vítima de abuso sexual. Segundo a definição do Ministério da Saúde, o abuso sexual consiste em:

5 Sigla para o **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal, define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento, que demandam proteção integral e prioritária por parte da família, sociedade e do Estado.

Como consequência da doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente, o ECA prevê a integração operacional dos órgãos e instituições públicas e entidades da sociedade civil, visando à proteção, à responsabilização por ação ou omissão de violação dos direitos, à aplicação dos instrumentos postulados pelo sistema e à interação entre os atores desse sistema. O Parágrafo único do art. 70-B do ECA, que prevê:

São igualmente responsáveis pela comunicação de que trata este artigo, as pessoas encarregadas, por razão de cargo, função, ofício, ministério, profissão ou ocupação, do cuidado, assistência ou guarda de crianças e adolescentes, punível, na forma deste Estatuto, o injustificado retardamento ou omissão, culposos ou dolosos (Brasil, 1990).

[...] todo ato ou jogo sexual, relação heterossexual ou homossexual cujo agressor está em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou adolescente. Tem por intenção estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter satisfação sexual. Apresenta-se sob a forma de práticas eróticas e sexuais impostas à criança e ao adolescente pela violência física, ameaças ou indução de sua vontade. Esse fenômeno violento pode variar desde atos em que não se produz o contato sexual (voyeurismo, exibicionismo, produção de fotos), até diferentes tipos de ações que incluem contato sexual sem ou com penetração. Engloba ainda a situação de exploração sexual visando lucros como é o caso da prostituição e da pornografia (Brasil, 2002, p.13).

A situação exige uma abordagem profissional e um preparo adequado para lidar com o assunto, visto que a sexualidade se revela como uma área essencial para questionar a representação legal e a negação do poder. Nesse aspecto, o poder manifestava-se predominantemente através da proibição. Diante desse cenário, é essencial abordar o tema de forma profissional, reconhecendo a gravidade e a importância de se combater essa problemática, que é agravada, principalmente, pelo medo, vergonha ou ignorância, situação que atravessa séculos. De acordo com Foucault:

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticências excessivas e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com o do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomia mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” (Foucault, 2014, p.7).

Comumente as vítimas de abuso escolhem por não revelar sua situação, devido ao medo de retaliações ou de desestruturar a própria família. É devastador quando a vítima começa a acreditar que é responsável pela ruína de sua família, algo ainda pior do que o próprio abuso sofrido. Além disso, existem outras razões para esse silêncio, como ameaças por parte do abusador, a normalização do abuso em sua rotina, a incapacidade de reconhecer que estão sendo abusadas, a distorção da realidade imposta pelo agressor e o temor de não serem acreditadas. A culpa, a vergonha e o constrangimento também podem ser fatores que contribuem para esse silêncio doloroso.

Art. 70-B. As entidades, públicas e privadas, que atuem nas áreas a que se refere o art. 71, dentre outras, devem contar, em seus quadros, com pessoas capacitadas a reconhecer e comunicar ao Conselho Tutelar suspeitas ou casos de maus-tratos praticados contra crianças e adolescentes (Brasil, 1990).

Ao longo da história, fomos ensinados a reprimir nossos desejos sexuais, evitando qualquer menção ao prazer corporal. A sexualidade passou por profundas transformações ao longo dos tempos. Na Antiguidade, o politeísmo trazia consigo julgamentos morais, baseados em crenças religiosas. Diversos povos adoravam suas divindades, que ditavam suas verdades absolutas e inquestionáveis. Com a chegada do cristianismo no Ocidente, houve uma mudança na conduta social, onde a moral passou a ser ditada pela Igreja Cristã. A religião se tornou vista como necessária e indispensável para a convivência em sociedade, sendo ainda uma ideia amplamente aceita no Brasil e em outros países.

É importante refletir sobre essas transformações históricas e questionar se essas imposições morais ainda são válidas nos dias de hoje. Afinal, a sexualidade é uma parte fundamental da experiência humana, e reprimi-la pode ter sérias consequências para nossa saúde mental e emocional. Segundo Oinsein Endsjo:

É difícil, talvez impossível, descobrir o que veio primeiro, os padrões sexuais culturais ou as regras religiosas para o sexo. Teriam os primeiros consentimentos e proibições sexuais surgido aparte da religião, para somente depois ganhar uma significação religiosa? Ou será que as normas religiosas de controle da sexualidade surgiram à revelia do comportamento sexual de facto das pessoas, para em seguida direcionar a conduta sexual para novos rumos? As religiões primeiro sancionaram padrões sexuais que já existiam na sociedade humana ou a religião interveio e modificou nossa prática sexual desde o princípio? (Endsjo, 2014, p.12).

É hora de repensar e discutir abertamente sobre a sexualidade, sem medo de sermos julgados. É preciso trazer à tona a naturalidade do prazer, quebrando tabus e preconceitos. Afinal, só assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente civilizada, onde a liberdade sexual seja respeitada e valorizada. Nós acreditamos que é possível mudar essa realidade. Está em nossas mãos desafiar as normas impostas e promover uma visão mais inclusiva e saudável da sexualidade. Vamos nos libertar dos antigos paradigmas e abraçar uma nova era de aceitação e respeito.

2.1 História, mudanças legais e permanências no abuso

Podemos observar mais uma vez a presença de uma certa hipocrisia que nos rodeia. Durante o período colonial do Brasil, nossos colonizadores, que eram considerados os defensores da moral europeizada, muitas vezes se envolviam em escândalos que estavam muito aquém do comportamento esperado dos “homens de bem”, inclusive do clero. A prática da confissão surge como uma forma de libertar os “impuros” de seus pecados, mas logo percebemos que seu verdadeiro propósito é regular a vida cotidiana, algo que foi estabelecido

durante o Concílio de Trento⁶, durante a Contra Reforma.

Ressaltamos que o aprisionamento não se deve apenas à moralidade repressora que nos impede de falar abertamente sobre sexo, mas sim ao controle exercido sobre aquilo que podemos ou não abordar. A sexualidade é, indubitavelmente, um dos assuntos mais discutidos na sociedade contemporânea e sempre teve um papel de destaque nas conversas ao longo da história. A imposição de regras e disciplinas não apenas molda nosso comportamento, mas também garante a manutenção do poder. Como afirma Foucault:

A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência; foi uma forma de colocar a sexualidade no centro da existência e de ligar a salvação ao domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso (Foucault, 2013, p. 127).

A afinidade entre sexo e o poder institucionalizado é por demasiado delicada, especificando normas de comportamento moral. Portanto, a omissão é igualmente repugnante ao próprio ato de abuso sexual infantil, uma vez que aqueles que optam por não denunciar se tornam cúmplices da situação. Além disso, a escola tem o dever inerente de fornecer apoio aos seus alunos e sua equipe precisa compreender plenamente essa responsabilidade. Assim, é inconcebível que uma instituição educacional ignore casos de violência sexual, uma vez que desempenha um papel fundamental no combate à violação dos direitos de crianças e adolescentes.

Ao analisarmos a relação entre sexualidade e cristianismo ao longo da história, podemos identificar duas influências distintas que moldaram o senso moral dos fiéis. A primeira delas provém da tradição judaica, a qual enfatiza a

6 O Concílio de Trento, convocado pelo Papa Paulo III, foi um evento de extrema importância para a Igreja Católica. Realizado entre 1545 e 1563, em meio ao florescimento do Renascimento e à expansão do movimento protestante na Europa, esse encontro buscava fortalecer o poder da Igreja e combater o avanço dos reformadores.

Diferente das reuniões de hoje em dia, que geralmente duram algumas semanas ou meses, o Concílio de Trento foi um verdadeiro marco ao se estender por quase vinte anos. Durante esse período, a Igreja já havia passado por 18 concílios ao longo de sua história. Porém, devido a divergências políticas, interrupções imprevistas e até mesmo mudanças no papado, esse concílio se arrastou por todo esse tempo até que pudesse aprovar as reformas necessárias para “controlar” o avanço do protestantismo.

É importante ressaltar a seriedade e profissionalismo desse evento. O Concílio de Trento foi um esforço conjunto das lideranças religiosas católicas para enfrentar os desafios da época e fortalecer a posição da Igreja. Mesmo com suas dificuldades e contratempos, ele se firmou como um dos mais importantes concílios da história da Igreja Católica, deixando um legado duradouro para a instituição.

concepção como principal propósito do ato sexual, conforme descrito no Antigo Testamento. No entanto, essa visão também reconhece a importância do sexo para outros fins além da procriação. A segunda influência vem da filosofia estoica, particularmente perceptível nos primórdios do cristianismo, com seu rigoroso senso de “dever ser”. Segundo os estoicos, o sexo não deve estar associado a qualquer emoção, uma vez que estas são consideradas sem valor, equiparadas até mesmo a doenças. Assim, as relações sexuais devem ser despidas de qualquer envolvimento emocional, uma vez que são vistas como meros atos físicos e instintivos, inferiores ao espírito humano.

Ao longo da história da humanidade, observa-se uma estreita ligação entre sexualidade e moralidade religiosa, com maior ênfase nas sociedades ocidentais, que continuam a influenciar, reprimir e suprimir os impulsos sexuais, mesmo em tempos modernos, devido aos ensinamentos cristãos transmitidos e perpetuados pelas famílias.

Neste contexto, é notório como a sexualidade no cristianismo é atravessada por diferentes perspectivas e influências, que moldaram a forma como essa questão é compreendida, abordada e vivenciada pelos fiéis. A partir disso, torna-se essencial refletir sobre a maneira como essas visões podem impactar a vida das pessoas e suas relações, a fim de promover um diálogo aberto e saudável sobre o tema.

O Art. 277 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que é a lei que rege o país, prevê que:

O É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, 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.138)

O engajamento de todos e todas é imprescindível para a funcionalidade e aplicabilidade em garantir às crianças e adolescentes o que é estabelecido por esta lei, pois ela não somente responsabiliza a família e o Estado, mas também a sociedade como um todo. Além disso, como já discutido, a escola desempenha um papel crucial na vida de seus alunos e, portanto, possui uma responsabilidade ainda maior em assegurar o cumprimento dessa lei. Os professores, como agentes fundamentais para seus alunos, não podem negligenciar ou deixar de tomar medidas voltadas para promover ações que fomentem o cumprimento do que está estabelecido nesta legislação.

2.2 O perigo mora dentro, ao lado ou muito perto de casa

O abuso sexual de crianças e adolescentes é uma triste realidade que tende a ser subestimada pela sociedade. Muitas vezes, crianças e adolescentes sofrem violência sem que ninguém perceba ou tome medidas para cessar esse abuso. Infelizmente, a maioria dessas vítimas frequentou a escola e teve vários professores que, infelizmente, não agiram em relação a essa situação. A falta de casos evidentes ou denunciados em relação ao número real de vítimas dá a falsa impressão de que o abuso sexual é algo raro. É necessário abordar esse tema de forma profissional e conscientizar as pessoas sobre a gravidade dessa questão. De acordo com Santos:

Precisamos repensar o papel da escola, da função da educação e da laicidade como garantia para a neutralidade do Estado, frente a uma onda de preceitos dogmáticos violando direitos humanos, como o direito ao conhecimento, à livre expressão e à liberdade como um todo. A laicidade deve ser invocada pelo seu princípio pedagógico de diálogo com as várias formas de pensamento, diante das diversas experiências religiosas e das inúmeras formas de ver o mundo. (Santos, 2017, p. 34).

É de todo desfavor não abordar temas tão importantes no ambiente escolar, por adotar uma postura de barganha religiosa e hipócrita. A laicidade contida nos autos do Estado democrático de direito, cede espaço para convicções religiosas conservadoras e fundamentalistas, que impedem o debate crítico, o diálogo pedagógico e aberto acerca do sexo e da sexualidade, como se esse não fosse um tema necessário e urgente, visto o aumento nos casos de abuso sexual de crianças e adolescentes, principalmente por parte de parentes, familiares e pessoas que mantêm algum vínculo de amizade e confiança com as vítimas e suas famílias.

2.3 Crimes e costumes

A Lei 12.015/09 foi um marco na criminalização de atos sexuais feitos contra crianças de até 14 anos, mesmo com o suposto consentimento. Antes disso, existiam os artigos 217 e 218 do Código Penal, que tratavam da sedução e corrupção de menores, respectivamente. Ou seja, até 2009 não havia legislação específica para crimes sexuais contra menores de 14 anos, que eram enquadrados apenas como estupro ou atentado violento ao pudor, quando se tratava de meninos.

O legislador, ao introduzir os novos artigos 218-A e 218-B, Brasil (2009) passou a punir também quem permita a presença de crianças em atos libidinosos, mesmo sem tocar nelas ou induzi-las à prostituição. Com essa nova disciplina dos crimes sexuais, reconheceu-se a importância do desenvolvimento saudável da sexualidade e do exercício da liberdade sexual, como aspectos essenciais da dignidade humana e dos direitos individuais.

A reforma também buscou tratar homens e mulheres de maneira igualitária como sujeitos passivos dos crimes sexuais, intensificar a proteção dos menores de 18 anos, especialmente os menores de 14, que são mais vulneráveis aos danos que esses crimes podem causar em sua personalidade em formação. Essa proteção especial também se estende a outras pessoas vulneráveis devido a outras circunstâncias, como enfermidades ou deficiências mentais. Houve ainda uma ampliação na repressão de outras formas de exploração sexual, além da prostituição.

Infelizmente, mesmo com as leis mais abrangentes e rigorosas, o alarmante número de estupro continua mantendo-se elevado. Isso ocorre principalmente devido à sociedade em que estamos inseridos, na qual muitas meninas são vítimas de abuso e, tristemente, sofrem em silêncio por falta de compreensão ou de apoio, tanto em seus lares como por parte do Estado. É uma realidade dolorosa que exige nossa atenção e ação imediata.

Com base no anuário brasileiro de segurança pública de 2022, percebemos a urgência de levar não só o tema do sexo para as escolas de maneira responsável, mas além disso de promover meios de capacitação dos profissionais de educação para não só dar o suporte necessário, nos casos de abuso, como também de identificar possíveis abusos dos estudantes, visto que boa parte do tempo diário, essas crianças e jovens estão no ambiente escolar.

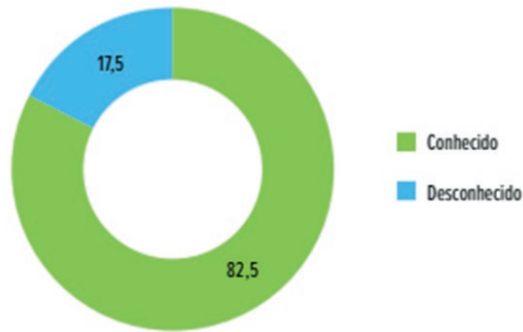
O crescimento desse tipo de violência durante o período da pandemia de COVID-19 só aumentou o número de casos, e tristemente tem relação direta com o isolamento social, onde essas crianças estavam em sua maioria guardadas em seus lares, tutelados por seus algozes. Segundo o anuário de segurança pública de 2022:

Desde **2019**, quando pela primeira vez o Fórum Brasileiro de Segurança Pública conseguiu separar os dados do crime de estupro do **crime de estupro de vulnerável**, pudemos enxergar que **53,8% desta violência era contra meninas com menos de 13 anos**. Esse número **sobe para 57,9% em 2020 e 58,8% em 2021**. De **2020 para 2021** observa-se um discreto aumento no número de registros de estupro, que passou de **14.744 para 14.921**. Já no que tange ao **estupro de vulnerável**, **este número sobe de 43.427 para 45.994**, sendo que, destes, 35.735, ou seja, **61,3%, foram cometidos contra meninas menores de 13 anos** (um total de 35.735 vítimas). [...] Quanto à **característica do criminoso**, esta continua a mesma: homem (95,4%) e **conhecido da vítima (82,5%)**, sendo que 40,8% eram **pais ou padrastos**; 37,2% **irmãos, primos ou outro parente** e 8,7% **avós**. (FBSP, 2022 – grifo nosso).

A escola desempenha um papel crucial não apenas na identificação e denúncia de abusos, mas também na prevenção desses casos terríveis. É triste admitir, mas muitas vezes os abusadores se aproveitam da falta de informação das crianças e, se elas estiverem cientes e conscientes, podem realmente evitar que o abuso aconteça. Nesse sentido, a escola se torna uma aliada valiosa, oferecendo conhecimento e orientação que capacita os alunos a reconhecerem os sinais de perigo e a agir

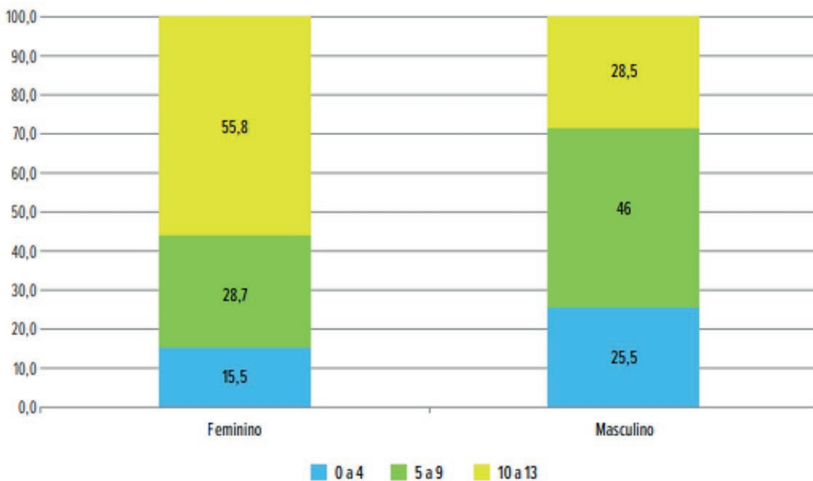
para protegerem-se a si mesmos e aos seus colegas. Ao promover uma cultura de segurança e respeito, a escola cria um ambiente seguro para seus alunos, onde o medo e a vulnerabilidade não têm espaço. há uma responsabilidade profissional da escola ser efetiva nessa luta contra o abuso, garantindo que as crianças sejam educadas e empoderadas para combaterem esse problema e protegerem-se uns aos outros. Afinal, a educação vai muito além dos livros e alcança a formação integral do indivíduo, incluindo a proteção contra qualquer forma de violência.

Imagem 1 - Relação entre vítima e autor



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / MPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINE/RN; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Imagem 2 - Faixa etária das crianças e adolescentes vítimas de estupro de vulnerável (até 13 anos), por sexo Brasil, 2021.



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Observatório de Análise Criminal / NAT / MPAC; Coordenadoria de Informações Estatísticas e Análises Criminais - COINE/RN; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Em relação ao gênero da vítima, 85,5% são meninas, mas é importante ressaltar que os meninos também são vítimas dessa violência. Uma observação interessante é que o número de casos registrados aumenta conforme as meninas vão crescendo. Já no caso dos meninos, o número de registros alcança o ápice entre os 4 e 6 anos e, em seguida, inicia um declínio gradual.

Podemos levantar duas possíveis hipóteses para esses dados. A primeira é que, em uma sociedade machista como a nossa, os meninos vão ganhando mais respeito à medida que crescem e, conseqüentemente, se tornam menos vulneráveis a essa forma de violência. A segunda hipótese é que, justamente por vivermos em um país machista, os meninos sentem ainda mais vergonha e constrangimento em delatar os abusos sexuais que sofrem, o que acaba resultando em registros subnotificados.

A escola desempenha um papel crucial na luta contra o estupro de vulnerável, sendo um elemento estratégico essencial. É evidente que essa forma de violência, em sua maioria, acontece no âmbito familiar e dentro das residências. No entanto, a escola pode desempenhar um papel relevante ao ajudar na identificação e denúncia desses casos, além de se concentrar na prevenção.

Através da educação, a escola pode empoderar as crianças e evitar que se tornem vítimas desse abuso. Muitas vezes, o abusador se aproveita da falta de informação das crianças, e se estas possuírem conhecimento sobre seus direitos e limites, poderão se proteger em diversas situações, impedindo que o abuso ocorra. É importante reconhecer a função determinante da escola no combate ao estupro de vulnerável. Ela não apenas desempenha um papel na conscientização e na denúncia, mas também é fundamental na prevenção desses casos. Através da educação, podemos empoderar as crianças, ajudando-as a desenvolver uma consciência crítica e a proteger-se contra essa forma de violência. Por mais que tentem descredibilizar o ambiente escolar, saibam que os dados estatísticos da violência infanto-juvenil, reportam menos de 1% desse tipo de ocorrência no espaço educacional.

Ao explorar o conceito de controle social, é necessário entender que se trata de uma ferramenta que busca adaptar os indivíduos ao convívio em sociedade. Em sua análise, Émile Durkheim argumenta que a religião desempenha um papel crucial nesse controle, ao unir pessoas com crenças e ideias similares. Como um renomado estudioso do sistema capitalista, Durkheim acredita que, devido às transformações decorrentes desse sistema econômico, a religião se torna uma forma de aprimoramento social, como explicado em seu trabalho “A religião como forma de controle social” (Durkheim, 2020, p. 315). Sua teoria da consciência coletiva sustenta que a sociedade só pode se concretizar quando a união de indivíduos gera ideais e valores em grupo, em detrimento do

individualismo, uma vez que essa consciência coletiva é superior à consciência individual e assegura a coesão social. Na visão de Maquiavel⁷, a religiosidade desempenha um papel evidente na manutenção da ordem social, já que as convicções religiosas humanas garantem a sua plena execução. Essa conexão entre religião e leis é uma forma eficiente de promover a harmonia e o respeito mútuo dentro de uma sociedade. “O controle dispensa, tende a evitar o pensamento crítico, nesse sentido, a função do controle religioso permite uma dinâmica de rebanho. A consciência alienada é uma consciência que não é dialética” (Berger, 1985, p.97).

3. METODOLOGIA

O presente artigo tem como metodologia o estudo bibliográfico proveniente de livros de autores importantes para a temática, como: Michel Foucault, Oinstein Endsjo, Peter Berger, entre outros; revistas científicas de relevância; e documentos oficiais, constituição federal, anuário brasileiro de segurança pública, que trazem dados estatísticos para respaldar de forma sólida as questões em pauta, que envolvem Estado laico, a instituições religiosas, família e escola

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A laicidade deveria permitir que as instituições educacionais abordassem assuntos sem a influência de instituições religiosas. No entanto, no Brasil, há um aumento de conflitos e tendências extremistas e negacionistas, especialmente no âmbito religioso. As escolas desempenham um papel importante na promoção do conhecimento e na desconstrução de ideologias restritivas. No entanto, grupos religiosos estão interferindo na autonomia das escolas ao impor seus projetos pedagógicos e restringir discussões sobre sexualidade, discriminação e igualdade de gênero. Isso é hipocrisia, pois esses temas são amplamente discutidos nas redes sociais por pessoas sem qualquer cuidado ou preparo para falar de um tema que necessita expertise para cumprir seu papel social de alerta aos abusos.

A intimidação ou falta de educação sexual nas escolas contribui para o aumento do abuso sexual infantil. A violência sexual é um tema tabu, e as vítimas muitas vezes são estigmatizadas e culpadas. As escolas muitas vezes preferem não se envolver ou permanecer em silêncio diante de casos de abuso sexual.

7 Nicolau Maquiavel nasceu em Florença, Itália, no dia 3 de maio de 1469 e morreu também em Florença, aos 58 anos, no dia 21 de junho de 1527. Maquiavel estava inserido no contexto do Renascimento italiano e viveu durante o governo de Lourenço de Médici. Ele foi o pioneiro em desvincular a Política da Ética visando analisar de maneira realística a cultura política, em vez de ficar apenas preso a ideais. Seus estudos se apoiam em conceitos chave: a fusão entre teoria e prática, o empirismo e o método indutivo, a concepção de Estados utópicos e a imutabilidade da natureza humana.

A escola tem um papel importante no combate ao estupro de vulnerável. Além de ajudar na identificação e denúncia, a educação pode empoderar as crianças e prevenir esse tipo de abuso. É fundamental reconhecer a função da escola nesse combate, pois ela não só conscientiza e denuncia, mas também previne esses casos. A religião também pode desempenhar um papel importante no controle social, unindo pessoas com crenças e ideias similares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula. **ABUSO: A cultura do estupro no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

BERGER, Peter. **O Dossel Sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERNARDINO, Amanda Rossito. **A cultura do estupro: análise sobre o processo de normalização/naturalização da violência sexual contra a mulher**. Disponível em: <https://cepein.femanet.com.br/BDigital/arqPics/1611401462P686.pdf>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2023.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Brasil. **Notificação de maus-tratos contra crianças e adolescentes pelos profissionais de saúde**: um passo a mais na cidadania em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Presidência da República. LEI nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009. Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

DURKHEIM, Emile. **As formas elementares da vida religiosa**: o sistema totêmico na Austrália. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

ENDJSO, Dag Oinstein. **Sexo e Religião**: do baile de virgens ao sexo sagrado homossexual. São Paulo: Geração Editorial, 2014.

FBSP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Brasília: FBSP, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. Martins Fontes. São Paulo: 2013.

ONU. **OMS aborda consequências da violência sexual para a saúde das mulheres**. Brasília: ONU, 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/80616-oms-aborda-consequ%C3%A2ncias-da-viol%C3%A2ncia-sexual-para-sa%C3%BAde-das-mulheres>. Acessado em 20 fev. 2021.

SANTOS, Jacquelane Bezerra. **O discurso velado e a liberdade de expressão sobre religião e sexualidade na Adolescência**: a importância dos núcleos de estudos de gênero e sexualidade nas escolas de referência em ensino médio no Recife. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação de Ciências da Religião. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2017.

FILOSOFANDO COM O CORPO NA ESCOLA: A TEMÁTICA DO CONSUMO

Igor Lucena Fernandes de Queiroz¹

RESUMO

O presente artigo trata do ensino da disciplina de filosofia que chegou a ser proibida nacionalmente por algumas décadas durante o regime militar. Somente em 2008 graças ao movimento da comunidade filosófica e sensibilidade dos gestores daquele período, foi aprovada a Lei 11.684 que torna a disciplina obrigatória no ensino médio em todo território nacional. Ela teve um período de implantação, que durou de 2008 até 2010. E a partir de então mais de 9 milhões de estudantes são apresentados à filosofia anualmente (Brasil, 2012). Assim o principal objetivo desse trabalho é estabelecer critérios de pesquisa para as aulas de filosofia em escolas. Compreendendo algumas influências da abordagem da filosofia para o Ensino Médio por meio do teatro do oprimido. Em nossa prática docente no ensino médio, percebemos que geralmente a compreensão de conceitos básicos da filosofia raramente são alcançados.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Corpo, Consumo.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil do século XX, a disciplina de filosofia veio sendo incluída em algumas escolas na Região Sudeste, e chegou a ser proibida nacionalmente por algumas décadas durante o regime militar. Somente em 2008 graças ao movimento da comunidade filosófica e sensibilidade dos gestores daquele período, foi aprovada a Lei 11.684 que torna a disciplina obrigatória no ensino médio em todo território nacional. Ela teve um período de implantação, que durou de 2008 até 2010. E a partir de então mais de 9 milhões de estudantes são apresentados à filosofia anualmente (Brasil, 2012).

Em nossa prática docente no ensino médio, percebemos que geralmente a compreensão de conceitos básicos da filosofia raramente são alcançados. Não

¹ Graduado em Filosofia. Especialista em: ensino de Filosofia no Ensino Médio; e em Arte-terapia. Mestrando em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte E-mail: igorlucenafernandesdequeiroz@gmail.com.

somente pela diferente abordagem da realidade, ou pela novidade da disciplina para a maioria dos estudantes que chegam no ensino médio. Por isso o que este trabalho pesquisa é uma estratégia pedagógica para amenizar a carência de caminhos pedagógicos para os conteúdos da filosofia na educação básica. E assim possa ser apropriada pela comunidade escolar ao passo que a deixa aberta (não-hermética), palpável (cognitivamente próxima aos estudantes), e livre (o máximo possível) das próprias perspectivas filosóficas, para que os estudantes possam tomar posse dessa tradição milenar e universal.

Este trabalho foi desenvolvido em meados de 2018 e 2019, com estudantes de ensino médio na Escola Estadual Edmundo Neves do Nascimento, na cidade de Lagoa Salgada – RN. Por causa da pandemia não foi possível dar continuidade a pesquisa, visto que demandava aulas presenciais e contato entre os estudantes. Após a pandemia outras demandas profissionais e pessoais surgiram, e somente agora esta pesquisa está sendo divulgada.

2. JUSTIFICATIVA

O principal motivo deste trabalho é estabelecer critérios de pesquisa para as aulas de filosofia em escolas. Compreendendo algumas influências da abordagem da filosofia para o Ensino Médio por meio do teatro do oprimido. De maneira que o desenvolvimento dos conteúdos seja balizado pela: larga quantidade de propostas filosóficas (filosofias); pelos documentos de orientações governamentais; e possibilidades criativas dos envolvidos (professor e estudantes). Isto pode contribuir para que os demais pesquisadores e professores de filosofia da educação básica tenham mais uma estratégia de abordar conceitos e temáticas. E pessoalmente, esperamos que as aulas se tornem mais lúdicas e um pouco menos abstratas, todavia sem perder o rigor acadêmico que está sendo promovido em sala de aula.

Neste trabalho propomos uma pesquisa com margens para a elaboração de ferramentas didáticas que possam complementar paralelamente o livro didático de filosofia na educação básica, ou serem alternativas a estes. Que auxiliem na compreensão e apreensão dos temas e problemas próprios da filosofia. Essas ferramentas se remetem ao lúdico e visam mobilizar tanto o cérebro, como outras partes do corpo do estudante.

Severino (2011), fala de dimensões existenciais que o processo didático de ensino de filosofia pode envolver, que são as da historicidade, praxidade, politicidade, eticidade e esteticidade. Onde todas essas dimensões são aproximações da filosofia com umas e outras disciplinas da ciência. A fim de que a filosofia possa ser compreensível e identificável no cotidiano dos jovens do Ensino Médio.

A relação da filosofia com artes é chamada de esteticidade, ele diz:

cabe à filosofia, nesse âmbito de abordagem estética, contribuir para que os educandos elaborem, de forma mais conceitual, essa sensibilidade, de modo que sua prática artística e simbólica não se reproduza apenas como habilidade técnica, mas como experiência estética subjetivada. (Severino, 2011, p. 91)

Com essa dimensão se pode abordar as outras, e vice-versa, por isso nesse projeto educacional nos aproximamos do teatro e da performance, mas especificamente das técnicas e dinâmicas básicas da construção e interpretação de personagem de jogos teatrais do Teatro do Oprimido, e de alguns de seus conceitos. Augusto Boal o fundador desse tipo de teatro redefine o que é teatralidade: “capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. [...] permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas” (BOAL, 1996, p.27).

O teatrólogo afirma que em todo ser humano existe uma vocação teatral, pois considera que em cada um de nós existe internamente um “tablado” onde nos observarmos, e que por isso tanto ator como espectador, são sujeitos. Ou seja, somos atores de nós mesmos, atores de nossa personalidade ou de nossa identidade, e como tais podemos agir sobre esses “personagens”. Por isso ele criou o conceito “spect-ator: agente sobre o ator que atua” Boal (1996, p. 28). A união do espectador e ator nesse tipo de teatro propicia uma vivenciação, cognição, e modificação da prática de si e de um “outro” numa peça teatral, e/ou na vida. Essa é uma das principais características do Teatro do Oprimido. Pois as peças, ou cenas, são inspiradas em situações concretas da vida real das pessoas, para que elas possam se ver e rever em situações comuns para tomar consciência, poder e responsabilidade da abrangência de sua historicidade, praxidade, politicidade, eticidade e esteticidade (Severino, 2011).

Para tanto “a peça – ou modelo – deve apresentar um erro, uma falha, para que os espect-atores possam ser estimulados a encontrar soluções e inventar novos modos de confrontar a opressão” Boal (2012, p. 50, 51). O erro ou falha é algum tipo de opressão, que pode ser social ou internalizada (no sentido psicológico). Em ambos os casos ela é passível de ser experienciável por um spect-ator.

É no problema interdisciplinar, complexo e problematizado, mas compreensível para o estudante, que a abordagem do educador de filosofia pode se tornar fecunda em opções para abordagens filosóficas. Tais abordagens podem ser por tema, ou se valendo da história da filosofia.

A estratégia aqui apresentada é temática, ela tem a característica de prescindir da necessidade de ler. Ao ler caracteres como os quais estamos agora transformando em informações é uma habilidade não inata que só pode ser desenvolvida ao longo de anos. Dos quais, muitos estudantes de ensino médio apresentam sérias dificuldades. Por isso este trabalho busca alcançar a leitura de

mundo a partir da perspectiva existencial dos estudantes. Para que a partir das suas vivências e reflexões próprias possam participar dos jogos teatrais, e começar a filosofar. Mesmo que muitos destes estudantes tenham pouco letramento.

3. OBJETIVOS

O objetivo principal do trabalho é propor um plano de aulas que favoreçam o ensino de filosofia, a pesquisa, e o desenvolvimento de ferramentas educacionais complementares para o ensino de filosofia no Ensino Médio. Estas embasadas na proposta pedagógica de Gallo, Aspis, Favaretto (2007), e em estratégias de construção crítica de personagens presente no Teatro do Oprimido.

Dessa maneira buscamos nos mais de duzentos jogos teatrais para atores e não atores do Teatro do Oprimido alguns que possam promover abordagens filosóficas nas temáticas da ética, política, epistemologia, estética, dentre outras. As formas de abordar filosoficamente a realidade (Severino, 2015) são o cerne da metodologia. Isto permite a múltipla elaboração de planos onde adaptamos as temáticas filosóficas a determinados jogos teatrais.

Neste trabalho utilizamos um dos jogos para proporcionar uma abordagem para tema do consumo. E a partir da experiência lúdica do jogo teatral, professor e estudantes possam refletir filosoficamente.

4. METODOLOGIA

Escolhemos a abordagem qualitativa por trabalhar com os significados, os valores e as atitudes dos sujeitos. A qual, segundo Minayo *et al.* (1994), preocupa-se com a realidade que não pode ser quantificada e se aprofunda no mundo dos significados das ações e das relações humanas. E do tipo observação participante, pois “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos” (Minayo *et al.*, 1994, p. 59).

A participação será intermediada por uma série de aulas com metodologia predefinida para um tema a ser abordado. A proposta se baseia na metodologia para aulas de filosofia na educação básica de Gallo, Aspis, Favaretto (2007). É dali que vem as quatro etapas das nossas aulas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Para sensibilização fizemos os jogos teatrais nos horários do recreio, para que houvesse tempo suficiente, e permitisse uma maior utilização do tempo da sala de aula. Entretanto esse desafio do tempo do recreio é importante por ressignificar o horário de intervalo, pois como mostra Foucault (2013) os estudantes estão acostumados a uma dinâmica domesticação do corpo. Outra característica

dessa sensibilização no recreio é diminuir as barreiras identitárias das turmas e seus níveis. Pois como é realizada no recreio outros estudantes podem participar, mas apenas nessa etapa de sensibilização. Com isso pretendemos acentuar a socialização numa perspectiva educacional, visto que filosofia se faz em diálogo, e quanto menos desconfiança entre os interlocutores maior será a tendência de debates que não se critiquem pessoas, mas sim ideias.

Consideramos a sensibilização a etapa mais importante, por não exigir nada (nem saber ler) por parte dos estudantes. O que proporciona liberdade e criatividade, mas com foco, pois será assunto nas aulas. E como o Teatro do Oprimido demanda problematização enquanto é realizado, logo, as etapas de sensibilização e problematização são realizadas em grande medida juntas.

Noutro momento, depois do recreio, resgatamos em sala de aula a sensibilização e seguimos com a problematização. Ali contextualizamos com estudos de autores filosóficos ou não, a temática do consumo que pretendemos aprofundar. Esta contextualização pode ser feita utilizando o livro didático ou não.

E concluímos a aula com a etapa da conceituação, propondo que os estudantes avaliem o que foi realizado, e refletissem por meio da escrita. Vale salientar que estas aulas carecem de regularidade, pois visam melhorar as argumentações sobre a realidade através da escrita, além de expandir a noção de apropriação da realidade. Considerando que, no ambiente escolar os estudantes devem apreender sua existência através de signos escritos, mas também com o próprio corpo, seus sentidos e sua dinâmica própria. Acreditamos assim que assim não se negue a escrita, mas é engrandecida.

Os participantes foram duas turmas do Ensino Médio, na referida Escola Estadual Edmundo Neves do Nascimento, em Lagoa Salgada - RN. A escolha por duas turmas foi para melhor análise dos dados levantados em toda a pesquisa.

Nos momentos em que estivemos trabalhando com os jogos teatrais do Teatro do Oprimido, estudantes de outras turmas, ou mesmo docentes e funcionários podiam intervir cenicamente. Ou seja, isso fazia parte da sensibilização da turma estudada, que é estar num espaço para o diálogo aberto e lúdico para toda comunidade escolar.

Fonseca (1998) mostra que as relações humanas precisam estar num plano dialógico, para que sejam empáticas. Pois, segundo esse autor, a empatia vive das diferenças, articulando e interagindo com e entre elas. E nessa relação de alteridades ambas se afirmam, recriando-se como tais. Exigindo durante e depois: memorização, sintetização, e contextualização quando em sala de aula.

Para coleta de dados foram utilizados o diário de campo conforme descritas por Minayo *et al.* (1994). E também testes escritos, conforme Gallo, Aspis, e Favaretto (2007). A primeira técnica registra a rotina dos estudantes e de cada

turma como um tudo. Na segunda técnica acompanhamos o desenvolvimento escrito de cada estudante, participante ativo, ou apenas observador dos jogos teatrais.

A observação teve duração de três aulas. Inicialmente analisamos previamente as turmas e acompanhando os recreios. Nessa fase a observação teve um caráter exploratório, ou seja, um contato pessoal com os estudantes, ou sujeitos pesquisados. Ali foram apresentados os objetivos da investigação aos sujeitos, à direção e aos professores da escola.

A segunda fase foi à docência nas turmas selecionadas. Começamos com os jogos teatrais (que envolvem a escola toda). Por fim pesquisamos juntos sobre filósofos e filosofias. Com aplicação e correção dos testes escritos, realizados ao final de cada aula como trabalho a ser completado em casa pelos estudantes.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ideia inicial para esta pesquisa partiu do conhecimento da proposta pedagógica desenvolvida Gallo, Aspis, e Favaretto (2007) para ensino de filosofia no Ensino Médio. Cujas intenção é sensibilizar os estudantes por meio de alguma obra artística ou significativa para eles. E depois problematizá-la criticamente. Aqueles autores ainda indicam a pesquisa na história da filosofia para levantar outras explicações, questões ou críticas filosóficas. E finalizam propondo que os estudantes exponham seus próprios conceitos baseado em tudo que foi visto.

Outra grande colaboração partiu do Teatro do Oprimido, que tem excelentes estratégias de problematização da realidade social, cultural, política, pessoal e outras. Ele quebra as barreiras visíveis e invisíveis do tablado interno e externo, para propor reflexão crítica ao sujeito através de perguntas chaves. As perguntas chaves são baseadas na *maieutica* de Sócrates, pois “[...] o Teatro do Oprimido é maieutico, porque é através de perguntas que se processa o aprendizado entre os espectadores e atores” Boal (2012, p. 116). Todavia nossa proposta é aproveitar o arcabouço teórico e metodológico dos jogos teatrais desse autor para educação.

