



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

10

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)


Atena
Editora
Ano 2020



EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

10

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA
(ORGANIZADOR)

Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado

10

Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 10 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-272-2
DOI 10.22533/at.ed.722201108

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Planejamento educacional.
I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br


Ano 2020

APRESENTAÇÃO

Diante do atual cenário educacional brasileiro, resultado de constantes ataques deferidos ao longo da história, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, valorizando formas particulares de fazer ciência. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, aceito por muitos professores pesquisadores brasileiros.

A área de Humanas e, sobretudo, a Educação, vem sofrendo destrato constante nos últimos anos, principalmente no que tange ao valorizar a sua produção científica. Precisamos criar diferentes espaços de resistência a todos os retrocessos que nos estão sendo impostos. O décimo volume deste livro, intitulado “**Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**”, da forma como se organiza, é um desses lugares: permite-se ouvir, de diferentes formas, aqueles e aquelas que pensam e inter cruzam as diferentes problemáticas educacionais.

Este livro, portanto, reúne trabalhos de pesquisa e experiências em diversos espaços, com o intuito de promover um amplo debate acerca das diversas problemáticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Os capítulos que compõe essa obra abordam, de forma interdisciplinar, a partir da realização de pesquisas, relatos de casos e revisões, problemas e situações comuns a Educação.

Por fim, ao levar em consideração todos os elementos que apresentamos anteriormente, esta obra, a partir das discussões que emergem de suas páginas, constitui-se enquanto importante leitura para aqueles que fazem Educação no país ou aqueles que se interessam pelas temáticas aqui discutidas. Nesse sentido, desejo uma boa leitura a todos e a todas.

Américo Junior Nunes da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O AMBIENTE ALFABETIZADOR E AS FACETAS DE INSERÇÃO NO MUNDO DA ESCRITA NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Sarah Souza Marinho Maria das Graças Pereira Soares	
DOI 10.22533/at.ed.7222011081	
CAPÍTULO 2	11
OS HÁBITOS DE HIGIENE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	
Andressa Bernardo da Silva Daiany de Souza Ferreira Tanamachi Liciane da Silva Gomes Mansano Jaqueline Maria da Silva Vicente Aguilera Amanda Bastos Coelho Lopes Maria Jussara da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7222011082	
CAPÍTULO 3	24
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO: IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES PARA MELHORIA DA QUALIDADE	
Natália Moraes de Oliveira Andréa Cátia Leal Badaró Daniela Zanini Scarabotto Andréa Nesi Wessler Joelen Raiana Favaro Ries Aline Laiza Salvador	
DOI 10.22533/at.ed.7222011083	
CAPÍTULO 4	29
COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FELICIANO FERREIRA E O CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Tracy Martina Marques Martins Jacqueline Rodrigues do Carmo Cavalcante Jéssica Ribeiro Magalhães Edismair Carvalho Garcia João Pedro Lourenço Mello Fábio Morato de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.7222011084	
CAPÍTULO 5	35
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ESCOLA NO OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Silvia Fernanda de Souza Lordani Annecy Tojeiro Giordani Sidney Lopes Sanchez Júnior Danieli Ferreira Guedes Patrícia Ferreira Concato de Souza Ariane Aparecida de Oliveira Beatriz Haas Delamuta	
DOI 10.22533/at.ed.7222011085	

CAPÍTULO 6	48
OFICINAS DE JOGOS: O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Cristian Rafael Andriolli	
Shiderlene Vieira de Almeida	
Dayse Grassi Bernardon	
DOI 10.22533/at.ed.7222011086	
CAPÍTULO 7	57
UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO SIMBÓLICA PARA SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DOS SUPER-HERÓIS	
Isabela Gonçalves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.7222011087	
CAPÍTULO 8	69
AS PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS APRESENTADAS PELA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA	
Virginia do Carmo Pabst Scholochuski	
DOI 10.22533/at.ed.7222011088	
CAPÍTULO 9	82
A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Flávia Assad Moreno	
Katiucy da Silva Paná	
Luana Neiva Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.7222011089	
CAPÍTULO 10	86
ARTESANATO EM CERÂMICA – ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO E RETOMADA CULTURAL (O CASO DOS PATAXÓ DE PORTO SEGURO - BAHIA)	
Paulo Roberto de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.72220110810	
CAPÍTULO 11	101
CULTURA INDÍGENA NO PARANÁ NA PERSPECTIVA ATUAL: RELATO DE UM PROJETO DE ENSINO	
Thais de Sá Gomes Novaes	
Jennifer Guimarães Praxedes	
Camila Beatriz Teixeira	
Rosimeiri da Silva de Morais	
DOI 10.22533/at.ed.72220110811	
CAPÍTULO 12	108
SIMILARIDADES E DIFERENÇAS NAS PINTURAS RUPESTRES PRÉ-HISTÓRICAS DE SÃO DESIDERIO-BA E SÃO RAIMUNDO NONATO- PI	
Felina Kelly Marques Bulhões	
Rafael Alves Porto	
Ana Paula Oliveira Maia	
Mayana Valentin Santana	
Weslane Silva Noronha	
Carla Gisele dos Santos Carvalho	
Taise Rodrigues de Souza	
Arlindo Matheus Santiago de Brito	
Valdete Silva dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.72220110812	

CAPÍTULO 13	114
A IDEOLOGIA CAPITALISTA NO OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA	
Hemerson Moura Filipe de Sousa Carvalho José Luís da Silva Soares Ronaldo Dantas dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.72220110813	
CAPÍTULO 14	129
POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) INFÂNCIA(S) E A POSTURA INVESTIGATIVA DO(A) EDUCADOR(A) DAS INFÂNCIA(S)	
Patrícia Ferreira Moreira Mareli Eliane Graupe	
DOI 10.22533/at.ed.72220110814	
CAPÍTULO 15	135
O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY	
Larissa Paula Montes Bichaco Tainara Monielle dos Santos Oliveira Juliana Telles Faria Suzuki	
DOI 10.22533/at.ed.72220110815	
CAPÍTULO 16	142
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Grazielle dos Santos Souza Leonara Aline de Oliveira Juliana Telles Faria Suzuki	
DOI 10.22533/at.ed.72220110816	
CAPÍTULO 17	153
FOLIA DE REIS: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A TRADIÇÃO CULTURAL DO NOROESTE FLUMINENSE	
Marizângela Faustino França Julio Cezar de Oliveira Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.72220110817	
CAPÍTULO 18	167
PERCURSO EDUCATIVO: UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	
Cristiani Castro do Lago Renata Rose Costa dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.72220110818	
CAPÍTULO 19	178
ALFABETIZAR BRINCANDO NÃO É BRINCADEIRA	
Daniela dos Santos Lima Denise Dias de Carvalho Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.72220110819	
CAPÍTULO 20	189
INFÂNCIA: UMA OBRA DE ARTE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	
Valdo Barcelos Maria Aparecida Azzolin	
DOI 10.22533/at.ed.72220110820	

CAPÍTULO 21	208
RELATO DE EXPERIÊNCIA: A MONITORIA NA DISCIPLINA DE DIREITO DAS OBRIGAÇÕES COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Isabella Martins Bueno	
Liliane Vieira Martins	
DOI 10.22533/at.ed.72220110821	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	218
ÍNDICE REMISSIVO	219

O AMBIENTE ALFABETIZADOR E AS FACETAS DE INSERÇÃO NO MUNDO DA ESCRITA NO I CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Sarah Souza Marinho

Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia/ICSEZ-UFAM, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, Parintins-Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/1703622607041926>

Maria das Graças Pereira Soares

Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia/ICSEZ-UFAM, Professora Doutora do Curso de Pedagogia, Parintins-Amazonas.

<http://lattes.cnpq.br/2176422240033123>

RESUMO: Este artigo tem por intuito socializar sobre a pesquisa realizada por meio do programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC), intitulado **O ambiente alfabetizador** e as facetas de inserção no mundo da escrita no i ciclo do ensino fundamental, a qual realizou-se no curso de licenciatura plena em pedagogia, do instituto de ciências sociais educação e zootecnia (icsez), da universidade federal do amazonas – UFAM. A pesquisa foi realizada no período de 01 de agosto de 2018 a 31 de julho de 2019. Teve por objetivo investigar como a organização do ambiente alfabetizador pode contribuir para

as práticas de **alfabetização e letramento** no i ciclo do ensino fundamental, considerando as facetas de inserção no mundo da escrita. Realizou-se em uma escola pública, na cidade de Parintins/AM, em duas turmas, sendo 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. O instrumento utilizado nesta pesquisa foi observação participante. Os autores os quais fundamentaram esse artigo foram (CAGLIARI, 1998), (LEITE, 2003), (GILDA, 2005), (FRADE, 2005), (CASTRO, 2017), (BORDIGNON, 2017), (TEBEROSKY, 2006), (GISELLE, 2014), (FERRO, 2017), (MONTEIRO, 2017), (TEBEROSKY, 2014), (TEBEROSKY, 2019), (FERREIRO, 1999), (TEBEROSKY, 1999), (CAMPOS, 2010) E (LAURINO,2010). Nesta pesquisa, pode-se ser percebido como encontram-se estruturados o ambiente alfabetizador, quais **facetas da alfabetização e letramento** estão inseridas neste ambiente, e como estão sendo trabalhadas na sala de aula. Deste modo, espera-se contribuir para a construção de dados importantes sobre a organização do ambiente alfabetizador.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento, ambiente alfabetizador, facetas da alfabetização e letramento.