O Teatro do Oprimido foi escolhido propositalmente para este projeto por ser além de ferramenta de conhecimento, uma forma de reflexão consigo e com outras pessoas. Através dele pode-se dialogar em silêncio, por meio de gesto que carregam significados e leituras. E mesmos calados reconhecemos, refletimos, e transformamos hábitos escondidos, posturas irrefletidas, ânsias condicionadas por uma cultura de satisfação cronometrada. Reconhecemos a necessidade da disciplina no sentido que esta serve para engajar o educador e estudantes na responsabilidade consigo, com ambiente, e com o mundo. Criticando o moderno modo de coerção e docilização do corpo realizado irrefletidamente pela escola, forças armadas, religiões, comércio e outros setores da sociedade. Esta

estratégia tem sido historicamente usada para potencialização da dominação e “exploração econômica [que] separa a força e o produto de trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (Foucault, 2013, p. 134).

Outro autor importante nesta pesquisa é Guattari (1990), que fala da tripla ecologia: de si para si, de si para os outros, e de si para com o ambiente. Nesta perspectiva são necessárias etapas e formas de desconstrução e reconstrução de outros modos de percepção, interação, e ser no mundo.

Nestes autores o ser é integrado (corpo e mente). O corpo é ser, sujeito da percepção, como fala Merleau-Ponty (1999, p. 14) “o mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”. Para Merleau-Ponty (1999) o corpo é tanto condição ontológica quanto epistemológica do ser, ou seja, o corpo é tanto uma marca de existência como uma forma de conhecer através do sensível, a si, aos outros e ao mundo.

O Teatro do Oprimido sintetiza essas perspectivas alicerçadas em questões filosóficas e educacionais, e não necessita de espaço apropriado (pode ser feito em qualquer circunstância e lugar). Também não carece de roteiro para ser executado, pois parte de problemas e questões humanas que todo indivíduo está imerso em maior ou menor grau.

6. PLANO PARA TEMA O CONSUMO

Para este tema utilizamos o jogo teatral “inclinados uns sobre os outros”, de Augusto Boal (2012, p.127). A estratégia didática consiste em formar duplas, e cada estudante deve encostar um ombro em seu colega, ou seja, o esquerdo de um com o direito de outro estudante. Depois eles devem tentar caminhar com os pés o mais longe possível do ponto de equilíbrio da dupla, mas sem cair. O ponto de equilíbrio tende a ser entre os ombros encostados.

Os estudantes são orientados a não falar. E o professor deve estimular ainda mais a sensibilização colocando desafios como tentar apanhar algo, beber água, dançar (nisto podendo juntar várias duplas), colocar relógio ou pulseira, colocar alguma coisa que represente um colar, trocar os tênis. Dentre outras coisas que remetam ao manuseio e uso de objetos que são consumidos em larga escala. Lembrando que em nenhum momento se deve permitir, nem que seja por indicação, algo que macule a dignidade de qualquer estudante, ou de qualquer outro grupo humano. Respeito faz parte do desafio.

O silêncio e a atenção sobre os corpos são para que os estudantes estudem suas novas condições. Quando, e enquanto, estiverem conseguindo caminhar com certo equilíbrio o professor pode começar a pedir que interajam com os

objetos e hábitos acima descritos. Nesse momento ele começa com as problematizações por meio de questionamentos, tais como: em que se apoia quando se apanha algo no chão? Como não desperdiçar água quando o copo está cheio? Como se relacionar no cotidiano sem fazer com que outros tropecem, e de modo que outros fiquem de pé? Como se coordena essa dinâmica cotidiana, é fácil, ou é boa, ou é útil, mas para quem, e porquê? A troca constante de pulseira ou colar faz ou faria sentido quando se vive numa relação mais integrada com os outros, mas porquê? Ao repararmos nossos pensamentos, quantas vezes queremos desistir, deixar o outro cair, ou os outros caírem, ou de algum modo faltar com respeito com os outros, ou consigo mesmo?

O jogo deve durar no máximo vinte minutos, pois este é tempo do recreio. Outras questões problematizadoras a partir de autores filósofos ou não podem ser elaboradas na hora da sensibilização, ou mesmo em sala de aula. Depende de como o professor vai abordar o tema consumo, pois várias são as áreas da filosofia. Entretanto, em nosso caso partimos de um texto sensibilizador de Lima (2015) que fala sobre o descarte de resíduos sólidos no Brasil, e seguimos algumas das suas indicações de abordagem. A problematização continuou como um diálogo democrático durante o resto da aula. O norte da discussão foi o consumo e o lixo, e como a sensibilização se aproximou, ou não, das relações de consumo. Pode-se dialogar sobre o que é lixo de fato? E simbolicamente, para os estudantes, o que é o lixo?

Em outra aula, o professor pode eleger alguns pontos a serem pesquisados, como a noção de consumo, ou de lixo, durante a história da filosofia. Sendo também possível apresentar alguns autores de outras épocas para saber como se entendia o tema naquele momento. A intenção é que os estudantes aprofundem a reflexão sobre autores, ou conceitos que não se restrinjam a filosofia, ou refletindo filosoficamente como diferentes áreas do conhecimento abordam o tema em questão. Esta foi nossa estratégia. De todo modo, produzindo e trocando informações com o professor e a turma, que podem ser em grupos, para que se avance no entendimento sobre como a filosofia pensou o consumo, perpassando: o tempo, os lugares, e as culturas.

Durante as pesquisas o professor pode ir avaliando os estudantes, mesmo que haja um momento culminante. Mas a avaliação se dá pela percepção de como os estudantes entendem e se apropriam dos conceitos. Pois conforme Gallo, Aspis, e Favaretto (2007) a conceituação é o ponto central no desenvolvimento do filósofo. Para o estudo dessa disciplina na escola, a maneira como o estudante lida com os conceitos é realmente fundamental para ensinar os estudantes a refletirem filosoficamente.

7. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As experiências com os jogos teatrais vinham ocorrendo desde meados de 2016. Em 2018 tivemos uma aula com os jogos numa turma, e três aulas noutra turma. Escolhemos duas turmas da segunda série de ensino médio (uma do turno matutino e outra do vespertino), e iniciamos o plano de aula sobre o consumo, moral, ética e meio ambiente.

Observando a turma PROEMM2SA, a primeira sensibilização foi realizada em 14 de março de 2018, no turno matutino. O jogo era “inclinado uns sobre os outros”. Como pede o jogo, os estudantes tinham que formar duplas e se apoiarem encostando os ombros de um no outro. Ao formarem as duplas eles tinham que ficar em silêncio, ou sem qualquer comunicação, tentar andar e apanhar alguma coisa no chão. Os pés de cada participante estava a alguns palmos de distância do seu companheiro para forçar o desequilíbrio. Assim precisaram estar atentos aos seus corpos, movimentos e objetivos. A maioria da turma participou e achou divertido. E na maior parte do tempo conseguiram ficar em silêncio.

Quando todas as duplas estavam bem seguras com esse novo jeito de andar foi pedido que fizessem grupos de quatro integrantes. Todos apoiados apenas nos ombros, tendo que andar e apanhar alguma coisa no chão.

Num terceiro pedido o professor disse aos estudantes para formarem duplas novamente. Mas estas deveriam se apoiar apenas nas costas. E tinha que fazer a mesma coisa, ou seja, andar e pegar coisas no chão. Sendo que esta última etapa do jogo era a mais difícil, e por isso foi necessário que os participantes estivessem bem treinados para possíveis desequilíbrios. Os pés estavam bem mais afastados, e apesar da área de contato ser maior, nas costas, eles tinham que andar de lado e desequilibrados. Nessa etapa estavam também mais atentos em guardar o silêncio, e utilizando a comunicação sensorial.

Quando terminou o jogo fomos para a sala de aula. Lá o professor questionou aos estudantes o que eles acharam do jogo. Além da opinião deles sobre o motivo do professor ter proposto aquele jogo. A maioria das respostas foram no sentido de trabalhamos o companheirismo, a amizade, o foco, a força de vontade e outras coisas semelhantes a interdependência. Mas foi nesse momento que aconteceu uma discussão sobre o que tinha sido aquilo. Que se tornou ainda mais problematizado quando o professor questionou sobre o que aquele jogo tinha a ver com o que tínhamos estudado e iríamos estudar sobre consumo. Foi quando começou um debate sobre as regras e sua necessidade na colaboração para estruturação do jogo, e da relação entre pessoas. Os estudantes entendiam e propunham camadas de significados implícitos.

Sobre a questão da necessidade ou dever sobre as regras, eles tinham consciência que eram necessárias. Pois elas balizariam a colaboração respeitosa entre

todos (apesar de não serem ditas com essas palavras). E foi a partir dessa noção que abordamos os direitos humanos como base para a convivência humana contemporânea. Que é a base para o respeito entre os diferentes grupos sociais envolvidos na sociedade.

Outro ponto problematizado foi o motivo da lei não se tornar factível. E que após uma discussão entendemos que a vontade era o motivo principal, ou seja, faltava o querer ou a atitude para isso acontecer. Pois todos sabiam que a lei não era proposta e nem executada por si mesma.

Isso fez com que se entrasse no tema trabalho, o que expôs a noção vaga ou de senso comum do que é trabalho. Expomos que o trabalho é algo que se faz cotidianamente, pelo menos por um certo tempo, e com atribuições mais ou menos definidas, e ganhos mais ou menos estabelecidos. Os chamados “bicos” ou atividades pontuais de serviço não são trabalho, se assim fosse não faltaria trabalho no mundo. Por isso anunciamos aos estudantes que eles são fortes candidatos a não quererem fazer as coisas por falta de trabalho. Isto levou diretamente ao problema das drogas lícitas e ilícitas, que está diretamente relacionado com o trabalho e com a falta de vontade de cumprir as normas sociais. Que tem a ver com a falta de colaboração social. Mas ora, se a sociedade não designa função social para cada indivíduo, este pode pensar que está alheio, da organização social.

Na discussão das drogas passamos muito tempo, alguns consideravam que os dependentes estavam lá por puro querer. Ou estando viciados não sabem como sair. Mas apontamos outro problema que é o da coerção do tráfico, pois muitos não podem sair, são escravos das organizações criminosas.

Enfim, naquela aula o debate fugiu totalmente do tema consumo e abordou outras questões e temáticas que podem ser sensibilizadas pelo mesmo jogo. Apesar de nosso objetivo para a aula não ser cumprido, percebemos que aquele jogo pode aludir a muitas outras problemáticas, e o professor precisa estar atento a não ser coercitivo, mas também não ser negligente com a didática.

Para a próxima aula foi pedido que eles trouxessem textos ou imagens referentes ao consumo. Para que possam ver o excesso de consumo ou consumismo como uma droga. Que é outro desestruturante social. Levando a não colaboração mútua entre as pessoas.

Mas no dia daquela aula só trabalhamos até o recreio por falta de água, o que interrompeu a continuidade. E durante a semana foi deflagrada uma greve dos professores, o que interrompeu a continuidade da pesquisa naquela turma.

Na outra turma a PROEMV2SA, foi realizado o jogo “inclinados uns sobre os outros”, assim como na turma anterior. Diferentemente da outra intervenção, esta aconteceu no turno vespertino. A turma topou participar do jogo e foi para o mesmo local que a anterior. Lá pedimos para que formassem as duplas

e encostassem os ombros, de modo a estarem desequilibrados e inclinados sobre seus pares. Foram anunciadas as regras do silêncio, da inclinação, e que precisavam apanhar coisas no chão.

Na primeira rodada os participantes puderam dar as mãos, para se sentirem mais seguros. Mas não podiam passar a mão na cintura ou no pescoço. Com essa turma a porcentagem de participação dos estudantes foi menor que a outra, entre 40% e 50%. Na segunda rodada foi apenas ombro com ombro, o que sentiram mais dificuldade. A terceira rodada foi com quatro pessoas inclinadas, sendo dois no meio e mais outro estudante em cada lado. Nessa rodada diminuiu ainda mais a participação dos estudantes. Na quarta rodada foram novamente as duplas, mas agora de costas e com maior inclinação. Em todas as rodadas os grupos conseguiram alcançar o objetivo do jogo: apanhar o que estava no chão.

Na sala de aula foi problematizado o jogo. Qual era o objetivo? Na ótica dos estudantes era para trabalhar a confiança, colaboração, equilíbrio e força. Depois foi perguntando sobre o que tinha a ver com o assunto que estudamos na aula anterior no livro didático, que foi sobre direitos humanos. E falaram que tinha a ver com as relações das pessoas, da interdependência e colaboração entre as pessoas.

Outra problematização foi sobre os elementos do jogo (desequilíbrio e apoio mútuo) e os seus significados. Colocado por meio de perguntas como: é mais fácil ou mais difícil conviver com pessoas que são parecidas com você (levando em conta o peso do outro integrante que atrapalhava ou ajudava na inclinação e no equilíbrio). E todos responderam que era mais fácil conviver com pessoas parecidas. Uma estudante afirmou que somos todos iguais, e de acordo com ela isso também foi trabalhado no jogo. Especialmente na rodada com grupos formados por quatro pessoas, pois naquele momento o peso de várias pessoas influi menos no equilíbrio do que apenas o de duas. O que exalta a questão da igualdade e da diferença.

Os estudantes levaram em conta a questão do peso do parceiro para formar a dupla visando alcançar o objetivo do jogo (pegar coisas no chão). Eles assumiram que não queriam perder no jogo e nem passar vergonha. O que levou a outra pergunta: a necessidade de colaboração mútua no jogo foi bom ou ruim? A grande maioria respondeu que foi ruim, e apenas uma pessoa disse ter sido bom. O que disse ser bom atentou para a importância das pessoas saberem conviver uns com os outros. Após essa resposta positiva os que achavam ruim não quiseram falar. Talvez ninguém quis parecer ser egoísta. Com isso o professor manifestou sua opinião, que achava ruim ter que depender dos outros para fazer mesmo coisas simples. Por mais que as vezes seja necessário.

Na aula seguinte, do dia 21 de março iniciamos um novo capítulo no livro didático adotado para a disciplina que relaciona trabalho, consumo e lazer. Para essa aula tínhamos planejado uma pesquisa na internet sobre variados gêneros

textuais sobre o tema consumo. Mas a sala de informática estava inviabilizada naquele horário. Assim preferimos discutir alguns pontos do início do capítulo e pedir que o restante dele fosse lido em casa.

Os tópicos discutidos ainda naquela aula foram sobre a palavra trabalho que deriva de outra em latim *tripalium*, que era uma espécie de tripé que servia para ferrar animais e punir pessoas. Alguns estudantes afirmaram que não se espantaram com a etimologia do trabalho. Pois alguns que ajudam os pais na zona rural afirmam que esta palavra realmente tem um significado forte em seus corpos.

A partir daquele comentário escrevemos a palavra trabalho no quadro e abaixo dela colocamos alguns dos sentidos que ela tem. Passamos o restante da aula dialogando sobre as várias camadas de sentidos e como eles se manifestam nas vidas. O primeiro passo foi entender que trabalho é uma coisa humana, ou seja, nenhum outro ser o faz justamente por que não dá outro sentido para sua subsistência do que subsistir. E isso o trabalho também faz, mas os estudantes foram elencando outros liames como: social, econômico, status, prazer e humanidade.

No social percebemos que ele tem uma função estruturante da sociedade, pois sem ele não tinha ninguém ali naquele exato momento e nada do que estava construído, inclusive as carteiras que os estudantes se sentavam sequer existiriam. É necessário que muitos humanos ocupem diversas funções sociais balizadas pelo trabalho para que tenhamos uma multiplicidade de coisas para deixar nossa vida um pouco mais confortável. Esta característica do trabalho se liga com a sua função humanizadora, visto que as coisas que o trabalho produz ou leva a produzir partem de ideias, sensações, e a própria objetividade das coisas. A produção da subjetividade da vida se faz também por meio do trabalho. É pelo trabalho que se cria a sociedade, as instituições como a família e o governo; as funções sociais como diversos cargos e formas de participação social; e as camadas sociais que dividem a sociedade para melhor integrá-la. O trabalho é fulcral na invenção de si, da humanização de cada sujeito e feito coletivamente. Outros animais não têm isso racionalmente elaborado, tanto que o significado não se modifica ou se ressignifica ao longo do tempo. Só o sujeito humano dá um sentido subjetivo a objetividade da vida, a qual passa diretamente pelo trabalho.

A partir disso discutimos sobre a função econômica do trabalho, que tanto gera riqueza como muita pobreza. Essa é a razão da divisão social e principal fonte de redistribuição dos produtos, dos espaços e das pessoas na sociedade. O trabalho tornado produto é passível de valor econômico que influencia diretamente sobre o status da pessoa ou do grupo social. Geralmente quanto maior valor econômico é atribuído a um trabalho maior é o significado, ou status gozado por aquele ou aqueles que o exercem. E vimos como isso é difundido no meio social quando perguntamos aos estudantes sobre o que a sociedade entende de

uma pessoa sem trabalho. As respostas foram que a sociedade dá várias desqualificações àqueles que não trabalham. Chegamos à conclusão de que no senso comum aquele que não trabalha não é gente. Fora do conhecimento crítico, se um indivíduo não participa da construção social, este é visto como alguém que só aproveita sem contribuir para a sociedade. Não entramos em maiores detalhes sobre a desumanização dessa perspectiva propositadamente, pois questionamos como eles mesmos, no conhecimento popular não eram alguém. E será que essa noção representava suas identidades? Assim, foram deixados para refletir.

Propositalmente deixamos para conversar sobre o aspecto prazeroso por último. Não porque fosse o mais importante, mas por que ele conecta ao próximo passo do estudo. Por essa camada de sentido do trabalho vimos que ela está envolvida em todas as outras, mas especialmente ao do status. Os estudantes afirmaram que parece ser mais gostoso ter ou poder usufruir de algo que muita gente não tem. E isso estimula o desejo por mais.

Na aula do dia 28 de março de 2018, fomos a sala de informática para que os estudantes pesquisassem sobre o consumismo. Poderia ser imagens, textos ou vídeos. Por questões de logística na escola poucos estudantes vieram à escola, algo em torno de um décimo da turma esteve presente naquele dia. Um grupo de estudantes encontraram uma matéria de jornal sobre consumismo, e outro grupo de estudantes encontrou uma imagem com códigos de barras prendendo ou amarrando as mãos. Para a aula seguinte foi pedido que eles trouxessem outros textos, imagens, vídeos, músicas ou algo que fale do consumismo.

O acompanhamento deste estudo naquela turma findou naquela aula pela mesma razão da turma anterior, ou seja, a greve dos docentes. Independente disso, em ambas as turmas percebemos que os jogos sensibilizaram muito mais do que imaginávamos. Tanto que o desafio foi encontrar caminhos de manter o planejamento sobre a reflexão do tema consumo. Porém consideramos válida a experiência por evidenciar que os significados que damos as coisas da vida estão incrustadas nos mais singelos atos, e refletir sobre eles também fazia parte do planejamento.

Consideramos que apesar de boa parte dos objetivos não terem sido atendidos, percebemos que a parte que foi atendida foi relevante no contexto geral do ensino de filosofia na escola. Outro ponto que consideramos importante para outras experiências é que além de um tema selecionado, seria válido escolher pelo menos um filósofo que pensasse sobre consumismo. Visto que, por mais que não adentremos com profundidade na sua filosofia, mas os conceitos podem auxiliar didaticamente no processo de reflexão filosófica. E isto, conforme os documentos que normatizam o ensino de filosofia na educação básica, é o principal a ser desenvolvido. Assim reiteramos que este objetivo foi alcançado,

em grande medida. E que por meio do pragmatismo da ciência da educação podemos avançar bastante no florescer do pensamento crítico dos estudantes, bem como melhorar as relações das pessoas com o mundo, e consigo mesmo.

8. CONCLUSÕES

Só podemos viver plenamente quando em contato com outros humanos. O diálogo é uma forma de conexão, mas o corpo e os gestos enriquecem essa interação. A comunicação levada a sério é o que pode tanto fortalecer aquilo que somos como nos libertar de nossas ignorâncias, especialmente a ignorância da dignidade da vida humana.

O diálogo nos leva ao outro, mas também a si mesmo. Dessa forma, o diálogo é mais verdadeiro quando responsável por si e pelo outro. Responsabilidade que tem tudo a ver com ética, com consumo consciente e nada a ver com ignorância sobre a interdependência de toda a vida. O diálogo faz manifestar posicionamentos próprios, diferenças, mas também entendimentos acordados. Se referindo ao mundo como algo a ser problematizado e sem o qual não podemos existir, nisso deixando evidente o respeito por ele e seus habitantes. Pois em cada pessoa há uma articulação estética para com o trabalho. Que não é fácil de perceber por causa dos encrustados pré-conceitos e “pré-ferências”. Desse modo a percepção do mundo esbarra, mas quando reflexiva toca no eu de cada indivíduo, e nas outras identidades coletivas.

A relação com as pessoas é geralmente carente de humanização. Especialmente com os mais jovens, que precisam aprender como atualizar o processo cultural, que é sinônimo de humanização em si e coletivamente. Como este trabalho foca nessa relação jovial, consideramos que a articulação de códigos comunicativos tem uma tremenda relevância.

O objetivo essencial dessas aulas, quiçá da educação como um todo é atualizar o que somos: gente. E há diversos impedimentos para que ela se torne fato no mundo, ou seja, que a gente seja gente. Como foi dito por Freire (2013), ninguém se torna humano naturalmente, pois sê-lo é algo colaborativamente humano. E tal colaboração, é tanto a base humana, como nossa pedra de tropeço. É basilar por que sem ela não somos gente, e é arriscada por que por meio dela tateamos um limite ao humano. O que, a rigor, não é mau em si, pois as configurações do mundo é o que nos faz apreendê-lo. Mas pode ser mal quando forma ou reforça a opressão. Por isso é a educação sempre toca a política, por que dá o poder das pessoas construir ou destruir as outras.

Fazer filosofia não é um dom, é para todos! Pode ser feita em qualquer lugar, nas universidades, fora delas, e mesmo na escola. A chave para isso é dada pelo fulgor intuitivo de cada filósofo, ou seja, aquele que promove a reflexão racional da realidade até as últimas consequências. O professor é aquele que dará

a tônica crítica e argutiva para os conceitos e entendimentos ali elaborados. Pois sem esse mediador devidamente qualificado muito dificilmente será feita filosofia. Todavia, o que é imprescindível ao filosofar é o outro (o diferente) pensando, expressando e agindo ao seu modo, filosofando junto. Filosofando em conjunto para que os indivíduos filosofem por si mesmos e possam seguir além da escola filosofando em outros lugares e contextos.

REFERÊNCIAS

- BOAL, Augusto. **Arco íris do desejo: o método Boal de teatro e terapia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BRASIL. **Guia de livros didáticos, PNLD 2012: Filosofia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.
- FONSECA, Afonso Henrique Lisboa da. **Trabalhando o legado de Rogers: sobre os fundamentos fenomenológicos existenciais**. Maceió: PEDANG, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio; ASPIS, Renata. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta, 2009.
- GALLO, Sívio; ASPIS, Renata; FAVARETTO, Celso. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2007. 4 DVDs.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1990.
- LIMA, G. F. C. Consumo e resíduos sólidos no Brasil: as contribuições da educação ambiental. **Revista Brasileira de Ciências Ambientais**, n. 37, p. 47-56, set. 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p. 81-96, Jan.-Jun., 2011.
- SEVERINO, A. J. Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 776-792, out. 2015.

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Josefa Poliana Clementino Ferreira¹

Jadna Tavares da Silveira²

Ilo Fernandes da Costa Júnior³

Donalba Maria de Lira⁴

Soraia Cristina da Silva Marrocos⁵

Wesley Rocha da Silva⁶

-
- 1 Graduada em Matemática Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Práticas Educativas no Ensino Médio – Matemática pela Faculdade de Natal – FAL e em Educação Matemática: Teoria e Prática no Ensino Fundamental pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy Mestra em Educação pela Faculdade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Professora Efetiva de Matemática da rede Estadual do Rio Grande do Norte e da rede municipal do Natal/RN E-mail: poliana.ferreira.mat@gmail.com.
 - 2 Graduada em Matemática (UFRN), bacharel em estatística (UFRN), Especialista em ensino da Matemática (UVA), Especialista em ensino na Matemática e Português uma proposta transdisciplinar (IFRN) e Mestre em educação Matemática (Anhanguera) E-mail: jad_silveira@hotmail.com. Professora de Matemática do ensino fundamental anos finais do Município de Natal e Lagoa de Pedras.
 - 3 Licenciado em Educação Artística Artes Cênica, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais UFRN Especialista em Dança UFRN Mestre em Ciências Sociais UFRN Professor de Arte da Prefeitura do Natal e Arte da Rede Estadual do RN. Email: ilofernandes3@gmail.com.
 - 4 Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas à Educação. Mestranda em Educação. ESL. E-mail: profdonalba702023@gmail.com.
 - 5 Licenciada em Matemática (UERN) Licenciatura em Filosofia-Metafísica (UFRN) Bacharel em Filosofia-Metafísica (UFRN) Especialização em Filosofia Metafísica (UFRN) Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UFRN) Especialista em Educação Matemática, Educação Ambiental, Gestão Escolar (IFESP) Mestra em Administração de Empresa em Gestão de Pessoas. (UNP) E-mail: Soraiamarrocos@hotmail.com.
 - 6 Graduado em Psicologia. Especialista em Neuropsicologia – Faveni, em Tecnologias da Educação – Senai e Psicologia da Educação – Faveni. Psicólogo Educacional e clínico. Instrutor de formação - Senai/RN. Docente de graduação e pós-graduação. E-mail: wesley psicologo17@hotmail.com.

RESUMO

A presente pesquisa pretendeu investigar as contribuições pedagógicas que o pluralismo metodológico pode acrescentar ao processo de ensino e aprendizagem de matemática no ensino das quatro operações básicas. Discuti o papel do professor no manuseio das diversas metodologias de ensino referendando o ensino plural que permitia com que cada estudante adotasse o método que mais lhe aprazia com ênfase em suas experiências pessoais. Investigou os aspectos envolvidos no ensino de matemática, tais como fatores socioeconômicos e demais circunstâncias que acometiam os alunos contribuindo para pior desempenho escolar. Discuti questões históricas que permearam o ensino da matemática no país desde seu primórdio. Almejou contribuir para o melhoramento da aprendizagem dos nossos alunos e do aperfeiçoamento do planejamento de professores que enfrentavam os mesmos problemas.

Palavras-chave: Matemática; Ensino fundamental; Operações básicas.

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil tem passado por modificações ansiando o aperfeiçoamento na qualidade do ensino ofertado à população. A formação plena do indivíduo, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades para uma aprendizagem significativa, preparando o sujeito para o convívio em sociedade é o que essas reformulações curriculares têm buscado integrar constantemente.

Em relação ao currículo da Matemática, para o Ensino Fundamental no Brasil, temos que seu último aprimoramento foi com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, que estabelece os conhecimentos essenciais que os alunos da Educação Básica de todo o território nacional devem contemplar de acordo com seu ano/série de escolaridade.

A Matemática faz parte da vida do ser humano desde o início de sua existência na terra. Essa disciplina desperta a curiosidade, permite a interação e favorece a generalização, projeção, previsão e abstração contribuindo para a organização das ideias, do pensamento e do desenvolvimento do raciocínio lógico do ser humano. Tem ampla utilização na sociedade contemporânea colaborando para a formação do indivíduo e muitas vezes a utilizamos intuitivamente de acordo com a necessidade de interação com o meio social.

Vista como uma matéria difícil de se aprender e sobreposta a outras disciplinas, a matemática tem carregado consigo, ao longo dos anos, crenças e preconceitos que os educadores têm tentado arduamente desfazer. A matemática

não é uma disciplina para poucos, como se pensava erroneamente, ela é para todos que tem interesse e disposição para compreendê-la.

Cabe ao educador procurar caminhos para que a aprendizagem ocorra de maneira natural e satisfatória em sua sala de aula, conduzindo seus educandos ao sucesso escolar e ressignificando os conceitos, assim como a visão errônea que algumas pessoas têm sobre o ensino da matemática, mostrando que seu aprendizado pode ser atrativo e prazeroso.

O presente trabalho faz uma imersão em estudos teóricos com o intuito de buscar respostas para uma problemática frequentemente presente em nossa prática docente. Com esse estudo, procuramos conhecer melhor o nosso aprendiz para entender a origem de suas dificuldades na aprendizagem no ensino fundamental, refletindo sobre como contribuir para uma aprendizagem significativa no tocante às operações básicas, as quais têm constantemente, ano após ano, se apresentado como uma das principais dificuldades observadas nos estudantes neste nível de ensino, principalmente em relação à divisão.

Aprofundar nosso conhecimento sobre a ótica de um ensino das operações básicas mais significativo nos pareceu bastante relevante, pois com esse embasamento iríamos adquirir bagagem teórica para entender as dificuldades dos estudantes, refletir sobre nossa prática docente procurando melhorá-la e sugerir o repensar sobre o ensino da adição, subtração, multiplicação e divisão.

O tema, já mencionado, tem sido um frequente motivo de preocupação para nós professores, que por anos temos observado dificuldade de aprendizagem das operações em estudantes que estão iniciando o Ensino Fundamental - anos finais e sempre nos indagamos: Por que os alunos tem dificuldade em dominar as operações básicas, principalmente a divisão? Qual(ais) problema(s) identificamos? Como o professor de matemática pode contribuir para amenizar essa dificuldade? O uso de metodologia que relaciona o conhecimento do aluno com a sua experiência com as operações básicas pode reparar esse problema? Essas indagações frequentes nos conduziram a uma reflexão sobre o ensino que temos vivenciado e nos guiou durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.

No trabalho desenvolvido, tivemos por hipótese conhecer o problema, se embasando teoricamente e desenvolvendo atividades com o intuito de um ensino significativo que, no mínimo, reduziria as dificuldades que estão relacionadas às operações básicas constantemente observadas.

Procuramos conhecer as etapas de um trabalho científico para que a nossa pesquisa fosse elaborada de forma mais concisa e condizente com os estudos já desenvolvidos por pesquisadores da área. Neste processo, procuramos atuar sempre como mediadores do conhecimento, auxiliando nossos alunos no

decorrer do ensino previsto, dessa maneira fizemos uma breve explanação histórica sobre a educação no Brasil desde seus primórdios, com a chegada dos jesuítas, até o panorama atual. Nesta produção utilizamos autores como Freire (1996), D'Ambrosio (2012), Pires (2013), Brasil (2017) e outros. Nos baseamos em dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e de documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para comentar os avanços e as dificuldades educacionais que identificamos no percurso da pesquisa, e também, para analisarmos a evolução dos índices educacionais apresentados pelos dados estatísticos sobre o aperfeiçoamento do ensino no Brasil, realizado pelo SAEB, o qual afere a qualidade do ensino básico e sugere políticas públicas visando sua melhoria.

Ainda realizamos o estudo sobre o Ensino da Matemática abordando sua concepção, dificuldades, teorias da aprendizagem, técnicas operatórias e conceitos e métodos que abrangem números e operações. Procuramos embasamento teórico para compreender melhor essa disciplina sua importância para a vida do cidadão, esmiuçando as dificuldades no processo de ensino aprendizagem e como compartilhar um conhecimento significativo e prazeroso para nossos aprendizes. Como suporte para essa produção utilizamos Cândido (2001), Smole; Diniz (2001) e Carvalho (2011) entre outros teóricos que falam sobre o ensino e aprendizagem, contribuindo para o entendimento de como esse processo acontece, fornecendo subsídios para refletirmos sobre nossa prática e desenvolvermos um ensino de qualidade.

Procedemos o estudo aprofundado do surgimento dos símbolos das operações básicas matemáticas, assim como também o processo de resolução das operações de adição, subtração, multiplicação e divisão com números naturais. Apresentando as ideias básicas, desde o início do processo resolutivo, oportunizando ao leitor a compreensão e a reflexão sobre o algoritmo utilizado.

2. TERMINOLOGIA EDUCAÇÃO

Os vocábulos conservam consigo as memórias de sua origem, seus conceitos iniciais persistem e direcionam a evolução semântica. Dessa forma, sempre que se utiliza uma palavra, refletem todos os seus sentidos, explícitos ou não, contribuindo para o desenvolvimento e conceituação do idioma. As palavras que não transmitem um contexto social e cultural aos poucos deixam de ser utilizadas e ausentam-se da oralidade.

Nessa conjuntura buscamos amparo na Etimologia, ciência que estuda a origem e a explicação do sentido de uma palavra para entender a ideia trazida pelo vocábulo educação. A esse respeito e analisando de forma ampla, Martins (2005), discorre o seguinte:

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Aproveitando a contribuição de Romanelli (1960), diremos que educação veio do verbo latino *educare*. Nele, temos o provérbio *e - e* e o verbo - *ducare, dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-européia DUK -, grau zero da raiz DEUK -, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. *Educare*, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a idéia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente, este vocábulo deu entrada na língua no século XVII (Martins, 2005, p. 33).

Como pode ser visto na citação acima, a palavra educação ainda traz consigo concepções de sua origem e que são atuais pois, analisando o dissertado, quando utilizamos essa palavra, direta ou indiretamente, estamos nos referindo a questões que convergem em direção a um caminho para o conhecimento.

Ainda sobre a origem da palavra educação temos uma explicação clara de acordo com a Gramática. Net, que corrobora com o citado anteriormente:

A palavra “Educação”, em português, vem de “**Educar**”, a origem desta, por sua vez, é do Latim **EDUCARE** que é um derivado de EX, que significa “fora” ou “exterior” e DUCERE, que tem o significado de “guiar”, “instruir”, “conduzir”. Ou seja, em latim, educação tinha o significado literal de “**guiar para fora**” e pode ser entendido que se conduzia tanto para o mundo exterior quanto para fora de si mesmo (Gramática. Net, 2015)

Ponderando a reprodução da gramática em relação à temática em exposição, a qual tem sua etimologia do Latim, significando guiar, instruir e conduzir, acrescentamos que, de fato, concordamos que a educação possibilita um conhecimento pleno do ser humano e de seu papel na sociedade, conhecedor de seus direitos e deveres e instrui o indivíduo na perspectiva de condução de um percurso educacional “politicamente correto”.

Ainda dialogando sobre o termo “educação”, encontramos algumas definições e ponto de vista de alguns autores, os quais consideramos relevante citar. De acordo com o dicionário online de língua portuguesa, dicio.com.br, a educação é uma:

Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil. Processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo: educação musical. Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo. Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionando com pedagogia; didática: teoria da educação. Amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; cortesia. (Dicio, 2012.)

A citação acima apresenta uma compilação de definições do vocábulo em questão. Descrições semelhantes encontramos em Ferreira que define educação como sendo um:

1. Ato de educar ou o resultado deste ato.
2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano: *educação física; educação básica*.
3. Civilidade, cortesia, polidez. (Ferreira, 2005, p. 338)

Ao nosso ver, tanto a definição presente em Dicio.com.br quanto em Ferreira, corroboram com o nosso pensamento de que, de uma forma geral, a educação busca proporcionar a formação e o desenvolvimento do ser humano no aspecto físico, intelectual e moral.

E, ainda conversando sobre o tema supracitado, na ótica de Saviani (2008), a educação é indissociável da existência da sociedade humana, seu princípio é emaranhado com o humano. Saviani (2008), em seus estudos, explica uma conjuntura que nos leva a atinar que, desde a *Paidéia* grega até os tempos atuais, a educação está associada ao termo pedagogia no sentido de instrução, pois a palavra “pedagogia”, de acordo com a história da educação brasileira, foi utilizada pela primeira vez em 1817.

Outra conceituação citada é que a educação pode ser definida como sendo uma “organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. (Vygotsky, 2017, p. 105). Portanto, em nosso entendimento, esse conjunto germina atitudes que corroboram para a formação do indivíduo.

Segundo Freire (1996, p. 36): “Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos”. Desta forma, vemos a educação como libertadora do ser humano no momento em que lhe propicia uma consciência crítica.

Na visão de D’Ambrosio a educação é conceituada como sendo “uma estratégia da sociedade para facilitar que cada indivíduo atinja o seu potencial e para estimular cada indivíduo a colaborar com outros em ações comuns na busca do bem comum”. (D’Ambrosio, 2012, p. 63)

Ao nosso ver, após uma reflexão sobre as citações supracitadas, a Educação pode ser entendida como sendo um processo contínuo de ensino e aprendizagem, que perdura por toda a vida e proporciona o desenvolvimento intelectual, moral e físico do outro e/ou do próprio indivíduo, conduzindo-o ao conhecimento e a formação de um ser humano crítico e consciente de seu papel na sociedade. Em um entendimento abrangente a educação é vista como um conhecimento de hábitos, costumes e valores de um povo que é transmitido de geração para geração.

Ainda com o pensamento em educação, corroboramos com a ideia de Freire (1996) e D’Ambrosio (2012), pois também acreditamos que a educação é

um ato político e que tudo o que praticamos em sala de aula, de uma forma ou de outra, intencional ou não, é absorvida pelo aluno.

3. EDUCAÇÃO NO BRASIL

Anterior a chegada dos europeus nas terras brasileiras, não havia uma educação formal sistematizada. Nós encontramos em algumas produções que aqui viviam “gentios”, como eram chamados os índios, e “o conhecimento era ensinado na vida prática do dia a dia pelo conjunto da tribo”, como cita Costa; Menezes (2009, p. 32). Faziam parte desses ensinamentos tribais demandas comuns a cultura desses nativos, como questões de “convívio social, rituais, trabalho e guerra”. (Costa; Menezes, 2009, p. 32).

Como vimos no parágrafo anterior, no Brasil, a educação inicial era identificada como informal. Não havia um conhecimento sistematizado. A organização do ensino iniciou-se após a vinda dos jesuítas, em 1549, com a fundação dos primeiros colégios. A partir desse movimento educacional proporcionado pelos jesuítas é que, em um processo longo e lento, perdurando por décadas, em um contexto educacional excludente, cristãos, de origem portuguesa ou não, índios e negros passaram a ter acesso ao conhecimento escolar sistematizado.

Sobre essa educação formal no Brasil colônia:

Paralelamente à educação do índio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus (Costa; Menezes, 2009, p. 37).

Com essa citação, reafirmamos que a educação formal se iniciou no período do Brasil Colônia, mas não era acessível para todos, ou seja, era uma educação excludente. Somente uma minoria privilegiada tinha acesso a esse conhecimento escolar formal. Vemos, como uma prova disso, os ensinamentos que os jesuítas passavam para os índios com o objetivo apenas de catequizá-los e torná-los cristãos, mas não de possibilitar que tivessem acesso ao conhecimento formal e se tornassem cidadãos cultos.

Em relação à estrutura educacional, em nosso país, ela se apresenta sob a forma de um sistema, daí a necessidade de definirmos o que é sistema.

No dicionário online, temos que sistema é:

Reunião dos elementos que, concretos ou abstratos, se interligam de modo a formar um todo organizado. Reunião dos preceitos que, sistematicamente relacionados, são aplicados numa área determinada; teoria ou doutrina: o sistema filosófico de Descartes. (Dicio, 2010)

De acordo com a citação, o sistema é um conjunto de elementos, conectados e organizados que direcionam a estrutura educacional. No Brasil, esse sistema é regido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9394 de 1996.

Ainda conversando sobre sistema de ensino Silva; Fernandes (2011) colocam que:

O sistema escolar é aberto e tem por objetivo proporcionar escolarização. Nele prioriza-se o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, porém sem descuidar de outros aspectos, como o social, moral ou emocional. (Silva; Fernandes, 2011, p. 78)

Assim, entendemos com a citação do autor que o sistema é aberto por permitir que haja uma reflexão no processo de ensino e aprendizagem, sempre objetivando alcançar um ensino de qualidade, possibilitando que o sistema educacional não seja um processo engessado e que acompanhe as mudanças constantes que a sociedade lhe impõe.

Juntamente com essas mudanças sociais vêm transtornos para a escola muitas vezes não pertencentes a sua alçada, como por exemplo problemas no convívio familiar, mas que são abrangidos por tendo em vista que a educação é um processo integral e que essas questões interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Mais adiante veremos como está estruturado o sistema educacional brasileiro.

No Brasil, o principal documento norteador da Educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Este documento determina o andamento da educação escolar, que se desenvolve em grande parte através do ensino em instituições específicas, e acrescenta que essa educação deverá ser conectada à realidade social e ao mercado do trabalho.

De acordo com Brasil (2017, p.17), a Educação Básica tem o intuito de: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta lei estabelece uma divisão do sistema educacional brasileiro em dois níveis: Educação Básica e Ensino Superior. O conceito de Educação Básica obrigatória e gratuita foi aprimorado e passou a englobar a faixa etária de quatro a dezessete anos de idade. A estrutura da Educação Básica encontra-se categorizada em etapas e modalidades de ensino compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (obrigatório e com duração de 9 anos) e o Ensino Médio (obrigatório com um período de 3 anos).

Nessa estruturação, a Educação Infantil objetiva o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos, considerando elementos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Essa etapa é ofertada em creches (para crianças de

até três anos de idade) e pré-escolas (para crianças de quatro a cinco anos), que são espaços incumbidos de cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos em horários integrais ou parciais. Já o Ensino Fundamental, com o propósito de formação básica do indivíduo, é obrigatório e tem duas fases: Anos Iniciais, com duração de cinco anos, atendendo as crianças de 6 a 10 anos e anos finais, com um período de quatro anos, atendendo a faixa etária de 11 a 14 anos. Sobre o Ensino Médio: é etapa final da Educação Básica, com duração de no mínimo três anos, tem uma base comum que possibilita o preparo do indivíduo tanto para o mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos formativos. Referente às modalidades de ensino, Brasil (2017), cita as seguintes: Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional.

No nosso entendimento, o ensino brasileiro é amparado legalmente e está bem estruturado no que se refere a teoria do documento norteador da educação no Brasil. Nossa inquietação em relação a esse documento é no sentido de que, efetivamente, a teoria seja posta em prática, para que tenhamos uma educação pública e de qualidade disponível a população brasileira.

Conversando sobre a Educação no Brasil não poderíamos deixar de citar um dos mais respeitados e conceituados educadores brasileiros e de comentar suas ideias tão pertinentes e condizentes com a educação momentânea, que é o patrono da educação nacional Paulo Freire, conhecido internacionalmente por sua contribuição educacional.

Paulo Freire criou e coordenou trabalhos de alfabetização e formação política nos chamados Movimentos de Cultura Popular (MCP), em parceria com prefeituras do nordeste brasileiro. Esses trabalhos eram desenvolvidos com base na conscientização das pessoas envolvidas rumo ao estudo de problemas da realidade a qual elas estavam inseridas, como pode ser visto em Mogilka (1997). Também desenvolveu vários outros trabalhos notórios, dentre eles a obra *Pedagogia da Autonomia*, onde Freire (1996) diz que o educador deve estar acessível a aprender e trocar vivências com os estudantes, pois a experiência do aluno é valiosa e merece atenção.

Concordamos plenamente com Paulo Freire, pois entendemos que o educador não é o único detentor de conhecimento no processo educativo. Os alunos também têm conhecimentos e vivências que devem ser encorajados e oportunizados de socializar no ambiente educativo, pois essa experiência facilita o entendimento de conceitos e a aprendizagem significativa. Neste processo de compartilhamento de conhecimento, ambos, professor e aluno aprendem com a experiência do outro.

Freire (1996) aborda três questões essenciais que nós, enquanto educadores, devemos refletir e aproximar de nossa prática docente: não há docência sem

discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

Em relação a prática pedagógica, Freire (1996) destaca o saber ser e o saber fazer. O professor está continuamente em um processo de reflexão crítica dos acontecimentos, não aceitando determinações sociais sem pensamento crítico conjuntamente, pois a história momentânea oportuniza mudanças e devemos estar atentos a estas oportunidades de mudar fazendo o melhor pela educação.

Apoiamos o pensamento de Freire, pois entendemos que para que haja uma educação de qualidade em nosso país o aluno tem que se apropriar de seu processo de ensino aprendizagem, interagindo, sendo criativo, curioso, buscando o conhecimento. E nós entendemos que esse processo de busca também estimula o educador a compartilhar mais conhecimento com o educando. A conciliação entre a teoria e a prática nesse momento é importante para que o aluno não mergulhe em um procedimento mecânico de conhecimentos e numa sensação de perda de tempo.

Nossa ideia se alinha ao pensamento de Freire (1996) no sentido de que o professor precisa compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim oportunizar a sua construção, ressignificação e/ou aprimoramento.

Na nossa visão é preciso desfazer a ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e que o aluno deve apenas ouvir e aceitar as instruções. No processo de ensino-aprendizagem problematizado, como sugere Freire (1996), ambos dialogam sobre questões da realidade e buscam respostas para tais, refletindo e agindo de acordo com o diálogo. Um aprende com o outro e compartilham conhecimento. E o aluno, participando ativamente desse processo, aprende com mais afinco. Nesse entendimento, não há espaço para a neutralidade e a passividade. Somos seres ativos e pensantes por natureza, então, sempre haverá algo para fazermos e melhorar a qualidade da educação.

De acordo com a ideia presente em Freire (1996), nós compreendemos que o caminho para a resolução de problemas que nos deparamos no contexto educacional está no saber adaptar o conhecimento as especificidades de nosso alunado. Sabemos que não é uma tarefa fácil de se cumprir e que requer um esforço grandioso por parte do educador para atingir esse resultado. Por outro lado, perceber que o aluno absorveu o conhecimento esperado é uma satisfação imensurável e gratificante, que enche o professor de orgulho. O essencial nesse processo de ensino-aprendizagem é que o docente proporcione um ambiente democrático onde há respeito mútuo entre a autoridade do professor e a liberdade do aluno.

Freire (1996) desaprova os moldes de ensino tradicionais e sugere que a pedagogia seja embasada na ética, respeito, dignidade e autonomia do estudante, desenvolvendo várias obras literárias educacionais com esses direcionamentos.

Indaga o posicionamento autoritário e conservador do educador estabelecendo argumentos a favor de um ensino mais democrático entre os professores e alunos. Dá ênfase a prática e metodologia do educador, pois entende que uma palavra ou atitude pode marcar a vida de um educando de forma positiva ou não.

Corroboramos com as ideias acima mencionadas. Estas nos conduzem a uma reflexão da prática pedagógica e do modelo de ensino que utilizamos. Autoritarismo não implica respeito. Em um ensino ético, com dignidade e autonomia do estudante, um ambiente democrático é de grande valia para promover o desenvolvimento educacional e a formação cidadã deste. Pensarmos sobre isso já é um ponto positivo rumo ao aprimoramento de nossa prática no processo de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento do aspecto histórico em conjunto com a abordagem didática é um facilitador para o entendimento dos contratempos presentes no dia a dia da prática docente. Amparando, inclusive, no encontro de soluções para tais dificuldades. Corroborando com esse pensamento temos o Dumesnil (1888) *apud* Cambi (1999), afirmando que: “Os professores que refletiram sobre a teoria e sobre a filosofia da sua profissão estão mais aptos para resolver as dificuldades práticas com que se deparam no campo da educação.” (Dumesnil, 1888 *Apud* Cambi, 1999, p. 12)

Concordamos com o pensamento do autor, pois entendemos que quando conhecemos a história do ensino e como aconteceu o seu desenvolvimento, constituímos nesse processo de busca pelo conhecimento uma bagagem teórica e, porque não dizermos, de experiência com estudo do outro que nos ajuda a trilhar caminhos que solucionam os problemas educacionais presentes e os vindouros.

A imersão na história da Educação, desde o momento do Brasil Colônia até a atualidade, nos permite compreender melhor a situação educacional atual que o país vivencia. Estamos em pleno século XXI e a educação escolar ainda não é acessível e de qualidade de forma igualitária para todos. Infelizmente, a aquisição de uma educação de alto nível ainda depende de elementos como classe socioeconômica, etnia, sexo e outros pontos ligados até mesmo ao tipo de escola a ser usufruída, seja ela pública, privada ou filantrópica. A educação em nosso país tem traços elitistas e excludentes desde seu surgimento com os jesuítas.

Assim, nos baseamos nos estudos de Smole; Diniz (2001), Toledo; Toledo (2009), Onichic et al. (2014) sobre os déficits de aprendizagem das operações básicas que identificamos neste nível de escolaridade. Em consonância com esses autores, propositando um ensino significativo para os problemas identificados. No início da investigação, percebemos que os alunos apresentavam dificuldades

referentes a conteúdos essenciais que antecediam o estudo das operações básicas, o que nos direcionou a pesquisar uma abordagem mais específica em relação ao ensino das operações, abordando conteúdo primários como o Sistema de Numeração Decimal para só então chegar ao estudo que pretendíamos. Essa percepção validou a nossa suposição de que conhecendo o problema, se embasando teoricamente e desenvolvendo atividades com o intuito de um ensino significativo, no mínimo, reduziríamos as dificuldades que estavam relacionadas às operações básicas constantemente observadas neste nível de ensino e legitimamos esse entendimento na contemplação dos resultados apresentados.

Dessa maneira pudemos entender que as dificuldades que os alunos apresentavam em resolver essas operações também tinham relação com o déficit de aprendizagem de conteúdos básicos necessários, como a aprendizagem do Sistema de Numeração Decimal. Identificamos problemas relacionados à compreensão do enunciado, pois os alunos apresentavam dificuldade de entender o que estava sendo solicitado e que operação deveriam usar para resolver a questão. Desse modo, resolviam as operações sem entender o procedimento, empilhando para solucionar adição com composição de ordem superior (continhas que “sobe um número”), subtração com decomposição de ordem superior (conhecida por continhas que “pede emprestado”), multiplicação por fatores que apresentam mais que um algarismo e divisão de modo geral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Senado Federal. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado federal, 2017.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CÂNDIDO, Patrícia T. Comunicação em Matemática. In: SMOLE, Kátia Stocco (org.); DINIZ, Maria Ignez (org). **Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-28.
- CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- COSTA, Célio Juvenal.; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). In: ROSSI, Ednéia Regina.; RODRIGUES, Elaine.; NEVES, Fátima Maria. (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

- Dicio. **Algarismo**. Porto: 7Graus, [2009]. Disponível em <https://www.dicio.com.br/algarismo/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- Dicio. **Educação**. Porto: 7Graus, [2012]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/educação/>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- Dicio. **Sistema**. Porto: 7Graus, [2010]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sistema/>. Acesso em 10 out. 2020.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar de língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMÁTICA.NET. **Etimologia de “educação”**. [S. l.], [2015]. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-educacao/>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MARTINS, Evandro Silva. A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares & trilhas**. Uberlândia, Ano 6, n. 6, p. 31-36, 2005.
- MOGILKA, Maurício. A força e a atualidade de Paulo Freire: A pedagogia do oprimido, 26 anos depois. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 16, p. 85-96, jan./jun. 1997. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/16/a_forca_e_atualidade_de_paulo_freire.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.
- ONUCHIC, Lourdes de La Rosa. et al. (Org.). **Resolução de Problemas**: Teoria e Prática. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Números naturais e operações**: como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 208-210, set.2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5084/res02_31.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.
- SILVA, Wanderlei Sérgio da.; FERNANDES, Maria Aparecida Ventura. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Editora Sol, 2011.
- SMOLE, Kátia Stocco (org).; DINIZ, Maria Ignez (org). **Ler, escrever e resolver problemas**: habilidades básicas para aprender matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SOUZA, Júlio César de Mello e. **Matemática divertida e curiosa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- TOLEDO, Marília Barros de Almeida.; TOLEDO, Mauro de Almeida. **Teoria e prática de matemática**: como dois e dois. São Paulo: FTD, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: A POSTURA DO GESTOR EM FACE DE NOVA REALIDADE EDUCACIONAL

Maria Wedina de Lima Chacon¹
Adriana Cruz Revoredo Marques²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância da gestão democrática como espaço de participação da comunidade escolar interna e externa nas tomadas de decisões, bem como, compreender o papel do gestor diante de suas ações, uma vez, que esta deve acontecer de forma democrática no âmbito escolar. Assim pretendemos adquirir conhecimento sobre a função e o papel do gestor escolar a partir das novas concepções, reafirmadas pelas políticas públicas sobre a gestão democrática na educação para promover uma flexibilização e descentralização no âmbito escolar, ou seja, buscar incentivar maior participação do coletivo; Pesquisar sobre os conceitos históricos de gestão democrática; Conhecer a cerca da gestão democrática, com foco no perfil do gestor escolar. Nesse sentido, há um grande desafio para os gestores pela própria exigência de atenção, conhecimento e habilidades. A escola deve preparar os alunos e ensiná-los a compreender e analisar de forma crítica os problemas da vida, de si próprio e da sociedade que o permeia, tornando-os cidadãos participativos.

Palavras-chave: gestão democrática; participação da comunidade.

1 Licenciatura em Pedagogia (UVA) e Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FIP); Especialista em Língua Portuguesa e Matemática em uma Abordagem Transdisciplinar (IFRN) e Gestão Pública Educacional Escolar (UFPB). Professora município de Monte Alegre/RN, desenvolvendo atividades laboratorista nos Anos Finais do Ensino Fundamental, coordenação Pedagógica. Secretária Municipal de Educação em Brejinho/RN.

2 Graduada em Letras. Especialista em Gestão Pública. Professora de Língua Portuguesa Acessora da Secretaria de Educação do Município de Passagem e Coordenadora de apoio da Escola Presidente Café Filho, município de Brejinho. E-mail: AdrianaFagundes812@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho ora exposto, objetiva refletir sobre a importância da gestão democrática como espaço de participação da comunidade escolar interna e externa nas tomadas de decisões, bem como, compreender o papel do gestor diante de suas ações, uma vez, que esta deve acontecer de forma democrática no âmbito escolar.

Pretendemos discutir a função e o papel do gestor escolar a partir das novas concepções, reafirmadas pelas políticas públicas sobre a gestão democrática na educação, que procura promover uma flexibilização e descentralização no âmbito escolar, ou seja, buscar incentivar maior participação do coletivo.

Cabe frisar que a escolha por este tema decorreu do fato em que, nos últimos anos, a gestão da escola pública vem passando por profundas mudanças para atender ao novo contexto educacional. Percebemos essas mudanças a partir do momento em que assumimos funções e cargos de confiança em uma secretaria municipal de educação por indicação política, e desde então percebemos que a democracia fica mais a quem do que além, isso se dá pelo fator de ocorrer a indicação. De maneira, que se o processo ocorresse através da eleição, acredita-se na possibilidade de gerir administrativo com muito mais autonomia.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de refletir a respeito da denominação gestor escolar e as implicações dessas mudanças nas práticas de organização e planejamento de ações comprometidas com a democratização da sociedade brasileira.

Querer conhecer os caminhos que levam a uma boa gestão democrática deveria ser meta de todos os profissionais envolvidos em atividades educacionais, digo isto, pautada na experiência absorvida durante a minha prática administrativa, pois gestão democrática não é algo alcançado por decreto, mas sim pela produção e construção dos atores sociais envolvidos no processo.

Pôr em execução a democratização da gestão escolar significa tornar regular novas relações entre a escola e o contexto social no qual a mesma encontra-se inserida. Assim, é possível dizer que a democratização institucional torna-se um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento de um processo democrático mais amplo. Para melhor guiarmos Paro (2000, p.46) deixa claro que:

[...] tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico em construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública.

De acordo com o exposto, a democratização escolar não ocorre apenas pelas práticas administrativas, mas torna-se democrática pelas ações pedagógicas

essencialmente educativas. Cabe frisar, que não se pode pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação. Porém, os atos democráticos ocorridos no ambiente alfabetizador permitem a realização eficaz das atividades curriculares planejada na escola. Neste sentido, a real efetivação da gestão democrática é, hoje, uma exigência da educação que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade.

Organizar o trabalho pedagógico e administrar a escola pública é um desafio para coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, para os diretores, funcionários, pais, pois são esses os principais interlocutores sociais da organização escolar, responsáveis pelas ações que possam de fato consolidar uma prática democrática.

É oportuno enfatizar que para contextualizar essa pesquisa foi necessário buscar embasamento teórico através pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores: Paro (1997), Lück et al. (1998), Dourado(2002), Alonso (1988), Hora (1994), Veiga(1995). Mediante a observância, das constantes mudanças, frente ao que refere-se a gestão democrática, sobre o que pensam os autores.

Dessa forma refletir sobre a importância da gestão democrática como espaço de participação da comunidade escolar interna e externa nas tomadas de decisões, bem como, compreender o papel do gestor diante de suas ações, uma vez, que esta deve acontecer de forma democrática no âmbito escolar. Assim temos como Objetivo: Adquirir conhecimento sobre a função e o papel do gestor escolar a partir das novas concepções, reafirmadas pelas políticas públicas sobre a gestão democrática na educação, que procura promover uma flexibilização e descentralização no âmbito escolar, ou seja, buscar incentivar maior participação do coletivo; Pesquisar sobre os conceitos históricos de gestão democrática; Conhecer a cerca da gestão democrática, com foco no perfil do gestor escolar.

2. APORTE HISTÓRICO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

No Brasil, de acordo Seco *et al.* (2006) a primeira organização da educação foi baseada no documento Ratio Studiorum ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus, publicado oficialmente em 1599. A escola e sua expansão surgiram para educar a classe dominante do país, onde somente os homens tinham acesso a ela. De acordo com Almeida (1988), no ano de 1908, com a vinda da família real para o Brasil, várias instituições foram fundadas, tais como: Imprensa Régis, Biblioteca Nacional, Museu Nacional. Entre as escolas de ensino superior, temos: a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar, Curso Superior de Cirurgia, Anatomia e Medicina e também os cursos técnicos nas áreas de Economia, Desenho Técnico, Química, Agricultura e Indústria.

O poder central era representado pelo Gestor Escolar Geral de Estudos. A constituição do império outorgou em 1824 que a instituição primária seria gratuita a todos os cidadãos, mais isso somente veio a acontecer de fato no início do século XX. Essa situação de escassez na educação continuava, pois não existia lugar apropriado para abrigar esses alunos, os quais estudavam na sua maioria na casa da professora. De acordo com Hora (1994), muito tem se discutido sobre como democratizar as escolas públicas. Tem três aspectos que são levados em conta: são: a democratização para a ampliação do acesso à instituição educacional, democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos.

[...] os órgãos oficiais entendem a democratização do ensino como a facilidade do acesso à escola pelas camadas mais pobres da população. Para tal, desenvolvem programas que têm como principal objetivo o aumento do número de escolas e de salas de aula, garantindo o seu discurso de universalização do ensino. No entanto, na prática, não atentam adequadamente para as condições mínimas necessárias para a efetivação desse processo ‘democrático’, oferecendo insuficientes salários aos professores e condições de trabalho desfavoráveis ao ensino e à aprendizagem (Hora, 1994, p. 31).

Contudo essa educação não era gratuita e só quem conseguisse custear os estudos permanecia na escola. A educação materializada na escola é resultado de uma construção histórica. O homem, historicamente, desenvolve a educação por meio da aprendizagem mútua.

Na antiguidade acontecia através da transferência de pais para filhos. Na idade média passa-se a enxergar a educação de forma diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam mestres particulares para suas crianças. Foi no século XVIII que nasceram as primeiras escolas públicas mantidas pelo Estado. Em meio a este processo histórico, a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes.

Na década de 1930 surgiu o movimento da escolanovista. Este movimento surgiu na Europa e nos Estados Unidos, em final do século XIX, através das teses desenvolvidas por John Dewey. Este pragmatista norte americano defendia a tese, que logo se espalhou pelo mundo, inclusive o Brasil, que estando à sociedade passando por profundas transformações. Era preciso que a escola, o local onde se adquire uma verdadeira consciência social, esteja apta e capacitada para preparar um novo Homem, o homem moderno.

Conforme Cunha (2001) para Dewey, este homem moderno, integrar-se-ia à nova sociedade que deveria ser essencialmente aberta e democrática. Opunham-se frontalmente as práticas pedagógicas tidas como tradicionais, que muito embora transmitissem cultura e aprendizado, não transmitia a consciência

social aos alunos. Mediante tal conquista o diretor passou a ser um profissional da administração, após isso temos uma escola que começa a se formar com as leis de diretrizes de base e constituições.

Ao se falar em escola pública, atentamos para a discussão levantada por Sanfelice (2005), em seus estudos historiográficos acerca do que entendemos por escola pública, ao insistir na necessidade de estabelecer uma distinção entre Escola Estatal e Escola Pública.

Para Sanfelice (2005), a primeira refere-se àquela mantida pelo Estado e que atende a maioria da população, servindo, no período republicano, para civilizar as massas; a segunda seria aquela que nasce de iniciativas de grupos étnicos, a fim de atender a interesses e necessidades desse grupo, com organização própria, mantendo-se com recursos não necessariamente estatais.

No entendimento de Sanfelice (2005), não se pode dizer que tivemos ou que temos uma Escola Pública. Seus estudos historiográficos reforçam a idéia de que é preciso ter claro essa diferenciação entre o que é Público e Estatal, pois, caso contrário, isto interferirá na luta pela construção de uma real educação pública laica, gratuita e para todos.

É sabido que a Gestão Democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação, transparência e democracia. Portanto, durante muito tempo o nosso país vivenciou e, infelizmente ainda vivencia em muitos Estados e municípios um governo autoritário, onde qualquer manifestação e participação popular em instituições públicas eram inibidas. Como resultado, a escola como instituição pública, que em nenhum momento esteve alheia a todo esse processo, ainda hoje arca com as consequências advindas desta forma de governo.

A partir da década de 1980 o processo de democratização da sociedade impulsiona todo o sistema educacional brasileiro para mudanças significativas na área da gestão escolar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou garantido como um dos princípios educacionais a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei” (Brasil, 2016, p 121). Em 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 o quadro institucional para a gestão da escola é reafirmado na forma democrática acrescida de denominadores como a participação dos professores e da comunidade e a autonomia pedagógica e administrativa às unidades de ensino.

Mesmo garantido pela Legislação e reafirmado em propostas políticas dos estados, a gestão democrática nas escolas públicas permanece como bandeira constante de luta dos educadores, funcionários e da comunidade escolar, que tem se manifestado, por meio de entidades organizadas como as associações, sindicatos, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE -, fóruns em defesa da escola pública e também em outras formas não institucionalizadas.

Dada a importância, pode-se caracterizar os princípios que norteiam a Gestão Democrática como: descentralização, uma vez que cabe a estefazer descentralizar a ordem administrativa, visto que as decisões e as ações escolares devem ser projetadas e executadas de forma não hierarquizada; a participação, onde todos os professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, toda a comunidade ao redor da escola, pode envolver-se no meio educacional escolar, visto que a participação cotidiana dos referidos nos projetos escolares torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma gestão democratizadora; a transparência do trabalho educativo que deve ocorrer de modo que todos que estão ligados a comunidade escolar tenha conhecimento das tomadas de decisões implantadas nas escolas. para tanto a Constituição Federal de 1988 acentuou tal necessidade, tratando no artigo 206, os princípios norteadores da educação brasileira com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade; VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2016, p. 121).

É sabido, que para a Gestão Democrática ser realmente efetivada, faz-se preciso que a mesma disponha de alguns componentes básicos como: constituição do conselho escolar; elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de maneira coletiva e participativa; definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar; divulgação e transparência na prestação de contas; avaliação institucional da escola, professores, dirigentes, estudantes, equipe técnica; eleição direta para diretor (a).

Com base no pensamento de Lück *et al* (1998, p. 45):

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal. Devido à sua posição central na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva, como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente que depende em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino- aprendizagem. A fim de desincumbir-se do seu papel, o diretor assume uma série de funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica.

Portanto, quem foi ou estar diretor sabe que as atividades desenvolvidas no dia-a-dia deste profissional em educação não é uma tarefa simples. Desde o momento que chega à escola até o encerramento das atividades, ele, muitas vezes, não consegue resolver tudo sozinho. Abastecer as necessidades da escola, atender alunos, dialogar com a classe docente, ouvir reivindicações dos pais, inteirar-se do trabalho pedagógico sem contar que as atividades burocráticas sem dúvida lhe tomam a maior parte do tempo. É comum ouvir diretores que se sentem cansados dizendo que já não aguentam mais tanta responsabilidade e tanto compromisso a ele atribuído. Entretanto, há aqueles que já desenvolvem um trabalho diferenciado, dividindo as responsabilidades que a ele é cabido, promovendo ainda a articulação das atividades entre toda comunidade escolar.

Diante dos trabalhos escolares que são desenvolvidos de forma coletiva, é possível apontar instituições de ensino que poderiam ser modelo na construção do caminho para a democratização da escola pública. Essas escolas são aquelas que buscam, na construção coletiva, superar desafios e romper com a rotina burocrática.

Longe de desempenhar uma função meramente burocrática, o diretor vai estabelecendo um relacionamento entre meios e fins para superação dos problemas escolares educacionais e administrativos.

Um funcionário público ao exercer o cargo de diretor (a) deve saber que cabe ao bom administrador envolver toda a comunidade não só na execução das atividades escolares, mas, principalmente, no planejamento ou programação, e na avaliação das atividades desenvolvidas. Esta postura profissional contribui para que o todo da escola se envolva nas atividades educativas. Portanto, pode-se afirmar que a realidade é bem diferente do que acima estar exposto, os diretores escolares municipais em geral são pessoas indicadas politicamente, quando parte destas às vezes são pessoas que desconhecem o trabalho de um gestor escolar, bem como, o que deve este enquanto direção fazer.

Pessoas despreparadas para estarem em cargos como esses são comuns em nossa realidade. Em outras situações, existem gestores com um amplo leque de conhecimento e competência para fazer fluir um trabalho de qualidade, transparência e coletividade, mais para estes não são dadas as condições necessárias para a realização de um trabalho democrático, ficando o profissional a mercê do que o poder executivo do município permite ser feito ou não na escola onde este está inserido.

3. GESTÃO ESCOLAR

Para que se alcance a participação tão desejada nas escolas, é preciso que se faça um resgate na trajetória histórica da busca democrática e da formação do gestor considerando o momento social, político, cultural e econômico vivido pela educação. Desta forma, a questão sobre a gestão escolar nos faz

primeiramente analisar o que vem a ser administração no sentido amplo e escolar, pois, a visão que o gestor tem sobre sua função é fundamental para que seu desempenho tenha êxito

A Administração Geral e a Escolar possuem especificidades particulares por isso cada uma delas devem ser observadas a sua maneira. Se as atividades administrativas concentram-se no gestor, elas serão tidas como ditadas onde o administrador dar as ordens e os subordinados obedece sem questionar. Assim, o gestor administrativo escolar deve possuir conhecimentos sobre administração, no entanto as atividades por ele desenvolvidas estão atreladas a todo o ambiente escolar. Cabe ao gestor compreender também as outras atividades da escola, por mais específica que sejam.

Diante do objetivo estabelecido pela educação em busca da democracia, é fundamental que o gestor seja politizado, no sentido de ter bem claro seu papel de educador, pautado em conhecimentos acumulados ao longo de sua formação e experiência em diversas funções desenvolvidas antes mesmo de ser diretor. É óbvio que a eleição para diretor já demonstra um avanço na realidade escolar, uma conquista que se apresenta como vitória para se chegar à Gestão Democrática. Entretanto, para que a escola mantenha-se com tal conquista faz-se necessário que esse gestor esteja cada vez mais investindo em sua formação. Sua atuação frente à escola estará abrindo novos caminhos para os próximos gestores ou simplesmente, construindo obstáculos para o próximo gestor e para a educação, já que é reflexo de suas práticas pedagógicas.

A maioria dos diretores eleitos não dá continuidade as ações implementadas pela direção anterior. Um ponto que consideramos de ordem grave é quando ele se coloca contra mobilização dos Trabalhadores em Educação temendo perder a gratificação que a sua função lhe propicia. Esquece-se que o status de liderança que legitimamente lhe foi outorgado confere estar no exercício de um poder que é transitório, sendo amanhã ou depois ocupado por um de seus liderados.

3.1 Eleições para diretores outra definição para a democracia

A eleição para diretores foi uma das formas, mas eficaz que viabiliza a compreensão de como se desenvolve um fazer democrático na escola, visto que esta ação demonstra ser um mecanismo através do qual a comunidade escolar, professores, alunos, funcionários e pais têm a oportunidade e o poder de decidir quem norteará a gestão da escola.

Veiga (1995, p. 65) defende a eleição de diretores de escola e a constituição de conselhos escolares como a forma mais democrática de gestão. Outro elemento indispensável é a descentralização financeira, na qual o governo, nas suas diferentes esferas, repassa para as unidades de ensino recursos públicos a

serem gerenciados conforme as deliberações de cada comunidade escolar.

Embora a eleição tenha propiciado à comunidade a livre escolha de seus dirigentes também pode converter-se em um corporativismo que atende a interesses individuais ou de grupos em detrimento da comunidade. Diz-se ainda, que mesmo a escolha do gestor acontecer através do voto da equipe escolar, alunos e pais de alunos, mas o poder executivo de forma oculta ainda tem muita influencia na decisão de quem irá se eleger para a permanência do cargo.

A prática de escolher quem vai dirigir ou não a escola requer consciência política, comprometimento e não apenas a participação restrita ao momento do voto.

Mediante ao exposto, compreende-se que a globalização tem trazido consigo transformações econômicas, científicas, sociais, ambientais, políticas e educacionais. Com isso, faz-se necessário repensar a formação de profissionais da educação e a gestão da educação, permitindo-lhes agir corretamente diante dos desafios propostos por essa nova era que é uma era onde predomina a violência, a exclusão social, o individualismo, o consumismo etc.

A Gestão Democrática tem como papel principal, reunir a família, a escola e a comunidade em um único pensamento, que é o de lutar contra o que é imposto pelo sistema capitalista e buscar os seus interesses, criando assim uma escola crítica, participativa, construtivista, enfim, democrática.

A humanização da formação para a cidadania por meio de conteúdos pode desenvolver seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente para enfrentar os desafios que a vida proporciona a cada ser, independente da posição e classe social que o mesmo se encontra.

Desta forma não estaremos como coloca Paro (1997) “limitando-nos apenas ao corporativismo estreito ou às imposições muitas vezes, antieducativas do estado”.

Estas possibilidades de participação concedidas pela lei de Diretrizes de base 9394/96 são passíveis de algumas críticas e questionamentos por serem vagas na própria legislação.

Neste sentido Antunes (1995) apud Almeida (1998, p. 78), também compreende que “é necessário que tenhamos clareza de que democracia é algo que se aprende e se aprende principalmente praticando-a, vivenciando-a”.

Dessa forma fica claro que a gestão democrática da escola significa, portanto, a conjunção entre instrumentos formais como: eleição de direção, conselho escolar, descentralização financeira; práticas efetivas de participação, que conferem a cada escola sua singularidade, articuladas em um sistema de ensino que igualmente promova a participação nas políticas educacionais mais amplas.

A eleição por si só, é insuficiente para gerar uma democracia no âmbito escolar. Sabemos que as carências educacionais brasileiras são diversas para que

uma única ferramenta, como um passe de mágica, resolva um problema que é de extrema complexidade, levando em conta que o autoritarismo é marcante na história política brasileira.

4. FUNÇÃO E PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DO SÉCULO XXI

O gestor educacional escolar deve ter como meta o desenvolvimento de relações humanas. Ela precisa focar a geração que vem nascendo no século XXI, que necessita ser sensibilizada para a convivência desarmada, negociada, baseada no diálogo, aceitando divergências, livrando-se da intolerância preconceituosa, uma vez, que deve se apropriar da democratização para a realização de propostas que favoreça a coletividade entre todos que compõe o quadro de funcionários da escola.

Portanto, é papel do gestor educacional contar com os demais colaboradores da escola, com o intuito de eliminar os problemas que geram conflitos no relacionamento interpessoal. Nessa oportunidade, alguns pontos chamam a atenção no que se refere aos aspectos de relacionamento e comunicação entre equipe gestora, professores, funcionários, alunos e a comunidade, que muitas vezes parecem ter relações bem difíceis.

É oportuno frisar que o gestor do século XXI necessita conhecer a evolução histórica do termo gestão. O próprio gestor educacional deve reconhecer qual o seu papel na construção de algumas habilidades e desenvolvimento de competências, e trazer ao conhecimento dos funcionários da escola os aspectos positivos e os negativos para mostrar como age diante dos problemas enfrentados nas escolas

Partindo deste princípio, surge à figura do gestor escolar, como sendo o indivíduo que irá criar as ideias para que ocorra a transformação, aquele que irá articular essas ideias junto à comunidade escolar. Para isso ele necessita de:

Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar. (Alonso, 1988, p. 11).

Diante dessa constatação, o gestor escolar do século XXI precisa criar situações para romper barreiras entre a teoria e a prática, e repensar em sua forma de administrar. O ponto de partida para que ocorram mudanças significativas no sistema escolar é o de uma gestão efetivamente democrática, onde todos possam participar do processo educacional, opinar com idéias coerentes, de acordo com as prioridades do estabelecimento.

Tal prática exige do gestor conhecimento da realidade de sua escola, assim, poderá coordenar e dirigir ações conjuntas com todos os indivíduos, objetivando sempre prepará-los para um processo de mudança em que terão que se adaptar, de forma gradual. A escola é vista como um espaço de livre articulação de idéias. Para melhor guiarmos Hora (1994, p.34) deixa claro que:

A Escola como uma instituição que deve procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes produzidas socialmente, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de interpretar as carências reveladas pela sociedade, direcionando essas necessidades em função de princípios educativos capazes de responder as demandas sociais.

Para que ocorra essa socialização, necessita-se de uma gestão democrática e participativa, onde aconteça uma efetiva participação, tanto nas soluções de problemas como na tomada de decisões que vão influenciar diretamente na escola.

Cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educador, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto, assim o educando se sentirá estimulado a criar situações como todo o processo democrático, que é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. (Paro, 1997, p.17)

Dessa forma é possível considerar que o processo de gestão democrática e participativa não é uma função exclusiva do gestor da escolar, mas da realização de um trabalho participativo, que envolve todos os segmentos que compõem a escola. A atual forma de gestão deve eliminar o modelo tradicional, onde a concentração da autoridade fica a cargo do gestor, pois, assim, ele será responsável por todas as decisões dentro da escola.

Para que ocorra uma gestão democrática, norteiam-se uma participação efetiva da comunidade, no momento de partilhar o poder através da descentralização até o momento de serem tomadas decisões importantes, que irão influenciar no cotidiano da escola. Segundo Paro (2000, p. 16),

A gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade é essencial e pressuposto para a efetivação de uma educação democrática de qualidade e deve ocorrer necessariamente de forma voluntária, ou seja, concretizar-se como uma natureza de trabalho voluntário.

Neste sentido, cabe ressaltar que o mundo encontra-se na era da globalização, e a escola encontra-se inserida nesse contexto, atuando frente a desafios que o gestor do século XXI terá que enfrentar, onde surge a necessidade de uma reconstrução de conhecimentos, assim como uma nova forma de administrar a escola

Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola”? Isto deveria alertar-nos para a necessidade de a escola se aproximar da comunidade, procurando auscultar seus reais problemas e interesses. A falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir outro, parece explicar em grande parte o fracasso de iniciativas paternalistas de gestão colegiada e de participação que, por mais bem intencionadas que sejam, procuram agir “em nome da comunidade”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos pretensamente favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de “participação” (Paro, 2000, p. 27).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor estimulado pela comunidade escolar pode desenvolver uma grande parceria em sua gestão proporcionando um melhor processo de aprendizagem, enfrentando desafios cotidianos com esperança e perseverança, transformando a escola num lugar prazeroso e amigável, capaz de desenvolver em cada pessoa o gosto pelo saber, aprender, conhecer. Assim, o espaço escolar torna-se um lugar aberto a muitas parcerias. Nesse sentido, há um grande desafio para os gestores pela própria exigência de atenção, conhecimento e habilidades. A escola deve preparar os alunos e ensiná-los a compreender e analisar de forma crítica os problemas da vida, de si próprio e da sociedade que o permeia, tornando-os cidadãos participativos.

Todavia, existem escolas que buscam apenas a democratização, sem pensar na autonomia e descentralização; outras apenas na autonomia sem levar em conta a descentralização e democratização, como se esses fatos fossem isolados e impossíveis para grandes mudanças. Dessa forma, para que se instale o processo de Gestão Democrática, surgem algumas dificuldades ao longo do caminho, pois existem gestores que em busca dessa democratização acabam tomando atitudes autoritárias, e outros que mostram descontinuidade na política escolar, bem como, na administração do sistema educacional.

Portanto, para construir esse novo modelo de gestão é preciso enfrentar desafios, pois, percebe-se que até hoje o processo para implantar a democratização no interior da escola ainda se encontra muitos obstáculos, afinal, não é possível pensar em democracia sem que os envolvidos no âmbito educacional tornem-se conscientes para exercer esta prática.

As Secretarias Municipais de Educação estão sempre a apresentar novas propostas de trabalhos que visam além da descentralização e autonomia dos recursos destinados à escola, a participação da comunidade na escola, a eliminação da burocracia, dando uma maior autonomia também de forma pedagógica em busca de uma maior qualidade para que as escolas trabalhem a melhor forma de desenvolver seus projetos-pedagógicos. Porém, observa-se apenas uma redistribuição de tarefas administrativas e não do poder. Para que esta descentralização

seja alcançada, torna-se necessária uma reformulação do sistema existente, visto que, as propostas são apenas apresentadas e dificilmente efetivadas.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. **O Papel do diretor na administração escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.
- ALMEIDA, Zózina Maria Rocha de. conselho escolar: (des) construindo espaços. *Gestão em Rede*. Brasília, **Consed**, n.19, maio. 1998.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2016.
- CUNHA, Eudes Oliveira. **A gestão escolar e sua relação com os resultados do IDEB: um estudo em duas escolas municipais de Salvador**. 2012 Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.
- CUNHA, M. V. DA .. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 86–99, maio 2001.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 149-160.
- HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.
- LÜCK *et al*, Heloisa. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- SANFELICE, José Luís. Da Escola Estatal Burguesa à Escola Democrática Popular: considerações historiográficas. In. LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). **A Escola Pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 89 -105.
- SECO, Ana Paula; ANANIAS, Mauricéia; FONSECA, Sonia Maria. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930), **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.54–101, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/rev22e.html>. Acesso: 12 out. 2017.