THE LITERACY ENVIRONMENT AND INSERTION FACETS IN THE WORLD OF WRITING IN THE 1ST CYCLE OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to socialize about the research carried out through the institutional program for scientific initiation scholarships (PIBIC), entitled the **literacy and literacy** and the facets of insertion in the world of writing in the 1st cycle of elementary education, which took place in the full degree course in pedagogy, institute of social sciences education and animal science (icsez), federal university of amazonas - UFAM. The research was carried out from august 1, 2018 to june 31, 2019. It aimed to investigate how the organization of the **literacy environment** can contribute to the literacy and literacy practices in the 1st cycle of elementary education, considering the insertion facets in the world of writing. Took place in a public school, in the city of parintins / am, in two classes, 1st and 2nd year of elementary school anos iniciais. The instrument used in this research was participant observation. The authors who founded this article were (CAGLIARI, 1998), (LEITE, 2003), (GILDA, 2005), (FRADE, 2005), (CASTRO, 2017), (BORDIGNON, 2017), (TEBEROSKY, 2006), (GISELLE, 2014), (FERRO, 2017), (MONTEIRO, 2017), (TEBEROSKY, 2014), (TEBEROSKY, 2019), (FERREIRO, 1999), (TEBEROSKY, 1999), (CAMPOS, 2010), AND (LAURINO, 2010). In this research, it can be seen how the literacy environment is structured, which **facets of literacy and literacy** are inserted in this environment, and how they are being worked on in the classroom. In this way, it is expected to contribute to the construction of important data on the organization of the literacy environment.

KEYWORDS: literacy and literacy, literacy environment, facets of literacy and literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A alfabetização é um instrumento fundamental para a aprendizagem, o acesso a informação, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento da consciência crítica. O processo de alfabetização, numa perspectiva de letramento, permite ao sujeito participar efetivamente da cultura letrada e ter acesso aos diferentes usos sociais da leitura e da escrita, possibilitando sua inserção social.

Embora, nas últimas décadas, tenham se observado grandes progressos teóricos metodológicos na área da alfabetização, nas escolas públicas, por sua vez, ainda há desafios a serem superados. Os estudos na área de alfabetização ressaltam a importância de se alfabetizar letrando. Considera-se necessário elucidar neste processo multifacetado, a relevância do ambiente alfabetizador, este na perspectiva das facetadas de inserção no mundo da escrita.

O processo de alfabetização e letramento é objeto de discussão de congressos, cursos de formação de professores e de publicações diversas. Entretanto, apesar dos estudos já realizados na área, a ação de alfabetizar e letrar na escola ainda é um desafio

para um grande número de alfabetizadores.

As práticas pedagógicas de alfabetização e letramento ainda estão distantes das práticas sociais de uso da linguagem. A falta de organização do ambiente e de materiais contextualizados para as práticas alfabetizadoras dificulta o desenvolvimento no exercício da linguagem nas práticas sociais.

A formação de bons leitores e produtores de texto a partir dos anos iniciais do ensino fundamental requer condições favoráveis para inserção deles nas práticas sociais. Portanto, questiona-se neste estudo: como a organização do ambiente alfabetizador pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento no i ciclo dos anos iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano), em uma escola municipal da cidade de parintins/am, considerando as facetas linguística, interativa e sociocultural?

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a organização do ambiente alfabetizador pode contribuir para as práticas de alfabetização e letramento no 1º e 2º ano do i ciclo do ensino fundamental em uma escola pública no município de parintins/am, considerando as três facetas de inserção no mundo da escrita (linguística, interativa, e sociocultural). E tem por objetivos específicos: observar nas turmas do i ciclo do ensino fundamental a organização do ambiente alfabetizador e identificar os recursos didáticos significativos para o processo de alfabetização e letramento; descrever a organização do ambiente alfabetizador e os recursos didáticos utilizados para as práticas de inserção no mundo da escrita; analisar a organização, disposição e utilização dos recursos didáticos do ambiente alfabetizador para o processo de alfabetização e letramento.

Assim, com esta pesquisa espera-se contribuir com a construção de dados importantes sobre a organização do ambiente alfabetizador, bem como disponibilizar dados para outros estudos acerca do processo de alfabetização e letramento.

2 | METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Esta pesquisa de natureza qualitativa, analisou o ambiente alfabetizador, considerando as facetas do processo de alfabetização e letramento. Para Bogda e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

A pesquisa apresenta como enfoque epistemológico a abordagem dialética. Na qual “o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos” (FAZENDA, 1997, p. 103).

O método utilizado na pesquisa foi o observacional, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.” A pesquisa ocorreu em duas fases: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Os sujeitos que contribuíram com essa pesquisa foram 02 (duas) turmas dos anos

iniciais do ensino fundamental (1º e 2º ano).

O instrumento de pesquisa utilizados para cumprimento e alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa foi o seguinte: observação participante das práticas alfabetizadoras. Para Lakatos (2001, p. 107) “a observação direta utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”.

Observou-se a organização do ambiente alfabetizador e as práticas de alfabetização e letramento de três turmas do i ciclo do ensino fundamental (1º a 2º anos) no turno matutino (07:00hs as 11:00hs), quanto a organização da sala, disposição e utilização dos recursos didáticos do ambiente alfabetizador, considerando as facetas de inserção no mundo da escrita.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Processo de Alfabetização e Letramento: Trajetória e Concepções

Desde a antiguidade a escrita passou por vários momentos, com a redução dos modelos silábicos pelos semitas, a invenção das vogais pelos gregos, e o conhecimento fonético pelos romanos, pois segundo Cagliari (1998) “os semitas, os gregos e os romanos nos deixaram alguns alfabetos, tabuinhas ou pequenas pedras ou chapas de metal onde se encontravam todas as letras, na ordem tradicional dos alfabetos (...)” (CAGLIARI, 1998, p. 17)

O processo de alfabetização passou por mudanças até chegar na idade média. Com o tempo o conhecimento alfabético passou a ser formal, havendo a necessidade do surgimento das escolas. De modo que estas passaram a adquirir regras e o ensino passou a ser fragmentado. “O importante, agora, era aprender a escrever palavras, frases, e em seguida os textos. (...)” (CAGLIARI, 1998, p. 26) “o ensino da escrita sobreponha-se ao da leitura.” (RIZZO, 1937. p. 14)

Nos dias atuais a alfabetização no brasil ainda se encontra precária, no entanto já avançou muito, pois hoje em dia se tem uma nova concepção do alfabetizar, consistindo em “alfabetização e letramento”, ou seja desenvolver habilidade de leitura, compreensão textual, produção textual e utilizar a escrita em usos sociais da linguagem em diferentes contextos.

[...] Aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL,2017. p. 61)

Ainda com todo o desenvolvimento que vem ocorrendo na educação no brasil e principalmente no estado do amazonas, ainda se ver muitos casos nas escolas de alunos que passam de ano somente por causa de um sistema, mas não têm habilidades básicas de ler, escrever, interpretar e produzir textos. Percebeu-se que a alfabetização “apesar

dos múltiplos olhares e interesses, a educação nunca esteve e, aliás, não está no foco de prioridades da educação pública, uma das realidades do campo da cidade de parintins/am. (SILVA, 2017. Pg. 29-46)

No entanto, há projetos voltados para o aperfeiçoamento do alfabetizar, sendo um destes o plano nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC), o qual trouxeram algumas mudanças e investimentos na formação de professores, com intuito de especializá-los no processo de alfabetizar e letrar.

3.2 Ambiente Alfabetizador no Processo de Alfabetização e Letramento

Ambiente alfabetizador, é o espaço da sala de aula e/ou a própria escola, e as ações que são desenvolvidas em um determinado ambiente escolar para a aprendizagem da escrita e leitura, processo de alfabetização e letramento.

Linkedin (2018), afirma que “uma sala de aula não se caracterizará um ambiente alfabetizador por conta dos materiais que o compõe, mas sim, pelas ações voltadas para a leitura e escrita”. Segundo uma entrevista realizada pela autora Teberosky em (2006) para a revista escola, o ambiente alfabetizador “passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar.”

A organização deste ambiente é de grande importância para o processo de ensino aprendizagem, pois através deste espaço pode-se proporcionar contextos educacionais que promovam uma boa educação para os educandos. Rizzo (1937), complementa afirmando que se faz necessário no ambiente alfabetizador “assembleias e rodas de conversas, o cantinho da leitura, a hora da história, os jogos, o cantinho da dramatização, a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, o registro contínuo da linguagem, e a leitura incidental, sendo estes processos importantes para a alfabetização e letramento”.

O site “Educarede”, escrito por Bräkling (2013), destaca que o ambiente alfabetizador é “onde os alunos participam das práticas de linguagem: leem livros de contos de fadas, jornal, textos científicos ou referenciais; escrevem regras de jogos, cartas para alguém, registram suas atividades.”

Deste modo, pode-se afirmar que um local organizado, ainda que tenha um espaço pequeno, caberá todo um conjunto de materiais acessíveis para contribuir no processo de alfabetização e letramento de cada criança.

3.3 O ambiente alfabetizador e as facetas de inserção no mundo da escrita

A partir dos estudos de Magda Soares (2016) do livro “alfabetização, a questão dos métodos”, a pesquisadora afirma que o processo de alfabetização e letramento é composto por três facetas sendo estas: linguística, interativa e sociocultural. A faceta linguística, engloba o processo de alfabetização, enquanto que a interativa e a sociocultural, englobam

o letramento. Castro (2017) “complementa que a faceta linguística, é propriamente da língua escrita, a faceta interativa, está sendo a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, e a faceta sociocultural, parte do princípio de usos, funções e valores atribuídos a escrita em contexto socioculturais.”

Na revista “educação”, soares (2016), afirma que a palavra “faceta”, partiu da observação de cada pesquisa na educação, sendo realizadas como análise das diferentes fases do processo de alfabetização e letramento. Clarissa pereira (2019), afirma que “a integração das facetas no processo de alfabetização e letramento permite ao educando, ao mesmo tempo ir aprendendo a codificar e decodificar, a compreender e interpretar textos.

Além das facetas a organização do ambiente alfabetizador, é importante para o ato de alfabetizar e letrar, pois conforme Emília Ferreiro (1999, pg. 35) “uma sala organizada favorece para a aquisição de conhecimento, desenvolvendo a participação das crianças em práticas de leitura e escrita, momento do letramento que configura-se em ambiente alfabetizador”.

Deste modo, pode-se perceber que a organização de um ambiente só tem a contribuir para com a alfabetização e letramento, visto que vem a facilitar no processo de ensino aprendizagem e na construção dos conhecimentos pessoais e educacionais dos alunos.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização do ambiente alfabetizador é de suma importância para o processo de alfabetização e letramento pelo fato de proporcionar ao alfabetizando recursos didáticos e inúmeras possibilidades de aprendizagem a partir de práticas alfabetizadoras, como afirma frade “a organização do processo de trabalho deve levar em conta múltiplas dimensões: as experiências metodológica, os materiais didáticos, materiais de leitura, as experiências de formação de professores, os tempos e espaços destinados à alfabetização. (Frade, 2005.pg.9)

Pode-se perceber que o ambiente alfabetizador das turmas observadas não proporciona aos alunos o contato direto com diversas fontes de leitura, pois o espaço das salas de aulas é pequeno para a quantidade de alunos que atende e não dispõe de diversos recursos necessários para o processo de alfabetização.

Na sala de 1º ano do ensino fundamental o ambiente é composto por cartazes espalhados na parede da sala: chamada, tempo, calendário, cartaz do alfabeto, cartela numérica, cartaz de aniversariantes, estes confeccionados para auxiliar os alunos em algumas atividades de classe e também servem como enfeite da sala de aula para dar um aspecto mais agradável ao espaço.

Quanto ao ambiente alfabetizador na turma do 2º ano do ensino fundamental, foi percebido que pouca coisa muda em relação a sala do primeiro ano, pois a

mesma é composta pelos mesmos cartazes, sendo de chamada, tempo, calendário, cartaz do alfabeto, cartela numérica, cartela para formação de novas palavras, cartaz de aniversariantes, feito pelo professor para auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita, visto que quando o aluno não reconhece uma letra ou número, estes recorrem aos cartazes expostos nas paredes, pois a quantidade de alunos é grande para um único professor.

Neste processo, observou-se que ainda é trabalhado muitas vezes somente a codificação e decodificação das palavras, método utilizado até os dias atuais. De acordo com a BNCC, a alfabetização é [...] Um processo, onde é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado. (BRASIL, 2017. Pg. 88)

A faceta linguística no processo de alfabetização e letramento é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência fonológica, mas quando trabalhadas juntas, a linguística, interativa e sociocultural englobam todo um conjunto de procedimentos, processos e saberes que devem ser ensinados na alfabetização e letramento, como especifica Magda Soares (2003) na revista brasileira de educação.

Letramento, em suas facetas trabalham – imersão das crianças na cultura escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a alfabetização, em suas facetas trata da questão da – consciência fonológica e fonêmica, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (SOARES, 2003. pg. 15)

No ambiente alfabetizador das turmas observadas pode-se perceber a ênfase na faceta linguística, pois a partir desta, os professores ensinam a codificação e decodificação das palavras, por meio dos textos como lendas, contos e outros textos, utilizando-se do método “global ou sintético”, onde os alunos aprendem a silabação.

Verificou-se que a leitura nas práticas alfabetizadoras ainda é algo superficial na maioria das vezes utilizada somente para bater meta da escola, principalmente em tempo de provas para avaliar o processo de alfabetização, como a provinha brasil e/ou a prova ana.

O ambiente alfabetizador das turmas observadas é composto por vários cartazes nas áreas interna e externa, no entanto os recursos disponibilizados chamam mais atenção para as datas comemorativas, deixando de lado o alfabetizar e letrar dos alunos nos diferentes espaços escolares, também é composto por jogos recreativos, construídos por acadêmicos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Nas turmas observadas as facetas vem a contribuir para com o processo de alfabetização, na interatividade dos alunos consigo mesmo e com os outros, no convívio social, trazendo a cultura de cada criança para o ensino aprendizagem, e além do mais a aquisição da linguagem como instrumento para a alfabetização e letramento dos educandos. As facetas tem um amplo leque a ser trabalhado no ambiente alfabetizador,

visto que estas fazem parte de todo o processo de alfabetização e letramento.

Como especifica Soares (2016), no primeiro capítulo de seu livro “Alfabetização: o método em questão”, que as três facetas linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, a interativa o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos e sociocultural o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. (Soares, 2016. pg. 29)

Cada faceta é importante no processo de alfabetizar e letrar, pois estas contribuem para o ato e contextualizam situações do cotidiano de cada alfabetizando, aprimorando o conhecimento a partir do conhecido, podendo haver uma interação geral de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Nas turmas observadas, o ambiente alfabetizador necessita de recursos didáticos diversificados, considerando as diferentes facetas da alfabetização e letramento e ter uma dinâmica contínua de inúmeras possibilidades de aprendizagem. Faz-se necessário também por parte dos professores alfabetizadores uma organização adequada deste ambiente para contribuir na aquisição da linguagem, onde será contextualizado o conhecimento e as experiências de alfabetização dos alunos.

A organização do ambiente alfabetizador deve propor inúmeras situações de aprendizagem a todos alfabetizados na sala de aula e em outros espaços da escola, até mesmo embaixo de uma árvore pode-se proporcionar um lugar de interesse e prazer da criança para a busca do conhecimento.

Cada etapa é importante no ato de alfabetizar e letrar. As fases deste processo não estão somente para serem aprendidas e deixadas de lado, ultrapassá-las é atropelar as etapas do processo que cada criança deve vivenciar e desenvolver na aquisição da linguagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações nas práticas de alfabetização e letramento das turmas do primeiro e segundo ano do ensino fundamental pode-se constatar que a alfabetização e letramento ainda é um tema que requer estudo no contexto educacional escolar da instituição municipal onde ocorreu a pesquisa.

Percebe-se que quando se fala em alfabetização e letramento, pensa-se logo na criança lendo e escrevendo, independente se esteja certo ou errado, mas constatou-se a partir dos estudos teóricos realizados, que alfabetização é algo muito mais complexo, pois requer não somente que a criança saiba ler e escrever, mas também desenvolver habilidades para produção e interpretação textual, bem como utilizar a linguagem com eficácia nas diversas interações sociais. Deste modo, foi perceptível que a alfabetização na maioria das vezes, é vista somente como um processo de codificar e decodificar símbolos linguísticos.

Através da pesquisa pode-se ter um olhar mais crítico e ampliado sobre o ambiente alfabetizador, sendo este não somente vivenciado na sala de aula, mas em diferentes espaços da escola, propiciando aos alfabetizandos inúmeras possibilidades de aprendizagem, não somente em âmbito educacional, mas também social, assim como variados cantinhos de ensino, como textos diversificados e principalmente que aborde o contexto sociocultural.

Portanto, a partir da pesquisa intitulada “o ambiente alfabetizador e as facetas de inserção no mundo da escrita”, pode-se constatar que a alfabetização ainda é pensada em muitos momentos para alcançar meta da escola, índices impostos para a instituição, fazendo necessário ampliar estudos e formação continuada para os professores por meio de palestras, mesas redondas, debates e práticas alfabetizadoras sobre a temática alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. e BLIKEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Allyn and Bacon, Inc. 1982.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. **Alfabetização no Brasil: um pouco de história**. Fortaleza, 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú** / Luiz Carlos Cagliari. – São Paulo: Scipione, 1998. p. 11 a 34 – (Pensamento e Ações no Magistério).
- CAMPOS, L. e LAURINO, C. **A Construção do ambiente alfabetizador no ensino Fundamental de nove anos**. São Paulo, 2010.
- CASTRO, Elza Vidal de (Org.). **Formação continuada de docentes da educação básica: construindo e reconstruindo conhecimentos na prática pedagógica (LASEB)** / Elza. Vidal de Castro, organizadora. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2017.
- FERRO, Clarice. **Alfabetização no Brasil: entenda os desafios**. Rio de Janeiro: Publicado em 8 de setembro de 2017. Atualizado em 22 de dezembro de 2017.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre. Editora Artmed, 1999.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula: caderno do professor** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ceris Salete Ribas da Silva. - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 70 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)
- GILDA, Rizzo, 1937 – **Alfabetização natural** / Gilda Rizzo. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 13 a 33.
- GISELLY Pinheiro Ribeiro; MIRACY Pinheiro Ribeiro. **Enfoques de uma nova política pública para alfabetização na idade certa no município de Parintins: PNAIC**. Rio Grande do Sul: 2014.
- GOMES, Gregório Rodrigues. **Metodologia de la investigacion cualitativa**. Málaga, Ajibe, 1999.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas** / Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.); Alexandra da Silva Molina. Et al. –2ª ed.—Campinas, SP: komedi,2003.

p. 183 a 219.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Ambiente alfabetizador**, 2017. Artigo (Faculdade de Educação / Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <<http://WWW.Ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ambiente-alfabetizador>

SILVA, Simone Souza. **Políticas de Formação Inicial de Professores do Campo em Parintins: contextos e contradições** / Simone Souza Silva, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016. 15-53 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização: a questão dos métodos. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no XVI Seminário da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT**, em Porto Alegre, de 4 a 9 de novembro de 1984.