ÉTICA E CIDADANIA NA EDUCAÇÃO

Lisimar de Sousa¹

RESUMO

O propósito primordial deste artigo consiste em ponderar sobre a relevância da ética no âmbito educacional, assim como analisar de que maneira tanto a instituição escolar quanto a família podem contribuir para a ampliação de sua essência em todos os setores sociais. Quando há um comprometimento profundo com a qualidade da formação dos indivíduos, é mais verossímil que se efetivem os preceitos da moralidade e a prática de valores. A consolidação da cidadania, por sua vez, apenas se concretiza quando os valores éticos são efetivamente postos em prática. É possível reconhecer que o acesso ao conhecimento e habilidades constitui parte integrante do processo de formação humana, todavia, não deve ser confundido com sua totalidade. Nesse contexto proposicional, evidencia-se a concepção de que a educação é um processo abrangente de formação humana. Entretanto, cada indivíduo, ao nascer, necessita adquirir uma nova condição para existir no mundo da cultura. Assim, os conhecimentos racionais que fomentam o desenvolvimento científico e cultural da humanidade, aliados à consciência de que o ser humano é o próprio artífice das condições de reprodução de sua vida e das formas sociais de sua organização, devem ser orientados pelos princípios da solidariedade, do reconhecimento do valor das individualidades, respeito às diferenças e pela disciplina das vontades. O ser humano, por não ser determinado por natureza, pode construir seu modo de vida fundamentando-se na liberdade da vontade, na autonomia para organizar os modos de existência e na responsabilidade pela direção de suas ações. Essa característica do ser humano constitui o alicerce da formação do sujeito ético, sendo este o objetivo primordial da Educação, ao qual todas as práticas educativas, incluindo as escolares, devem submeter-se. Por fim, o texto explora o que o autor vislumbra como o futuro da Escola. À medida que ela se transforma no espaço mais legítimo na sociedade moderna para conduzir a educação de crianças e adolescentes,

1 Graduada em: Pedagogia, Letras Libras, Gestão Ambiental. Especialista em: Libras e Gestão escolar. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Educação infantil e intérprete de libras. E-mail: lisimarsousa7@gmail.com.

necessita evoluir para abraçar a função que lhe é imposta pela injunção social: não apenas ser o local de escolarização, mas, sobretudo, o de formação humana e do sujeito ético. Nessa perspectiva, o comportamento social do indivíduo deve orbitar em torno dos princípios e valores da sociedade. O trabalho ético é aquele que globaliza sua prática cotidiana com reflexões que proporcionam o equilíbrio do pensamento e a prática de ações norteadoras.

Palavras-chave: Ética; Moral; Sociedade; Cidadania.

1. INTRODUÇÃO

Para Freire (2000), uma educação democrática é indispensável à discussão ética, pois a mesma está diretamente articulada na criação e recriação das escolas que devem ser um dos principais “lócus” de realização na educação de qualidade. Porque qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. Portanto, a qualidade a que referimos deve estar inserida na prática democrática.

Falo da ética que condena do discurso neoliberal, das posições quietistas [...] que condena a exploração da força do trabalho humano, que condena acusar por ouvir dizer [...]. falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal [...]. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como a perversão hipócrita da pureza e do puritanismo. A Ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética, inseparável da prática educativa [...] que devemos lutar (Freire, 2000, p. 101-102).

Segundo Freire (1999, p.47), a avaliação deve ser compartilhada, diagnosticada e que alunos e professores sejam sujeitos coparticipantes, ambos devem contribuir para a construção do conhecimento, possibilitando ao aluno compreender criticamente o seu processo de aprendizagem e sempre reconstruindo, se necessário. Nesse sentido Freire faz uma relação entre a educação e avaliação ética do docente.

Minha experiência vinha me ensinado que o educando precisa se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o [...]. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico (Freire, 1999, p. 47).

Para Freire essas questões estão sempre relacionadas às questões éticas da ação do professor, pois a avaliação faz parte do fazer pedagógico e reconstruir a

avaliação não é apenas um desafio a ser enfrentado pelos educadores e educadoras, deve ser comunitariamente compartilhado com os educandos. Essa ação é, sobretudo, uma exigência ética para democratização da escola.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dificuldade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei deve ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação (Freire, 2000, p. 71).

Segundo Freire (1987, p. 48) a “conscientização da realidade significativa”, está relacionada à investigação de temas enfocando vários momentos investigativo/educativo. O autor aborda em várias obras a relevância da análise crítica dos achados da investigação de campo para o processo de decodificação da realidade, compartilhamento de visões de mundo e de interpretações das compreensões individuais e coletivas que possibilitam uma verdadeira ressignificação e intervenção criadora – *práxis* emancipadora.

É preciso entender o processo intencional de formação cultural na sociedade brasileira do século XXI, onde se tem a preocupação com uma investigação na área da educação que abarque deveres e responsabilidades entre a ética, prática educativa e formação docente. Para isso, acredita-se que orientações de política educacional se converteram em vários documentos oficiais e, por sua vez, direciona as práticas educativas e a formação docente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, Parecer CNE/CP nº 009/ 2001 e as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia nº 1/2006 (CNE/CP 1/2006).

Para Maffesoli (1994), muitos comportamentos que são condenados pela sociedade podem estar embasados em comportamento ético próprio, que são vivenciados por seus componentes em uma sociedade. Segundo o autor, a Máfia seria um bom exemplo. Na concepção kantiana a ética e a moral podem ser, portanto, tomadas enquanto instâncias intercambiáveis.

A ética, tanto na sociedade como na educação, tem assumido um papel relevante nas discussões e investigações, no processo de formação e atuação docente: ela aparece nas discussões sobre a política, a mídia e a ciência, bem como na avaliação dos comportamentos cotidianos e profissionais dos sujeitos sociais. Essas discussões sinalizam que o momento histórico da sociedade atual, marcado por mudanças, incertezas e crises diversas, solicita a atenção para os fenômenos que a interpelam.

Considera que a princípio é preciso reconhecer que a docência é uma profissão de interações humanas e apresenta marcas axiológicas que são sociais e situadas, evidenciando a discussão e a vivência da ética como traços eminentemente humanos. A ética não deve estar presente só na formação do docente, mas deve acompanhá-lo e fazer parte de suas práticas educacionais, com a função de transmitir e transformar o contexto social eticamente.

Portanto, pode-se entender que o professor em sua prática profissional lida com o público estabelecendo com ele relações complexas, favorecendo o surgimento de situações conflituosas, cujo entendimento solicita constantemente a promoção da ética. A complexidade da atividade educacional instiga a discussão, a reflexão sobre os fundamentos e valores que dão norte à educação escolar na atualidade.

Para Morin (2001, p.11), “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes”. E assim, a educação escolar anseia por formar um cidadão idealizado como um ser constituído de bondade, ou seja, um cidadão de bem. Essa seria a função social da escola com a formação do sujeito para ser inserido na sociedade e cumprir com seu papel. Segundo conclusão de uma ação dirigida a outros que se sedimenta em um contexto incerto, aberto a influências múltiplas, porém condicionada a uma cultura escolar sedimentada ao longo de toda trajetória da educação institucionalizada.

Os sujeitos manifestam-se e expressam-se na ação e o fazem a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital. “A prática é fonte de ação, e os caminhos gestados por esta, dentro daquela, podem enriquecê-la e redirecioná-la, condicionando o seu desenvolvimento histórico” (Sacristán, 1999, p. 74). Portanto, quando falamos que se espera que o professor seja um profissional que zele pela sua profissão, pela aprendizagem dos alunos, que seja competente e ético, na verdade estas especificidades estão imbricadas a um grupo, um coletivo de profissionais. Essa é uma discursão que entra no contexto educacional pela busca de reconhecimento profissional, isso porque a ética ocupa espaço central no ensino, pois os professores fazem escolhas, emitem juízos de valor, assim como os alunos.

A docência, para Tardif e Lessard (2002, p. 190), é “impregnada pelo humano”. Este âmbito que deve ser permeado pelo anseio em se discutir e compreender o que, como, por que e para que se trabalha deste e não de outro. Para Baudrillard (1996), em um mundo onde o que importa é o que aparece, não há mais possibilidade de se fazer uma crítica racional dos valores artísticos, morais ou políticos, já que o sistema tem a inesgotável capacidade de absorver qualquer crítica, convertendo-a em instrumento de reafirmação de si mesmo.

Ainda segundo o mesmo autor, vivemos um tempo em que o aparente deixa de ser aparente, pois tudo é na verdade, superfície e imagem, o que permite proclamar o fim da história. Maffesoli (1995) destaca o fenômeno do tribalismo que marca o fim da centralidade da razão e que não mais desempenha o papel de guia seguro para as ações humanas.

Portanto, quando não se acredita mais nos valores morais e espirituais pregados pelas religiões nem nos ideais democráticos perseguidos pela ação política coletiva as pessoas acabam se fechando em grupos ou seitas que muitas vezes as levam ao fanatismo. O esforço para que possa haver conformação a tais prescrições e exortação a segui-las. Já a ética, agraciada com o galardão da episteme, posto que é situada como ciência, deve possuir caráter mais genérico. Considerando as raízes etimológicas dos dois termos, verifica-se que o vocábulo grego *ethos* e o latino *mos* possuem significados correspondentes, referidos à conduta e aos costumes humanos. Do ponto de vista da antropologia contemporânea, o campo axiológico se acha fragmentado, revelando uma pluralidade infinita de sistemas normativos excludentes, cada qual possuindo sua validade específica, conforme o contexto cultural em que é formulado.

Boff (2003) acredita que se vive, neste momento, uma grave crise mundial de valores, pois as pessoas estão agindo e demonstrando que as noções de certo e errado se perderam. As incertezas presentes diariamente em nossas vidas nos tornam inseguros e isto gera muita tensão nas relações sociais, fazendo as pessoas agirem individualmente e propiciando a não cooperação entre os seres humanos.

A cultura dominante é culturalmente pluralista, politicamente democrática, economicamente capitalista e, ao mesmo tempo, é materialista, individualista, consumista e competitiva, prejudicando o capital social dos povos e precarizando as razões de estarmos juntos. Com muito poder e pouca sabedoria, criaram o princípio da autodestruição. Pela primeira vez podemos liquidar as bases de sobrevivência da espécie, o que torna a questão ética (como devemos comportar) premente e inadiável (Boff, 2003, p.32).

Na posição deste autor, pode-se identificar duas fontes que ainda conseguem orientar a ética e a moral das sociedades nos dias atuais: as religiões e a razão. Assim como relata o autor a religião ainda no XXI tem guiado as pessoas a ética social, que em muitas vezes não vem de um pensamento crítico e libertador e sim um posicionamento ideológico.

As religiões continuam sendo os nichos de valor privilegiados para a maioria da humanidade [...] a religião é uma força central que motiva e mobiliza as pessoas. O que em última análise conta para as pessoas não é a ideologia política nem interesse econômico, mas aquilo com que as pessoas se identificam são as convicções religiosas, a família e os credos. (Boff, 2003, p.28).

Para Boff (2003), a fundamentação racional da ética e da moral (ética autônoma) representou um esforço admirável do pensamento humano desde os clássicos, como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros, depois passando pelos pensadores modernos como Immanuel Kant, Henri Bergson, Martin Heidegger, Hans Jonas, Enrique Dussel até chegar aos filósofos contemporâneos o autor observa:

A razão não é o primeiro nem o último momento da existência. Por isso não explica tudo e nem abarca tudo. Ela se abre para baixo, de onde emerge de algo mais elementar e ancestral: a afetividade. Abre-se para cima, para o espírito, que é o momento em que a consciência se sente parte de um todo e que culmina na contemplação e na espiritualidade. Portanto, a experiência de base não é: “penso logo existo, “mas’ sinto logo existo”. Na raiz de tudo não está a razão (logos), mas a paixão (pathos). (Boff, 2003, p.29).

Biaggio (2002) escreveu sobre o desenvolvimento da moral e como esse assunto despertou interesse em várias áreas de conhecimentos e estudos como a psicologia, sociologia, filosofia e educação. Esses estudos tentam responder a questões sobre a conduta moral, como: o ser humano nasce sem princípios morais? Como o ser humano convive em grupos sociais? O autor identificou estágios dessa construção, descrevendo que:

O primeiro estágio constitui uma fase de exercícios sensoriais - motor, em que as crianças seguem orientações sem haver propriamente regras. No segundo estágio, o pré-operacional, a criança segue o realismo moral em que as crianças se apegam mais às aparências das coisas. No terceiro estágio, das operações concretas, há uma “cooperação nascente” e as crianças começam a compreender a necessidade da existência de regras, para que haja um respeito mútuo e bom funcionamento das relações em grupo. No último estágio, das operações formais, ocorre a codificação de regras, assim como uma compreensão da natureza arbitrária e convencional de certas regras em sociedade. A evolução do julgamento moral em todos esses aspectos tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora, por outros, para uma moral autônoma, da própria consciência individual. (Biaggio, 2002, p.22-23).

2. A DISCUSSÃO ÉTICA NA SOCIEDADE DA ATUALIDADE

Ao analisar os dados coletados na pesquisa que foi baseada basicamente em referências bibliográficas referentes ao assunto, foi possível constatar que a discussão da ética nos dias atuais tornou-se comum, faz parte do nosso vocabulário. Assim logo pensamos em relacionamento, como podemos viver com o outro que é diferente, mas como diz Cortella: “ser humano é ser junto” (2010, p.117). Por isso, os seres humanos devem conviver de forma ética. Na sociedade nem toda relação de convivência é um relacionamento direto, convivemos com colegas de trabalho, alunos e com as pessoas em geral onde recebemos serviços

prestados devemos sempre agir com ética com todos.

A ética não deve estar embasada no interesse de apenas uma pessoa, ela deve estar sempre a favor do interesse de um grupo. Cortella (2010, pg.106) fala que a ética, no seu sentido de conjunto de princípios e valores, é usada para “responder as três grandes perguntas da vida humana: QUERO? DEVO? POSSO?”. A educação também tem se discutido muito sobre ética, mas será que compreendemos realmente o que isso significa? Ética na educação logo se pensa na conduta do professor em relação a seus educandos. Os princípios éticos e de valores norteiam ação e regras para o bem comum, tanto no indivíduo como no coletivo. Segundo Boff (1997, p.32). o “Ético significa, portanto, tudo aquilo que ajuda a tornar melhor o ambiente para que seja uma moradia saudável: materialmente sustentável psicologicamente integrada e espiritualmente fecundada” No caso da educação gira em torno dos educandos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, (Brasil 1990, Art.53) fala que a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Sendo assim, o professor precisa trabalhar e empenhar-se para que isso ocorra. Seja em suas atitudes docentes, nas relações com os educandos, na postura do professor em sala, no chamar a atenção nas conversas, no relacionamento com os profissionais da escola ou na forma como se comporta na sociedade, a ética se faz presente como algo muito fundamental.

Segundo Cortella (2010, p.106) “A ética é o conjunto de princípios e valores da nossa conduta na vida junta. Portanto, ética é o que faz a fronteira entre o que a natureza manda e o que nós decidimos. A ética é aquilo que orienta a sua capacidade de decidir, julgar, avaliar.”

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCMsEI) aborda os três princípios: éticos, estéticos e políticos. Sobre os princípios éticos comenta-se: “Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” Brasil (2010, p.16). Torna-se necessário que o professor em todo tempo aja com responsabilidade e forme em seus educandos uma atitude ética diante da vida. Dentro da ética estão contidas posturas bem definidas, pois os professores tornam-se modelo para seus educandos.

O professor não pode pensar no educando apenas em sala de aula visando somente às notas para serem aprovados em sua matéria. Sendo um ser que vive em sociedade, cabe a ele com responsabilidade ajudar seu educando a se integrar na sociedade de forma ativa e participativa. Cortella (2010, p.107) diz que: “A ética é uma plantinha frágil que deve ser regada diariamente.” Isso acontece no nosso cotidiano.

Lipovetsky (2005, p. 64) afirmou que “a fórmula paradoxal do modernismo destrói e desvaloriza implacavelmente o que institui, o novo se torna rapidamente antigo”, assim não se afirma mais nenhum conteúdo positivo e o princípio que comanda é a própria mudança. Ou seja, as transformações da modernidade não foram só benéficas e com o tempo. Seus aspectos negativos ficaram cada vez mais evidentes, gerando assim o individualismo ilimitado e, com isso, o crescimento da sociedade consumista, criadora de comportamentos massificados e que sustentam o capitalismo.

Com a difusão em larga escala de objetos considerados até então de luxo, com a publicidade, a moda, a mídia de massa e, principalmente, o crédito - cuja instituição solapa diretamente o princípio da poupança -, a moral puritana cede lugar aos valores hedonistas encorajando a gastar, a aproveitar a vida, a ceder os impulsos: a partir da década de 1950 a sociedade americana e até mesmo a europeia se tornam fortemente presas ao culto do consumismo, do ócio e do prazer. A ética protestante foi minada não pelo modernismo, mas, sim, pelo próprio capitalismo. O maior instrumento da destruição da ética protestante foi a invenção do crédito. Antes era preciso economizar para depois comprar. Mas com o crédito tornou-se possível satisfazer imediatamente todos os desejos (Lipovetsky, 2005, p. 64).

Segundo Galeffi (2009) o ético diz respeito propriamente ao modo habitual de comportamento dos seres humanos em sociedade. A Ética pode até ser para alguns filósofos uma doutrina moral específica, mas deve ser visto como a investigação filosófica (no sentido próprio do termo) relativa às ações humanas que tem por intenção o agir, não por mérito ou recompensa, mas como auto condução responsável e consequente. No entanto, talvez em poucos momentos da história as queixas sobre o comportamento humano tenham sido tão frequentes e radicais.

La Taille et al (2004, p. 8) relaciona a situação atual das questões éticas as “esferas do poder político corroído pela corrupção; o crime organizado cresce a olhos vistos e estende sua influência; a violência urbana aumenta e toma ares de barbárie; as incivildades envenenam as relações pessoais; a desconfiança mútua esgarça o tecido social; o terrorismo redesenha a ordem mundial”. Ora, dentro de tal contexto, não é de se estranhar quando alguém (no nosso caso o profissional de educação) veja com maus olhos a interferência em suas vidas ou sua profissão, como no caso de pesquisadores que acabam por interferir na particularidade de seu dia a dia.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os autores que fazem reflexões sobre ética podemos perceber que a mesma é um tema importante a ser abordado na educação, ela está presente também em todas as profissões, pois cada trabalho tem suas normas de conduta a ser cumprida. Quando pensa-se em educar para a vida exige dos

educadores uma postura de ação com responsabilidade, ou seja, habilidades de oferecer respostas mais adequadas às demandas, à medida que essas se apresentam. Ainda no estudo da ética que pode ser complementado com um trabalho formativo que realizamos no dia a dia e podemos efetivar através de práticas que possibilita uma real vivência dos valores de uma sociedade.

É necessário que possamos dialogar e discutir conceitos, reformular ou construir outros a partir da vivência de cada sujeito e eliminar o cenário em que vemos educadores perdendo o sentido da solidariedade, e estão dedicados exclusivamente ao seu próprio interesse; e assim perdem as muitas habilidades polivalentes que possuem. Sempre que refletimos sobre a ética logo pensamos em regras ditadas pela sociedade associada a moral e bons costumes.

Mas na verdade a ética é bem mais abrangente e quando associamos a educação é possível perceber a importância e o valor de se estudar a ética nesse contexto que é o ambiente formador de cidadãos. Conduzir uma missão ou exercer uma atividade que a sua profissão lhe propiciou sem, no entanto, considerar os princípios éticos e morais de sua conduta, seria mera contradição de um juramento que deixou de cumprir com as suas normas.

A ética na educação tem um papel relevante quando os valores são considerados e o exercício profissional um propiciador de ações humanizadoras. Cada vez mais a sociedade vem exigindo dos indivíduos uma postura aceitável com ações e responsabilidades que possam, de fato, oferecer respostas que sinalizem a mais perfeita harmonia para o bem estar social. Se faz necessário que possamos refletir em como agir com novas ações para que as pessoas se tornem mais sensíveis, mais responsáveis e mais conscientes das atividades que praticam em qualquer espaço da vida.

E, para que isso se concretize, a ética deve estar impregnada nas ações realizadas no dia a dia, nas mais diversas áreas e nas mais distintas profissões. Portanto e cada vez mais urgente que se faça a discussão de conceitos e dialogue com as discrepâncias existentes entre sujeitos e sociedades, com o intuito de abolir-se as práticas errôneas do cenário que vivência.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulação**. Portugal: Relógio D'Água, 1996.

BIAGGIO, Ângela M. B. Adaptação Brasileira de uma Medida Objetiva de Julgamento Moral. **Arquivos brasileiros de psicologia**, v. 43, n. 1 e 2 – Jan./Jun. Rio de Janeiro, 2002, p.107-119.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

- BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei federal nº8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da república, 1990.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra? inquietação propositiva sobre gestão, liderança e ética**. 9 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo R. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo R. **Pedagogia do oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo R. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave disciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei. Et al. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA; 2009.
- LIPOVETSKY, Giles A. **Direito democrático à beleza**. [s.l]: Revista Wish Report, 2005.
- MAFFESOLI, M.A **Contemplação do mundo**. Porto Alegre. Arte & Ofícios, 1995.
- MORIN, Edgar. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed 1998.
- TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- LA TAILLE, Y. Et Al. **Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003**. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, 2004 jun-set; p. 91-108, jan./abr.
- LESSARD, Claude, **Trabalho docente : elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas**, Petrópolis: Vozes , 2005.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisabeth Spadini¹

João Batista de Oliveira Filho²

Aldo Nicácio Barbosa Junior³

Josefa Kérsia Pinheiro Pontes⁴

Monalisa Ramos Bezerra Costa⁵

Ana Paula Dias dos Santos Moraes⁶

RESUMO

A questão da formação docente vem emergindo cada vez mais como uma das temáticas mais pesquisadas no âmbito da educação. Assim nesse artigo. Abordaremos as concepções sobre a formação docente para compreender sua complexidade, como uma construção social. Nessa perspectiva, num contexto anterior ao nosso, o professor era aquele que transmitia e ensinava um conhecimento, estando, por isso, em uma “posição privilegiada” em relação a seus alunos, o que estabelecia uma determinada hierarquia entre eles: o aluno era o aprendiz, ouvia, tudo aprendia, copiava; o professor era o mestre, falava, ensinava e tudo sabia, porém com o passar do tempo essa forma de pensar sobre o fazer docente foi se transformando, assim ao propor essa discussão, atentamos para as reflexões sobre responsabilidade social e individual, mas também para

1 Mestra e doutoranda em educação pelo programa de pós-graduação em ciências da educação (UNADES/PY) pós graduação em psicopedagogia E-mail elisabethspadini@gmail.com.

2 Graduação em pedagogia pela UFRN. Especialização em “Gênero e diversidade na escola” pela UFPB. Mestrado em Educação pela UFRN Professor na educação infantil. E-mail: joaofilho15@yahoo.com.br.

3 Graduação: Pedagogia (UFRN), Tecnólogo em Materiais (IFRN) graduando em Educação Física (UFRN). Pósgraduação: Psicopedagogia (UNINASSAU) Servidor Público e-mail: nicaciobarbosa@gmail.com.

4 Graduação: Pedagogia pela UFRN. Especialização: Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar. Currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Professora efetiva da rede municipal de ensino - anos iniciais. E-mail: kersiapinheiro@hotmail.com.

5 Pedagogia Licenciatura Plema UVA. Especialização em Educação infantil UFRN. Professora Educação Infantil E-mail: professoramonalisaramos@gmail.com.

6 Graduada em Pedagogia. Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Del Sol, Paraguai E-mail: paulaejaco@yahoo.com.br.

as questões de ordem política, pois acreditamos ser um dever do professor e do Estado, como também um direito do professor e do aluno, ter acesso ao ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação brasileira; Docência.

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 62, admite como formação mínima aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal para professores que atuam na educação infantil.

A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p.78).

Por tal motivo atualmente a legislação ainda prevê o Curso Normal em nível médio como formação mínima para professoras de Educação Infantil nas palavras de Kramer (1989) “Não são apenas as crianças que crescem e aprendem. Todos constroem conhecimentos e nesse processo têm dúvidas e dificuldades, fazem progressos e reestruturam suas formas de ação buscando alcançar os objetivos traçados.” (Kramer, 1989, p. 95).

A formação de professores para a educação infantil é entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora da escola, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos professores com ela envolvidos. Para que haja uma prática docente de qualidade é importante e necessário considerar dois aspectos, o de organização e o de planejamento, pois é o cotidiano na sala de atividades que sinaliza ao professor os acertos e erros, “Tratar dos aspectos organizacionais é, afinal, tratar das condições que devemos levar em conta para conseguir desempenhar uma tarefa educativa” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 93). Com essa afirmativa destacamos a importância da formação desse professor que atua com as crianças para organizar os espaços infantis, de forma a favorecer interações entre as crianças e delas com os adultos, tornando presente a ludicidade no trabalho desenvolvido.

Nesse espaço, espera-se que esses profissionais adquiram conhecimentos científicos enquanto promovem uma aprendizagem significativa com os pequenos.

Ao considerar o professor como o profissional responsável pela educação e cuidado da criança pequena em creches e pré-escolas, há um desafio de qualificar esse profissional. Dada a complexidade dessa função, não se pode entregá-la a qualquer profissional, ou a um profissional que segmente e hierarquize sua ação junto à criança, mas, antes, faz-se necessário formar um profissional capaz de reconhecer sua formação profissional e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidade para fazer valer sua vez e sua voz e construir a autoria de seu processo formativo.

2. CONCEITUANDO FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTITUINDO O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

A questão da formação docente vem emergindo cada vez mais como uma das temáticas mais pesquisadas no âmbito da educação. As novas configurações para esta abordagem sugerem concepções que a compreendam em sua complexidade, como uma construção social. Nessa perspectiva, num contexto anterior ao nosso, o professor era aquele que transmitia e ensinava um conhecimento, estando, por isso, em uma ‘posição privilegiada’ em relação a seus alunos, o que estabelecia uma determinada hierarquia entre eles: o aluno era o aprendiz, ouvia, tudo aprendia, copiava; o professor era o mestre, falava, ensinava e tudo sabia.

Inicialmente, as escolas surgiram para atender aos interesses da aristocracia. Só mais tarde, quando se impuseram politicamente, é que as camadas médias das sociedades conseguiram desfrutar dos benefícios da escola. Atualmente, em função da difusão do ideal democrático e das pressões sociais dos trabalhadores, as classes baixas passaram também a frequentar as escolas. A democratização da estrutura social, tornando menores as barreiras entre as classes sociais, contribuiu para a democratização dos sistemas escolares (Oliveira, 1993. p.34).

Partindo dessa realidade, é imprescindível pensar na formação do professor em um contexto anterior ao nosso e como se deu esse percurso em meio às distintas teorizações. O professor era apenas um executor de sua função, quando esse professor começa a ter vez e voz ele torna-se parte da sua formação. Não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes, decorrência de tudo isso, Imbernón aponta para ideia de que:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (Imbernón, 2002. p.43).

Nessa perspectiva acredita-se que investigar o trabalho docente, requer compreender os professores como atores sociais, que constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como apontam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Desse modo, a formação inicial também é o ponto de partida de um longo percurso de aprendizagem profissional que não pode encerrar-se ao término do curso de graduação, com a obtenção do diploma, deve estender-se por uma trajetória longa e de intenso estudo. Com relação às ideias de Nóvoa (2001) sobre o processo de formação dos professores é compreendido como um ciclo que vai desde o ingresso de cada professor na escola, enquanto aluno, até o final de sua trajetória profissional. Por conta disso, ressaltamos a importância da investigação da formação do professor (inicial e continuada) sob a perspectiva de valorização da autoformação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada.

Para Tardif (2002) esses saberes compreendem em saberes-fazer, competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Compreendemos então, que no contexto do século XXI, a concepção do que é professor, modificou-se profundamente: de detentor do saber e da experiência, de senhor da sala de aula e de manipulador da informação ele agora é o mediador do conhecimento, o facilitador da aprendizagem, aquele que lida com uma clientela diversificada e tem papel importantíssimo, não só no que se refere ao conteúdo em si, mas, principalmente aos conhecimentos extra-classe, que envolvem as relações humanas e sociais, valores éticos e comportamentais. A este respeito, Perrenoud (1999) afirma que:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático. A organização da escolaridade em ciclos de aprendizagem e a emergência de outros dispositivos que enfraquecem o esquema fechado da classe também sugerem que o espaço didático e pedagógico é mais vasto que o face a face entre um professor e seus alunos (Perrenoud, 1999, p.6).

Em tal perspectiva, pensar em uma formação e que esta seja de qualidade, é fundamental, mas é importante abranger conhecimentos no que se refere às pessoas diretamente ligadas à ação do educar. Como acontecem com as crianças, os profissionais vão se constituindo e construindo o exercício da docência, com as relações e experiências vivenciadas como também a peculiaridade profissional. Desta forma, é necessário não só conhecer melhor o perfil do profissional

de educação disponível em nossa sociedade, suas crenças, valores, projetos de vida e sua trajetória educacional, como incentivá-lo a conhecer-se e aos desafios da profissão, o que favorecerá a qualidade do trabalho docente.

A formação docente é um conjunto de experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambigüidades (Delgado, 2004, p.4).

Acreditando que a democratização do ensino perpassa pela formação, pela atuação e reflexão, faz-se necessário ressaltar a importância do investimento no desenvolvimento profissional, que envolve a formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização e conhecimento da identidade do próprio professor, bem como das culturas que o compõe. Segundo Nóvoa (1992) é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. O autor ressalta que:

A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: os professores são portadores (e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico? O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões [que] encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1995, p. 27).

É necessário que o professor esteja preparado para lidar com culturas, valores, níveis de aprendizagem muito diferentes, entre outros, e dentro desse desafio, ser capaz de, nesta posição, não desvalorizar ou desprezar as diferenças sob seus cuidados. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva, aliada ao estudo e a pesquisa, constrói um conjunto de experiências tornando os profissionais que são capazes de desenvolver um trabalho que favoreça a valorização das especificidades humanas bem como, uma educação significativa e consciente. Reflexões estas partilhadas por Freire (2002, p.60)

Gosto se ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (Freire, 2002, p.60).

Diante desta perspectiva, é necessário que o professor desenvolva, em seu fazer pedagógico, o hábito de refletir sobre a própria prática e discuti-la com outros colegas, proporcionando a reflexão coletiva. Refletir no contexto de formação ajuda a romper com o modelo tecnicista, que visa apenas à aquisição de técnicas para a execução do trabalho do professor.

3. O PROFESSOR DA ESCOLA INFANTIL: UM PROFISSIONAL REFLEXIVO?

No terreno da formação do professor não há como desconsiderar a reflexividade crítica. Ao ser concebido como sujeito e não apenas como objeto depositário do conhecimento gerado por teóricos da educação, se *prioriza* o papel do professor na sua formação, o que significa dizer como Nóvoa (1992, p.26) que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (Nóvoa, 1992, p. 26).

Em seus estudos Schön verifica que por trás da prática de bons profissionais, existem competências que não se explicam pela simples aplicação de princípios científicos. A partir desse dado critica a concepção de profissional apoiada num racionalismo técnico, num fazer reduzido à aplicação da ciência aos problemas concretos da prática. Schön descreve conceitos fundamentais como: *conhecimento na ação* (aquele que o profissional demonstra na execução), *reflexão na ação* (que ocorre durante a prática, quando há um diálogo com a situação), *reflexão sobre a ação* (retrospectiva, presente nas histórias e percursos de vida) e *reflexão sobre a reflexão na ação* (que transcende os anteriores e leva o profissional a construir sua forma pessoal de conhecer). Os docentes, e neste caso, os da educação infantil devem conscientizar-se de que a formação profissional por excelente que seja, não é garantia de um desempenho perfeito especialmente em situações complexas.

As competências prioritárias a serem desenvolvidas pelo professor são aquelas do pensamento reflexivo. Significa dizer que de nada servem teorias da aprendizagem se estas não ajudam a identificar as dificuldades reais das crianças. Estes conhecimentos só terão valor quando o professor souber mobilizá-los na ação, combinando-os com a sua intuição e com a sua criatividade. São competências não só para ensinar, mas refletir sobre a prática.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NOVÓA, 1992, p. 26).

Para maior mobilização de conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe entre discente. Sendo assim isso sugere que a escola deve criar espaço para seu crescimento. Além de bons salários e de formação adequada é preciso garantir uma gestão escolar

competente, onde acabe com o isolamento da sala de aula. Nesse sentido, Shôn (1997, p.87) nos diz que:

(...) O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento a burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. “Estes são os dois lados da questão, aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir alunos e devem ser olhados como inseparáveis”.

A formação de professores socialmente legitimada é feita em espaços destinados especialmente para esses fins. Trata-se de espaços externos da escola, em tempos que divergem do efetivo trabalho do professor. Nessa mesma linha de pensamento, a formação dos professores é questionada e colocada em xeque sempre que surge um novo método ou uma nova política imposta pelo Estado.

Nesse contexto a consequência mais imediata que o professor é constantemente submetido a cursos de capacitação para aprimorar e reavaliar seus saberes. Carvalho; Schmitz (1990, p.19-20) aponta que, para os investigadores:

Os professores são agentes ativos na construção de sua própria prática (sem esquecer que estão em interação com os demais e imersos nas limitações da escola) e que adquirem e utilizam um corpo de conhecimento, às vezes chamado profissional ou destreza, em suas atividades docentes.

O conhecimento profissional docente tem sido caracterizado como complexo dinâmico e multifacetado. O conhecimento de si mesmo e de seu processo pessoal de aprendizagem profissional da docência também tem sido identificado como componente do conhecimento profissional do professor.

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até pouco tempo objetivava a capacitação, através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimentos para os professores, considerando os saberes da experiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As produções recentes de pesquisas nessa temática demonstram a preocupação com a formação continuada em todos os níveis. Muitos avanços e estudos vêm sendo realizados sobre o desenvolvimento do profissional docente. Segundo Imbernón (2009) estes trabalhos fazem com que os professores reflitam sobre a prática diária, sobre os processos de formação, os modelos de formação inicial e continuada contribuindo para traçar a profissão. Acreditamos que a

formação profissional é uma das principais estratégias para conquistar uma educação de qualidade, sendo que a formação inicial torna-se incapaz de atender as exigências impostas pela sociedade atual e não se constitui como o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão. Outros estudiosos, como Oliveira (2011), enfatizam que a política, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, destinou incentivos governamentais no propósito de “formar” ou “re-formar” continuamente os profissionais da Educação. Desde as Reformas Universitárias e também com a Reforma da Educação Superior, houve grande expansão de cursos destinados aos profissionais da educação:

Essas ações desenvolveram tendências que revelam que o saber e o saber fazer docente são construções dos sujeitos, que as possíveis mudanças na prática requerem, antes de tudo, uma ressignificação das representações, pois elas não acontecem de forma imposta, abrupta ou imediata, mas representam um processo de continuidade à formação inicial. Imbernón (2002) denomina potencialização da identidade do professor, que teve uma história marcada pela dependência e subsídios em ser objeto em tudo, inclusive das outras ciências. Quando tratamos de autonomia e identidade docente, pensamos no professor reflexivo, capaz de tornar-se objeto de si mesmo, de dar sentido a sua prática, da capacidade de tornar-se investigador de sua ação docente, de criar comunidades formativas no seu lócus de trabalho, de desenvolver o pensamento crítico diante dos desafios de formação e da complexidade da sala de aula e de sua identidade. Nóvoa (1995) expressa a necessidade da escola e do professor que queremos ser pensados a partir da sociedade contemporânea, dos alunos e dos desafios que temos hoje, da tecnologia, das diferenças, da individualização do aluno e do professor, mas também da colaboração entre eles.

Assim, o professor revê a sua prática, recuperando o seu “status profissional e político”, tomando decisões em um contexto coletivo, posteriormente as pesquisas passaram a abordar questões de ordem metodológicas, epistemológicas colocadas na pesquisa-ação, indagando sobre os tipos de pesquisas, sobre a ética, e, principalmente, sobre o professor reflexivo. Surgindo as críticas ao ensino superior e, conseqüentemente, uma reorganização dos espaços responsáveis pela produção do saber, na tentativa de solucionar essas questões apontadas pelas pesquisas no Brasil como um todo. Segundo Gatti (2001, p.67), passamos a investigar não apenas o contexto e o impacto do produto, os quais podem ser controlados pela experimentação, mas também os processos, os conflitos e a experiência dos próprios pesquisadores, examinando as situações “reais” do cotidiano e da vida escolar. Diante desse cenário, buscamos não apenas o rigor, mas também a qualidade da pesquisa em Educação, respondendo questionamentos sobre a natureza, os métodos e as técnicas utilizadas para a realização

dos estudos no campo educacional, a fim elaborar um “discurso” que seja próprio da área do saber, pois, até então, eram os sociólogos, os psicólogos, os matemáticos e outros que pensavam e produziam sobre a educação.

Quanto mais pesquisadores, professores e outros sujeitos estiverem pensando, questionando e discutindo sobre educação, as práticas educativas, o seu contexto e a sua realidade, mais informações e possíveis soluções surgirão. Mesmo porque a concepção de ciência e pesquisa não é mais algo pronto e acabado; não é a posse de verdades imutáveis. Cervo *et al.* (2007, p.7) afirma que a pesquisa “é entendida como uma busca constante de explicações, de revisão e de reavaliação de seus resultados”. Esse movimento, definido por alguns autores como “auto formação”, reafirma a identidade profissional contra a expropriação do trabalho docente.

Nos anos de 2000 a 2003, vivenciamos novas reivindicações sociais dos professores e da comunidade como um todo, registrando incentivos políticos e a abertura de muitas universidades e institutos de ensino superior em todo o território nacional. Em 2003, a grande preocupação das pesquisas apresentadas foi focar a concepção de professor reflexível, pois se acreditava que a formação não se constrói pela acumulação de cursos, nem de conhecimento, tampouco de técnicas, fazendo-o por meio de um “trabalho reflexividade crítica sobre as práticas”. Nesse sentido os autores acrescentam: A formação continuada de professores considera os saberes a partir da troca de experiências no espaço comunitário não para gerar teorias críticas, mas para estimular o processo de reflexão. Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012, p. 38) essas pesquisas também dão indícios de que essa expansão das universidades na década anterior pode ter feito surgir propostas de formação aligeiradas e a ariscada manobra de esvaziamento da qualidade do profissional da educação.

Compactuamos com autores atuais que defendem a formação continuada como uma formação permanente, praticada ao longo da vida, pois sendo o professor um profissional do saber/conhecimento e considerando-se que o saber modifica-se dialeticamente, esse profissional precisa formar-se continuamente.

Essa concepção consolidou-se e alargou-se em 2004, quando as pesquisas deram indícios de que a formação continuada oferece condições do professor desenvolver-se de forma pessoal e profissional e organizacional na profissão docente (Alvarado Prada, Vieira e Longarezi, 2012, p. 41). Sendo assim, é evidente que ela não se esgota nos processos de formação inicial, pois depende da prática, da identidade do professor pesquisador e de sua realidade. Ainda de acordo com os autores citados, as pesquisas desse período colocam a importância de conhecermos as expectativas dos professores, seus desejos profissionais, como pré-requisitos, sendo capaz de orientar e impulsionar processos de mudanças na escola e na sociedade.

Este dado desencadeou, em 2005, várias tendências que apresentaremos em forma de tabela, demonstrando as observações emergentes no momento e os contrapontos, ou seja, as críticas apontadas nesse período. Dito de outra forma, enquanto 2004 esboçavam-se apenas indícios de que a formação continuada poderia oferecer condições do professor desenvolver-se de “forma pessoal e profissional e organizacional na profissão docente”, sendo necessário pensar a prática, a identidade do professor pesquisador de sua realidade, em 2005, essas ideias reafirmam-se e se fortalecem, inserindo novos elementos, como a arte.

Esses processos foram desenhando um caminho de forma que, em 2006, a formação continuada fosse colocada como uma “necessidade e uma exigência da própria sociedade”, sendo preciso transpor várias barreiras cristalizadas ao longo do tempo com “cursos de atualização e treinamentos fragmentados”, mas, deve ser “processual, e se integre ao dia a dia das escolas, tendo como referência a prática docente e o conhecimento teórico.” (Alvarado Prada, Vieira e Longarezi, 2012, p. 43). Podemos perceber, no ano de 2006, um retorno às questões humanas do professor, as pesquisas “recomendam investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência”.

Ressaltando-se mais uma vez, desde os anos de 2003, que o conhecimento não se dá por meios de acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas por meio de um trabalho reflexivo e crítico de (re) construção permanente de sua identidade. Daí decorre a nossa opção na nomenclatura. Preferimos trabalhar com o conceito de formação continuada nessa perspectiva de uma formação que seja permanente, processual e integre-se ao dia a dia das escolas. Acreditamos que a grande contribuição desse período diz respeito aos trabalhos que ressaltam.