SOARES, Magda Becker. **Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd**, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

TEBEROSKY, A.; GALLART, M.S. (orgs.) **Contextos de alfabetização inicial**, Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEBEROSKY, A. **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita**. Entrevista. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinarestimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em 26.06.2014

TEBEROSKY, A.- **Entrevista: Ambiente Alfabetizador do professor**. Disponível em: <http://ambientealfabetizadorprofessor.blogspot.com> Acesso: 13/07/2019.

<http://www.aberta.org.br/educarede/2013/05/21/afinal-o-que-vem-a-ser-ambientealfabetizador/> acesso: 25.03.2019

<https://www.google.com/amp/s/g1.globo.com/google/amp/am/amazonas/noticia/2019/06/24/a-mazonas-tem-reducao-na-taxa-de-analfabetismo-em-2018-aponta-ibge.ghtml> acesso: 11/07/2019.

<http://revistaescola.abril.com.br> acesso: 11/07/2019.

<http://leiturinha.com.br/blog/literatura-infantil/> acesso:11/07/2019.

<https://www.clarissapereira.com.br/provocacoes-sobre-alfabetizacao-e-letramento/> acesso: 15/07/2019

CAPÍTULO 2

OS HÁBITOS DE HIGIENE NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 06/05/2020

Maria Jussara da Silva

Universidade Virtual do Estado de São Paulo
(UNIVESP)

Bauru-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/5932810052582820>

Andressa Bernardo da Silva

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR),
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE); Universidade Virtual do Estado de São
Paulo (UNIVESP)

Bauru-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8002346971188342>

Daiany de Souza Ferreira Tanamachi

Universidade Virtual do Estado de São Paulo
(UNIVESP)

Bauru – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/6289679178800568>

Liciane da Silva Gomes Mansano

Universidade Virtual do Estado de São Paulo
(UNIVESP)

Bauru-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/3903909937696951>

Jaqueline Maria da Silva Vicente Aguilera

Universidade Virtual do Estado de São Paulo
(UNIVESP)

Bauru-São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/3377850037866199>

Amanda Bastos Coelho Lopes

Universidade Virtual do Estado de São Paulo
(UNIVESP)

Bauru – São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/0807888559167574>

RESUMO: A escola, como um ambiente propício à propagação de ideias e novos conhecimentos, em comunidades carentes em que a falta da higiene é um problema que afeta o aprendizado, se torna imprescindível para a promoção de hábitos saudáveis. A manutenção da saúde depende, principalmente, da criação de hábitos que se originam do ensino e da repetição de atitudes. Este estudo trata de um relato de experiência originado do trabalho desenvolvido no Projeto Integrador I do curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) - polo de Lençóis Paulista. Partiu da problemática: como promover hábitos de higiene na escola utilizando-se da ludicidade e da tecnologia? Definiu-se, como objetivo, compreender, refletir e sensibilizar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de Bauru, sobre a higiene e a importância do autocuidado com a saúde através de hábitos saudáveis. A solução à tal questão foi uma apresentação interativa e lúdica

com o uso de recursos tecnológicos e de um jogo de tabuleiro com os alunos. Objetivou, com tais ações, reavivar conceitos de higiene relacionados à importância do banho, cuidados com os cabelos, higiene bucal, limpeza das mãos, cuidados com as unhas e implicações de andar descalço. Os resultados obtidos foram o entusiasmo demonstrado pelos participantes durante as duas etapas do projeto e a constatação, através dos comentários dos mesmos, durante a apresentação e o jogo que a ação mobilizou e contribuiu para a criação de hábitos de higiene.

PALAVRAS-CHAVE: Hábitos de Higiene; Relações Interpessoais; Ludicidade; Jogo; Escola.

HYGIENE HABITS IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS: AN EXPERIENCE REPORT IN SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: School is as a favorable environment for propagation of ideas and knowledge. In poor communities, where poor hygiene is a problem that affects learning, schools become essential for the promotion of healthy habits. Maintaining health standards depends mainly on the creation of healthy habits, originated from teaching and repetition. This study is about an experience report, originated from the Integrator Project I, part of the Pedagogy course of the Virtual University of the State of São Paulo (UNIVESP) - Lençóis Paulista. It started from the problem: how to promote hygiene habits at school using playfulness and technology? The objective was to understand, reflect and sensitize students of the 3rd year of Elementary School, from a public school in Bauru, about hygiene and the importance of self-care and general healthy habits. The solution to this issue was an interactive and musical presentation using technological resources and a board game. The goal with such actions, was to revive hygiene concepts related to the importance of bathing, hair care, oral hygiene, hand cleaning, nail care and implications of walking barefoot. The results obtained were the enthusiasm shown by the participants during the two stages of the project and verification through their comments during the presentation and the game that the action engaged the students and contributed to the creation of hygiene habits.

KEYWORDS: Hygiene habits; Interpersonal Relations; Playfulness; Game; School.

1 | INTRODUÇÃO

A concepção sobre os hábitos de higiene foi construída ao longo do tempo e, nesse processo, a escola mostra-se com um papel fundamental. Sabe-se que a matrícula nas escolas não garante o futuro das crianças, pois as comunidades pobres lidam diariamente com fatores insalubres de higiene que causam doenças e podem levar à morte (ABREU JÚNIOR; CARVALHO, 2012).

Essas circunstâncias sociais fazem com que o atendimento escolar, quando se limita à transmissão de conteúdos, não contribua para um futuro melhor. Para tanto, torna-se imprescindível “[...] a proposta pedagógica incluir a educação ambiental e sanitária dos

estudantes, com extensão às suas famílias e residências” (BRASIL, 2008, p.20).

A construção da concepção que se tem hoje sobre higiene passou por mudanças ao longo do tempo. No Brasil, por exemplo, os portugueses trouxeram muitos costumes europeus, mas a influência dos povos indígenas, que tinham o banho diário como um costume, tornou-se predominante:

Eles utilizavam os rios, os lagos e as cachoeiras para seus banhos e, mesmo assim, não ficavam doentes. Ao contrário dos portugueses da época, sujos e mal cheirosos, os índios eram fortes, saudáveis e asseados. O banho, até mesmo, está presente em muitos rituais religiosos dos índios brasileiros (BRASIL, 2008, p.16).

Nos séculos XVI e XVII, a água, um elemento que hoje é considerado essencial para a boa saúde, foi considerada como capaz de penetrar no corpo das pessoas e causar doenças. A palavra higiene passou a ter destaque no início do século XIX, no qual os médicos promoveram e apoiaram o uso do sabão.

Na escola, ensinar hábitos de higiene sempre foi um desafio, as experiências mostram que é imprescindível que os conteúdos sejam trabalhados em sala de aula de modo constante, criativo e participativo para que a temática seja compreendida pelos alunos. No entanto, nem sempre a escola priorizou a compreensão, mas a memorização, assim, o que era trabalhado, muitas vezes ficava nos livros e cadernos didáticos fadados ao esquecimento e não transpunha para a vida das crianças.

Cunha (2008, p. 14), em seus estudos sobre Piaget, evidencia que, nessa etapa de escolarização, as crianças precisam de experiências concretas “[...] um ensino que valorize excessivamente a transmissão de conteúdos formalizados pode incorrer no equívoco de fazê-lo por meio de formulações puramente verbais, algo que a criança, em geral, ainda não domina”. Nas contribuições de Ausubel et al. (1980), a educação se torna real quando o aluno é capaz de promover mudanças de comportamentos. Desse modo, o brincar, ouvir histórias, dramatizar, cantar, entre outras atividades lúdicas, constituem meios prazerosos de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, logo, o agir pedagógico deve atender as reais necessidades das crianças, buscando ser criativo e flexível. Saúde na escola, para Marcondes (1974, p. 91):

[...] significa a formação de atitudes e valores que levam o aluno ao comportamento inteligente, revertendo em benefício de sua saúde e da saúde dos outros. Não se limita a dar conhecimentos; preocupa-se em motivar a criança para aprender, analisar, avaliar as fontes de informações, em torná-la capaz de escolher inteligentemente seu comportamento com base no conhecimento.

Para Marcondes (1974), a escola não deve abordar a questão da promoção da saúde apenas nas aulas específicas, e sim promover a interdisciplinaridade, de modo que os conceitos de promoção de saúde passem a fazer parte do cotidiano das crianças.

Nesse sentido, a sala de aula que antes se resumia a alunos, professores, lousa, giz, mesas e cadeiras pode agora contar com novos elementos de multimídia. A era digital vem transformando o processo ensino-aprendizagem de tal forma que, a educação tenta se

adequar aos novos tempos e demandas. No entanto, em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias em sala de aula ainda é um desafio.

De acordo com Moran et. al. (2006), inserir tecnologia na educação demora muito mais do que possamos imaginar, pois nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Portanto, não temos muitas instituições e pessoas que desenvolvam formas avançadas de compreensão e integração de tecnologias no ambiente escolar. As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros, intelectuais e emocionalmente curiosos, que saibam motivar e dialogar. Dessa forma:

As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação (MORAN et. al., 2006, p. 17).

Aprofundando a temática que envolve mídia e educação, é fundamental compreender que a aprendizagem acontece quando consegue-se integrar todas as tecnologias, assim sendo, Moran et. al. (2006) considera que são as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas e as corporais.

O autor ainda explica que passamos muito rápido do livro para a televisão e vídeo e destes, para a internet, sem saber explorar todas as possibilidades de cada meio. Isso significa que, o docente deve encontrar a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os procedimentos metodológicos. A internet, por exemplo, é uma ferramenta que permite inúmeras possibilidades de tornar a didática mais envolvente e assimilativa, mas não é somente ela. Nesse sentido, a televisão e o vídeo também podem auxiliar na compreensão e no desenvolvimento.

A questão da higiene, por ser primordial na manutenção da saúde, torna-se um tema transversal e relevante a ser trabalhado nas salas de aula, principalmente em comunidades de baixa renda, onde estatisticamente se verifica um lapso considerável na adoção de hábitos de higiene. Diante de tal necessidade, objetiva-se relatar a experiência vivenciada durante o Projeto Integrador I, do curso de Pedagogia da UNIVESP, a partir da problemática de como promover hábitos de higiene na escola utilizando-se da ludicidade e da tecnologia, no qual se constatou o problema e propôs-se soluções.

2 | METODOLOGIA

Este estudo trata de um relato de experiência originado do trabalho desenvolvido no Projeto Integrador I, do curso de Pedagogia da UNIVESP polo -Lençóis Paulista. Partiu da problemática: como promover hábitos de higiene na escola utilizando-se da ludicidade e da tecnologia? Definiu-se, como objetivo, compreender, refletir e sensibilizar os alunos do

3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de Bauru, sobre a higiene e a importância do autocuidado com a saúde através de hábitos saudáveis. A pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2011) constituiu-se em um estudo qualitativo, investigativo e exploratório de levantamento bibliográfico.

O tempo para a realização do projeto foi de seis meses. E considerando que uma das integrantes do grupo trabalha como professora na escola Estadual Iracema de Castro Amarante, foram realizadas três visitas para identificar a problemática e delimitar objetivos, desenvolver o trabalho, aplicar e redigir o relatório final.

Na primeira visita buscou-se compreender a realidade da escola por múltiplos olhares, através de um diálogo com a diretora, coordenadora e professora. Tal postura possibilitou verificar o contexto e estudar uma possibilidade para agir sobre um problema real que pudesse gerar mudanças significativas nos alunos. O problema evidenciado foi a falta de higiene das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental I e o prejuízo nas relações interpessoais e no aprendizado.

A questão norteadora: como promover hábitos de higiene na escola utilizando-se da ludicidade e da tecnologia? Definiu-se, como objetivo, compreender, refletir e sensibilizar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola de Bauru, sobre a higiene e a importância de se ter hábitos saudáveis. Como solução, trabalhou-se a temática em sala de aula através da palestra e dos recursos escolhidos. As ferramentas selecionadas para a exposição inicial do tema foram a elaboração de slides, a seleção de mídias audiovisuais (vídeo explicativo e musical), além de um miniteatro envolvendo cenas curtas e dramatizadas pelas integrantes. Tais recursos, aliados às estratégias da interação, possibilitaram identificar o que os alunos já sabiam para ampliar seus conhecimentos.

O público-alvo foi aproximadamente 50 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. Aplicou-se um jogo de tabuleiro construído pelas integrantes do grupo com o objetivo de, por meio da ludicidade, desafiar e problematizar questões inerentes à higiene. Na aplicação, as crianças foram divididas em grupos de quatro, sendo cada grupo auxiliado por um dos autores desta pesquisa para reforçar as orientações sobre o jogo e facilitar a interação entre os alunos e a reflexão sobre a temática.

Com o público-alvo definido desde o início do projeto, ficou claro que o jogo era a forma mais criativa para ajudar na solução das necessidades das crianças em relação aos conhecimentos de higiene. Houve a preocupação em elaborar adequadamente o jogo para a aplicação durante as aulas, para que ele não se tornasse somente uma brincadeira ou distração, mas que tivesse o compromisso educativo com as crianças, compreendendo que o jogo é uma prática que auxilia no desenvolvimento cognitivo do estudante, preocupando-se também em neutralizar os sentimentos de bons e maus jogadores, vencedores e perdedores, colocando em jogo as emoções que permeiam todo o ambiente e as pessoas envolvidas.

A importância de se ter hábitos saudáveis de higiene foi apresentada por meio de

recursos lúdicos, no caso, a dramatização, as músicas, os vídeos e os jogos para mobilizar a atenção e a compreensão sobre a temática.

Baseando-se no método de Design Thinking, foi possível a criação do jogo de tabuleiro obedecendo os quatro processos: imersão (busca do entendimento do tema e a importância da utilização do lúdico), ideação (discussão em grupo e elaboração da ideia do jogo de tabuleiro), prototipação (montagem de protótipo do jogo, pesquisa de materiais viáveis a serem utilizados e sugestões de regras) e por fim, o desenvolvimento (criação definitiva das regras, tabuleiros e fichas).

O uso da abordagem Design Thinking para este projeto foi de grande importância, pois após a detecção e entendimento do problema, relacionado a higiene na comunidade escolar que foi apresentado através de visitas e entrevistas na escola escolhida, partiu-se então para busca de informações sobre o tema através de pesquisa exploratória e levantamento de referências. Definiu-se metas, cronogramas e mapas mentais para que o objetivo fosse atingido.

Com a ideia principal do jogo definida, confeccionou-se o tabuleiro provisório em cartolina (figura 1) para que o jogo fosse experimentado e analisado pelo grupo.

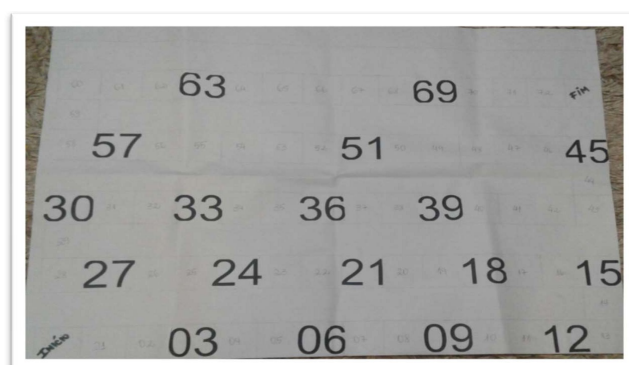


Figura 1 – Protótipo em cartolina do jogo de tabuleiro.

Fonte: Material produzido para pesquisa.

Calculou-se o tempo estimado para que não prolongasse o tempo de apresentação, sempre com a preocupação do bem-estar dos alunos, evitando assim, uma apresentação cansativa. Pensou-se também, qual seria a reação das crianças ao ganhar ou perder, para que o jogo não se tornasse algo punitivo e sim um instrumento de motivação a querer aprender mais e seguir as regras corretas para uma vida mais saudável. Definiu-se a quantidade de jogadores necessários para cada tabuleiro, e surgiu a ideia de um aluno ser o leitor das regras, desenvolvendo então a capacidade leitora escritora e a habilidade de liderança.

Ao escolher o material, a preocupação foi em chamar atenção das crianças, atingindo, segundo Gardner (1994), as inteligências múltiplas visuais, auditivas e sinestésicas, nas quais desenvolveu-se um jogo de tabuleiro interativo com orientações sobre cuidados

com a higiene.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabe-se que o ambiente escolar está em constante transformação e reestruturação, nesse contexto de mudanças a disciplina Projeto Integrador I, do curso de Pedagogia da UNIVESP, propõe que os futuros pedagogos vivenciem a realidade escolar, identifiquem os problemas, proponham e apliquem uma solução. Este estudo relata uma experiência em uma escola pública de Bauru, na qual os alunos apresentaram muitos problemas decorrentes da falta de higiene e isso prejudicava a convivência e o aprendizado das crianças. Para atender essas questões, objetivou-se compreender, refletir e sensibilizar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I sobre a higiene e a importância do autocuidado com a saúde através de hábitos saudáveis.

Considera-se que a higiene é um conjunto de cuidados que as pessoas devem ter com o seu corpo para ter melhores condições de vida. Por isso, é importante desenvolver atividades de sensibilização para que os alunos desenvolvam os hábitos saudáveis.

Na ida a campo para expor o tema e a aplicação do jogo de tabuleiro, consistiu na apresentação (figuras 2 e 3) e orientação sobre a importância de ter hábitos saudáveis de higiene e, para alcançar a atenção e compreensão sobre a temática, utilizou-se de recursos lúdicos, no caso o miniteatro, músicas, vídeos e jogos. A encenação foi a mobilização inicial, uma das autoras da pesquisa se vestiu com uma capa amarela, passou glitter no rosto e usou óculos escuros, dramatizando como seria uma bactéria (figura 2).

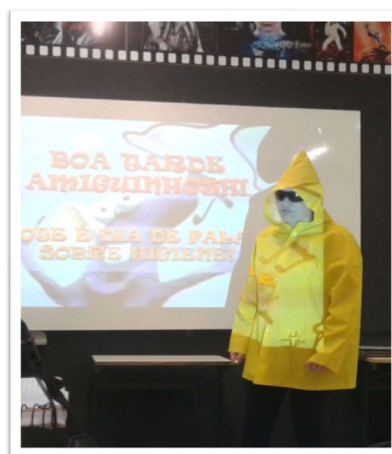


Figura 2 – Encenação da “Senhora Bactéria” na escola.

Fonte: Material produzido para pesquisa.



Figura 3 – Estudantes na sala de vídeo durante a apresentação.