Assim sendo, as pesquisas indicam e apontam caminhos para a política, que, até os anos 2000, apenas faziam denúncias do que não estava adequado, satisfatório ou indesejado. Nesse novo cenário, vivemos um período em que, cientes dessa responsabilidade o próprio Ministério da Educação, em parcerias com as Universidades, encomenda pesquisas sobre a Educação. Este dado, a nosso ver, caracteriza um momento importante para a Educação no Brasil com a expansão das Universidades e das produções acadêmicas em função de várias exigências sociais, políticas e econômicas, determinando também uma reorganização dos órgãos administrativos. Em 2007, a formação continuada destaca-se em dois eixos. O primeiro relativo à pessoa do professor e o segundo, à organização escola.

Nesse sentido, as pesquisas indicam que alguns cursos de formação continuada têm contribuído para um crescimento não só do professor e da escola, mas também das políticas das Universidades ao serem questionadas e, da mesma forma, têm determinado repensar sua forma de atuação na sociedade. Acreditamos que, no momento atual, a grande questão colocada diz respeito às

funções de cada setor da sociedade, ou seja, sabemos que a formação continuada é um direito e um dever dos profissionais atuais, “cabe perguntar de quem?” (Alvarado Prada, Vieira e Longarezi, 2012). Ao propor essa discussão, atentamos para as reflexões sobre responsabilidade social e individual, mas também para as questões de ordem política, pois acreditamos ser um dever do professor e do Estado, como também um direito do professor e do aluno, ter acesso ao ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ordália A. O dito e não feito – o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil. Tese de Doutorado. Orientadora Professora Doutora Regina Bochniak. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: 2001.
- ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 16, 2012. DOI: 10.21713/2358-2332.2012.v9.276. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/276>. Acesso em: 17 jan. 2023.
- BASSEDAS, Eulália. HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto alegre: Artes Medicas Sul, 1999.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96**. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- CARVALHO, R.Q.; SCHMITZ, H.O fordismo está vivo no Brasil. **novos estudos Cebrap**, São Paulo, nº 27, 1990.
- CERVO, Amado L. et al. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? **Revista espaço acadêmico**, nº 34/março de 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GATTI, Angelina Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo. Ática, 1989.

- NÓVOA, Antônio. Professor se forma na Escola. **Nova Escola**. n. 142, Maio, 2001.
- NÓVOA, A. **Notas sobre formação (contínua) de professores**. [S.l: s.ed.], 1992. (Mimeografado).
- NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. O que fazer da Ambigüidade, **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, set./ out., 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação** 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Lisimar de Sousa¹

RESUMO

O objetivo geral a ser identificado e descrito neste artigo é a formação docente dentro do contexto atual que visa citar a importância da elaboração do currículo para formação de professores no Brasil. Para isso foi realizada revisão da literatura nas bases de dados *Lilacs* e *Scielo* complementadas por livros-texto. Após a revisão foi possível observar que o profissional docente vem de uma luta incessante por melhores condições de acessibilidade dos cidadãos aos direitos no contexto educacional e igualdade de direitos na educação, uma luta de quase quatro décadas, por isso a profissionalização docente é de suma importância para o desenvolvimento tanto profissional como pessoal. Por fim, é possível concluir que a formação docente e o currículo fazem parte desse processo de desenvolvimento, onde as discussões e reflexões sobre o tema possibilitam a sua análise por profissionais da educação que vêm vivenciando e enfrentando grandes desafios por causa das transformações aceleradas a cada dia em todo contexto social e estão diretamente interligados ao contexto educacional.

Palavras-chave: currículo; formação docente; autonomia; profissionalização; legislação.

1. INTRODUÇÃO

A profissão de professor emerge em um contexto histórico que visa atender às necessidades da sociedade. Assim ele tem uma identidade profissional que está em processo de construção do sujeito e nas evoluções humanas e educacional. Na atualidade não basta ser professor tem que desenvolver uma ousadia aliada a diferentes saberes para que possa manter o interesse do educando na escola.

1 Graduada em: Pedagogia, Letras Libras, Gestão Ambiental. Especialista em: Libras e Gestão escolar. Mestranda em Ciências da Educação. Professora da Educação infantil e intérprete de libras. E-mail: lisimarsousa7@gmail.com.

O trabalho realizado tem por objetivo contemplar e identificar o desenvolvimento e as características da formação e a profissionalização docente no contexto atual, no Brasil. Pretende-se identificar as características da formação docente, embasados na legislação e em diferentes teóricos; ademais, identificar aspectos relativos à profissionalização docente na contemporaneidade. O método escolhido para o desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa bibliográfica através de levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema, principalmente em documentos publicados no Scielo, Lilacs e livros-texto complementares. Este tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador oportunidades de reflexões e organização das informações publicadas referentes ao tema, para melhor construir seus conhecimentos.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS MELHORIAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo Perrenoud (2001), a formação e profissionalização do professor vem assumindo uma relação de urgência nos espaços escolares. Por isso a formação continuada associa diretamente melhorias nas práticas pedagógicas no trabalho cotidiano do docente, onde o mesmo tem que assumir responsabilidades para inovar e construir conhecimentos sempre relacionados às novas exigências emergentes de uma sociedade com um grande acesso à informação. Portanto não há mais espaço para docente que não se atualiza e busca acompanhar essas transformações de importância fundamental para a formação de sujeitos críticos.

Nessa perspectiva, a formação do professor é indispensável para a prática educativa, na qual o profissional da educação deve estar em um processo de formação permanente, na busca de conhecimentos que lhe darão suporte para sua prática pedagógica e social.

Segundo Pimenta; Anastasiou (2010), a educação é um processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

Quando, em 1996, Freire (1996) disse que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado e que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo, retratava bem a importância do professor na formação do cidadão. Mas para que o professor assuma uma responsabilidade tão grande, se faz necessário que o mesmo esteja em constante formação e para isso o professor precisa ser valorizado e reconhecido pelo seu trabalho e sua importância na formação do cidadão e de um país melhor.

Ademais, também se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões (pessoal, histórica, política e social). A Lei n. 9.394,

de 20 de setembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros aspectos, dispôs de forma específica sobre a formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, vale verificar a antiga orientação *in verbis*:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 2005, p.26).

A LDB adotou os termos *formação de profissionais da educação* e *formação de docentes*, ressaltando também que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado. Ao mesmo tempo em que estabeleceu a associação entre teorias e práticas, mediante a formação contínua e o aproveitamento anterior como fundamentos da formação dos profissionais da educação (Brasil, 2009).

O Conselho Nacional de Educação de 2002, CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Na redação, percebe-se também a articulação entre os termos: formação ou exercício profissional de professores, como ocorre, por exemplo, no artigo 9º:

A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no *lôcus* institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria (Brasil, 2002, p. 41).

Já em 30 de janeiro de 2009 foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Voltada para essa modalidade da educação. Destaca-se no documento a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, assim como a formação continuada, entendida como componente essencial da profissionalização docente (Brasil, 2009a).

[...] Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009b).

Os termos formação e profissionalização se alternam: em alguns momentos são sinônimos, em outros são complementares. Com a Lei n. 12.014, de 6 de agosto de 2009, alterou-se o artigo 61 da LDB, com a finalidade de distinguir as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação, passando a vigorar com a seguinte redação:

Entre os princípios nacionais da educação está a valorização do profissional da educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 e Parecer n. 7/2010:§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (CNE, 2010).

Percebe-se que a legislação está voltada para a formação básica do professor, porém o presente artigo ocupar-se-á da formação na sua dimensão global. É certo que o profissional para exercer o papel de professor deverá, de acordo com a legislação vigente no Brasil, se capacitar para exercer suas atividades observando as exigências do mercado de trabalho. Mas para que isso aconteça, o professor precisa manter-se constantemente atualizado e dispor de tempo para elaborar de forma mais detalhada seus materiais de trabalho, assim como planejar o trabalho pedagógico. Mas a realidade é outra. Além de encontrarmos profissionais de outras áreas exercendo papel de professor, o docente não dispõe de tempo para se aperfeiçoar e manter-se atualizado como deveria, pois o mesmo precisa ter vários empregos para ter uma vida digna no nosso país.

3. PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO

Quando pensamos em formação do professor, precisamos rever a história deste profissional para fazermos uma reflexão sobre o desenvolvimento da sua relação com as necessidades sociais de antes e do agora. Nossa educação foi institucionalizada na República e desenvolvida como meio para manter e perpetuar os interesses e o domínio de uma classe social sobre outras. Para a manutenção

de certos privilégios, contudo, foi a escola através da educação que tornou viável a disseminação destes interesses, sobretudo com os aparelhos ideológicos do Estado, estes, de acordo com Althusser (2003), transmitem as ideologias do Governo.

E assim, perdurou por longos trezentos e oitenta e três anos uma educação tradicional, com os padres da Companhia de Jesus que consideravam o professor como mero transmissor de conhecimentos. Já na Escola Nova, em 1932, o professor passou a ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Nos anos 60 foram inseridas escolas tecnicistas, objetivando adequar e introduzir o sistema educacional. Este sistema era uma tentativa de adotar métodos educacionais norte-americanos, com um maior interesse em uma educação de produção capitalista e racional, onde o professor era privado de exercer sua criatividade ou diferenciar do que lhe era imposto (Althusser, 2003).

Os métodos de ensino eram sistematizados com a utilização de manuais, módulos de ensino, livros didáticos, dispositivos audiovisuais, ou seja, era uma reprodução para formar profissionais para o mercado de trabalho, com objetivo de transmitir informações rápidas e sem subjetividade, sem qualquer ligação com o relacionamento interpessoal. Debates, discussões e questionamentos não existiam e tampouco importam às relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino. O relacionamento professor-aluno é puramente técnico. O objetivo é ter-se o aluno calado recebendo, aprendendo e fixando informações e o professor administrando e transmitindo eficientemente a matéria visando a garantia na eficácia nos resultados da aprendizagem (Althusser, 2003).

Entretanto, com o surgimento da Escola Crítica, o professor encontrava um novo direcionamento. Sua atuação passava a ser de construção e reconstrução do saber, de interação e articulação e participação na aprendizagem do aluno, podendo-se perceber a evolução da formação do professor nessas fases e a cada fase se acentua a necessidade de profissionalização do docente (Duarte, 1993).

No século XXI, começa uma nova fase com o domínio das tecnologias em todas as áreas de educação e profissões, tornando assim mais uma vez o processo de formação e profissionalização do professor evidente e necessário para acompanhar essa nossa fase de processo educacional. O professor mais uma vez está em foco tendo que estar atualizado e sempre se preparado para atender as demandas da sociedade. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação (Libanio, 2001).

Segundo Libanio (2001), em seu livro *A Arte de Formar-se*, é um investimento pessoal de busca de conhecimento:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade [...] em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (Libanio, 2001, p. 13-14).

Guimarães (2004) considera que a formação do professor faz um elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente. Realiza-se, na medida em que se retrata como função social da escola, a instrumentalização de um ensino no qual se possa vivenciar e garantir uma educação para a vida.

4. A DOCÊNCIA COMO EXIGÊNCIA DE MERCADO E DIVISÃO DE CLASSES

A educação sempre foi usada como ferramenta para controlar as massas, pois nem todos tinham o privilégio de estudar e os que tinham estavam sob as exigências dos dominantes que seguiam ordens de fator econômico, podendo assim manipular facilmente o que lhe era de interesse. Para Frigoto (2007), tanto na formação docente, quanto na formação discente no ensino básico e médio, o objetivo é o mesmo: formar pessoas para as exigências do mercado, como acontece numa relação entre dominadores e dominados. Devemos considerar que isto é muito bem orquestrado pela política do governo que procura manter as classes sob opressão, numa espécie de “apatia das massas”, como aponta Fernandes (1981). Desta maneira, impossibilitadas de guiarem-se, as classes são direcionadas a satisfazerem às necessidades dos dominantes, através da educação e sob um rígido controle governamental.

Como exemplo, podemos citar o financiamento da educação pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Este concede dinheiro a juros, mas controla o conteúdo que será ministrado. Assim a educação do país subsidiado é controlada diretamente por organismos externos e neoliberais, que a pretexto de ajuda financeira, manipulam o ensino e a educação, tornando-a ilustrada. Esta forma de controle é muito eficiente pois mostra somente meias verdades, encobrendo suas reais intenções, dissimulando a realidade e apresentando-as como naturais.

5. PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

A definição de profissionalização trazida por Nóvoa (1992, p. 23), complementa a intenção que se busca por meio desse texto: “A profissionalização é um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia”.

A profissão de professor deve ser considerada por sua importância na formação do cidadão e de ser ele, o docente, um teórico-prático que estudou muito para o seu desenvolvimento e suas vivências em sala de aula tendo a capacidade para realizar com autonomia, responsabilidade e ousadia a função. O trabalho docente deverá possibilitar e favorecer um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promover os seus saberes e ser um componente de mudança. Para isso é preciso uma abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento e constante renovação.

Os professores que se atualizam e desenvolvem seus saberes, permitem-lhes articular teoria e prática, ou seja, unem conhecimentos científicos adquiridos na Universidade aliados à prática diária em sala de aula. Entende-se, assim, que ser educador é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções (Nóvoa, 1992).

Segundo Masetto (1994, p.96) existem algumas características para a formação do professor, a saber:

[...] inquietação, curiosidade e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, ao inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços de conhecimento (telemática); domínio, valorização e uso dos novos recursos de acesso ao conhecimento (informática); abertura para uma formação continuada. (Masetto, 1994, p.96)

Sacristán (1998) ilustra ao afirmar que esta é uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Discutir, então, sobre a formação do professor é discutir como manter o domínio e a qualidade do conhecimento e das técnicas que envolvem a profissão docente, a competência e a eficácia profissional. A preocupação com o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação da sociedade, constitui um compromisso com o processo.

De acordo com o autor Silva (2010), o currículo é o transmissor de conteúdos e ideologias. Os objetivos governamentais pretendem satisfazer os interesses das grandes corporações. Para isso o currículo deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e ideologias e passa a ser um guia para que a formação do professor o torne apenas um agente transmissor de interesses e não a formação de indivíduos conscientes e atuantes. Devemos repensar o currículo para que ele realmente cumpra com o seu verdadeiro papel: “o desenvolvimento humano”.

[...] no currículo sempre esteve presente as ideologias e interesses particulares, sejam das grandes corporações, das elites ou da burguesia, para ele, o currículo nasceu em um momento de diferentes forças: “econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (Silva, 2010, p.22)

Além disso, o currículo é utilizado para disseminar ideologias e também contribui para formação docente. Acreditamos que o currículo é essencial para a organização, dos conteúdos científicos e empíricos na formação docente. No entanto, sabemos das reais intenções dos órgãos que controlam a educação e, por consequência, o currículo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sinaliza que a proposta do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foi relativamente muito bem aceita pela opinião pública, pois este plano prioriza o ensino de qualidade, mas este plano foi constituído enquanto estava em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), este, efetivamente, do governo federal (Saviani, 2007).

O PNE foi desenvolvido para combater o atraso da educação brasileira, mas em um dado momento o plano PNE diverge dos interesses ideológicos, neoliberais e unilaterais da classe dominante. Logo se constituiu um novo plano: o PDE financiado por grandes corporações financeiras e empresariais. O plano é continuar formando mão de obra barata, para que a elite possa permanecer no poder financeiro e ideológico e, de maneira óbvia, isto é inserido no currículo. Assim, o currículo é motivo de disputas entre forças governamentais, sociais e empresariais (Nóbrega, 2010).

O desenvolvimento da educação tem que ser pensado como um sistema com disciplinas com enfoques social, psicológico e biológico. Só assim podemos compreender como elaborar os currículos de forma que respeitem as necessidades das crianças em todos os sentidos, pois o ensino não é algo linear e organizado, e sim incontrolado e caótico. Quando se investe em uma boa formação docente, o professor, mesmo sob as adversidades, consegue desenvolver suas atividades de forma disciplinada, responsável e comprometida. Ademais, mesmo professores aplicados e disciplinados na sua prática, podem se tornar limitados em sua função, pois, independente da formação que recebeu, foram direcionados a desempenharem seu papel como educador em todas as fases de ensino. Outra dificuldade ainda mais importante a ser mencionada é o fato do docente depois de formar-se ter que trabalhar com diversas turmas de alunos com idades diferentes, preferências e conhecimentos diversos.

Para Apple (2006), currículo oculto significa normas e valores que são implícitos, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins e objetivos. É bem por isso que os currículos deveriam ser elaborados por professores e

comunidades em comum com os intelectuais para que o professor não precisasse ter que ficar interpretando as intenções ocultas a serem repassadas aos alunos como determina o poder de um país.

Uma ciência não é “apenas” uma área de conhecimento ou técnica de descoberta e formulação de justificações; é um grupo (ou melhor, grupos) de indivíduos, uma comunidade de estudiosos nos termos de Polanyi, a procura de elaborar projetos mais amplos. Como todas as comunidades, é dirigidas por normas, valores e princípios que são tanto manifestamente vistos como latentemente sentidos. Por ser construída por indivíduos e grupo de estudiosos, também possui uma história significativa de debate intelectual e interpessoal. Em geral, o conflito é gerado pela introdução de um paradigma novo e quase sempre revolucionário que desafia as estruturas básicas de significado anteriormente aceitas pelo corpo de cientistas, modos de aquisição de conhecimento verificável, ao que se deve considerar como exatamente científico, aos próprios fundamentos básicos sobre os quais se sustém a ciência (Apple, 2006, p.134).

Tomaz Tadeu da Silva tem afirmações elucidativas sobre essa questão. A identificação do currículo oculto significa o primeiro passo na desativação de seus efeitos, pois parte de sua potência está na inconsciência de sua existência, isto não é, evidentemente, suficiente. Se concebermos o currículo como forma negativa, suas manifestações devem, é claro, ser extirpadas. Assim, não bastaria descobrir e denunciar, por exemplo, que certos livros didáticos transmitem sub-reptícias mensagens sexistas. Seria necessário deixar de usar tais livros e substituí-los por outros que não promovessem perspectivas que contribuem para perpetuar a denominação de um sexo sobre outro.

É isto que leva talvez à coisa mais importante que se pode fazer com o currículo oculto: fazê-lo trabalhar a nosso favor. Se existe algo de tão poderoso no fato de ensinar algo de forma não declarada, então temos aí um instrumento valioso em nossas mãos, que pode ser bem aproveitado. É possível, talvez, argumentar que existe algo eticamente condenável em educar dessa forma, sub-reptícia, que isto constituiria uma espécie de manipulação. Mas não é necessário que os objetivos a serem perseguidos em termos de aprendizagem sejam secretos, mas apenas que substituamos aqueles outros indesejáveis por estes nas nossas práticas, nas características estruturais do ambiente escolar, nos elementos não explícitos do livro didático etc. (Silva, 2010, p.111).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissionalização tem como base três premissas importantes: formação, participação e experiência, reunindo assim passado e presente. Ademais, sabemos que a profissionalização docente constitui um processo contínuo e no nosso país se encontra deficitária em relação ao desenvolvimento histórico da

educação e dentro de uma complexidade inserida na sociedade em que vivemos. O professor tem que ter a consciência que o seu aprender contínuo é feito, na prática, na troca de saberes onde o aprendizado se dá de forma mútua. O docente, por mais preparado que esteja, sempre estará em processo de aprendizagem e interagindo com todos, inclusive com alunos e sociedade, como também realizando estudos relacionados com outros temas, além da educação.

Há uma grande cumplicidade dos teóricos em relação à formação e a profissionalização por serem termos que se complementam na trajetória docente. Porém, sugere-se um olhar mais atento à prática educativa inter-relacionada e integrada, seja por meio de grupos de pesquisa ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos profissionais da educação. A relação docente e formação continuada passa por uma urgência na nossa sociedade não havendo mais espaço para professores despreparados. Há uma grande carência de professores qualificados principalmente na educação básica. São estes profissionais que na rede pública de ensino são responsáveis pela educação da parcela da sociedade mais carente e mais necessitada de formação crítica, humana e solidária.

Como o governo está lidando com essa temática tão importante para a formação do cidadão? Na maioria das vezes, esse processo é interrompido por violências não só social e física, mas intelectual também. Quantas vidas são desperdiçadas e colocadas à margem da sociedade pela ausência de uma educação de qualidade!

E o currículo, qual seria o seu papel se ele não estivesse nas mãos dos poderosos que desejam que continue tudo como está? A centralização do currículo nas mãos do poder público é uma característica marcante na política brasileira. Por mais que se discuta a necessidade de formular um currículo pautado na formação crítica e que essa formação esteja de acordo com a realidade e necessidade de sobrevivência do educando e do meio em que ele vive, ainda podemos notar como o governo de forma sutil comanda o tipo de cidadão que se almeja neste país. Podemos notar esse interesse do governo em manter as coisas como estão na forma de avaliações que encontramos hoje no Brasil, como ENEM, ENADE e outros exames, onde o interesse na formação do cidadão continua nas mãos dos que se encontram no poder.

O currículo pode ser compreendido como instrumento de orientação do professor, sem jamais prender-se unicamente a ele. O docente deve construir os fundamentos nos princípios pedagógicos levando em conta a realidade do público e as necessidades de vida de seus educandos. O currículo pode ser reformulado a qualquer momento para que se possa trabalhar com as problemáticas do ensino escolar, ao menos era isso que deveria acontecer, mas a realidade é outra. Encontramos gestores nas instituições públicas que fazem questão de seguir à risca o currículo, impedindo muitas vezes que o professor se adeque às

necessidades de alterações para resolver ou amenizar os problemas educacionais encontrados em certas comunidades. Não existe a construção de um currículo em que a preocupação esteja voltada exatamente para as problemáticas do dia a dia na relação do professor com o aluno. Predominantemente, é desenvolvido por pessoas alheias à realidade, tornando-o vago e sem objetivo. Com isso, a própria escola perde sua identidade. Este importante instrumento de orientação, deveria ser elaborado por educadores atuantes, juntamente com cientistas especializados no assunto e deixar de ser ditado por aqueles que estão no poder político, mas que não têm qualificação técnica para realizar este trabalho.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 9.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Penso, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Discreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/D6755impressao.htm. Acessado em 20 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Presidência da República, 2009b. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acessado em 20. fev. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispositivos constitucionais, emenda constitucional nº11, de 1996, emenda constitucional nº14, de 1996, lei nº9.424, de 24 de dezembro de 1996, regulamentações pertinentes. Brasília: Senado Federal, 2005.

- DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, [S. l.], v. 11, n. 19, p. 67–80, 1993.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1129-1152, out. 2007
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes; identidade e profissão**-Campinas: Papyrus, 2004.
- LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MACAMBIRA, Daniela; BRUN, Patrícia. **Lendo Você Fica Sabendo: caderno de orientações didáticas do professor/ Daniela Macambira, Patrícia Brun**. 3. Ed-Fortaleza: Aprender Editora, 2009.
- MACAMBIRA, Daniela Miranda da Costa. **Juntos Aprender: uma ponte entre casa e escola/ Daniela Macambira ET. AL-** Fortaleza: Aprender Editora, 2009.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Pós-graduação e formação de professores para o 3º grau**. São Paulo: mimeo,1994.
- NÓBREGA, Terezinha P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paula: Livraria da Física, 2010.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.
- OLIVEIRA, Gracilda Gomes. **Gestão pedagógica: desafios e impasses**. Dissertação (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília/DF 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Gracas Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed Ed, 2001.
- SACIRSTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, D. O ensino de resultados. Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno “Mais”, p. 3.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Maria Viviane Cavalcante da Silva Damásio¹

José Francisco Siqueira²

RESUMO

O presente artigo mostra que é atribuído ao meio social o surgimento da linguagem oral e escrita, discordando as problemáticas inerentes ao ensino de Língua Portuguesa que interferem na realização de aulas significativas e prazerosas. Discute o “bem falar” numa perspectiva de adequação, bem como a importância do uso social da escrita ser norteado pela norma culta, tendo em vista o valor que a sociedade atribuiu ao seu uso. Assim, demonstra a relevância do desenvolvimento das habilidades de leitura para o surgimento da criticidade, ideias e argumentações. Usa o método recepcional que foi criado por Bordine e Aguiar, tendo como base a teoria da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, sendo essa teoria a proposta mais adequada para o ensino de Língua Portuguesa, por constituir-se de etapas que podem formar leitores competentes e pessoas que saibam utilizar a escrita segundo suas características.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Método recepcional; Habilidades de leitura.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da linguagem oral e escrita no contexto social, em que se discutem as transformações sociais ocorridas no ensino de Língua Portuguesa, bem como suas problemáticas, trazendo uma proposta metodológica

-
- 1 Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA (Prêmio Mérito acadêmico). Especialista em Ensino Fundamental com ênfase em Língua portuguesa - Universidade Potiguar (UNP) e em Psicopedagogia clínica, institucional e hospitalar - Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU). Mestranda em Ciências da Educação _ Esl Centro Educacional. Professora do Ensino Fundamental Anos iniciais e finais (Ensino Infantil ao 5º ano (polivalente) 6º e 7º ano com as disciplinas de Ciências e História) e Multiplicadora da BNCC _ Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano, no município de Lagoa Salgada/RN. E-mail: viviane.damasio10@hotmail.com.
 - 2 Graduado em Letras- UNP. Especialista em Ensino Fundamental com Ênfase em Língua Portuguesa- UNP. E-mail: siqueiraprofessor@hotmail.com.

para um ensino significativo e transformador. Decorrente de nossa insatisfação com o modelo de ensino de Língua Portuguesa ainda adotado por muitas escolas, realizamos um trabalho demonstrando que é possível ensiná-la partindo do que os alunos estão interessados em aprender. Desenvolvendo, assim, o prazer pela leitura literária, como também o interesse pelos aspectos gramaticais necessários na produção textual formal, em que a necessidade de apropriar-se da norma culta não seja na perspectiva do erro, mas da adequação linguística.

Nosso respaldo é a teoria da Estética da Recepção, a qual foi criada por Jauss (1979) visando um ensino que não reproduzisse ideias, mas que se transformasse em visões. Assim, Aguiar e Bordine (1993) baseando-se nessa teoria criaram o método recepcional que é proposto neste artigo, por corresponder ao que deve ser feito para que o aluno chegue a ampliar seu horizonte de expectativas, sendo considerada as suas expectativas, envolvendo-o numa discussão mais ampla, promovendo posicionamentos que gerem pessoas participativas e comprometidas com uma ordem social mais justa e digna para todos. Assim temos como objetivo conhecer a importância de trabalhar a norma culta no contexto da leitura; Demonstrar que a linguagem reveste-se de cultura e ideologias; Identificar a necessidade de adequar a linguagem oral e Atribuir sentido ao estudo da norma culta através do método recepcional.

Observamos que o educando se comunica utilizando as variantes linguísticas e que há necessidade de conhecer a norma culta para se ter condições de adequar a linguagem oral e escrita em situações formais. Diante disso, questionamos de que maneira a leitura contribui para que o educando utilize de forma adequada a norma culta? Sabemos que os alunos não aprendem a norma culta porque o ensino é descontextualizado de sua realidade. As novas tecnologias são mais atrativas para o aluno do que o ato de ler e escrever. O professor ainda insiste no ensino tradicional atribuindo-lhe êxito na aprendizagem.

Todo o processo ensino aprendizagem se dá num contexto real, em que os educandos interagem uns com os outros adquirindo uma linguagem informal. Nesse universo linguístico de variantes culturais, encontra-se no Brasil, uma das mais belas manifestações do ser humano, que é a possibilidade de apreciar as diferenças no sotaque, e no aspecto metafórico das palavras entre grupos sociais distintos. Embora a linguagem informal tenha tão grande valor, não é possível viver em um mundo globalizado, fechado num contexto de realidade local, pois é preciso emergir dessa realidade, percebendo a necessidade crescente de conhecer um outro nível linguístico, e ser capaz de adequar sua linguagem a diferentes situações. Sendo assim, não é papel da escola ensinar uma forma correta de falar, mas encontrar estratégias em que o educando perceba a inviabilidade de expressar-se sempre com a mesma linguagem, e as consequências decorrentes de um linguajar inadequado.

É nessa perspectiva, que optamos pela leitura para trabalharmos a norma culta, já que na oralidade é comum o uso das variantes linguísticas. Em alguns casos, decorre dessa situação consequências negativas, principalmente se quem estiver falando for uma pessoa de baixo prestígio social, pois a linguagem informal, não é exclusividade dos indivíduos com baixa escolaridade, fazendo parte também da linguagem elitista, sendo que as consequências são distintas para ambos. Diante do exposto surgem as concepções distorcidas e discriminatórias, que acabam por excluir ainda mais, aqueles que não têm poder aquisitivo, nem conhecimento de como pode participar desse meio social elitizado, sem ser discriminado pelo linguajar que utiliza. Sendo assim, atribuímos o falar bem à sua adequação, e propomos um trabalho significativo onde o conteúdo seja dinâmico e transformador. No qual, não apenas é possível adquirir outro nível linguístico, como também conscientizar-se dessa importância criticamente.

2. A LEITURA NUMA PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A definição clássica de cultura é atribuída ao antropólogo e sociólogo inglês que a define como “aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (Tylor, 2005, p.67). Desta forma, a cultura é constituída de conhecimentos adquiridos no meio social.

A linguagem é uma das invenções humanas que surge com o intuito de haver comunicação uns com os outros. Com o tempo, cada povo desenvolveu uma linguagem própria, sendo criadas normas gramaticais distintas para cada língua, e até mesmo foi atribuído mais valor à linguagem usada pela classe social com maior poder aquisitivo. Os PCNs discorrem sobre o assunto se referindo ao reconhecimento regional das pessoas através da linguagem: No caso da concordância verbal, a constatação de que a falta de harmonia entre as flexões não é exclusividade de pessoas com baixa escolaridade, é relativamente recentemente. Um dos especialistas a participar dessa comprovação foi o professor Ataliba de Castilho. O projeto intitulava-se Norma Urbana Culta (Nurc), o qual realizou-se entre 1970 e 1978, a estratégia adotada foi gravar 1500 horas de falas em cinco capitais brasileiras. Essa pesquisa contribuiu para que chegássemos ao século 21 com uma visão real de como se dá o uso da concordância verbal pelos brasileiros, como também para evidenciar a tendência em se falar inadequado quando o sujeito vem depois do verbo, entre outros. Tendo em vista as variantes do idioma brasileiro, Castilho (1990) chegou a considerar junto com uma equipe de especialistas, a impossibilidade dos indivíduos se expressarem sempre seguindo as regras de concordância verbal. Desta forma, falar bem não

é seguir rigorosamente as normas gramaticais, mas sim adequar a linguagem ao contexto social, ou seja, o que importa é que o indivíduo obtenha êxito na comunicação, fazendo-se entender nas mais diversificadas situações.

O preconceito linguístico está associado à condição econômica e social dos indivíduos. Geralmente, ouvir um intelectual se expressar de forma inadequada, não é atribuído o mesmo significado do que é a cidadãos pertencentes a classes sociais menos favorecidas, pois para o intelectual foi um mero deslize linguístico, enquanto para o “cidadão comum” foi simplesmente porque ele não sabe se expressar de outra forma e isso é mais um argumento para discriminá-lo. O que queremos enfatizar é que: “Não há conhecimento, nem cultura verdadeiras” (Freire, 2005, p. 79), mas necessidade de apropriação cultural, tendo em vista, que o ser humano ao nascer, é desprovido de conhecimento.

Trabalhar a norma culta no contexto da leitura desenvolve a competência linguística, além de oferecer respaldo para o indivíduo posicionar-se criticamente perante as problemáticas sociais. Nesse sentido, “a competência lingüística estar em saber transitar pelos diferentes níveis lingüísticos, da situação extremamente culta a mais popular” (Calbucci, 2010, p.16) Daí a relevância no trabalho com a diversidade textual onde o educando incorpora “naturalmente” as funções atribuídas a cada gênero, e seu uso conforme a ocasião. Assim lhe é dado condições de utilizar intencionalmente um linguajar diferente do que adquiriu culturalmente. Para tanto, é necessário que o educando internalize criticamente seu papel no processo histórico, já que “No mundo da História, da Cultura, da Política, constato não para me adaptar mas para mudar”.(Freire,1996,p.85) assim, não se formará um mero expectador das problemáticas sociais, mas um ser participativo capaz de se posicionar de forma crítica e adequada.

3. LINGUAGEM, ENSINO E VIVÊNCIA SOCIAL

O conhecimento nos fornece ferramentas de ação e defesa, salva vida, transforma o modo de viver das pessoas e se constitui instrumento de poder no meio social. Sabendo utilizar o conhecimento que tem, os indivíduos se sobressaem nas situações com sucesso, enquanto aos que não sabem, quando não são discriminados. Diante dessa problemática, é atribuição da instituição escolar ministrar os conteúdos gramaticais, visando desenvolver a criticidade na aquisição do conhecimento, tendo em vista sua importância na formação cidadã. Nessa perspectiva, o conhecimento da norma culta estará vinculado aos assuntos atuais que todos estão comentando, por exemplo. É importante perceber que devemos ministrar o conteúdo da gramática paralela ao que o público-alvo mais interesse tiver em conhecer. O fato de a estratégia contextualizar o conteúdo, exigirá muito mais do educador, pois dominar a norma culta não garantirá a aprendizagem de seus alunos:

Sendo assim, não é tão simples trabalhar a norma culta no contexto da leitura, esse trabalho demanda conhecimento histórico, tendo em vista, que conhecer as concepções linguísticas no decorrer do tempo demonstra ao educando que: “a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento (Brasil, 2001, p.30) e assim poder dizer-lhes que as coisas mudaram lhes fará outro sentido. Esse conhecimento permite perceber que se antes importante se comunicar adequadamente, agora é muito mais. Conhecer que a exigência por bons níveis de leitura e escrita são bem maiores do que no passado, faz o conteúdo gramatical ser apresentado numa perspectiva dinâmica e necessária, e não como algo que aparece do nada para ser aprendida. Além disso, ainda precisamos ensinar com alegria, nossa expressividade também conta muito na hora de expormos um conteúdo.

Dedicarmos algum momento da aula para contar uma história, fazer uma reflexão, ouvir e falar com os alunos desenvolve um ambiente propício à aprendizagem. Estando em um ambiente agradável, professores e alunos criam vínculos afetivos, e ao construírem uma relação de respeito e admiração, a aprendizagem ocorrerá de forma prazerosa, tanto pela estratégia empregada na aplicação do conteúdo, como pelo bom relacionamento construído. Essa construção é tão árdua, mas é muito necessária. As escolas convivem com indisciplina, desinteresse e violência, e com a busca incessante de combatê-los. Nesse processo de tentativas diárias, alguns professores e alunos são atingidos. Se por um lado o professor não encontra sentido em ensinar, por outro, o aluno não encontra sentido em aprender.

Desta forma, se um aluno pergunta, e é lhe dado uma resposta sem contexto, contribuimos para o desinteresse, mas se sua resposta for dada com contexto, plantaremos sementes, que poderão ser colhidas em forma de interesse, de curiosidade e até mesmo de sonhos. Sendo assim, as estratégias que usamos no trabalho pedagógico é tão importante quanto dominar o conteúdo, tendo em vista que uma sem o outro não obtêm êxito no que se propõe. Com base nos PCNs (Brasil, 2001) ressaltamos que para ensinar um conteúdo gramatical, não é certo, como antes foi, centralizarmos a aula de Língua Portuguesa em regras e conceitos. O ensino da linguagem remeteu várias discussões entre gramáticos, pedagogos, linguísticos, dentre outros. Cada um em defesa de sua área específica. Cerca de 25 anos atrás, os linguistas tendo as mudanças sociais e econômicas a seu favor, demonstraram que não havia sentido num ensino de língua que se transformara num ensino de gramática.

O ato de separá-las significava dizer que existia uma forma correta de falar, desvalorizando totalmente as variantes linguísticas, e conseqüentemente descontextualizando o conhecimento. Chegaram à conclusão de que a adequação linguística seria a solução, e isso mudou profundamente o ensino de Língua

Portuguesa. O certo e o errado deixaram de ser o foco do ensino e o ajuste linguístico passou a ser destaque no âmbito escolar. No entanto, o que acabou acontecendo foi a migração da gramática pura num encaminhamento equivocado da norma culta, tendo em vista que na prática pedagógica, o que se efetivou foi o uso inadequado de texto. O ensino da gramática foi substituído pela dedução dos conceitos e regras no contexto, os alunos são orientados a chegarem as suas conclusões e ficam na superficialidade do conteúdo. O que é muito prejudicial no uso adequado da linguagem, já que o aluno não aprende a utilizar os conhecimentos gramaticais quando lhe for necessário. Isso significa excluir os educandos do conhecimento gramatical e conseqüentemente, deixá-los à margem de grupos sociais que utilizam um linguajar formal em determinadas situações.

Sendo assim, abordar a norma culta demanda contexto, mas isso não quer dizer que a abordagem gramatical perde o seu valor, o que muda é só a forma de ensiná-la. Antes era bem simples, o professor escrevia os conceitos e as normas na lousa, dava uma aula expositiva, os alunos deveriam memorizar o conteúdo e empregá-lo em frases soltas. Agora, a aula deve ser ministrada partindo de uma problemática atual, que seja objeto de interesse dos educandos, incorporando ao tema, uma discussão acerca das normas gramaticais em estudo, isto é, há todo um caminho a ser percorrido. Sua aplicação não é direta, há todo um trabalho de significação a ser construído.

É muito importante a construção das deduções por parte dos alunos, no que diz respeito às regras e conceitos, mas é necessária a utilização de estratégias significativas no texto, para dar profundidade ao conhecimento gramatical. Um trecho do texto, já discutido integralmente, pode ser usado com o intuito de o aluno compreender a lógica da norma culta trabalhada, de tal forma que seja capaz de justificar seu uso, e aplicar esse conhecimento na escrita com criticidade e competência.

3.1 Linguagem e Aprendizagem: leitura como fundamento

A aprendizagem é inviabilizada se o professor não tem objetivos claros do que pretende ensinar. A proposta estratégica de se trabalhar a gramática no contexto, dá abertura para equívocos se o indivíduo não se aprofundar no assunto; passa a ser relativo e não necessário o estudo de alguns conceitos. Exemplo disso, é o que os PCNs falam a respeito do ensino de concordância verbal: “Também é possível ensinar concordância sem necessariamente falar em sujeito ou em verbo” (Brasil, 2001, p. 90). Isso porque, os conteúdos deixam de ser impostos e passam a ser incluídos de acordo com a necessidade que surgir no estudo da língua. E precisa ser competente e cuidadoso ao empregar essa metodologia, caso contrário o ensino da língua se dá de forma distorcida, tendo em vista que:

O que é interessante, é que até mesmo a efetivação da aprendizagem da norma culta gera outros problemas, já que o conhecimento gramatical transforma a linguagem de um ser sócio-histórico-cultural. Desta forma, é importante que o aluno conheça que existem várias normas, e não apenas a norma culta, como muitos pensam. Podemos observar que dependendo da classe social, profissão, espaço geográfico, faixa etária, entre outros. Os indivíduos criam normas próprias de linguagem, que são disseminados e usados por todos os indivíduos que se enquadram nos grupos. Se conhecermos a norma culta, incorporaremos a nossa fala um linguajar formal, mas se não a conhecermos o dano é maior, já que o desconhecimento da norma culta nos exclui da linguagem formal falada pela elite, e da linguagem escrita, se cuja finalidade for comunicar-se formalmente.