Fonte: Material produzido para pesquisa.

A temática foi apresentada aos alunos, em seguida, eles jogaram o-jogo de tabuleiro (figura 4).



Figura 4 – Desenvolvimento do jogo em sala de aula.

Fonte: Material produzido para pesquisa.

A ideia inicial do jogo de tabuleiro foi mostrar hábitos como: lavar as mãos, escovar os dentes, pentear os cabelos, etc., sendo que essas informações seriam apresentadas em forma de pequenas frases, presentes em fichas correspondentes às casas de números maiores (figuras 5 e 6).

<p>04 Parabéns! Lavou as mãos com sabonete antes das refeições! Avance uma casa.</p>	<p>12 Escovou os dentes antes de dormir! Continue assim! Avance uma casa.</p>	<p>19 Unhas limpas e cortadas! Que lindeza! Avance uma casa.</p>
<p>26 Muito bem! Secou bem os pés após o banho! Avance uma casa.</p>	<p>33 Banho completo da cabeça aos pés! Que cheirinho bom! Avance uma casa.</p>	<p>41 Cabelos limpos e penteados! Que maravilha! Avance uma casa.</p>

Figura 5 – Regras de higiene e frases de parabenização.

Fonte: Material produzido para pesquisa.

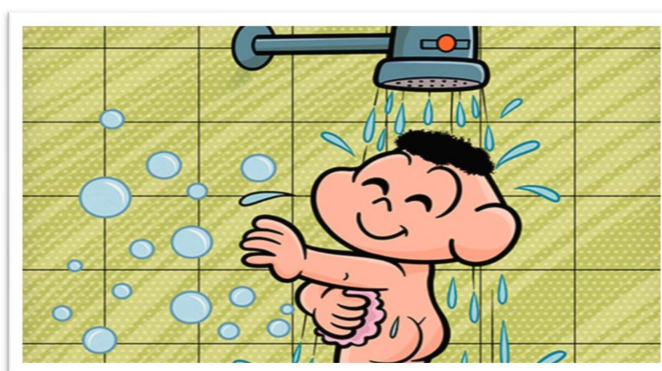


Figura 6 – Uma das ilustrações sobre higiene inserida no cartão do jogo.

Fonte: < https://www.youtube.com/watch?v=KsIXIRnZ_qQ >

Nas reuniões de elaboração do protótipo do jogo, discutiu-se quais materiais seriam necessários para a confecção do tabuleiro definitivo, tendo a preocupação de algo que fosse durável e que os alunos tivessem a oportunidade de manuseá-lo livremente. Escolheu-se então o uso de papelão como base do tabuleiro e um papel adesivo em tamanho A3, impresso em gráfica, com casas e números inseridos em sua arte (figuras 1 e 7).

60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	CHEGADA
59													
58	57	56	55	54	53	52	51	50	49	48	47	46	45
												44	
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
29													
28	27	26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15
												14	
SAÍDA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Figura 7 – Arte final para impressão do tabuleiro.

Fonte: Material produzido para pesquisa.



Figura 8 – Tabuleiro final e fichas informativas.

Fonte: Jogo criado para a pesquisa.

No desenvolvimento do jogo, percebeu-se que seria necessário demonstrar também alguns hábitos errados que estavam presentes no dia a dia dessas crianças e que necessitavam de grande atenção.

Cada jogo de tabuleiro (figura 8) foi destinado para quatro jogadores, um destes sendo o mediador responsável por ler as regras apontadas nas cartas. O jogo contém 72 casas, algumas estão marcadas de verde, outras de amarelo e vermelho. Ao jogar o dado e cair com seu pino em uma casa verde, o mediador lê a carta com frases positivas por terem seguido corretamente as regras, além de ganharem como bônus a chance de avançar uma casa, exemplo: “Parabéns, você lavou as mãos ao usar o banheiro, avance uma casa”. Caso o pino do jogador caia na casa amarela, as fichas apresentam uma frase de atenção que, por sua vez, termina com a informação de que o aluno deveria perder a vez na próxima jogada: “Você chegou da escola e não tomou banho, fique sem jogar da próxima vez”. E, finalmente, caso o jogador tenha o azar de cair na casa vermelha, recebe uma advertência sobre a regra não cumprida, onde o aluno volta para o início do jogo: “Você fez bullying com seu amigo por causa de higiene, retorne ao início do jogo”. Importante explicar que, como um dos problemas pertinentes na escola trabalhada é a questão do bullying, deixou-se a última casa vermelha com uma frase de atenção para que o tema também fosse trabalhado. O jogo termina para aquele jogador que cruzar primeiro a linha de chegada do tabuleiro.

Foram dois momentos principais com os alunos durante a aplicação do projeto: primeiro, com uma palestra para introduzir o conteúdo e a temática do trabalho proposto e em seguida a aplicação do jogo.

No decorrer da palestra, houve um grande envolvimento e participação por parte das crianças e foi notável o conhecimento prévio sobre o assunto. Desde o início houve uma receptividade muito intensa com todas as palestrantes (figura 9).

Ao partir para a execução do jogo de tabuleiro foi ainda melhor: os alunos interagiram,

ficaram empolgados e levaram muito a sério a proposta lúdica apresentada. Inclusive, uma das crianças declarou que aquele era “o melhor dia da sua vida”.

Outro fato interessante foi quando o peão de um jogador caiu em uma casa vermelha que dizia: “Chegou da escola e não tomou banho. Perca a sua vez na próxima jogada”, o aluno indignado respondeu que tomava banho sim e era todos os dias quando retornava da escola.

De fato, tudo isso foi muito gratificante e superou as expectativas do grupo sobre a reação daqueles pequenos estudantes, inclusive, no meio do jogo, uma das alunas pediu para usar o banheiro e quando retornou à sala de aula, informou para uma das professoras que tinha lavado as mãos.



Figura 9 – Crianças brincando com o jogo de tabuleiro.

Fonte: Material produzido para pesquisa.

Na aplicação, percebeu-se que o uso de jogos de cartas e tabuleiros propicia a estimulação da compreensão de assuntos de forma prazerosa, promovendo a reflexão sobre o conhecimento adquirido e criando uma mediação entre a aprendizagem e as realidades vivenciadas com aspectos comportamentais individuais e coletivos (COSCRATO, et. al. 2010). A adoção de músicas infantis mostrou-se eficaz ao ser utilizada como um recurso ao material didático, além de ser eficiente para educar, formar hábitos e proporcionar a apreensão de aspectos objetivos e subjetivos, que somente a escrita não contempla em sua totalidade (GARCIA; et. al. 1998).

Deste trabalho originou-se um vídeo de divulgação, “Trabalhando conceitos de higiene com crianças do Ensino Fundamental I” Disponível no YouTube: em <<https://youtu.be/YIVCwScCP8A>>. Por fim, conclui-se que a utilização de jogos no ambiente escolar potencializa o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico crítico da criança, estimula a investigação, a criatividade, as descobertas, a imaginação e a intuição, criando contextos significativos e tornando o processo de aprendizagem prazeroso.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar pode ser uma referência importante sobre os hábitos dos alunos. Por isso, este estudo parte do campo investigativo e exploratório, na apresentação e aplicação do trabalho na Escola Estadual Iracema de Castro Amarante, localizada em uma comunidade carente de Bauru, na qual os diversos problemas encontrados delimitaram-se sobre a questão da falta de higiene entre os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I.

O estudo atendeu ao objetivo de compreender, refletir e sensibilizar esses alunos sobre a higiene e a importância do autocuidado com a saúde através de hábitos saudáveis. Por meio da sensibilização, através dos jogos, vídeos, palestra, dramatização e integração, os alunos aprenderam sobre a importância do autocuidado com a saúde através de hábitos saudáveis e apresentaram mudanças de atitudes já evidenciadas na aplicação do trabalho.

Os recursos do jogo, a exploração da tecnologia e a ludicidade foram significativos. Constatou-se muitas reações dos alunos, como o estranhamento, o espanto, a euforia, a atenção redobrada, o envolvimento, dentre outros. Mostrando formas diferentes de problematizar e trabalhar, de forma significativa, os conhecimentos para que mobilize os alunos.

A utilização de jogos no ambiente escolar potencializa o processo de desenvolvimento do raciocínio lógico crítico da criança, estimula a investigação, a criatividade, as descobertas, a imaginação e a intuição tornando o processo de aprendizagem prazeroso. Os jogos têm a capacidade de auxiliar na socialização dos estudantes que por intermédio das regras apresentam limites, estimula o trabalho em equipe, a busca da cooperação mútua, auxiliando nas relações entre os pares e ao mesmo tempo que eles aprendem a respeitar as inúmeras soluções para uma mesma situação, podem construir relações lógicas, assim como aprender a raciocinar e a questionar seus erros e acertos. Ao trabalhar com jogos, percebeu-se a contribuição para a criação de contextos significativos de aprendizagem.

No desenvolvimento do trabalho ficou evidente que, no universo escolar, quando a família se ausenta, a escola é a principal referência para a vida da criança e, por isso, além de ensinar conteúdos científicos, também pode promover as questões inerentes ao ensino e à prática de hábitos saudáveis, além de contribuir para as relações interpessoais e de aprendizado. Como apontam estudos de Marcondes (1972, p. 90) “[...] Não se pode ensinar saúde como uma matéria abstrata, sem referências às práticas da criança dentro e fora da escola”; Os recursos utilizados atenderam a essas necessidades e superaram as expectativas quanto aos objetivos iniciais, proporcionando a compreensão e a reflexão sobre a higiene nas relações interpessoais da escola. Espera-se que este estudo possa dar suporte e auxiliar outros professores que se interessarem em abordar o tema higiene no âmbito educacional.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ABREU JÚNIOR, L. M. CARVALHO, E. V. O discurso médico-higienista no Brasil no início do século XX. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, nov.2012, p. 427-451.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Módulo 12: **higiene, segurança e educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- COSCRATO, G; PINA, J. C.; DE MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010.
- CUNHA, M.V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008. ISBN-13: 9788598271507. (sic)
- GARCIA, P.P.N.S.; CORONA, S.A.M.; VALSECKI JUNIOR, A. Educação e motivação: I. Impacto de um programa preventivo com ênfase na educação de hábitos de higiene oral. **Rev. Odontol. UNESP**, São Paulo, v.27, n.2, p.393-403, jul./dez. 1998.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, c1994.
- MARCONDES, R. S. Educação em saúde na escola. **Rev. saúde públ.** S.Paulo. 6:89-96. 1972.
- MARCONDES, R. S. **Educação em saúde pública: conceituação, objetivos e princípios**. São Paulo, Faculdade de Saúde Pública USP. Disciplina Educação em Saúde Pública, 1974. [mimeografado].
- MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M.T. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10ª edição. São Paulo: Papyrus, 2006.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE FRANCISCO BELTRÃO: IMPLANTAÇÃO DE AÇÕES PARA MELHORIA DA QUALIDADE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 06/05/2020

Natália Moraes de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Engenharia de Alimentos
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9447595214111395>

Andréa Cátia Leal Badaró

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
– Câmpus Francisco Beltrão, Departamento
Acadêmico de Ciências Agrárias
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8224031106724853>

Daniela Zanini Scarabotto

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Engenharia de Alimentos
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5437285247966752>

Andréa Nesi Wessler

Secretaria Municipal de Educação, Setor de
Alimentação Escolar
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/9649459212681525>

Joelen Raiana Favaro Ries

Secretaria Municipal de Educação, Setor de
Alimentação Escolar
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/8645556174311389>

Aline Laiza Salvador

Secretaria Municipal de Educação, Setor de
Alimentação Escolar
Francisco Beltrão – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/1651500586251018>

RESUMO: Tendo em vista o direito e a importância de uma alimentação nutricionalmente adequada e de qualidade para crianças e jovens, surge a necessidade de implantar medidas e controlar a qualidade da alimentação escolar. Desta forma, foram desenvolvidas algumas ações na rede escolar do município de Francisco Beltrão-PR, com objetivo de garantir o padrão higiênico-sanitário previsto pela legislação vigente, através da implantação de boas práticas de manipulação e treinamento das equipes responsáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Merenda; boas práticas de manipulação; qualidade; microrganismo.

SCHOOL FEEDING IN FRANCISCO
BELTRÃO CITY: ACTIONS IMPLANTATION
TO IMPROVE THE QUALITY

ABSTRACT: Bearing in mind the right and the importance of a nutritionally adequate and quality food for children and young people,

there is a need to implant actions to control the quality of school meals. So some actions were developed in the school network of the municipality of Francisco Beltrão-PR, with the objective of ensuring the hygienic-sanitary standard provided for by the current legislation, through the implementation of good handling practices and training of the responsible team. **KEYWORDS:** Feed; good handling practices; quality; microorganism.

1 | INTRODUÇÃO

Buscando melhorar e controlar a qualidade da merenda escolar, a Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006, baseada no Programa Nacional de Alimentação Escolar e nas recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), prevê a capacitação dos profissionais envolvidos, boas práticas de manipulação e análises microbiológicas, atestando a qualidade da alimentação escolar, principalmente considerando a vulnerabilidade das crianças em relação a doenças transmitidas por alimentos (BRASIL, 2006b).

Diante disso, este projeto teve como objetivo desenvolver e incorporar as boas práticas de manipulação nestes ambientes através da aplicação de questionários para as cozinheiras avaliando os níveis de conhecimento, levantamento das condições estruturais e higiênico-sanitárias dos locais de produção e armazenamento de alimentos, verificação da qualidade através de análises microbiológicas, elaboração de manuais de boas práticas e procedimentos operacionais padrão. Na sequência, foram realizadas atividades de capacitação dos profissionais responsáveis por meio de oficinas, seminários, manuais e cartilhas informativas, a fim de padronizar a qualidade da alimentação escolar das unidades escolares do município de Francisco Beltrão.

2 | METODOLOGIA

Realizou-se aplicação de questionário contemplando aspectos estruturais (integridade do ambiente, equipamentos, utensílios, manutenção e higiene) e aspectos pessoais dos manipuladores, e de posse destas informações, foram elaborados os manuais de boas práticas de manipulação e procedimentos operacionais específico para realidade de cada unidade escolar, de maneira mais realista e eficaz.

Para a instrução das merendeiras, foram organizados anualmente Seminários sobre a Qualidade da Alimentação Escolar de Francisco Beltrão, apresentando temas como a importância do hábito de higiene pessoal e higiene dos ambientes, avaliação primária das condições dos alimentos, armazenamento, cuidados durante a manipulação, sobre o comportamento dos microrganismos e os riscos que podem oferecer à saúde.

Como forma de avaliar o desempenho após esta orientação, foram coletadas amostras de alimentos da cadeia fria (salada) e da cadeia quente (carne), imediatamente

antes de serem servidos ao consumo na unidade. As amostras foram levadas em caixas isotérmicas até o Laboratório de Microbiologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Francisco Beltrão, onde foram realizadas análises microbiológicas para contagem de *Staphylococcus* coagulase positiva, contagem de coliformes totais e termotolerantes e presença de *Salmonella* spp. segundo as metodologias descritas por Silva et al. (2017).

Os resultados obtidos foram comparados com os parâmetros definidos pela Resolução de Diretoria Colegiada RDC-nº 12/2001 da Anvisa (BRASIL, 2001), para avaliar se estariam aptos para consumo humano. A escolha destes agentes se deu pelo fato que estes aparecem como patógenos potenciais frequentemente causadores de surtos alimentares entre 2009 e 2018, segundo dados epidemiológicos do Ministério da Saúde (BRASIL, 2019).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, foram elaborados os Manuais de Boas Práticas de Manipulação e Procedimentos Operacionais Padrão e vem sendo entregues e aplicados nas unidades escolares. Simultaneamente, já foram realizados 6 Seminários anuais sobre a Qualidade da Alimentação Escolar de Francisco Beltrão, com a sexta edição em fevereiro de 2020, realizado em parceria com o Setor de Alimentação da Secretaria de Educação do município, contando com a participação média de cem cozinheiras em cada edição dos Seminários (Figuras 1 e 2).



Figura 1. Registro fotográfico do 5º Seminário da Qualidade da Alimentação Escolar de Francisco Beltrão. Fevereiro de 2019.

Fonte: Autoria própria, 2019.



Figura 2. Registro fotográfico da oficina prática do 6º Seminário da Qualidade da Alimentação Escolar de Francisco Beltrão. Fevereiro de 2020.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Quanto as análises microbiológicas, foram coletadas 28 amostras em 14 escolas e creches, e os resultados encontram-se nas Figura 3.A e 3.B.

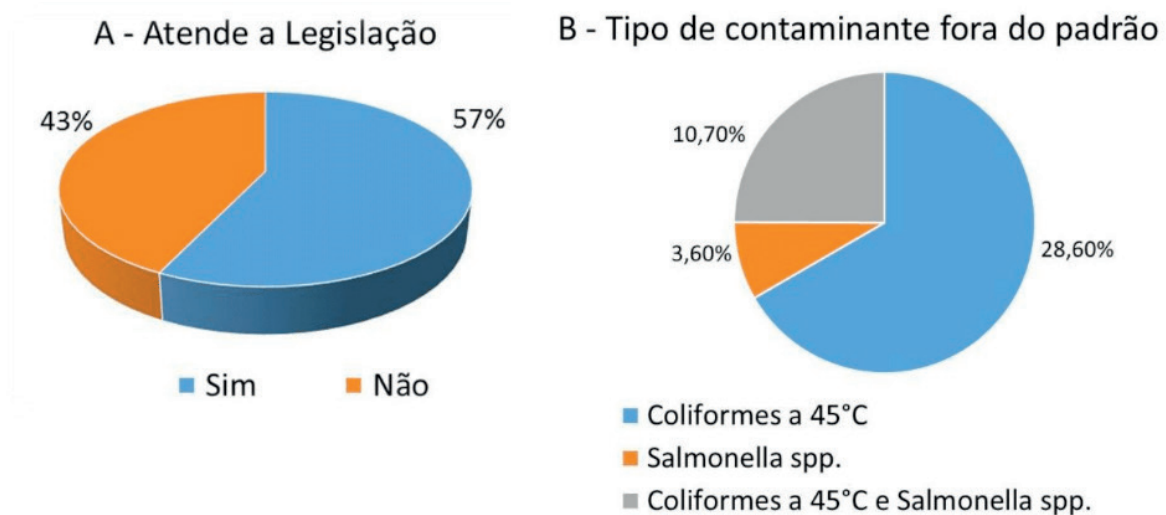


Figura 3. A – Percentual de amostras que atendem a legislação; B – percentagem de amostras fora do padrão da legislação de acordo com a legislação em vigor.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Baseado nos resultados observados nas figuras 3.A e 3.B, 43% das amostras analisadas são consideradas impróprias para consumo devido a presença de *Salmonella* spp. e contagens de Coliformes a 45°C acima do permitido pela RDC nº 12/2001 (BRASIL, 2001). Quanto a contagem de *Staphylococcus* coagulase positiva, obteve-se contagem de colônias típicas, entretanto, no teste de coagulase os resultados foram negativos, não apresentando características que oferecem risco à saúde.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos através das verificações das instalações, das

capacitações dos manipuladores e principalmente dos resultados das análises microbiológicas, pode-se concluir que ainda existem algumas falhas que comprometem o padrão higiênico-sanitário dos alimentos fornecidos na alimentação escolar.