Vale salientar que o fato de vivermos em uma sociedade que respira transformação, nos deixa necessitados de formação. Atualmente, a utilização dos recursos tecnológicos tem se tornado cada vez mais acessível à população. Muitas pessoas preferem ficar conectadas à internet a participar de atividades sociais pessoalmente, esse sedentarismo tem causado inúmeras doenças físicas e psíquicas. É importante visualizar o contexto de nossos alunos, pois ao interagirmos com eles não podemos ignorar essa realidade, já que a escola só poderá desenvolver um trabalho significativo se considerar as expectativas dos alunos e por que o assim é.

Vivemos em uma era de facilidades proporcionadas pelas tecnologias, o que é bem vindo até demais, o problema é que isso tem deixado acomodada muita gente, inclusive nossos alunos. O dano é grande, pois temos diariamente uma enorme quantidade de informações na internet, que precisam de muito trabalho para ser transformadas em conhecimento. Diante da realidade que temos, é necessário termos um trunfo tão bom quanto possa parecer acomodação: A descoberta do que os interessa, isso é imprescindível por que: Essa percepção aos poucos gera no aluno os objetivos futuros, fazendo-os até mesmo estudar o que lhe parece chato, porque ele reconhece que precisa saber se quiser alcançar seus objetivos.

A motivação pode deslocar-se do simples interesse de conhecer para a consciência da necessidade de conhecer. E essa é a diferença entre os que ficam pelo caminho e os que chegam a algum lugar. No entanto, não queremos dizer que é só descobrirmos o que é interessante e pronto, todos os alunos aprenderão. Não é bem assim. Essa descoberta demanda boas estratégias, além do assunto ser interessante, o professor precisa instigá-los com dúvidas, que os deixem curiosos, e desenvolver atividades práticas, na quais seja possível observar com qual habilidade utilizam o conhecimento adquirido.

Tendo em vista, que conhecer é uma coisa, por em prática é outra totalmente diferente. Na prática é que se apresentam as dificuldades ou as habilidades

em lidar com o conhecimento. O conhecimento e a prática devem ser trabalhadas simultaneamente, assim o educando conhece o assunto põe em prática e adquire segurança no que está fazendo.

A ausência de um trabalho voltado para as habilidades em leitura inviabiliza o prazer em conhecer, pois a incapacidade de interpretar textos, de fazer inferências, de se posicionar perante a compreensão do que ler gera pessoas apáticas à realidade social ou incapazes de cumprir com suas atribuições com competência. Na verdade, “Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado, etc. Não significa construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos” (Brasil, 2001, p. 90).

Sendo assim, os aspectos gramaticais devem ser ministrados conforme as dificuldades que os alunos apresentarem em sua escrita. Isso porque, escrever bem é estabelecer relação entre várias realidades, sabendo posicionar-se de forma crítica e adequada. Desta forma, o escritor Verissimo intitula-se péssimo no uso da norma culta, mas adverte que mesmo assim é possível escrever com êxito.

Sempre fui péssimo em português. Mas – isto eu disse – vejam vocês, a intimidade com a gramática é tão dispensável que eu ganho a vida escrevendo, apesar da minha total inocência na matéria. Sou um gigolô das palavras. Vivo as suas custas. E tenho com elas a exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as que desconheço são perigosa e potencialmente traiçoeiras (Verissimo 1989, apud Costa, 1996, p. 16).

Se por um lado o domínio da norma culta não garante a construção de bons textos, por outro escrever sem a mínima noção dos aspectos gramaticais repercute em desvalorização da produção textual. Assim, precisamos fazer algumas observações a respeito do que diz Verissimo, a primeira delas, é o péssimo desempenho que sempre teve nas aulas de português, o qual na verdade se trata da pura memorização e aplicação da norma culta descontextualizada. Embora relate ter total ingenuidade no uso da gramática, sabe utilizá-la em benefício próprio, ficando explícito que os conhecimentos que possui são suficientes para escrever e atingir seus objetivos. Mesmo quando diz que não usa as palavras que desconhece, fica implícito sua capacidade de usá-las se caso for necessário, isso porque o escritor adquiriu lendo e escrevendo condições de superar as dificuldades de ordem gramatical que eventualmente se constitua empecilho em sua produção textual.

Dessa forma, enfatizamos que o mais importante no ensino de português é desenvolver o hábito da leitura, utilizando-a para modificar a visão que o indivíduo tem de sua realidade, e assim está em condições de perceber que para participar das problemáticas sociais, e ter êxito nos vestibulares ou ENEM, por exemplo, se faz necessário que o indivíduo corresponda aos requisitos estabelecidos

pela instituição. Assim, as regras, conceitos e exceções deixam de ser meramente memorizadas e passam a ser aprendidas num contexto de uso social da escrita.

É necessário formar alunos que não fiquem na superfície da leitura, ele precisa sentir-se motivado a buscar as causas, se já encontraram solução e se existem, porque não são colocadas em prática. É com leituras e discussões que o aluno adquire argumentos para se posicionar, é com estratégias adequadas que o professor consegue incorporar o estudo linguístico num contexto social em foco.

Trabalhar a leitura numa perspectiva transformadora requer do educando uma postura dinâmica e curiosa. Não é possível se contentar com os conhecimentos adquiridos, eles precisam estar em constante relação com as transformações sociais e com leituras atuais da realidade. É preciso ser um bom aprendiz para ensinar, tendo em vista que quanto mais tomamos consciência da importância do que sabemos, mas reconhecemos nossa condição inacabada. Se os operários que lidam com máquinas precisam se aperfeiçoar com as tecnologias, imagine os educadores que lidam com os fazeres ou criadores de tecnologias. Mas algo contrário ocorre

Na prática muitas vezes o ensino se dá descontextualizado do momento sócio – histórico – cultural, e assim os alunos nem aprendem a norma culta, nem desenvolvem as habilidades de leitura, uma porque não é trabalhada e outra porque não há sentido em aprendê-la. A escola, além de não contribuir para a inclusão social, intensifica ainda mais a desigualdade intelectual e econômica de nosso país. Sendo assim, existe uma necessidade crescente de pessoas que busquem o conhecimento, que não se satisfaçam com o uso exclusivo dos livros didáticos, já que apenas seu uso fica distante de um ensino transformador. Embora seja esse o significado, nossas escolas lidam com essa realidade:

[...] o livro didático era adotado por 61,71% dos professores, criando uma dependência articulada com os baixos salários, falta de biblioteca, falta de preparo pedagógico ou medo de romper estruturas tradicionais de ensino, porque é mais fácil reproduzir do que transformar (Campos, 2003, p. 27).

O professor precisa buscar não apenas o diploma ou emprego, mas sim um compromisso com uma sociedade excluída de seus direitos, que precisa libertar-se da opressão dominadora, que precisa lutar pela igualdade de direito e pelas justiça sociais. Sejam quais forem as dificuldades, poderão ser superados por aqueles que, embora falem-lhes recursos para o trabalho que fazem, lhes sobram criatividade e disposição para solucionar problemas. O que é que faz um navegador ser reconhecido por sua competência? São as adversidades, não? Se as águas sempre estiverem tranquilas, se não vivenciar situações desafiadoras, como se tornará bom no que faz? Se as adversidades são inevitáveis e não podem ser ignoradas, o que precisamos é estar preparados para lidarmos com elas.

É impossível termos uma receita pronta para motivarmos os alunos a lerem com prazer, a estudarem com objetivos, a se comportarem segundo os valores sociais, mas é possível está sempre buscando estratégias que visem tais resultados.

Nesse processo, o educador coloca-se como medidor, facilitador ou catalisador do processo de formação, e ao mesmo tempo, como alguém também se formando, movimentando-se, transformado-se, evoluindo, relacionando-se por meio de trocas enriquecedoras e significativas (Silva, 2007, p. 17).

Nesse sentido, o verdadeiro educador ama o que faz, ensina com alegria, é admirado por sua competência, pelo seu exemplo. Se não temos sonhos pelos quais vivemos, se não acreditamos que existem soluções para os problemas que lidamos na escola, nos tornaremos opacos, infelizes com o que fazemos. Enfatizamos que não estamos conceituando um profissional utópico, ele é real e faz a diferença na sala de aula, porque ele convive com as dificuldades, mas não perde seu entusiasmo enquanto educador(a). Alves (1980) retrata a angústia com que muitos profissionais vivem diariamente: “[...] O fantasma que nos faz contar, apressados, os anos que ainda nos faltam para a aposentadoria, é a absoluta falta de amor e paixão, o absoluto enfado das rotinas da vida do professor” (Alves, 1980, p. 25).

E se assim for, como ensinar o prazer de ler? Que sentido há em continuar buscando conhecimento? Apenas para melhorar o salário? Como ensinar que o ato de escrever também é uma consequência da leitura? Não poderemos ensinar algo que não sabemos ou motivar alguém para aprender se nós mesmos estamos desmotivados. Não conseguiremos conduzir nossos alunos por caminhos que não conhecemos. É preciso ser antes o que esperamos que fossem, pois o aluno será tão bom no que faz quanto seu educador for. Sua personalidade, competência e princípios serão modelos que poderão ou não ser seguidos.

Enfim, ensinar a norma culta no contexto da leitura com encanto e sentido, exigirá do educador quebra de paradigmas e muita esperança a cada novo dia de trabalho. Fazermos a nossa parte sempre nos trará muita alegria. Nosso ofício como educador deve ser desta forma: com humor, seriedade e amor à vida.

4. O TEXTO LITERÁRIO E O MÉTODO RECEPCIONAL

As transformações sociais estão diretamente relacionadas ao que e como a escola deve ministrar os conteúdos. O fato de lidarmos com uma sociedade que traz marcas da ditadura, da desvalorização da mulher, do preconceito racial e da ausência de leis que protegessem a classe menos favorecida, inviabiliza um ensino que não capacite o indivíduo a comparar as realidades e a desenvolver seu senso crítico. Assim buscamos meios significativos para trabalhar a norma culta e encontramos no método recepcional grande identificação com o que pretendemos. Oportunamente apresentamos o que a teoria defende, demonstrando

a importância que tem em ensinar os conteúdos buscando a experiência prazerosa com a leitura.

O método recepcional originou-se da teoria de Hans Robert Jauss, a qual segundo Campos foi divulgada em 1967 em uma conferência na universidade de Constança intitulada: “A história da Literatura como provocação à Ciência Literária”. Foi a insatisfação de Jauss(1979) com o ensino tradicional da História da Literatura, que o motivou a escrever a teoria da Estética da Recepção. Sendo essa uma teoria pouco conhecida ou aplicada no Brasil, a título de exemplo, as universidades do Rio Grande do Sul chegaram a ganhar destaque em divulgá-la, mas aos poucos foi perdendo espaço para outras propostas devido a ênfase dada ao leitor gerar resistências na sua aceitação, como também a dificuldade de tradução das obras originais em língua alemã, e o desconstrutivismo ocasionado pela defesa do relativismo histórico e cultural.

Na sua concepção o papel do leitor é atribuir significado ao texto por meio das evocações culturais vividas, uma vez que tanto quem escreve como também quem ler, tem impregnado na sua escrita ou na sua interpretação sua formação cultural. Os fatores intelectuais, ideológicos, linguísticos e afetivos compõem o que Aguiar e Bordine em 1993 denominou de horizontes de expectativas, tendo em vista que ao escrever ou interpretar um texto, mobilizamos os conhecimentos que temos, nos quais estão presentes nossos posicionamentos e nosso modo de ser. Em outras palavras, é inviabilizada a interpretação de um texto sem que haja alguma alteração no conteúdo discursivo do leitor.

É notório que “Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram” (Freire,1992, p.76) e por ser esta a realidade, cabe ao educador instigar o aluno a fazer leituras de cunho estético e histórico, buscando apropriação das ideias e dos fatores, reconhecendo a impossibilidade de ler algo sem que seu autor tenha por base uma ideologia. Isso porque as ideologias são inerentes ao ser humano, ou seja, trata-se de ideias que são criadas e propagadas oralmente ou por escrito para defenderem geralmente uma classe social. Elas podem ser muito perigosas, pois tem o poder fazer o ser humano ter sentimentos de inferioridade ou superioridade perante os seus semelhantes.

Assim, “O discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (Freire, 1996, p.149), sendo que assim, a leitura pode ou não persuadir o leitor, o que será determinante para a recusa ou aceitação do discurso ideológico é o senso crítico que filtra tudo que ao ver do indivíduo é prejudicial. Foi nessa perspectiva que Jauss (1979) pensou em como fazer para o leitor participar das obras literárias de forma integral e consistente, pois não via sentido em ensinar algo sem que o indivíduo usufruísse de seu conteúdo:

Como levar o aluno a compreender as obras dentro da história da literatura? Uma possibilidade apontada por Jauss é através da literatura comparada, numa relação diacrônica (história particular e produção relacionada à história geral) e numa relação sincrônica (mediante a comparação e a análise de textos), uma vez que a história da literatura só se realiza quando se integra a experiência cotidiana do leitor, de maneira que sua experiência literária modifique seu comportamento social. (Campos. 2003, p.133).

Neste sentido, o método recepcional busca o prazer estético, enquanto que na nossa realidade muitas vezes é a pura necessidade de conhecer algumas obras que garantam uma vaga na universidade, que levam os alunos a lê-las. E isso se torna uma forma prática de lidar com o conhecimento... e é nesse contexto que concebemos um método capaz de desenvolver o prazer pela leitura e a ampliação do campo intelectual, que embora possa parecer muito ambicioso, é viável se antes de tudo formos persistentes, e acreditarmos que sua eficácia se repercutirá em profissionais mais competentes e comprometidos com o que fazem.

Contudo, é real que mesmo dando a mesma oportunidade para todos no uso do método recepcional, é normal que alguns só leiam o que for preciso ler, e que outros busquem por conta própria outras leituras por lhes terem suscitado prazer, tendo em vista as diferentes reações que as pessoas têm aos estímulos que damos. Desta forma, será ilusório pensar que a sua aplicação não encontrará dificuldades, e que os resultados consistentes serão alcançados em curto tempo. É um trabalho contínuo que aumenta a possibilidade do êxito, tendo em vista, que um verdadeiro amor leva certo tempo para ser construído, passa-se pelo processo da paquera, do namoro, do noivado, podendo ou não chegar ao casamento. Isso porque “Somente os apaixonados, como D. Quixote, vislumbram batalhas e se entregam a elas. A paixão é o segredo do sentido da vida”. (Alves, 1980, p.25).

Se não buscamos o conhecimento como D. Quixote busca sua amada certamente a paixão pelo ato de ler está adormecido, e isso impossibilitará o indivíduo de enriquecer-se intelectualmente e viver sua vida com mais liberdade e encanto. Sendo assim, a escola não pode ser indiferente aos benefícios desencadeados pelo prazer de conhecer, tendo em vista a importância desse resultado para todos, e principalmente para aqueles que só tem a escola como oportunidade de ascensão social. A realidade precisa ser diferente da que temos, para que de certa forma as oportunidades sejam iguais, como constata Campos:

[...] os vestibulares exigem algum domínio de linguagem e conhecimento da tradição literária nacional, a maioria dos professores está preocupado em habilitar os estudantes a vencer os concursos. Esses, por sua vez, só desejam cumprir essa tarefa devido a um interesse limitado. Ocorre, portanto, uma obliteração do caráter estético do texto literário pois seu ensino nem sempre suscita prazer (Campos, 2003, p.139).

Ressaltamos que o texto literário precisa ser apresentado desde a fase da infância, antes das crianças lerem já podem conhecer muitas histórias e contá-las. E sem dúvida, uma das coisas mais belas coisas que existem é criança contando história, quanto menores forem mais bonitos é. Contudo, cada fase da vida tem suas belezas, com a maturidade leitora, as habilidades de leitura, são desenvolvidas e esse conhecimento é incorporado à formação do indivíduo, podendo torná-lo uma pessoa agradável de conviver e de ouvir, pois em seu discurso nos enriquecemos também. O texto literário revela artisticamente os valores e costumes vividos ou observados pelo escritor no período histórico que viveu ou vive.

Poderíamos inclusive imaginar um escritor, trancado no seu quarto, com a intenção de escrever um romance, por exemplo. Como podemos observar, para ele está sentado escrevendo, por muitos caminhos ele andou, pois precisou adquirir experiências de sua realidade e um conjunto de habilidades, como também o conhecimento do que é um texto literário e especificamente um romance. Por trás de uma paixão literária tem sempre alguém que a aprecia, que a expressão deixando os ouvintes curiosos, querendo experimentar a mesma empolgação, viver o mesmo suspense, a mesma satisfação.

Sendo assim, os textos literários retratam a vida humana, em que o horizonte de expectativas é construído a partir da norma, da apropriação cultural do indivíduo. “Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa” (Aguiar; Bordine, 1993, p. 87). Nessa perspectiva a receptividade do texto tem início antes mesmo do leitor conhecer o texto, isso porque os conhecimentos que são adquiridos socialmente determinam o tipo de texto que lhe são peculiares, isso significa que os textos podem se aproximar ou se distanciar da realidade do leitor, decorrente disso, é a recusa ou a boa receptividade do texto.

Todavia “A atividade de leitura fundada nos pressupostos teóricos da estética da recepção deve enfatizar a chamada “obra difícil”, uma vez que nela reside o poder de transformação de esquemas ideológicos possíveis de crítica” (Aguiar; Bordine, 1993, p. 85). Isto é, trata-se de um processo, em que cada etapa tem sua importância e o resultado esperado é que de fato haja alteração nas expectativas do educando e no seu modo de perceber a realidade. Segundo Aguiar; Bordine (1993) as etapas do método recepcional são: Determinação do horizonte de expectativas; Atendimento do horizonte de expectativas; Ruptura do horizonte de expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas e Ampliação do horizonte de expectativas

Um dos resultados da aplicação dessas etapas no ensino de Língua Portuguesa é um processo ensino – aprendizagem mais prazerosa, tanto para “quem ensina” como também para “quem aprende”. Desse modo, o método recepcional pode contemplar o prazer pela leitura e a norma culta numa

perspectiva de uso social, pois através da determinação do horizonte de expectativas, que nada mais é do que o diagnóstico do que o aluno tem necessidade ou interesse de aprender, que o educador lista os conteúdos e as estratégias para atender as expectativas dos alunos. Nesse atendimento de expectativas, o educando é envolvido num processo de ruptura de expectativas, através de textos que se distanciem de sua realidade. Tendo como consequência o questionamento das expectativas, por já conseguirem comparar a realidade que conhecia e a realidade que passou a conhecer. Dessa forma, a ampliação do horizonte de expectativas constitui as conclusões e os posicionamentos críticos perante a temática abordada. O método pode perder seu encanto se for utilizado sem criatividade e comprometimento. Aguiar e Bordine (1993) demonstram as etapas que devem ser seguidas, mas as situações que são desencadeadas por elas, podem abranger aulas passeio, visita à biblioteca, uso de DVDs, músicas, dramatização, entre outros, tendo em vista, que o uso diversificado de estratégias pode tornar as aulas prazerosas e consequentemente com bons resultados na aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante todo o exposto no desenvolvimento do presente artigo e com base nas referências escolhidas para a construção do mesmo, notamos que o ensino de Língua Portuguesa deve acontecer na perspectiva da adequação, e não do erro, a qual de certa forma ensina que o aluno não sabe falar bem o tornando retraído e com sentimentos de inferioridade.

O aluno precisa perceber que falar bem é fazer-se entender bem, adequando sua linguagem as situações e que devido à norma culta ser socialmente mais valorizada o indivíduo deve seguir os padrões gramaticais para escrever e obter êxito no que pretende.

Nesse contexto, salientamos a relevância da leitura no desenvolvimento das competências oral e escrita, pois é ela que promove a transformação do indivíduo, fornecendo-lhe as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de sua autonomia.

O método recepcional pode contribuir para que o indivíduo encontre sentido no que estuda, pois, suas etapas foram criteriosamente criadas para envolver o aluno no processo ensino aprendizagem de forma prazerosa, o que demanda conhecimento profundo de seus conteúdos, como também saber aplicar o conhecimento contextualizado visando desenvolver a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. BORDINE, Maria da Gloria. **Leitura: A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, 1980.
- CAMPOS, Maria Inês Batista. **Ensinar o Prazer de Ler**. São Paulo, Olho d'água, 2003.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v.25, n.1, p.103-136, março de 1990.
- CALBUCCI, Eduardo. **A enunciação em machado de assis**. São Paulo: Nankin Editorial, 2010.
- COSTA, Maria Helena Araújo. **Proposta Curricular de língua portuguesa para o programa de educação básica II e III da rede municipal de educação básica**, Fortaleza: [s.n], 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- SILVA, A. F. G. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural: textos de morgan, taylor e frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, pp.67-99.

OS JOGOS MATEMÁTICOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Izanielton Lopes De Araujo¹

RESUMO

Este trabalho monográfico tem por finalidade o uso de Jogos Matemáticos como um recurso didático nas aulas de Matemática e enfatiza a importância dos jogos como metodologia de ensino, pois para poder manipulá-los é necessário à utilização de conhecimentos matemáticos. Sendo assim, os jogos são um recurso pedagógico eficaz para a construção do conhecimento matemático de maneira a se tornar um dinâmico facilitador da aprendizagem. O percurso metodológico da presente pesquisa refere-se tanto ao levantamento bibliográfico como uma atividade diagnóstica aplicada aos alunos da Escola Henrique Castriciano de Sousa. A fundamentação teórica está baseada em: Azevedo (1993); Borin (1996); Friedmann (1996); Piaget (1993). Nesse contexto, este trabalho também tem o intuito de sensibilizar os professores do importante papel que os jogos exercem no desenvolvimento do aluno. Para isso se faz necessário saber o significado do jogar/brincar, conceituar os principais termos utilizados para designar o ato de jogar, tornando-se também fundamental analisar o papel do educador neste processo lúdico, e ainda, os benefícios que o jogo proporciona. Portanto, os resultados alcançados visaram conceber o lúdico no processo de construção do conhecimento matemático do aluno, além de contribuir com uma possível alternativa pedagógica que inter-relacione corpo, movimento e ludicidade neste processo.

Palavras-chave: Ludicidade, Jogos Matemáticos. Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar Matemática sempre foi um grande desafio para os educadores, pois para ensinar Matemática o professor precisa estimular o raciocínio lógico, o pensamento, a criatividade e a capacidade de cada aluno para a resolução de problemas. Neste contexto, cabe ao professor planejar cuidadosamente suas

¹ Licenciado em Matemática Especialista em Ensino de Matemática. Mestrando em Ciência da Educação-Word University Ecumenical. Professor Titular do quadro permanente da Secretaria de Educação – PB. E-mai: izanielton.araujo@professor.pb.gov.br.

aulas de modo a apresentar a matéria em termos de objetivos valiosos e de atividades interessantes, capazes de atrair a atenção dos alunos e engajar o seu interesse em trabalhos criativos e proveitosos de aprendizagem. Entende-se também que o professor deve criar, em suas aulas, um ambiente estimulante e sadio de compreensão, boa vontade e colaboração. Considerando, que a consecução desses objetivos dependerá muito da atitude fundamental de compreensão humana e de simpatia com que o professor se dedica ao seu trabalho.

Entretanto, para que isso ocorra é preciso que o educador procure alternativas que aumentem a motivação para a aprendizagem do aluno, explorando a concentração, o raciocínio lógico e o senso cooperativo de uma maneira que haja uma interação do aluno com os demais. O jogo como instrumento facilitador da aprendizagem tanto de crianças como de adolescentes tem sido objeto de estudo e análise por parte de muitos estudiosos das questões relativas à educação e à aprendizagem. Fundamentos teóricos baseados nos estudos de Wajskop (1999), Friedmann (1996), Piaget; Inhelder (1993), Vygotsky (1987) mostram a importância do lúdico para o desenvolvimento do ser humano.

Portanto, brincar é coisa séria e além de tudo, é uma atividade lúdica que a literatura oferece, e que desenvolvem no educador atitudes positivas para aprendizagem. As atividades lúdicas podem ser realizadas tanto na sala de aula como na escola em geral, pois, é estimulante e envolve a alunado como um ser capaz de desenvolver suas habilidades. É possível perceber que o lúdico aumenta auto-estima dos alunos auxiliando-os a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, acreditando assim que o lúdico é fundamental para o desenvolvimento da auto-estima. As atividades lúdicas inseridas em sala de aula com o objetivo de desenvolver o aprendizado na Matemática são de formação conceitual, auxiliando ao aluno na percepção de concretizar a teoria com a prática por meio do jogo.

Este trabalho está direcionado para identificação de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras, que possam contribuir para o lúdico, o desenvolvimento e a aprendizagem do alunado em especial a disciplina de Matemática, por essa razão, o objetivo geral acima apresentado foi baseado no seguinte problema de pesquisa: De que forma o jogo didático pode contribuir para a construção de conhecimento, nas aulas de Matemática? Que tipo de jogo pode ser aplicado? E que finalidade deve ter o uso do jogo em sala de aula?

Levando em conta que o jogo, além de nos proporcionar diversão e prazer, se bem aplicado, pode auxiliar proporcionalmente a uma melhor compreensão e autonomia no aluno frente à resolução de problemas matemáticos, por essa razão, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo específico de investigar a utilização de jogos como uma ferramenta didática em aulas de Matemática. Diante

de uma realidade clara em que alunos fogem das aulas tradicionais, aplicou-se jogos em sala de aula com o intuito de perceber níveis de desenvolvimento no aprendizado de Matemática, e para tal finalidade se fez um questionário sobre o que os mesmos já sabiam sobre a soma, subtração, multiplicação e divisão.

2. O LÚDICO NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Há vários grupos de trabalho e pesquisa em Educação Matemática que propõe o uso de jogos no ensino da Matemática. Citamos um grupo em particular, o *Pentathlon Institute*, eles veem os jogos como sendo uma forma de se abordar, de resgatar o lúdico, aspectos do pensamento matemático que vêm sendo desacreditados no ensino. Com uma tendência no nosso ensino à supervalorização do pensamento algorítmico tem-se deixado de lado o pensamento lógico-matemático além do pensamento espacial. Esse grupo tem a proposta de desenvolver através de jogos de desenvolvimento de estratégias os dois tipos de raciocínio na criança, além de trabalhar, também, a estimativa e o cálculo mental. Creem-se que no processo de desenvolvimento de estratégias de jogo o aluno envolve-se com o levantamento de hipóteses e conjeturas, aspecto fundamental no desabrochar do pensamento científico, inclusive matemático. É notório que esta é mais uma abordagem metodológica sob a ótica no processo de formação do conhecimento matemático do aluno por meio de suas experiências com diferentes situações problemas, colocadas aqui em forma de jogo.

São vários segmentos metodológicos que enfatizam a formação de conceitos matemáticos pelos estudantes, onde os mesmos se tornam presentes na sua aprendizagem. Em todos esses aspectos os alunos deixam de ter uma posição passiva diante da sua aprendizagem da matemática. Eles deixam de acreditar que o conhecimento adquirido da Matemática possa ocorrer como consequência da absorção de conceitos passados a eles por um simples processo de transmissão de informação. O que mais nos chama atenção e que todas essas propostas se complementam. Uma boa relação entre ensino e aprendizagem da Matemática envolve, assim, um processo de diversificação metodológica, porém, tendo uma coerência no que se refere à fundamentação psicológica das diversas linhas abordadas.

Atualmente nas escolas, seja pela falta de recursos e técnicas, os professores fazem do ambiente de trabalho um lugar triste, monótono e rotineiro para si e também para os seus alunos, este lamentável quadro precisa ser mudado e a situação revertida e transformada. Catunda (2005) mostra como deveria ser a escola:

Há pouco descobri que a palavra escola deriva do ludus, que, entre outros significados, também é alegria. Como? Acho que todos precisaram refletir sobre o que estamos fazendo do ambiente que deveria ser sinônimo de felicidade. A casa da alegria, o lugar onde os aprendentes e os ensinantes interagiam e se deliciavam com os processos de ensinagem. O lugar da festa deu lugar à seriedade. (Catunda, 2005, p. 21)

Entretanto, para que isto aconteça é preciso que o educador reflita sobre a sua prática e tudo aquilo que precisa ser melhorado e inovado no âmbito escolar. Uma forma para que isto aconteça, é utilizando o jogo, pois ele é um forte e atraente estímulo para o aprendizado do aluno, como relata Friedmann (1996):

Através do jogo a criança fornece informações, e o jogo pode ser útil para estimular o desenvolvimento integral da criança e trabalhar conteúdos curriculares. Pois, por meio disto o professor poderá fazer uma observação e compreensão do brincar na vida da criança e podendo atuar na vida da mesma, facilitando na absorção dos conteúdos e conhecimentos. (Friedmann, 1996, p. 17).

Além disso, a autora citada acima, destaca que se pode despertar também na oralidade, interação e socialização.

No jogo partilhado com um ou mais indivíduos (outras crianças ou adultos), a criança se comunica verbalmente ou através de gestos. Essas interações sociais são fundamentais no jogo. É nas interações estabelecidas com outras pessoas que o jogo acontece e assume características únicas. Durante essas trocas a criança tem a oportunidade de assumir diversos papéis, experimentar, se colocar no lugar do outro, realizar ações mais ou menos prazerosas e expressar-se (Friedmann, 1996, p. 17).

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são atividades prazerosas e significativas, que educam e fazem com que os seres humanos desenvolvam no cotidiano seus vários aspectos, o físico, o social, a memória, a percepção, a inteligência, a disciplina e também o respeito pelo próximo, de maneira que o educando comece a conhecer, vivenciar e absorver as regras dentro da sala de aula.

Friedmann (1996, p. 36), afirma: “A regra coletiva é, no começo, exterior ao indivíduo e sagrada. Pouco a pouco vai se interiorizando, resultado no livre exercício do consentimento mútuo e da consciência autônoma”. Portanto, usar a imaginação no jogo é um atrativo e um estimulante meio para que o aluno possa desenvolver sua criatividade e seu potencial intelectual. Friedmann (1996), orienta que o jogo é importante para o desenvolvimento principalmente pelo fato de que as coisas e as ações nem sempre são o que parecem, isto é, formam-se situações imaginárias que permitem agir de forma independente daquilo que ela vê, sendo assim, orientada pelo significado da situação.

Desse modo, o aluno com o auxílio do professor poderá aprender com maior facilidade, e logo depois passará a trabalhar e desenvolver-se por si

mesmo, possibilitando ao educador fazer uma avaliação do desenvolvimento do seu aluno.

A Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar o que a criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experiente. Com esse método podemos avaliar o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação já produzidos, assim como os processos que estão sendo amadurecidos e se desenvolvendo. Friedmann (1996, p. 36).

Considerando que os alunados, quando são habituados a ler, têm grandes chances de serem bons alunos e se destacarem nas demais matérias, principalmente em referência a Matemática; pois, a interdisciplinaridade e a consonância entre as matérias como a Matemática, permite que avancem na compreensão dos conhecimentos, proporcionando uma melhor absorção e aproveitamento das mesmas, como expressa Constantino (2006, p.3):

A Matemática e a Língua Materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos, quando considerados de maneira isolada.

Brasil (2006, p. 39), orienta que o “brincar, leva a uma apropriação e constituição de conhecimentos, habilidades na área da linguagem da cognição dos valores e da sociabilidade”. Sendo que estes conhecimentos auxiliam, nas narrativas presentes, no dia a dia. Assim, os alunos podem compreender as demais disciplinas e ter maiores esclarecimentos, principalmente na área de Matemática. Tudo isso dentro de um contexto que o aluno se expresse livremente e de forma lúdica. Portanto, toda esta reflexão sugere que os professores, as escolas e os pais proporcionem maior conhecimento dos conteúdos, presentes nas salas de aula, objetivando uma maior interação entre os alunos, a leitura, a Matemática e a comunicação através de recursos inovadores como o jogo. Pois, a união deles permitem uma melhor prática pedagógica nas escolas fazendo surgir a educação que todos almeja e espera.

Considerando as reflexões, o jogo, o brincar é uma atividade cotidiana da vida de todo mundo. É por intermédio desse brincar que a forma pela qual se resolve a maioria dos conflitos criados pelas limitações de compreender a Matemática no mundo em que vive e que é, de modo distinto, um mundo dos adultos. Através do jogo pode-se expressar sua forma de representação da realidade de maneira espontânea e relacioná-la à Matemática sistematizada. O jogo como instrumento facilitador da aprendizagem de crianças e adolescentes tem sido objeto de estudo e análise por parte de muitos estudiosos das questões relativas à educação e a aprendizagem.

Desse modo, na literatura, pode-se constatar que muitas são as pesquisas que tratam dos conceitos e metodologias que envolvem atividades lúdicas direcionadas ao jogo, mesmo que cada uma delas tenha um enfoque diferente, embora não exista até o momento nenhuma teoria aceita universalmente para o 'jogo'. “[...] o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.” Piaget; Inhelder (1993, p. 75)

Alguns estudos revelam que além de propiciar a construção de um espaço no imaginário infantil, o jogo, por ser uma atividade dinâmica capaz de transformar-se com o contexto. Ainda com relação ao jogo, Piaget (1982) apud Fontana; Cruz (1997, p. 132-133) acredita que ele é essencial na vida da criança.

De início tem-se o “jogo de exercício” que é aquele em que a criança repete uma determinada situação “por puro prazer”, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2-3 e 5-6 anos, é possível notar a ocorrência dos “jogos simbólicos”, que satisfazem a necessidade da criança “não apenas de recordar mentalmente o acontecido”, mas de “executar a representação”. Num período posterior aparecem os “jogos de regras”, que são “repasados socialmente” de criança para criança e por decorrência disso vão ampliando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. (Fontana; Cruz, 1997, p. 132-133)

Já Vygotsky (1987), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Ainda Vygotsky (1987), a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas.

Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas apareçam agradáveis ou não. “[...] as primeiras brincadeiras surgem da necessidade de dominar o mundo dos objetos humanos.” (Fontana; Cruz 1997, p. 134). Vygotsky (1987) também afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal.

A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais capazes, que já tenham adquirido esse conhecimento. As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vygotsky, 1993, p. 71). Retomando o que diz Piaget; Inhelder (1993), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais do ser humano, sendo, por isso, indispensável a prática educativa. Entretanto, na visão sócio-histórica de Vygotsky

(1993), a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. Assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de um problema, sob a orientação de um adulto, ou de um companheiro mais capaz. (Vygotsky 1992 Apud Wajskop, 1999, p. 35).

Segundo Vygotsky (1992) citado por Fontana; Cruz (1997, p. 35) “[...] da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária.”

Diante disso, cabe ressaltar que, as brincadeiras que são oferecidas a criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para o desenvolvimento do ir além. Desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky. Assim, no processo da aprendizagem da Matemática, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

Portanto, a desvalorização do movimento natural e espontâneo do aluno em favor do conhecimento estruturado e formalizado, ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva do aluno. Faz-se urgente e necessário que, o professor busque ampliar cada vez mais a vivência do alunado com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outros colegas. Diante das reflexões, salienta-se que o jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, precisa encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreendam melhor toda sua capacidade e potencial de contribuir para com o desenvolvimento do aluno.

3. UMA PROPOSTA METODOLÓGICA POR INTERMÉDIO DOS JOGOS

Partindo do ponto de vista de que o aluno constrói os conceitos através da experiência com objetos e da interação social, tornam-se necessária a dedicação de boa parte do tempo para observações, manipulações de materiais e discussões que antecedam à realização de atividades propriamente matemáticas.

Uma vez formados os conceitos, o aluno poderá prever soluções sem precisar da manipulação de materiais, porque essas soluções terão como referência as experiências anteriores. É nesse ponto que o mesmo está fazendo Matemática, pois pode prever resultados antecipadamente. À medida que vai tentando, o aluno vai percebendo certas características comuns entre as soluções e tira conclusões que permitam construir determinadas estratégias de ação. A ação do professor é extremamente importante nesse processo, uma vez que deve selecionar o material mais apropriado às questões mais significativas e orientar a colocação dos problemas numa sequência que leve a uma abstração gradativa. Por outro lado a interação no grupo permite que as discussões em busca de soluções dos problemas adquiram dinamismo e significado. O fato de um aluno ter que explicar para o companheiro o seu raciocínio, ajuda-a a organizar suas percepções de maneira coerente, para que possa compartilhar com o outro. Essa organização mental em função da comunicação, enriquecida pelas idéias assimiladas dos companheiros, favorece inevitavelmente o processo de abstração.

Assim, a ação do professor é particularmente importante, porque dele depende a qualidade da interação do alunado com os materiais didáticos. Nenhum material por si só é capaz de ensinar Matemática. A aprendizagem da Matemática é um processo que depende da criança, mais especificamente da ação da criança sobre esse material. É por isso que os materiais não necessitam de nenhuma sofisticação. Aqui, procuramos discutir como a ação criativa do professor pode obter de “materiais simples” a construção de “idéias sofisticadas”. Para tanto, a construção dos conceitos dependerá da colocação de questões pelo professor nos momentos mais adequados, levando em conta as observações feitas pelos alunos, às situações vivenciadas por eles e seus questionamentos pessoais durante a ação. As situações-problemas colocadas devem ser significativas para as crianças. O principal objetivo é fazer os alunos elaborarem o conhecimento por si mesmo. Nesse contexto, o professor deve valorizar a expressão das soluções através da linguagem espontânea entre os grupos de alunos. A interferência do professor se dá no sentido de ajudar os alunos a melhor expressar seu pensamento e, progressivamente, fazer uso da linguagem Matemática convencional, quando os alunos puderem perceber sua necessidade.

O professor não dá as respostas, uma vez que se posiciona como coordenador ou organizador das atividades dos alunos. Segundo Piaget; Inhelder (1993) todo ato intelectual é construído progressivamente a partir de reações anteriores e mais primitivas. Por isso, cabe ao professor criar situações que levem o aluno a agir na construção do conhecimento, fazendo apelo a esquemas anteriores de que o aluno dispõe e a partir dos quais construirá novas operações complexas. Para Piaget, um problema constitui uma motivação para a criança

agir em busca da solução. Durante a busca da solução, são estabelecidas relações com outros problemas resolvidos anteriormente, que se organizam num esquema mais amplo que passa a incluir o novo problema.

Nesse processo didático, segundo Azevedo (1993), entram em jogo as percepções individuais do aluno, as trocas de experiências com os companheiros e as interferências do professor, numa interação constante. Resta ainda a questão: Como organizar a ação pedagógica de modo a permitir que os alunos construam seu conhecimento matemático? Qual é o papel do professor? Na aprendizagem de Matemática, não é suficiente saber fazer operações. É necessário saber utilizá-las na resolução de problemas. Toda aprendizagem deve ter um significado e um objetivo para o sujeito (a criança).

A dificuldade de um problema está mais na forma do enunciado, no número e tipo de perguntas e na necessidade de recorrer a informações não explicitadas, do que nas operações Matemáticas em si. Daí a necessidade do diálogo entre os companheiros e o professor, para elucidar todos os elementos inter-relacionados na resolução de problemas. Esse diálogo ajuda a interpretar o enunciado, a retirar dele os dados mais importantes e desprezar os dados desnecessários para a solução. (Azevedo, 1993). Esse processo leva a uma Matemática viva, dinâmica e com significado. Devemos dar maior importância à construção dos conceitos e à compreensão dos processos de cálculo. Com isso, não negamos a necessidade de memorizar processos já compreendidos, que possam servir de instrumentos a novas aquisições, como, por exemplo, memorizar a tabuada após ter construído o conceito de multiplicação.

Caso contrário, a resolução de operações com números maiores se tornará muito demorada. O mesmo pode dizer em relação às regras de cálculo ou aos algoritmos. (Azevedo, 1994). Nessas situações a memorização de certos automatismos, como os algoritmos (técnicas operatórias), é necessária para libertar o raciocínio da criança para atividades mais complexas. Uma vez compreendidas as etapas que levam aos automatismos, é possível à criança detectar erros e corrigi-los, analisando o processo, o que justifica o valor dos algoritmos acompanhados da compreensão e não apenas memorizados. Para os alunos, as técnicas operatórias serão, então, realmente aplicações de propriedades das operações, e não “truques de magia”.

Quanto à possibilidade de erro, é preferível o aluno verificar se são boas as suas estratégias diretamente na ação com os materiais didáticos, a ficar na dependência da correção do professor. Nem sempre ele pode compreender o referencial de correção do adulto. Além disso, a possibilidade de testar suas hipóteses estará caminhando efetivamente em direção a uma maior compreensão dos problemas.

A essas considerações, somam-se os fatores motivação e satisfação, que as crianças sentem quando conseguem vencer obstáculos por seus próprios meios. A conquista dos resultados é muito mais significativa do que a dependência das aprovações e correções do professor. Na relação professor-aluno é ainda essencial que o aluno saiba quais são as expectativas do professor em relação às atividades propostas. As reações do professor devem ser previsíveis para os alunos, se às condições de trabalho estiverem bem explícitas. O professor não agirá por autoritarismo, mas estará levando o aluno a buscar coerência em seu desempenho nas atividades. A proposta a seguir tem fundamentação teórica nos estudos de Verônica Azevedo (1993), com base em sua tese “A influencia dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em Matemática.”. Para tanto, propondo e valorizando jogos com regras, o professor estará promovendo o desenvolvimento sócio-afetivo, motor e cognitivo das crianças.

Do ponto de vista sócio-afetivo:

O jogo dá oportunidade à criança de sair do egocentrismo para adotar o ponto de vista do outro e poder prever suas reações; Permite que a criança viva, num ou outro momento, a posição de líder, graças à riqueza da rede de comunicações que cria; Propicia uma ampliação dos contatos sociais com outras crianças, uma vez que os parceiros de jogo são escolhidos em relação aos interesses comuns pelos jogos, e não mais em função de suas ligações afetivas; Permite também que a criança aprenda a viver a competição, a colaboração, bem como a oposição; Conduz a criança a descobrir a regra através de uma relação diferente daquela que ela conhece habitualmente com o adulto: discutindo a regra, aderindo a ela voluntariamente, vivendo-a entre seus companheiros da mesma idade, numa situação de supervisão recíproca, em que cada criança é ao mesmo tempo controlador e controlado. (Azevedo, 1993).

Do ponto de vista motor:

O jogo permite que a criança avalie sua competência motora e seja motivada a se ultrapassar pelo autodesafio; Fornece à criança ocasiões para aperfeiçoar sua habilidade de criar e construir seus próprios brinquedos. (Azevedo, 1993).

Do ponto de vista cognitivo:

Pela ação e reflexão conjugada, o jogo permite a elaboração de certas estruturas, ou seja: domínio operatório, noções pré-numéricas (classificação, ordenação, busca de varias relações); Estruturação de tempo e espaço. Primeiros elementos de lógica através da resolução de problemas simples (busca de estratégias para vencer o jogo); Expressão e comunicação através da necessidade, essencial ao jogo, de explicar uma regra, comentar ou contestar uma fase do jogo. Desenvolvimento da capacidade de observação mais fina do meio à sua volta pela comparação de semelhanças e diferenças. (Azevedo, 1993). A presença do

professor nos jogos com regras é essencial porque é ele quem dinamiza o grupo pela sua atitude de escuta, de atenção, de entusiasmo diante do sucesso da criança e de encorajamento diante da derrota, e como participante do jogo, como simples jogador, não tendo nem mais nem menos direitos do que a criança (Não há nada que aborreça mais uma criança que jogar do que perceber que o adulto não está levando o jogo a sério e a deixa ganhar propositadamente). A criança exige que o adulto jogue seriamente para competir; além de observar a criança durante o jogo, que é um momento gratuito onde a criança joga por prazer. O adulto não deve intervir durante a ação do jogo, ele observa o comportamento da criança, sua competência, suas dificuldades de ordem afetiva, linguística, operatória, para preparar, dentro do seu projeto pedagógico mais amplo, outras atividades mais rigorosas, com objetivos precisos, que trabalhem com essas dificuldades detectadas durante o jogo.

Desse modo, a dinâmica do jogo é respeitada e nunca interrompida por intervenções “pedagógicas”, facilita o jogo pela organização da classe, oferecendo material variado; ajuda a construção progressiva da noção de regra, trazendo jogos com regras simples, animando jogos esportivos e valorizando a criação de regras novas pelas crianças. Favorece a criatividade, permitindo a utilização do material para outros fins que não os habituais colocando à disposição da criança, materiais de jogo sem regras, incentivando as crianças para que criem regras e também modifiquem as regras dos jogos conhecidos por todos. Promove o desenvolvimento do espírito crítico, devolvendo ao grupo os problemas suscitados pela criação de certos jogos, permitindo-lhe, por tentativa e erro, vencer esses obstáculos. Enriquece os jogos das crianças, variando os tipos de jogos propostos, os objetivos dos jogos, ou seja, “chegar primeiro” ou “chegar por último”, conseguir o maior número de cartas ou se livrar de todas as cartas, variando também os grupos com jogos em dupla, em grupos de 3 ou de 4 elementos, vivendo a oposição e a cooperação e mesmo, eventualmente, as duas simultaneamente. Cabe enfim, salientar que a decisão de quem começa o jogo deve ficar a critério do alunado.

3.1 Locus Da Pesquisa Quantidade De Alunos

As Atividades propostas nesse trabalho foram aplicadas na Escola Estadual Henrique Castriano de Souza, localizada na Rua João Santiago de Oliveira, s/n, conjunto Auta de Sousa, parte central do conjunto, na cidade de Macaíba/RN, CEP 59280-000. Ela fica em local fácil acesso entre a Br 206 que liga Natal via Mangabeira e a BR 101 que liga Macaíba/Natal pelo Parque Industrial. A sua clientela é bem diversificada. A escola foi criada pelo decreto de nº 8.727/83, na data de 27 de setembro de 1983, com o ensino de 1º grau e atualmente Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, do governo estadual, tendo

sido autorizado a funcionar pelo Conselho Estadual de Educação. A escola tem um espaço amplo e arejado, com uma área externa murada, com área para construção de sala de aula, de biblioteca e quadra de esportes. Sua estrutura física encontra-se em condições adequadas para seu funcionamento. Recentemente foi feita uma reforma. O prédio possui 08 salas de aula, 01 cozinha, 01 diretoria, 01 depósito para merenda, 03 banheiros (masculino, feminino e funcionários), 02 área cobertas, sala de professores e sala para arquivos.

Os jogos acima mencionados, foram aplicados com os alunos do 6º ao 9º dessa entidade estudantil, onde os mesmos apresentaram contentamento com a realização e aperfeiçoamento do ensino aprendizagem da Matemática em sala de aula, uma vez que somente assistiam aulas de forma tradicional, quadro e giz. Segundo eles e a avaliação do educador, o índice de aproveitamento subiu para 43% do aprendizado, uma vez que para a deficiência que tinham apresentaram bons resultados no desenvolvimento de questões aplicadas em sala de aula. Desta forma, acredito que o lúdico auxilia e muito no aprendizado dos alunos, no que se refere ao ensino da Matemática, e acreditamos que também se aplicado as demais disciplinas, será eficaz da mesma forma, entretanto, deve-se ter o cuidado de não permitir que o jogo seja meramente um jogo, o educador tem que planejar com finalidades voltadas para o conteúdo a ser aplicado em sala, pois o jogo por jogo, além de não auxiliar no aprendizado, pode frustrar mais ainda o aluno que possa ter problemas não entendimento de certos conteúdos.

4. ANÁLISE DO JOGO E SEUS REULTADOS

O jogo de cartas além de ser fácil, levou aos alunos a compreender melhor o conceito do Conjunto dos Números Inteiro, pois compreenderam as relações entre os sinais e passaram a resolver mais rápido as atividades propostas, pois fez com que os alunos raciocinassem a respeito da aplicação a cada carta retirada do jogo, dando a eles a oportunidade de escolha da operação a ser realizada, deixando claro a sua aplicação mediante aos lances efetuados a cada carta, realizadas pelos jogadores. Por essa razão, inserem-se informações dadas pelos próprios alunos, apresentando resultados, fortalecendo a compreensão e utilização do jogo. O relacionamento em grupo estará sendo despertadas para a resolução de problemas, desenvolvendo um espírito de cooperação e companheirismo e formar nos indivíduos valores de cooperação do trabalho em equipe e respeito pelas diferenças individuais.

Ao tratar da incorporação da dimensão lúdica da cultura educacional as tecnologias didáticas para o aprendizado da Matemática, o trabalho promoveu a necessidade de discutir a superação dos mitos em relação a um saber didático, como método único, e, o poder supremo das técnicas de ensinar numa

perspectiva antropológica e sociocultural, que compreenda as brincadeiras e os jogos como uma atividade social aprendida nas interações humanas, desde a mais tenra idade, resgatando o caráter lúdico do movimento humano (apropriação e construção do conhecimento) e, prol de um saber-viver significativo, tão almejado pelos educadores de modo geral independente da disciplina. A dinâmica dessa ação possibilita uma prática em que os aprendentes se vêm adquirindo o conhecimento a partir da própria prática vivenciada das suas experienciais sócio-culturais e na escola, ou seja, enquanto os educando se envolvem numa prática escolar em que o ensino e a produção teórica do processo educativo ocorrem, percebem-se atores vivenciando uma experiência que os faz sentirem-se construindo sua individualidade produzida no social e também sentirem-se construtores de novas sociabilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com todas as dificuldades encontradas pelos educadores quando vão ensinar Matemática, ainda pode-se ter uma esperança de que muito em breve isso será mudado, mas para que isso ocorra é necessário perceber que existe uma maneira pela qual isso possa acontecer, e de uma forma muito simples, pois a partir do momento em que os educadores estiverem abertos para mudanças, poderão, por exemplo, ensinar Matemática jogando. Neste contexto, basta o educador reservar um tempo em sua aula para que o tabu que existe sobre a Matemática seja quebrado e com isto com certeza terá mais alunos interessados em aprender Matemática, assim como, os educadores ficarão mais realizados com seu trabalho, basta por em prática o que ele ensina teoricamente durante uma aula. Cabe ressaltar que neste estudo, tem como referencia o jogo sob a análise documental qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados foram livros, artigos e periódicos que tratam sobre a temática deste.

O jogo é um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Por isso, partiu-se do pressuposto de que e jogando e/ou brincando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimilando experiências e informações e sobre tudo, incorporando atividades, atitudes e valores. O lúdico é um agente que induz a motivação e a diversão e está sempre presente nas brincadeiras infantis realizadas por vontade própria, representa liberdade de expressão, renovação e criação, do ser humano. Devido a estas qualidades e ainda possuir motivação própria é que acreditamos que atividades lúdicas podem representar uma diferente forma de ensinar, pois conseguem que a criança/aluno se interesse pela aula e participe dela de uma forma natural.

Colocamos que o lúdico pode ser um instrumento relevante para a formação de indivíduos, sendo para isso necessário um entendimento maior do

conteúdo, fugindo da visão tradicionalista e inserindo um ambiente lúdico de aprendizagem crítica e participativa, onde o aluno sinte-se estimulado a aprender o conteúdo ministrado pelo educador. Assim, esse trabalho é um convite para repensar a prática pedagógica a partir da didática do lúdico no processo de construção do conhecimento da matemática, buscando a valorização do aluno e a formação de sua cidadania. Despertando assim, para uma reflexão sobre o papel construtivo que o brinquedo tem no desenvolvimento do educando. Esse papel é sem dúvida fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita, permitindo o desenvolvimento da iniciativa de imaginação da criatividade e do interesse. Nesta perspectiva, existe necessidade de atualização dos professores de Matemática a fim de proporcionar uma ação didática, interdisciplinar facilitadora de vivências lúdico-pedagógicas, imprescindíveis ao desenvolvimento dos alunos, contemplando, assim, o caráter lúdico do movimento humano como fonte de prazer e alegria, no ambiente escolar, e, em especial, no processo de desenvolvimento da construção dos saberes e do conhecimento. Com o olhar lúdico, os professores devem procurar ser o diferencial, promover atividades lúdicas dentro da contextualização do dia-a-dia dos alunos, fazendo com que os mesmos, encontrem em si interesses pela disciplina e, principalmente, desenvolver com prazer e alegria as questões norteadoras postas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Veronica Rezende de. **Influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- AZEVEDO, Maria Veronica Rezende de. **Jogando e construindo matemática**. São Paulo: Ed. Unidas, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Secretária de Educação, 2006.
- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de Matemática**. São Paulo: USP, 1996.
- CATUNDA, Ricardo: **Brincar, criar, vivenciar na escola**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.
- CONSTANTINO, Gregório Antônio. Matemática e língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v1, n. 1, jul/dez 2001. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0101/11.htm> Acesso em: 30 de setembro de 2006.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: crescer e aprender – o resgate do jogo. São Paulo: Moderna, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A série busca no jogo**: do lúdico na Matemática. A educação Matemática em revista, SBEM, v. 3, 1994.

PARRA, Cecília; SAIZ, Irmã. (Orgs). **Didática da matemática** reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertland Brasil S. A, 1993.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WAJSKOP, Gisele. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NO PROCESSO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Willhas de Oliveira Silva¹

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender o processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa na Escola de Referência em Ensino Médio Manoel Guilherme da Silva, que fica localizada na cidade de Passira, agreste de Pernambuco. Tendo como objetivos analisar as abordagens metodológicas contidas nos documentos oficiais, discutir estratégias que melhor favoreçam o aprendizado da língua, listar métodos e estratégias que auxiliem a prática docente a alcançar melhores resultados nas suas atividades e relacionar as abordagens metodológicas com as diretrizes dos documentos oficiais, PCNs e BNCC.”. Percebe-se que uma boa atuação docente é indispensável para que se gere conhecimento a ponto de alcançar uma meta, e esta meta deve estar em detrimento com as necessidades que os estudantes visam atingir, portanto, todo e qualquer processo de ensino não pode abstrair os estudantes do direito de se tornarem aptos dentro das funções comunicativas da língua em que estudam, ao contrário disso, devem conscientizá-los de que uma boa prática, um bom aprendizado lhes forneceram oportunidades para se aproximarem cada vez mais de seus objetivos e o professor deve adquirir meios para se trabalhar isso.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Educação; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Uma formação docente insuficiente pode afetar o ensino de qualquer disciplina, sobre tudo no tocante ensino de língua estrangeira, uma vez que uma língua se insere em vários contextos da nossa sociedade, sejam eles econômicos, políticos e/ou sociais. E como a sociedade vive em constante transformação,

¹ Graduado em letras. Especialista em língua inglesa UPE. Mestrando em Ciência da Educação na Universidad del Sol - UNADES. e-mail: wilhassilva22@gmail.com.

por isso é preciso como afirma Pacci (2010) que haja indivíduos cada vez mais atualizados e atuantes nesse processo de transformação. Assim sendo, é compromisso da escola oferecer um modelo de formação cada vez mais conectado com as necessidades de cada educando, fazendo-os entender as necessidades do mundo moderno, afim de lhes proporcionar maiores e melhores oportunidades de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse caso, o Inglês ganha destaque, por ser a língua mais falada em todo mundo e também a língua estrangeira mais comum no cotidiano escolar dos alunos.

Ainda de acordo com Pacci (2010), é preciso pensar numa prática de ensino de Inglês que vise explorar criticamente as culturas dos alunos, numa tentativa pedagógica de capacitar para aprender e que deva ser um trabalho conjunto (professor e aluno) na busca do conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitem tal como é (injusta e desigual). Uma língua funciona como instrumento norteador da comunicação e para esta alcançar seu ápice linguístico, deve antes de tudo ser colocada em prática e vivida pelos seus falantes mais assíduos e aprendizes. No que se refere à Língua Inglesa no ensino médio o docente deve estar preparado para atuar no ensino dessa língua, já que o que se espera tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos documentos oficiais, os PCNs por exemplo, é uma vivência cada vez mais próxima com o idioma e não um simples repasse de conjunto de regras. Nesta perspectiva afirma Lima (2011), o aprendizado de inglês se torna significativo porque não se trata apenas de aprender uma língua estrangeira, mas de aprender a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres. Assim como o resgate de uma dimensão educacional não apenas humanista, mas também crítica, parece ser um dos principais objetivos da formação de professores de inglês.

Mediante tal afirmação nos confrontamos com a impossibilidade de satisfazer as necessidades dos educandos se o professor não obtiver segurança, conteúdo teórico e prática com a língua que ensina, além também de sua prática humanista e crítica de interação pessoal para que possam estimular/motivar, criando condições que favoreçam no desempenho das competências e habilidades linguísticas esperadas. Uma boa formação profissional e a preocupação com o repasse desses conhecimentos, de maneira inclusiva e também didática garantem um bom processo de alfabetização em uma língua estrangeira. Diante desse contexto, surgiu o seguinte questionamento: Quais os desafios enfrentados pelos professores de Língua Inglesa, em face as novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem da língua?

Com a intenção de responder a problemática citada referida pesquisa, como objetivo pretendemos conhecer as abordagens metodológicas que facilitam o processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa na Escola de

Referência em Ensino Médio Manoel Guilherme da Silva, que fica localizada na cidade de Passira, agreste de Pernambuco, bem como analisar as abordagens metodológicas contidas nos documentos oficiais, discutir estratégias que melhor favoreçam o aprendizado da língua, listar métodos e estratégias que auxiliem a prática docente a alcançar melhores resultados nas suas atividades e relacionar as abordagens metodológicas com as diretrizes dos documentos oficiais, PCNs e BNCC. Podemos justificar que diante da fundamentação teórica desta pesquisa, (Lima 2009), diz que um bom método deveria proporcionar oportunidades para o aprendiz ler textos em jornais, de preferência sobre assuntos de seu interesse, tais como: esporte, cinema, música, textos literários diversos, sempre de tamanho e nível de dificuldade adequados ao conhecimento linguístico dos alunos. Ainda segundo as ideias de Jacobs (2009) também contribuem para esta pesquisa no tocante ao interesse dos estudantes de línguas que não costumam dedicar-se à leitura e autor enfatiza que os estudantes perdem muito do aprendizado, pois, a leitura é mais fácil do que ficar só fazendo perguntas. No que se refere ao papel do professor, (Santos, 2012), enfatiza que o papel docente nesse processo em seus estudos, é avaliar as condições contextuais de seu trabalho com o ensino de língua inglesa e tomar decisões fundamentadas sobre as relevantes estratégias utilizadas em seu contexto, sobre quando e como apresentá-las e sobre como oferecer oportunidade de sistematização dessas estratégias. A metodologia desse trabalho permeia em torno de uma abordagem de cunho qualitativa, quantitativo e pesquisa de campo, com análises de resultados, sendo que a pesquisa quantitativa, segundo Oliveira (2007) só é qualitativa ao passo que delimita espaço e tempo, e mais precisamente faz-se necessário o corte epistemológico para a realização do estudo. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (1995), afirma que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 1995, p.79)

Para concluir a ação que envolve um método qualitativo, segundo Minayo (2008), a pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas, ou seja, é dizer que uma pesquisa qualitativa também é uma análise exploratória de fenômenos sociais que cercam as ações entre temas e orientações teóricas, ponto para que possamos alcançar melhorias em práticas e ações de indivíduos de

uma comunidade. De acordo com (José Filho 2006, p. 64) “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”. Portanto, entende-se que, o espaço escolar, os estudantes, professores, e o mais importante, as técnicas e instrumentos metodológicos utilizados na prática educativa que favoreçam a aprendizagem, todos esses elementos são fatores *sine qua non* para que haja uma maior aproximação do objeto de estudo. Nesse sentido, afirma Demo (2002,) que “em termos cotidianos, pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...]”. Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação. A pesquisa é libertadora, pois faz com que o pesquisador conheça melhor sua área de atuação, fazendo-o refletir sobre as inúmeras possibilidades de ensinar e aprender e dessa forma o faz explorar caminhos facilitadores para o processo de ensino e aprendizagem, além claro de criar um vínculo ainda maior entre pesquisador e objeto de estudo, vínculo esse que é de suma importância para que se tenha uma boa relação e conseqüentemente uma prática educativa cada vez mais satisfatória. No que diz respeito a pesquisa de campo, Gonçalves (2001, p. 67), afirma que esta

é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonçalves 2001, p. 67),

Conseqüentemente entende-se que as peças chaves dessa pesquisa são os estudantes como público receptor e também colaborativo no processo de ensino e aprendizagem, os professores como orientadores, mediadores do conhecimento e as práticas e ferramentas utilizadas nesse processo para que o público alcance seus objetivos. A referida pesquisa encontra-se estruturada em (citar a quantidade de capítulos, porém não citei pois tenho dúvidas sobre como definir essa quantidade).

2. ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

O uso de estratégias de ensino que aumentam a motivação do estudante de língua inglesa e que permitam seu contato frequente com a língua é, sem dúvida, uma forma positiva para a aprendizagem, especialmente quando se lida com o ensino de línguas no século XXI, onde se apresentam inovações tecnológicas que trazem mais e mais informação aos alunos. Todo esse advento de informações deixa professores de língua Inglesa em sinal de alerta e, em face ao

contemporâneo, como inovar os métodos e estratégias de ensino, parece ser um fator importante a ser repensado, reformulado e reavaliado para que se possa alcançar maior o êxito nas atividades de sala de aula.

No ensino tradicional de línguas, a *ênfase na aprendizagem* de frases descontextualizadas em Inglês tem sido uma prática comum. Este fato levou alguns professores a crença de que o estudo de estruturas por si só é suficiente para desenvolver nos alunos formas eficazes de comunicação. Mas o que é realmente se comunicar? É decorar frases corretas, de acordo com a linguagem padrão? É ter conhecimento das regras de gramática e vocabulário, demonstradas apenas através dos exercícios? Os conceitos de língua e linguagem argumentam que esta não é a abordagem comunicativa ao ensino de língua Inglesa. (Brasil, p.25, 1998).

Portanto, fazer uso da linguagem é um fator chave para a aprendizagem de uma língua, bem como a prática diária facilitará este processo de aprendizagem. É sabido que no ensino regular de línguas, alguns alunos não veem uma total funcionalidade oral do idioma, pois este é levado a um universo linguístico bem mais restrito, contextual e semântico norteado pela leitura e escrita. Ambas habilidades estão se tornando bem mais práticas e fundamentadas nos estudos de LI, devido a uma grande imposição de normas que estão sendo impostas aos alunos de Língua Estrangeira Moderna na contemporaneidade. Com o advento cada vez mais efetivo do ENEM, o ensino de línguas está voltando seus olhos ainda mais para a prática da leitura e da escrita, pois todo texto também é uma forma de comunicação e através deles os alunos irão adquirir o que podemos chamar de elemento fundamental em todo e qualquer idioma que é o vocabulário. O aprendiz de uma língua estrangeira, quando motivado, usa a língua para fazer algo fora da sala de aula: como ouvir música, ouvir programas de rádio e TV, entender a fala em filmes, em jogos eletrônicos etc. Assim

Um bom método deve oferecer oportunidades para o aluno ler textos em jornais, de preferência sobre temas interessantes, tais como, cinema, música, ou em vários textos literários, sempre em tamanho e nível de dificuldade adequado aos conhecimentos linguísticos dos alunos. Nas suas atividades escritas, vários gêneros devem ser usados, como formulários, cartões (de aniversário, Dia das Mães, Dia dos Pais, e-mail e whatsapp). Quando possível, os alunos devem ser encorajados a participar em sessões de chat e listas próprias de discussão para que possam enviar seus comentários para jornais e etc . (Lima, 2009 p.33)

De acordo com Jacobs (2009), os estudantes de línguas estrangeiras que não costumam dedicar-se à leitura, perdem muito da aprendizagem, porque a leitura é mais fácil do que simplesmente fazer perguntas. O que Jacobs (2009) diz é que, deve-se adotar uma prática leitora como viés da aprendizagem de línguas, uma vez que esta prática trará a descoberta do uso de novos vocabulários, e

consequentemente, estas novas palavras vão começar a ser parte do dia a dos estudantes, especialmente se o que foi lido é relevante para os seus interesses. A importância de se aprender em conjunto é de suma importância quando nos referimos ao aprendizado em sociedade, porém como aplicar esse saber no âmbito escolar e mais restritamente no tocante a sala de aula? Parece-nos então que estamos diante de um desafio, orientar e incentivar os alunos a fazerem uso de seu conhecimento em conjunto com outros, havendo assim uma troca de experiências e saberes diferentes, pois, só assim o real sentido do saber será posto em prática. Mas ao falarmos em prática, também nos remete a ideia de teoria, pois, que ambas são fundamentais para a distribuição do conhecimento. Conhecer então algo apenas na prática se esta não obtiver certo nível de conhecimento (teoria), por si só não é o bastante, da mesma forma que não é suficiente conhecermos algo apenas na teoria se não houver praticidade, pois, ambas são um conjunto harmonioso de saberes:

Teoria e prática deveriam funcionar juntas, a primeira permitindo-nos refletir sobre a segunda e vice-versa. Agir pedagogicamente significa transpor para o cotidiano das salas de aula uma visão de mundo e, portanto é imprescindível a tomada de consciência da teoria que fundamenta esse agir. Não dar mais para seguir modismos nem para escolher este ou aquele programa apenas por que exige menor empenho por parte dos professores. Nenhuma prática se reduz a mera aplicação de técnicas. (Piaget, p.28 apud Seber 1997)

Uma boa porcentagem dos alunos das escolas públicas almejam adquirir um certo nível de conhecimento em LI, para ajudar-lhes em suas perspectivas educacionais e também profissionais, tendo em vista que o Inglês tornou-se uma língua extremamente comercial, contudo, como então ajuda-los a ampliar seus saberes, se não há a presença viva do conhecimento teórico e prático em sala? Pois, há de se estabelecer uma meta e para que esta não corra o risco de ser transviada para caminhos dispersos sem nenhuma objetivação é preciso antes um bom respaldo profissional que auxilie o docente a motivar e orientar seus alunos a encontrarem um melhor caminho que o levem a realização de seus sonhos.

2.1 Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) e a Formação do Professor

Não se pode tratar da formação de professores de LE sem mencionar a já conhecida baixa qualidade do ensino de línguas em nosso país. Como num círculo vicioso, a má qualidade do ensino está associada à má formação do professor. O ensino de LE nas escolas brasileiras – e não hesitamos em afirmar que essa situação também parece estar presente em muitos cursos de idiomas – tem sido alvo não só de críticas, mas de muitas preocupações, tendo em vista os resultados frustrantes que vêm apresentando. Pesquisas como a de Sandei (2005, p. 1) mostram

que muitos alunos saem da Educação Básica “com uma competência linguístico-comunicativa mínima que não lhes permite estabelecer diálogos curtos nem elaborar/compreender pequenos textos”. Outros trabalhos já clássicos, como os de Almeida Filho (1992, 1993), revelam que os professores possuem um domínio muito precário da língua que ensinam e que, muitas vezes, possuem um conhecimento bem superficial das teorias de ensino/aprendizado de línguas, atuando exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências.

Consolo, Martins e Anchieta (2009), por sua vez, mostram que um grande percentual de alunos formados em cursos de Letras, no Brasil, não atinge níveis de proficiência oral satisfatórios para o ensino das LE nas quais se graduaram, o que compromete, por conseguinte, a qualidade do ensino de LE no país. Não se pode esquecer de outros fatores que também contribuem para o resultado negativo, já tratados por Moita Lopes (1996): turmas muito numerosas, carga horária inexpressiva, excesso de trabalho do professor, que não tem tempo suficiente para se dedicar ao preparo das aulas, falta de material didático básico e a própria baixa credibilidade no ensino de línguas na escola, seja por parte da comunidade escolar (alunos, pais, colegas, direção da escola), seja por parte da sociedade em geral. A questão da má formação do professor não diz respeito apenas à sua formação linguístico-comunicativa, mas toca também à própria prática pedagógica. Onde precisa estar sempre sendo repensada, reavaliada, reestruturada para que haja sempre uma aproximação entre teoria de ensino e prática de ensino, mas para que a prática esteja sempre em funcionamento, o professor precisa chegar nas melhores condições possíveis em sala de aula e não só isso, precisam também encontrar as melhores condições possíveis para trabalhar, mas no geral não é isso que acontece, alguns desses professores que passam anos em cursos de formação em faculdades espalhadas pelo Brasil, nem sempre encontram condições favoráveis para trabalharem, alguns desses professores vão para as piores escolas, tem os piores horários, vão para as piores turmas e não encontram o apoio necessário para efetuarem com qualidade o seu trabalho. Alguns dos professores de LE no Brasil encontram no material didático disponibilizado nas escolas um norte para sua prática de ensino, outros fazem do material um todo e acabam se tornando um mero reproduzidor daquilo que está posto no material e o que defendo aqui não o professor que meramente reproduz o livro didático como alguém que ensina apenas estruturas gramaticais, mas sim aquele professor que se preocupa com o que ensina e questiona a todo momento suas práticas pedagógicas. Segundo Leffa (2005, p. 212):

O professor que pode ser substituído pelo livro ou pelo computador deve ser substituído. O professor não pode simplesmente reproduzir o que está no livro – ou ser apenas um corretor ortográfico para o aluno. O livro ou o computador não substitui o professor, mas, ambos, podem obrigá-lo a evoluir.

Um bom ensino aprendizagem segundo Albuquerque Costa e Marinelli (2008, p. 95-6) “é um ensino que favoreça a problematização que levem em consideração a formação acadêmico-científica, tecnológica, técnica, artística, literária, enfim, diferentes dimensões que passariam a orientar os eixos formadores dos programas de curso”. O estímulo à pesquisa, à busca de soluções de problemas no âmbito da reflexão didático-pedagógica, de instrumentos de avaliação e autoavaliação, entre outras questões, traz para docentes e discentes o desafio de re-ver, ou seja, re-visitar as práticas existentes buscando novos caminhos e reflexões mais aprofundadas. Sendo assim, Ser um bom professor, não significa simplesmente dominar o conteúdo da sua área de atuação, mas sobretudo saber o que fazer com aquele conteúdo que se domina, decidir que uso dará a ele, decidir a forma como deve ser transmitido o conhecimento que adquiriu e, dentro de uma perspectiva ainda mais moderna, ter a consciência de que o conhecimento se constrói e se troca e que não se considera pronto e acabado com a colação de grau. Para a formação do professor (Marcuschi, 2009, p. 11):

vem nos falar da formação intelectual, em que o intelectual não se caracteriza pela posse de um grande cabedal de conhecimentos, sejam eles quais forem, ou pelo domínio de muito conteúdo cultural, histórico e temático em sua área, mas por sua capacidade de ação autônoma, crítica e ética com o saber de que dispõe a partir da vivência que construiu em sociedade.

A formação intelectual do profissional de Letras deve ser, portanto, cada vez menos centrada na acumulação do conhecimento e cada vez mais focada no seu desenvolvimento crítico, na construção da sua autonomia, que o leve a buscar os melhores caminhos e as melhores soluções na sua prática cotidiana. A prática, aliás, deve ser sempre o foco da formação e das preocupações dos professores. Sobre isso Nóvoa (2007, p. 14): “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Diante de tantos aspectos sobre a formação do professor de LE, como ser um professor cada vez mais reflexivo de sua prática de ensino torna-se um fator *sine qua non* para a formação a formação do professor nos dias de hoje. Acerca dessa inquietação alguns estudiosos como Silva e Zeulli (2010) e Nóvoa (2007, p. 25) dizem que

Ser um professor reflexivo é, antes de qualquer coisa, ter um envolvimento com seu trabalho, de forma crítica e responsável, deixando de lado aquele comportamento puramente técnico, que enxerga o aluno como um mero participante na sala de aula, um ser idealizado, neutro, desprovido de uma realidade social específica. Nóvoa (2007, p. 25)

E mais, Ser um professor reflexivo é procurar desenvolver o máximo de competências, questionando regularmente todas as suas práticas pedagógicas e, sobretudo, não desanimar diante das adversidades que parecem conspirar contra seu desempenho profissional a todo momento.

3. METODOLOGIA DE ENSINO

Diante da imensa era digital que vivemos, a tarefa de ensinar torna-se cada vez mais árdua, sobre tudo por que esta exigirá do professor uma maior habilidade e desenvoltura profissional e a isto denominamos didática, esta é a maior arma do docente na hora de transmitir os conteúdos para os alunos e quando se tratar de conteúdos pelos quais a turma apresenta uma certa empatia, este poder didático ao qual podemos chamar de criatividade ajudará o professor a conduzir melhor o seu ensino e acabará se não por um todo mas que para alguns até convencendo da importância de se estudar este ou aquele assunto, quebrando assim aquela certa monotonia de sala de aula. Esta ferramenta de trabalho, embora não esteja presente nos livros didáticos, nos portfólios trabalhados pelo docente durante todo o ano, é sem dúvida o segredo do sucesso da autoestima que muitos estudantes procuram para adquirir de uma maneira lúdica o conhecimento. Ao bom professor não caberá apenas o seu vasto campo teórico como ferramenta suficiente para a realização da aprendizagem significativa se a este profissional não for incorporado à didática que associada ao teorismo antes formulado pelo professor favorecerá no campo de ensino aprendizagem de toda e qualquer disciplina, pois, a final de contas o que todo aluno quer é um professor animado, divertido que busque sempre inovar seus métodos fazendo de suas aulas uma verdadeira caixinha de surpresas onde o aluno é sempre surpreendido e o novo acontece a cada dia.

o professor motivador desperta, enfim, em seus alunos o melhor que eles podem fazer em relação à aprendizagem, envolvendo-os de tal maneira no processo que eles se dispõem por si só a deixar sua zona de conforto e aventurar-se em busca da aprendizagem bem sucedida. (Mendes e Cunha, 2012, p.213)

É essa tal motivação que deve estar sempre inserida dentro do contexto sala de aula, para que assim docentes e discente embarquem num só barco chamado conhecimento e juntos cheguem a ao destino “final” aprendizado. Freire

(2005) afirma que em um processo de aprendizagem motivador quem sabe ouvir os alunos, sabe também como deve falar com eles.

A ideia de Freire só nos reforça ainda mais a importância do diálogo entre professores e alunos, não é que o aluno deva ou vá ensinar o professor como este deve ministrar suas aulas, pois, este já tem autonomia suficiente para isso, mas é que ao conhecer melhor cada realidade presente em sala de aula, este mesmo docente poderá redirecionar sua prática por caminhos que melhor faça sentido para os seus alunos, uma vez que o ensino não está atrelado apenas à vontade de quem o transmite, mas fundamentalmente a de quem o escuta. Com o foco no ensino de língua estrangeira (Inglês), todas essas atribuições leva o docente de Língua Inglesa a reavaliar seus métodos e redefinir sua prática e importante-mente, recriar estratégias que sirvam de base para essa prática, uma vez que ao se estabelecer objetivos e metas, não se pode fugir nem deixar suas atividades fi- carem obsoletas, como tendiam fazer os ensinamentos tradicionais de línguas, focados na mera repetição de frases prontas, não permitindo o aluno enxergar o universo de saberes e oportunidades que existem para além da sala de aula.

3.1 Leitura e escrita no processo ensino / aprendizagem em LI

Ensinar os alunos a ler e a escrever sempre foi tarefa difícil, e na contemporaneidade em que estamos esse processo se torna ainda mais complexo, pois, além de ensinar, nossa tarefa virou ainda mais ampla, a de motivar o aluno a ler e escrever, e quando se trata de realizar essas tarefas em uma segunda língua, essa pode ser uma atividade bem desafiadora para o docente de Língua Inglesa, que face a uma toda normalidade da língua, encontra-se muitas vezes estagnado, pois, o que se tem em muitas das vezes como ensino de LI no nosso país com ênfase nas escolas públicas é que apenas o ensino focado em regras gramaticais é bastante para se obter êxito de aprendizagem, todavia o professor deve e pode trabalhar essas regras otimizando o conhecimento de regras práticas da língua e para que esta se concretize o uso da leitura e escrita são fatores *sine qua non* a totalidade linguística da língua, assim sendo

para que o aluno desenvolva suas habilidades de leitura em língua inglesa, este pode fazer uso dos seus pontos fortes para superar suas “deficiências”. De tal modo, um “maior conhecimento sobre o assunto em particular ou sobre a estrutura do texto poderia compensar de alguma forma a falta de controle sintático da língua” (Figueiredo, 1985, p.48 apud Santos, 2020)

É evidente que para que se tenha sucesso nessas atividades, além de motivado o aluno deve conhecer um pouco das estruturas da nova língua que ele agora passa a explorar, mas antes porém, é imprescindível que este possua um mínimo conhecimento lexical, pois, só assim conseguirá realizar suas atividades

leitoras e posteriormente escritas. Na era da modernização, onde tudo vem pronto, ou pelo menos quase tudo, alunos tendem a ser meros copiadores da internet e não conseguem ou não se preocupam em adquirir conhecimento próprio que lhe possa servir de base para seu futuro tanto escolar, acadêmico e/ou profissional, no entanto porque não aproveitar todo esse bombardeio tecnológico em favor do aprendizado? Uma simples conversa pelo WhatsApp pode ser uma tarefa interessante para praticar a escrita e claro a leitura, pois há comunicação através de textos, então porque não trabalhar com esse tipo de ferramenta em sala de aula? É importante considerar o que afirma Cortella (2014, p.53) “não é que a tecnologia substitua uma mente moderna, é que uma mente moderna não recusa a tecnologia quando ela é necessária”. Assim sendo, talvez seja bem mais interessante e produtivo fazer uso dessa ferramenta para se estabelecer e analisar regras de escrita, do que simplesmente o uso do livro didático assim como afirma Martins (2003, p.28) apud Santos (2020), “seria contrassenso insistir na importância da leitura restringindo-a aos livros”, uma vez que estes podem não despertar o interesse do aluno, que pode por razão, não internalizar e não levar consigo o hábito de ler por prazer, quando sair da escola. Por muitas das vezes o livro didático apresenta textos chatos e enfadonhos sobre algo que tão pouco importa para os alunos. É bem mais prazeroso para eles utilizarem algo que tanto se apegam e já fazem uso diário deste, muito embora em sua língua materna, portanto, é papel do professor agora orientar e transferir o uso dos aplicativos tão usados pelos alunos para ensiná-los a língua.

3.2 A leitura como principal ferramenta de compreensão de textos em LI

Para se estabelecer o real sentido do que é realmente ler, não podemos ficar presos a meras decodificações e no tocante língua inglesa entra o fator fonológico como predominante, uma vez que não é o bastante lermos uma palavra em inglês fazendo o uso correto da fonologia se não houver sentido e compreensão do que realmente se trata tal palavra, por exemplo é comum na prática docente fazer uso de correções de leitura quando se está lendo uma palavra em uma outra língua e principalmente em língua inglesa onde a maioria das palavras são escritas de uma forma e lidas de outras completamente diferente: um estudante de inglês que estejam começando a imergir no uso da língua, geralmente lerá a palavra *listen* /'lɪs.ən/ ou *like* /laɪk/ pronunciando tal qual são escritas, e mesmo que este a pronunciem-nas corretamente, não adiantará muito se ele não souber o que estas significam.

Vejam as duas bem conhecidas palavras da atualidade, *facebook* /'feɪs.bʊk/ e *WhatsApp* esta última derivada da expressão *what's up*, muitos até pronunciam-nas corretamente, mas será que sabem o que elas realmente querem

dizer? Todas as palavras estão carregadas de sentido e tendo o inglês como foco, é imprescindível que os professores ensinem seus alunos a serem curiosos, para que estes se preocupem com a língua como um todo. Um aluno que já possua uma certa familiaridade com o idioma, não apresentará tantas dificuldades na hora de ler um texto em inglês, no entanto se não houver inferências por parte do aluno este não poderá desenvolver suas habilidades real de leitura, pois, leitura só é leitura se houver entendimento.

Para isso há de se compreender algumas técnicas que vêm a favorecer no processo de compreensão da leitura e aquisição do aprendizado. Ao está diante de um texto em uma outra língua é preciso defrontar-se a uma toda estrutura que o compõe, assim como seu título, subtítulo, pistas tipográficas, datas, gráficos, palavras destacadas em negrito ou itálico, bibliografias entre outros, ou seja, é olhar o texto como um todo, procurando extrair inferências sobre o que se trata certa informação. Quando isso acontece dizemos que o aluno fez uma leitura utilizando a técnica (*Skimming*), que gira em torno de uma abordagem mais generalizada dos fatos. No entanto, quando se quer extrair uma informação mais minuciosa, em busca de algo em específico faz-se uma leitura bem mais cautelosa e centrada, procurando encontrar detalhes que esclareçam as possíveis dúvidas do leitor e que lhe favoreça informações relevantes a um determinado objetivo, a essa técnica chamamos de (*Scanning*). Todos os passos descritos acima apresentam estruturas que sustentam a importância da prática da leitura em sala de aula, e tais estratégias de leitura devem ser incluídas no plano de ensino do professor uma vez que muitos dos alunos dessa nova era visam atingir uma meta, esteja ela presente num concurso, num vestibular, intercâmbios dentre outras oportunidades oferecidas hoje para alunos da rede pública e privada, além do mais é orientação vigente nos PCNs de Língua Inglesa trabalhar essas estratégias dentro do eixo de leitura, cabe agora o professor receber orientação e começar a fazer uso desse documento como ferramenta norteadora para seu planejamento.

3.3 Leitura como foco de análise linguística

Ao estudar uma segunda, língua é importante ficarmos atentos a algumas particularidades que este idioma apresenta, particularidades estas que geram uma espécie de organização linguística, estas organizações estão presentes em suas estruturas (gramática), que no ensino regular de muitas escolas, é tido como o foco do ensino de línguas estrangeiras. Na disciplina de Língua Inglesa esse fato é bem pertinente, pois, muitas vezes tem as suas estruturas analisadas meio que isoladamente, e/ou sem muito contexto, fator que mantém o aprendizado a passos lentos. Dessa forma a leitura se apresenta como caminho facilitador do

processo de análise gramatical, podendo ser trabalhada dentro de uma contextualização, deixando o aluno entender as funcionalidades da língua mediante o contexto em que está se insere. Além de aprimorar no entendimento de sua estrutura, a leitura fornece ao estudante a oportunidade de ampliar seu leque de vocabulário, uma vez que para se entender sua estrutura tem-se que saber do que fala o contexto, conhecendo e interagindo na leitura. Sobre esta visão os PCN apontam que

em vez da realização de estudos normativos meramente focados na aquisição de estruturas e na repetição, propõem-se atividades de análise e de reflexão sobre o uso e o funcionamento da língua em texto e contextos diversos, tendo em vista o aprimoramento do estudante como leitor, ouvinte, falante e escritor (Brasil, 1998, p. 52).

Por isso a leitura torna-se fator *sine qua non* para a aquisição de saberes em uma segunda língua, porque quando se ler, além das análises estruturais, também se analisa a semântica, amplia a visão de mundo, se conhece outras culturas, tornando o estudante um ser consciente do seu aprendizado e cada vez mais atento as formas e normas da língua. Ao se criar um foco de leitura em sala de aula o estudar uma língua tão cheia de sentido e vida como a língua inglesa, é possível perceber como o aprendizado torna-se mais significativo, uma vez que o aluno contemporâneo visa não somente aprender as estruturas básicas da língua, mas usá-la como novo intermédio linguístico para adquirir melhores oportunidades e interagir na nova era do saber. É claro que nem toda porcentagem de alunos pensam assim, e acabam por se contentar em simples estudos repetitivos que não contribuem satisfatoriamente para a totalidade linguístico/comunicativa da língua, no entanto, uma boa parcela dos alunos contemporâneos conhecem e reconhecem a necessidade de se aprender um novo idioma, sobre tudo sendo este tão moderno e comercial como o inglês. Segundo os Brasil (1998, p. 52) “a produção escrita em inglês se apresenta como um desafio” e ainda diz que “a concepção de linguagem que nos norteia exige a inclusão do compromisso com o desenvolvimento dessa capacidade nos estudantes”. No entanto assim como a leitura a escrita também não é tarefa fácil de ser desenvolvida pelos modernos alunos que face a uma toda facilidade de comunicação, perderam ou não se sentem estimulados a ler e até mesmo escrever em sua própria língua e quem dirá fazê-los desenvolver tais habilidades em uma outra língua. Portanto, é extremamente necessário que haja mudanças no processo de ensino dessas habilidades, como aponta os PCN, Brasil (1998) para que as práticas educacionais se adiram ao novo aluno e suas necessidades. A escrita é o *feedback* da aprendizagem é através dela que se verifica o que o aluno aprendeu e quais ainda são suas dificuldades, mediante a tudo que já foi visto e claro não visto, pois, ao escrever

não se limita apenas ao que já foi visto, por exemplo: ao trabalhar um conteúdo como o *simple present*, pedindo aos alunos que elaborem um texto falando sobre suas ações habituais, é quase provável que dentro de tais informações apareçam uma ou outra construção que não faz parte integralmente do assunto, mas que foi preciso para sua complementação de sentido, o que é algo bem positivo, pois, leva o aluno a explorar mais o uso da língua. O problema muita das vezes é fazer com que o aluno se sinta estimulado a escrever, para isso é importante que o professor conheça bem os seus alunos e selecione assuntos que sejam de interesse deles e sobre tais exercitem suas habilidades. Sendo a escrita uma habilidade de integração entre as outras habilidades, uma vez que para ser um bom escritor antes porém tem-se que ser um bom leitor, pois, ao conhecer melhor a língua e suas funcionalidades e normas estes agora podem compreender como criar um texto levando em consideração o seu gênero e características. De tal forma Brasil (1998) afirma que “o estudante aprende a produzir um texto escrito em conformidade com as especificidades de determinadas situações de comunicação”. Ou seja, defronte a uma toda necessidade de linguagem e estando está representando algo em específico, desde que apresente relevância para o educando, este desenvolverá melhor suas habilidades como escritor, levando em consideração também que quando este inicia-se no processo de escrita em uma LE, já viera dominar ou pelo menos já estabelece certo nível de conhecimento dos gêneros e estruturas textuais de sua língua materna que irão lhe oferecer subsídios para o aprendizado da segunda, assim o aluno de LE não vai entrar nesse processo de imersão como uma tabula rasa, mas já conhecendo fatores linguísticos que só tem a lhe favorecer. É claro que se torna bem mais fácil escrever em nossa língua materna, contudo, uma vez explicitados caminhos e regras a serem seguidos e estes sendo posto em constante prática é possível aprender e dominar os processos que gerem a escrita em uma LE.

Assim é prerrogativa do escritor tentar escrever um texto claro, relevante, confiável, informativo, interessante e memorável. Nesta visão, estão presentes o compromisso do aluno de LE, que nesta pesquisa tem como foco a LI, em procurar está a nível de seu tempo, explorando as novas tecnologias e aprimorando suas habilidades para um melhor desempenho em sala de aula. Para tanto afirma, Brasil (1998) que “o papel do professor e seu agir em relação ao ensino da produção escrita são fundamentais para desenvolver essa capacidade nos aprendizes de língua inglesa”. Percebe-se que uma boa atuação docente é indispensável para que se gere conhecimento a ponto de alcançar uma meta, e esta meta deve estar em detrimento com as necessidades que os estudantes visam atingir, portanto, todo e qualquer processo de ensino não pode abstrair os estudantes do direito de se tornarem aptos dentro das funções comunicativas da língua em que

estudam, ao contrário disso, devem conscientizá-los de que uma boa prática, um bom aprendizado lhes forneceram oportunidades para se aproximarem cada vez mais de seus objetivos e o professor deve adquirir meios para se trabalhar isso.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE COSTA, H. B.; MARINELLI, V. L. Formação inicial de professores de língua estrangeira: o ensino e a pesquisa no curso de letras francês da PUC-SP. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 18, p. 94-106, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.
- BRASIL.. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo : Cortez, 2014.
- CONSOLO, Douglas; A.; MARTINS, Maisa J.; ANCHIETA, Priscila. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de letras: uma experiência. **Em Aberto**, v. 22, p. 31-45, 2009.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- JACOBS, Michael A. **Como não ensinar inglês: erros comuns e soluções práticas comentadas** Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- JOSÉ FILHO, M. **Pesquisas: contornos no processo educativo**. Franca: Unesp-FHDSS, 2006.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005. p. 203-218.
- LIMA, Diógeneses Cândido. **Ensino Aprendizagem em Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LIMA, D. **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. A formação intelectual do estudante de Letras. In: MOLLICA, M. C. **Linguagem para a formação em letras, educação e fonau-**

diologia. São Paulo: Contexto, 2009. p. 9-18.

MENDES, Edleise; CUNHA, José Carlos (orgs) **Práticas em sala de aula de línguas**: diálogos necessários entre teoria(s) e ações situadas. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NÓVOA, A. **Desafios do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACCI, I. S. A Pedagogia Crítica e o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa. In PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica,. Curitiba: SEED/PR., 2010.

SANDEI, M. L. R. **Prospecções sobre a abordagem/senso de plausibilidade na ação de ensinar de um professor de língua estrangeira no ensino médio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SANTOS, Iane da Silva. **A análise da BNCC de língua inglesa**: multiletramentos. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa**: foco em estratégias. Barueri, SP: DISAL, 2012.

SEBER, Maria Glória. **o diálogo com a criança e os desenvolvimento do raciocínio** São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

SILVA, C. C.; ZEULLI, E. O professor reflexivo no processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. **Triângulo**, Uberaba, v. 3, n. 1, p. 47-55, jan./jun. 2010.

APRENDENDO A LIDAR COM AS DIFERENÇAS: COMO AUMENTAR A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM DEFICIÊNCIA, NA PANDEMIA, DA ESCOLA MUNICIPAL DR. RAFAEL FERNANDES

Iraciara Costa Pinheiro¹

Lydiane Fonseca de Carvalho²

Marykarla Iralene Montoril Araújo Dantas Bernardo³

Maria das Dores Rodrigues Pereira⁴

Josenildo Fernandes de Souza⁵

Sineide da Silva Ferreira⁶

RESUMO

O estudo trata de uma pesquisa realizada com os alunos da Educação Infantil da Escola Municipal Dr. Rafael Fernandes, em João Câmara/RN. Com o objetivo de fazer uma análise de como se encontra o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos. Na escola só tem uma turma de Educação Infantil e nessa

1 Graduada em Licenciatura em Geografia – pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especialista em Geografia do Meio Ambiente – pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Atualmente é Coordenadora da Escola Municipal de Educação Infantil Dr. Rafael Fernandes, no município de João Câmara. Discente do Curso de Mestrado da ESL.

2 Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Libras, em Literatura e Ensino, Mestre em Educação. Atualmente é professora da Rede Estadual de Ensino- RN, docente de Libras e Língua portuguesa dos cursos de graduação da FACEOPAR-RN. Orientadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

3 Graduação em Educação Física. Professora de Educação Física do Ensino Fundamental e Médiomarry_karlla@hotmail.com.

4 Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Professora de Educação Infantil E-mail:mariadasdoressobral1@gmail.com.

5 Graduado em Pedagogia e Matemática, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP Especialista no Ensino da Matemática – UNP. Professor da Rede Estadual de Ensino, atualmente exercendo a Coordenadoria Administrativa Financeira, e atuando como docente na Rede Municipal de Ensino do Município de João Câmara/RN.

6 Graduação em Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar. Professora de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio. E-mail:sineiddeferreira12@gmail.com.

turma tem um aluno que é surdo. Como sabemos as dificuldades que temos em se trabalhar com essas crianças, procuramos através desse estudo formas mais práticas e lúdicas que possam ajudar no desenvolvimento de cada uma delas, e aqui tratamos especificamente de um aluno surdo. Sendo assim nosso trabalho foi elaborado como forma de ajudar no desenvolvimento desse aluno, pois sabemos que para quem quer aprender não existe dificuldade, e jamais poderá existir exclusão. Pode até haver diferença no aprendizado, mas não pode haver uma regra que exclua o direito desse aluno de aprender. Precisamos buscar novos conhecimentos e mostrar quais são os fatores motivacionais que terão contribuições e que darão um impulso ao sujeito, para que assim possam dar a devida importância aos seus estudos. Diante disso, destacaremos também o papel do professor nessa grande tarefa de melhorar ou até mesmo quem sabe, garantir um futuro com mais qualidade, pois o professor se encontra como um dos principais agentes que pode ajudar os alunos a tomar consciência dos fatores que influenciam em sua própria motivação, ao mesmo tempo sabemos que o papel da escola, no que diz respeito ao processo ensino aprendizagem, é importantíssimo na formação desses alunos, sendo assim devemos ter consciência de que juntos podemos fazer um trabalho que realmente venha a fluir no dia a dia dessas crianças e ajuda-las.

Palavras-chave: Alunos com deficiência; Surdez; Aprendizado; Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Para abordar a aprendizagem dos nossos alunos, uma das principais peculiaridades a serem observadas é o sujeito, particularmente no que se refere ao seu desenvolvimento cultural e social e no seu ambiente familiar. Lembrando que a aprendizagem é um processo contínuo do ser humano, que é apenas adaptado de acordo com suas necessidades próprias e habilidades.

A inclusão de crianças com deficiências deve ser tratada com bastante seriedade nas nossas escolas, pois essas crianças precisam de uma orientação mais específica dos docentes e de todos que compõem o quadro escolar. É importante saber que são enormes os desafios e perspectivas para uma inclusão de qualidade que possa estimular o respeito no sentido de valorização de cada criança com deficiência, para que assim se possa garantir uma educação de qualidade e um bom desenvolvimento para elas.

Temos uma preocupação em trabalhar os conteúdos da Educação Infantil por meio do emprego de uma metodologia de ensino que introduza o cotidiano da escola, do alunado, e que respeite os aspectos culturais da sociedade como

um todo. Sendo assim, visamos a utilização de algumas práticas pedagógicas que possam ajudar esses alunos no seu aprendizado escolar, no seu cotidiano e principalmente na sua inclusão dentro da escola.

É importante ressaltar, que devemos nos prontificar perante o papel e a responsabilidade da docência diante deste estudo, no que se refere ao aproveitamento adequado da proposta para servir como instrumentos reformuladores de conhecimentos pré-conceituados pelos discentes.

Assim sabemos que,

O papel do professor como agente de valores é uma construção pessoal e original. Estes valores pessoais resultam de um conjunto de fatores que envolvem, entre outros, a competência do docente para ensinar determinada disciplina, sua maneira de se relacionar com os alunos nas situações de sala de aula e sua postura como pessoa e como profissional, aberto (ou não) ao diálogo e à descoberta de novos caminhos para o ensino e aprendizagem (Kenski, 2001, p. 101).

Como parâmetro de divergência, é possível verificar que nos ensinamentos dados aos alunos eles esquecem os conteúdos disciplinares, mas conseguem reunir atitudes e valores obtidos na convivência com seus professores, apresentando assim, comportamentos e lembranças como mais relevantes. E, é nesse ponto que devemos agir no sentido de inovar e trazer a atenção do aluno para mais próximo do professor, e então chegar à uma aprendizagem dos conteúdos, em primeiro lugar.

Procura-se perceber os fatores motivacionais que permitem ou mesmo comprometem a aprendizagem dos alunos, observam-se quais fatores podem interferir nessa aprendizagem e uma forma de avançar no sentido de melhorar o desempenho deles dentro da sala de aula. Sendo assim, temos que trabalhar na perspectiva de procurar descobrir que caminhos podem auxiliar a motivação e as representações dos nossos alunos, para que possam dar continuidade aos seus estudos, tendo outra visão de seu desenvolvimento intelectual, dedicando-se ao máximo, assim poder buscar uma melhoria na qualidade de vida.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesse quadro de falta de isolamento e de investimento no indivíduo, o que esperar da educação inclusiva, ainda em uma fase primária de desenvolvimento? Carência de recursos, falta de qualificação para os profissionais da área, estruturas inadequadas nas escolas e diversos outros problemas que estão aí apontando o que realmente precisa ser feito para que esses alunos tenham uma inclusão adequada nas escolas e possam aprender como as outras crianças.

Na Educação Infantil tudo é mais complicado, ainda temos diversas

carências dentro da sala de aula, as crianças não têm livro didático, o ambiente não condiz com que chamamos de o mínimo possível para um bom aprendizado e desenvolvimento escolar, os professores precisam se desdobrar para conseguir repassar aos alunos o conteúdo previsto no seu planejamento, e quando temos um aluno com algum tipo de deficiência nessa primeira fase escolar, a complicação só aumenta.

Se o quadro é feito, e a tendência é o isolamento, não resta alternativas, precisamos como agentes da educação intervir para um melhor desenvolvimento desses alunos. Embora haja diversas divergências quanto aos métodos que podemos utilizar, devemos procurar os recursos necessários para ajudar essas crianças a terem acesso a uma aprendizagem adequada para cada uma delas.

Diante da atual situação de pandemia que estamos vivenciando, nossos desafios são ainda maiores, o de alfabetizar alunos surdos nas aulas presenciais já é uma tarefa difícil, e fazer isso nas aulas remotas é praticamente impossível. É necessário um acompanhamento individual para esses alunos, mesmo sendo remoto, para que eles possam ter uma atenção mais específica e consiga desenvolver melhor as atividades propostas na aula. É fundamental o apoio da família e a interação de todos. Na Educação Infantil, a realidade é muito pior, pois nas escolas raramente tem esse professor específico para as nossas crianças de 0 a 5 anos, o que dificulta mais ainda o trabalho docente e o aprendizado do aluno.

Os surdos crescem segundo os valores, as crenças, os símbolos, os modos de agir e de pensar de um sistema socialmente instituído e em transformação. Encerrando a discussão, dir-se-ia que os surdos e os ouvintes crescem numa mesma cultura a partir do momento em que participam de um mesmo universo social. Valores, crenças e símbolos específicos não expressam uma cultura diferente, apenas indicam a particularidade de um grupo dentro de um sistema social dado. Em outras palavras: não há como conceber uma ideia de cultura surda e de seu oposto, cultura ouvinte. (Santana, 2007, p. 40).

A Libras é dominante na cultura surda, é ela quem faz a interação do aluno surdo com os demais e com o seu professor, dessa forma é essencial um acompanhamento de um intérprete de Libras desde do início da vida escolar dos nossos alunos com surdez, para um melhor aprendizado.

Procurar uma solução para pelo menos melhorar a aprendizagem desses alunos e sua inclusão em sala de aula, é o mínimo que podemos fazer como profissionais da educação comprometidos que somos.

A pesquisa destaca a importância da inclusão para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dessa criança surda, revendo alguns fatores psicossociais e algumas concepções que possam auxiliar e entender as atitudes dessas crianças.

Entendemos a importância da intersetorialidade em muitos casos para podermos

ajudar no ensino aprendizagem dos nossos alunos, principalmente quando esses alunos têm algum tipo de deficiência e necessitam de uma ajuda mais adequada. Dada a devida importância a esse ponto, a pesquisa reitera que é possível fazer algumas mudanças dentro do nosso contexto diário para ajudar a esses alunos, mesmo que seja o mínimo possível, mas é preciso fazer.

A crescente busca de formas diversificadas de ensino nos faz acreditar que podemos progredir e ajudar, mesmo que seja de forma parcial, com aprendizado de alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Um país evoluído e com igualdade social é aquele que oferece uma educação que proporcione aos nossos alunos, conhecimentos, competências e habilidades necessárias para que possam fazer parte de uma sociedade informatizada e plural. A inclusão social de alunos com deficiências precisa ser levada à sério, e sair do papel para a prática pedagógica.

A história da educação de pessoas com deficiência data de cerca de 400 anos, sendo que nos seus primórdios havia pouca compreensão da psicologia do problema, e os indivíduos deficientes eram colocados em asilos.

A sociedade hoje exige um novo modelo educacional e, de modo geral, as escolas que conhecemos e seus gestores também buscam mudanças que atualizem seus ambientes e a forma com que interagem com a formação de seus estudantes.

Para uma educação de qualidade, deve-se levar em consideração que ensinar exige mudanças, competência profissional, comprometimento, segurança e muito preparo, ao passo que não se pode deixar que a insegurança em relação ao trabalho com alunos inclusos tome conta do processo educacional. Dessa forma, deve-se transformar essa realidade, tendo em vista que:

É comum ouvir-se depoimentos de professores que dizem ser ‘um absurdo, além de seus 40 alunos, ter que dar conta de mais um com deficiência’; outros alegam que não são obrigados a trabalhar com esse ‘tipo’ de alunos, pois não receberam preparo em seus cursos de formação. A resistência dos professores em relação à proposta de inclusão escolar pode ser motivada pela insegurança, ao temor de não corresponder às expectativas, ao fato de não terem sido ‘preparados’ para lidar com esses alunos, ou por razões menos nobres como o preconceito e a discriminação. (Paraná, 2006, p. 41).

Assim, entende-se que “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (Carvalho, 2004, p. 26 apud Paraná, 2006, p. 38). A efetivação de uma escola inclusiva que atenda a todos com qualidade não se concretiza apenas com a garantia de vagas, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). É essencial, desse modo, que a escola esteja preparada para identificar e atender as necessidades

educacionais, respeitando as diferenças e as especificidades de cada um. Vários fatores devem ser analisados para reconhecer as potencialidades e as dificuldades dos alunos, entre eles, a herança cultural trazida, o meio social em que estão inseridos, os fatores psicológicos, cognitivos, emocionais, físicos e sociais.

É preciso que a comunidade escolar tenha um olhar observador para avaliar e mediar, a fim de que os recursos pedagógicos que a escola dispõe sejam apropriados por quem ensina e por quem aprende. Para que se efetive a participação e a aprendizagem dos alunos integrantes da educação especial, aos quais exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições, superando as atitudes de preconceito e discriminação em relação às diferenças, é necessário que haja um processo de conscientização de todo o contexto por meio de formação continuada, com reflexões sobre quem são esses alunos, quais são as suas especificidades e suas necessidades.

3. METODOLOGIA

A Escola está situada na rua Alexandre Câmara, S/N, João Câmara / RN, apresenta os seguintes espaços físicos: 01 (um) corredor, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) sala que funciona simultaneamente como direção, secretaria e almoxarifado e coordenação, 01 (um) pátio pequeno, 02 (dois) banheiros e 03 (três) salas de aula. Em 2021 a escola funcionou com 03 (três) professores titulares, 01 (uma) auxiliar, 01 (uma) professora de hora atividade, 01 (uma) merendeira, 01 (uma) secretária, 02 (duas) auxiliares de serviços gerais, 01 (uma) porteira, 01 (uma) Coordenadora Pedagógica e a Diretora. As três turmas funcionam apenas pelo período matutino, e uma é de Educação Infantil, foi nessa turminha que fizemos o nosso estudo de caso com o pequeno José.

A proposta tem como objetivo analisar a aprendizagem desse estudante surdo na Educação Infantil da Escola Municipal Dr. Rafael Fernandes, no município de João Câmara/RN, já que se trata de um estudo de caso, pois das três turmas que funcionam na escola temos apenas esse aluno com essa deficiência. As idades dos alunos na turma de Educação Infantil são variadas entre quatro e cinco anos e essa sala tem vinte e oito alunos. O um aluno que é surdo chama-se José de Alencar Paiva (nome fictício), não sabemos dizer o grau da surdez dele, pois não temos o laudo comprobatório da deficiência dele. São duas professoras, a titular da pasta, Maria de Fátima Andrade e a auxiliar dela, Ana Patrícia Fernandes (nomes fictícios). A escola em sua dimensão, não possui nenhum tipo de acompanhamento para crianças com deficiências o que prejudica muito o aprendizado delas. A nossa pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2021, quando aos poucos fomos temos o retorno presencial desses alunos.

A aplicação da proposta de ensino consiste no desenvolvimento de

algumas atividades de ensino, dinâmicas de acolhimento, atividades que a família possa estar presente na aprendizagem do seu filho, queremos fazer de uma forma que todos possam participar e ajudar, não adianta apenas a escola ter essa responsabilidade sozinha, se sabemos de todas as dificuldades que temos para ajudar no aprendizado desses alunos com algum tipo de deficiência. Professores sozinhos sem o apoio da família, sem recursos que possam auxiliá-lo na sala de aula, não vão conseguir avançar nesse aprendizado.

As atividades lúdicas e a interação dos pais tornam-se uma linguagem de prazer e entretenimento, sendo assim para os nossos alunos algumas brincadeiras significam descanso e não aula, segundo os PCNs:

“A utilização de outras metodologias de ensino significa, também, construir o currículo ao longo do processo, partindo de vivências (professor e alunos), sem deixar de considerar o conhecimento historicamente constituído”. (Brasil, 1999, p.59). Dessa forma procuramos desenvolver através de aulas interativas e mais dinâmicas, atividades que possibilitem aos alunos uma maior compreensão e entendimento dos conteúdos e da inclusão escolar

Trabalhamos oficinas de cores estimulando os nossos alunos a sua percepção visual, usamos pincéis, tintas guaches, desenhos, coleções e tantos outros materiais. E percebemos que esse tipo de atividade ajuda muito os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, desde que ele possa fazer a tarefa interagindo com os colegas de sala.

Realizamos também atividades esportivas, utilizando a própria sala de aula, usamos bambolê, fizemos uma cesta de basquete, uma miniquadra de futsal com uma trave pequena, e percebemos que a interação do pequeno José foi excelente nesse contexto de dinâmica, pena que o espaço usado foi a própria sala de aula.

Outro passo importante que fizemos foi promover campanhas de inclusão escolar, para que toda a comunidade escolar entenda que todos nós, independentemente da situação em que vivemos somos iguais e temos direitos iguais, sem que possa haver qualquer tipo de discriminação.

Professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias (Kenski, 2000, p. 23).

O conhecimento cresce a passos largos, sabemos o quanto é importante essa interação conjunta, que possibilita um melhor ensino e uma melhor aprendizagem e acima de tudo a inclusão dos alunos.

A maior dificuldade no caso do pequeno José é a falta de recursos dentro da escola, de um intérprete de Libras e do acompanhamento em casa, se as professoras pudessem ter esses recursos, com toda certeza, o seu desenvolvimento

escolar seria muito melhor.

As crianças enfrentam muitos desafios e problemas com relação a educação. Na Educação de Infantil no município de João Câmara/RN, os principais desafios a serem superados, são a interação família/escola/família, as estruturas físicas das nossas escolas, o material didático, e no caso dos alunos com algum tipo de deficiência, o profissional habilitado para acompanhar esse aluno.

É muito interessante analisar, as condições e as peculiaridades do ambiente familiar dos nossos alunos, suas condições de vida, seu processo de interação com a família, o ambiente de sua moradia, e tantos outros que se conectam diretamente com a aprendizagem de cada um. Sabendo que cada etapa da vida tem suas necessidades próprias, assim a aprendizagem na fase infantil não se limita, mas depende muito dos objetivos que estão sendo traçados, das dificuldades e das que lhes são dadas. De acordo com Ries (2006, p. 25):

Sabemos também que não se aprende unicamente em determinada etapa da vida, como muitos poderiam pensar. O leigo no assunto tende a acreditar que a aprendizagem se realiza na fase infantil. Mesmo em uma análise superficial do desenvolvimento humano, percebe-se imediatamente que a aprendizagem acontece e é absolutamente necessária ao longo de toda a vida.

As crianças são motivadas a aprender a partir do momento que começam a frequentar a escola, elas entendem que ali tem outro sentido, outro contexto, já uma criança surda ou com alguma deficiência tem uma dificuldade ainda maior para aprender. O ponto certo é permitir que o aluno perceba a relação entre a realidade concreta contextualizada com a realidade social. Significa mostrar a importância do conhecimento científico que vem sendo sistematizado na sala de aula. Pois, a metodologia adotada pelos professores deve fazer com que seja despertada a curiosidade e o interesse. É importante que o professor tente buscar cada vez mais sua autoestima, para que não desanimem diante das dificuldades de cada um.

4. RESULTADOS E DISCURSÕES

Uma vez conhecidas e dominadas as composições da nossa pesquisa podemos afirmar que um estudante surdo na Educação Infantil e que vem em processo de Ensino Remoto, não consegue ter o desempenho esperado, as dificuldades são enormes, a falta de um professor de libras e o acompanhamento familiar prejudica ainda mais esse aprendizado. A inclusão tem como objetivo mostrar as diferentes possibilidades de aprendizagem desses alunos com deficiência.

Um aspecto característico da nossa pesquisa é deixar evidente a conexão entre os diversos modos de ensinar e interagir, fazendo um elo (paralelo) entre os próprios campos de estudo e a forma de aprendizagem dos alunos, mostrando

ao discente que tudo está interligado.

Percebemos que nesse processo de aprendizagem a tarefa é difícil e os desafios desses alunos são gigantescos, requer muita dedicação e paciência, principalmente em tempos de pandemia, onde as dificuldades se multiplicam.

Sabemos que os docentes e a escola devem promover o processo de inclusão desses alunos, através de metodologias que possam ajudar na interação deles, visando cada vez mais aprimorar o aprendizado desses alunos.

Mesmo com todas as dificuldades e desafios, a escola precisa se unir nesse processo de inclusão social, no caso específico do aluno José de Alencar percebemos que os resultados não foram bons, pois o seu desempenho escolar foi muito lento. Acreditamos que se ele tivesse o acompanhamento de um professor específico para ajudar nas atividades, teria sido muito melhor. Nas atividades lúdicas, por exemplo, ele conseguiu interagir muito bem e conseguiu acompanhar os demais alunos.

Não podemos parar nos enigmas, muito menos excluir um aluno, porque não temos recursos apropriados para alfabetizá-lo, não podemos parar nas barreiras sociais, devemos seguir em frente mesmo diante de inúmeros problemas, não é uma tarefa fácil, mas também não é impossível.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentando associar a vida com o cotidiano dos alunos da Educação Infantil de modo a dar prosseguimento a sua educação, procuramos mostrar alguns fatores que interferem na aprendizagem dos alunos com alguma deficiência, principalmente a surdez, que foi a que foi relatada nessa pesquisa. Fatores que se referem a aprendizagem, a motivação e as dificuldades relacionadas a sua vida escolar na fase infantil.

Nesta pesquisa tentamos fazer uma demonstração de vários fatores que interferem no desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, além de relacionar as dificuldades deles no estudo dentro do seu dia-a-dia.

Podemos observar a motivação dos alunos com a escola, e assim, percebemos que é possível dar prosseguimento a formação básica e continuada de cada um, e que apesar desses alunos terem muitas dificuldades, e no caso de José de Alencar, a surdez, é possível melhorar o seu aprendizado e buscar através da educação uma perspectiva de melhoria de vida.

Percebemos também a autoestima de cada um dos nossos alunos e a vontade de aprender. E ainda observamos também que vários fatores interagem nesse processo de aprendizagem e motivação, os professores, os colegas de sala de aula, a escola, a dinâmica das aulas, a busca de novos conhecimentos, todos com o objetivo de se envolverem para um melhor desempenho nos estudos.

Diante do que foi repassado em sala para o aluno surdo, e para os demais

alunos, sabemos que muita coisa precisou ser mudada e aperfeiçoada, que no período das aulas remotas o problema ficou ainda maior, a inclusão desse aluno surdo ficou ainda mais difícil. Todos nós precisamos nos readaptar a uma jornada de trabalho e de aulas diferentes, mas cada um fez o que estava a seu alcance para melhor atender as demandas desse período.

Com o retorno das aulas presenciais aos poucos a rotina está voltando ao normal, as aulas seguem de uma forma dinâmica e prática, dando possibilidades para que o aluno que tem surdez, venha aprender um pouco também, e do seu jeito interagir com os professores e demais colegas da sala.

Ao chegarmos a fase final da nossa pesquisa concluímos que as dificuldades para as pessoas com deficiências são enormes, por mais que nós professores possamos tentar de todas as formas ajuda-los, existem grandes desafios a serem superados. O pequeno José de Alencar não conseguiu muito progresso no seu aprendizado, no pouco tempo que tivemos de aulas presenciais, mas como foi o primeiro contato dele na escola fica o desafio para a próxima fase e a esperança de que ele possa superar tantos obstáculos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 12 jan. 2021.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Parte III Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Conhecimentos de Física. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

KENSKI, V O papel do proessor na sociedade digital In: KENSKI, V. M. CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 107-124.

KENSKI **Tecnologias e ensino presencial e a distância:** da escola presencial à escola virtual. São Paulo: Papyrus Editora, 2000.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos.** Londrina: Secretaria estadual de educação, Paraná, 2006.

RIES, B. E. Aprendizagem na fase adulta. **Ciências e Letra,** Porto Alegre, v. 40, p. 24-38, 2006.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

ORGANIZADORA

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ; Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação

(ESTÁCIO DE SÁ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>.

Email: h_co_c@hotmail.com.

TÂNIA MARIA DE CARVALHO CÂMARA MONTE



Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Especialista em Filosofia e Psicologia Transpessoal, Neuropsicopedagoga Clínica, Institucional e Hospitalar, e Mídias na Educação - UERN Graduada em: Turismo, Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica - IFRN. Docente e Orientadora de trabalhos científicos na Graduação e Pós graduação (Lato Sensu e e Stricto Sensu), com 3 Livros publicados, 25 artigos internacionais publicados, 3 capítulos de livros, sendo um deles em Portugal e diversos artigos nacionais nas áreas de: Educação, Gestão e Psicologia. Avaliadora e Parecerista ad-hoc de diversas revistas científicas nacionais. Possui experiência nas áreas de Educação, com ênfase em Inclusão e competências Socioemocionais e Psicologia, com ênfase em Treinamento de Pessoal Pesquisadora da base de pesquisa: Saúde, Trabalho e Meio Ambiente, Gestão Emocional e Consultora Empresarial em Treinamento e Capacitação, Qualidade de Vida e Saúde Mental e Coach Corporativo Transpessoal. Coordenadora, Professora Conteudista e Tutora à Distância. Escritora e Palestrante.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Acolhimento 7, 8, 16, 23, 211

Afetividade 11, 12, 13, 16, 17, 18, 130

A Liga 34, 35, 37, 38, 39, 40

aprendizado 19, 31, 54, 72, 89, 101, 115, 146, 153, 156, 175, 176, 177, 185,
189, 190, 191, 194, 195, 197, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 212, 213, 214

Aprendizagem 5, 6, 9, 11, 12, 14, 19, 34, 35, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 61,
65, 66, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 117, 123, 126,
128, 136, 138, 139, 140, 141, 151, 155, 156, 160, 162, 163, 164, 165, 171,
172, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 185, 187, 190, 192, 193, 196, 197,
198, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Arteterapia 19, 20, 26, 29, 31, 32, 33

Autonomia 21, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 49, 70, 71, 81, 98, 108, 109, 111,
113, 116, 123, 125, 127, 130, 131, 134, 142, 145, 147, 152, 153, 158, 172,
175, 196, 198

B

BNCC 100, 102, 159, 189, 191, 204

C

Cidadania 82, 106, 120, 125, 131, 187

Competências 6, 53, 100, 121, 138, 140, 146, 149, 172, 190, 197, 209

Consumo 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97

Corpo 12, 14, 15, 16, 17, 20, 24, 26, 48, 57, 85, 87, 88, 89, 90, 97, 141, 149,
155, 158, 174, 196, 203

Criança 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 56, 61, 69, 72, 73, 76, 103, 130, 131,
137, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 204,
206, 208, 212

Currículo 49, 55, 58, 100, 134, 147, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 211

D

Deficiência 51, 57, 59, 61, 185, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213

Democratização 113, 114, 115, 116, 118, 121, 123, 127, 137, 139

Diálogo 15, 27, 54, 76, 77, 88, 91, 97, 108, 121, 140, 182, 192, 198, 204, 207

Docência 89, 107, 128, 134, 138, 141, 146, 150, 203, 207

E

Educação 5, 6, 9, 10, 11, 16, 17, 18, 38, 39, 49, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 60,
61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 87, 89, 96,
97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 125, 126, 127, 128, 130,

- 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 142, 143, 145, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 173, 175, 178, 180, 188, 203, 206, 207,
208, 209, 210, 212, 213, 214
- Educação sexual 69, 70, 71, 81
- Ensino de História 62, 63, 68, 69
- Ensino Fundamental 62, 68, 99, 100, 101, 106, 107, 110, 127, 135, 136, 149,
159, 184, 187, 203, 205
- Ensino Médio 7, 19, 62, 68, 84, 85, 87, 88, 89, 99, 106, 107, 189, 191
- Ética 23, 24, 32, 53, 60, 87, 92, 97, 108, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 134, 142, 196
- F
- Formação 5, 7, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 31, 36, 37, 49, 50, 51, 52,
53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 78, 79, 99, 100, 103, 104,
106, 107, 109, 118, 119, 120, 125, 126, 127, 128, 134, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153,
154, 155, 156, 157, 158, 162, 165, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 186,
187, 188, 189, 190, 194, 195, 196, 203, 206, 209, 210, 213
- Formação de professores 49, 51, 52, 57, 60, 61, 127, 136, 140, 141, 145, 147,
157, 158, 190, 194
- Formação docente 5, 49, 50, 57, 61, 127, 135, 137, 139, 147, 148, 152, 154,
189
- G
- Gestão Democrática 116, 117, 119, 120, 123
- Gestor 112, 113, 114, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124
- H
- Habilidades 100, 110, 111, 112, 121, 123, 125, 133, 138, 159, 165, 166, 167,
171, 175, 178, 190, 193, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 209
- Habilidades de leitura 159, 167, 171, 198
- História Local 64, 65, 66, 67, 68
- I
- Identidade 62, 63, 68
- Inclusão 8, 11, 49, 51, 56, 58, 59, 60, 69, 167, 187, 201, 206, 207, 208, 209,
211, 212, 213, 214
- Intérprete 52, 53, 60
- L
- Laicidade 69, 70, 71, 77, 81
- LDB 71, 110, 136, 149, 150
- Libras 49, 51, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 125, 147, 205, 208, 211
- Língua Estrangeira 62, 193, 194
- Linguagem 5, 13, 15, 17, 25, 33, 35, 52, 58, 60, 67, 159, 160, 161, 162, 163,
164, 165, 170, 172, 178, 181, 187, 188, 193, 201, 202, 211, 214
- Língua Inglesa 189, 190, 198, 200, 203, 204
- Ludicidade 28, 136, 174

M

MEC 68, 110, 134, 154, 203, 214

Memória 27, 29, 34, 37, 41, 42, 43, 46, 48, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 177

Memória Histórica 63, 65

Método 22, 25, 31, 33, 39, 50, 67, 81, 98, 100, 141, 148, 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172, 178, 185, 191, 193, 204

Método recepcional 159, 160, 168, 169, 170, 171, 172

Moral 23, 71, 74, 75, 92, 104, 106, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 161

O

Operações básicas 100, 101, 102, 109, 110

P

Profissionalização 49, 53, 54, 57, 76, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156

R

Religião 69, 70, 71, 74, 80, 81, 82, 83, 129

S

Sociedade 5, 10, 24, 42, 49, 52, 56, 57, 58, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 89, 93, 95, 96, 100, 103, 104, 106, 112, 113, 114, 115, 116, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 139, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 161, 165, 167, 168, 189, 190, 192, 194, 195, 196, 206, 209, 214

Surdez 51, 52, 55, 58, 60, 208, 210, 213, 214