Considerando ainda que alguns microrganismos identificados sejam agentes de origem fecal, pode-se considerar que estejam ocorrendo falhas na higiene do manipulador e do ambiente, reforçando assim a necessidade da continuidade de orientações e treinamentos às cozinheiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução nº 12 de 02 de janeiro de 2001. **Regulamento Técnico Sobre Padrões Microbiológicos para Alimentos**. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33880/2568070/RDC_12_2001.pdf/15ffddf6-3767-4527-bfac-740a0400829b> Acesso em 28 jun 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/FNDE/CD/nº 32 de 10 de agosto de 2006a. **Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. D.O.U. - Diário Oficial da União; Poder Executivo, 11 de agosto de 2006a.

BRASIL. Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.010 de 8 de maio de 2006b. **Institui as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de educação infantil, fundamental e nível médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional**. D.O.U. - Diário Oficial da União; Poder Executivo, 10 de maio de 2006b.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Surtos de Doenças Transmitidas por Alimentos no Brasil**. Informe 2018, de fevereiro de 2019. Disponível em <<https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/fevereiro/15/Apresenta---o-Surtos-DTA---Fevereiro-2019.pdf>> Acesso em 05 mai 2020.

SILVA, N., JUNQUEIRA, V. C. A., SILVEIRA, N. F. A., TANIWAKI, M. H., GOMES, R. A. R.; OKAZAKI, M. M. **Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos e Água**. 5 ed. São Paulo: Editora Blucher. 2017.

(2017). Manual de Métodos de Análise Microbiológica de Alimentos e Água. (5. ed). São Paulo: Editora Blucher.

COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ FELICIANO FERREIRA E O CURSO DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data da submissão: 06/05/2020

Tracy Martina Marques Martins
Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-
Graduação em Ciências Biológicas, Laboratório
de Química Farmacêutica Medicinal.
Goiânia - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6308790966854045>

**Jacqueline Rodrigues do Carmo
Cavalcante**
Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica de Ciências da Saúde, Laboratório de
Habilidades e Simulação em Saúde.
Jataí – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5595466048191090>

Jéssica Ribeiro Magalhães
Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica de Ciências da Saúde, Laboratório de
Habilidades e Simulação em Saúde.
Jataí - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/5422396726167558>

Edismair Carvalho Garcia
Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica de Ciências da Saúde, Laboratório de
Pesquisas Médicas.
Jataí – Goiás
<http://lattes.cnpq.br/3813180545041861>

João Pedro Lourenço Mello
Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica de Ciências da Saúde, Laboratório

Morfofuncional.

Jataí - Goiás

<http://lattes.cnpq.br/0052429934036597>

Fábio Morato de Oliveira
Universidade Federal de Jataí, Unidade
Acadêmica de Ciências da Saúde, Laboratório de
Pesquisas Médicas.
Jataí - Goiás
<http://lattes.cnpq.br/6212902574295781>

RESUMO: Em 2018 o curso de Medicina da Universidade Federal de Jataí (UFJ), recebeu em suas dependências alunos do Centro de Ensino em Período Integral José Feliciano Ferreira (CEPI José Feliciano Ferreira), a visita foi guiada pelos servidores da UFJ. A visita objetivou fundamentalmente estreitar a relação Escola e Universidade; uma vez que essa relação se desenvolve com ações que complementam e/ou reforçam o ensino. Essa ação colaborou com a disciplina eletiva de corpo humano, oferecida pelo CEPI José Feliciano Ferreira. Os alunos visitaram na UFJ o Laboratório Morfofuncional e o Laboratório de Habilidades e Simulação em Saúde. Esses laboratórios apresentaram aos visitantes as suas rotinas, equipamentos, contribuições para formação universitária, bem como os

serviços oferecidos para a comunidade. A ação foi um momento de grande relevância para a universidade e para a escola. Essa ação contribuiu com a futura escolha do curso de graduação, formação cidadã e educação dos alunos do ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Ensino médio; Universidade.

STATE COLLEGE JOSÉ FELICIANO FERREIRA AND MEDICINE COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF JATAÍ: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: In 2018 the Medicine course at the Federal University of Jataí (UFJ) received students of the José Feliciano Ferreira Full-Time Teaching Center (CEPI José Feliciano Ferreira), in your dependencies. The visit was guided by UFJ's technical staff. The visit aimed to strengthen the school and university relationship; this relationship develops with actions that complement and/or reinforce teaching. This action collaborated with the elective discipline of the human body, offered by CEPI José Feliciano Ferreira. The students visited the Morphofunctional Laboratory and the Health Skills and Simulation Laboratory at the UFJ. These laboratories showed visitors their routines, equipment, contributions to university education, as well as the services offered to the community. The action was a moment of great relevance for the university and for the school. This action contributed to the future choice of the degree course, citizen training and education of high school students.

KEYWORDS: Education; High school; University.

1 | INTRODUÇÃO

A universidade é um espaço político, social, detentor de conhecimento apto a atender as necessidades da população em geral, se tornando um espaço de busca por soluções cotidianas (DA ROCHA et al., 2014).

As críticas das escolas em relação à contrapartida que a universidade deve a população são relacionadas principalmente a falta de veiculação e popularização das práticas desenvolvidas nos projetos e nas pesquisas científicas. Dessa forma levantam-se diversas questões relevantes sobre a relação de comunicação, ausência de colaboração prática para a mediação da relação Educação básica e Educação superior. A relação universidade e escola se desenvolvem concretamente com ações que complementam ou reforçam as atividades de ensino desenvolvidas (THAUCHEN et al., 2014).

A abertura das portas da universidade aproxima a comunidade e esclarece o papel desenvolvido pela instituição. O papel institucional vai muito além de ensinar, a universidade deve contemplar fora dos seus muros, uma extensão do que é desenvolvido em seus projetos, levando conhecimento e oportunidades a comunidade (HALLAL et al. 2016). Em tempos obscuros, com desmonte da educação e com a imagem que tem sido transmitida pela mídia sobre o serviço público, reconhece-se a importância da abertura de

espaços dentro das universidades para diálogo e acesso a população.

Nesse contexto diante da necessidade da efetivação da universidade como espaço comunitário, servidores do curso de medicina, em parceria com o Centro de Ensino em Período Integral José Feliciano Ferreira (CEPI José Feliciano Ferreira), planejaram a aproximação de jovens do ensino médio com a universidade, por meio de uma visita guiada às dependências da universidade.

2 | BASE TEÓRICA

Atualmente a educação em tempo integral é uma ferramenta de consolidação da educação “omnilateral” de crianças, jovens, adolescentes e adultos. A educação de tempo integral fornecida pelos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI’s) compreende o estudo do currículo básicos proposto tanto para o ensino básico, fundamental e médio, acrescida de conhecimentos extracurriculares por meio de estudos enriquecidos de diversos procedimentos metodológicos de aprendizagem. Os CEPI’s representam um avanço educacional, pois trabalham efetivamente na redução das desigualdades sociais e ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo nos jovens, conceitos da educação formal e conceitos de cidadania (SANTOS, 2018).

Dessa forma, conhecendo alguns dos métodos educacionais desenvolvidos pelos CEPI’s os servidores do Curso de Medicina da Regional Jataí da UFG avaliaram a posposta de parceria como uma ação positiva. Essa ação apresentou-se em caráter complementar a disciplina eletiva de corpo humano, oferecida pelo CEPI José Feliciano Ferreira. Assim, os servidores do curso de medicina decidiram realizar a ação na forma de visita guiada; essa parceria proporcionaria aos discentes conhecer dois laboratórios do curso, ademais essa ação seria uma prática concreta de aproximação da educação básica com a educação superior.

3 | OBJETIVOS

Os principais objetivos dessa ação se basearam em: aproximar a escola de ensino médio com o ensino superior; motivar os visitantes a escolherem um curso de graduação; esclarecer a questionamentos sobre as maneiras de ingresso na instituição pública; contribuir com informações relevantes na escolha profissional dos alunos de ensino médio interessados no tema “corpo humano”; evidenciar o papel do servidor público no processo de formação dos universitários; demonstrar os ambientes de trabalho e rotina laboratorial dos professores e pesquisadores do curso de medicina; e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo dos jovens visitantes sobre o papel da universidade pública.

4 | METODOLOGIA

Em meados de outubro de 2018 o curso de Medicina recebeu uma solicitação de visita por meio de um ofício emitido pelo CEPI José Feliciano Ferreira. A visita foi agendada para o dia 22 de novembro de 2018. Conforme planejamento, a visita foi limitada aos alunos do ensino médio matriculados na disciplina eletiva de corpo humano, sob a supervisão do educador Adriano Santos.

A visita foi iniciada às 09h00min com a chegada dos alunos ao pátio da UFG - Regional Jataí, Campus Riachuelo. Os 33 visitantes e o professor responsável pela turma foram encaminhados a uma sala de aula, onde receberam as boas-vindas e noções básicas sobre biossegurança nos laboratórios e ambientes universitários. Após esse momento expositivo os alunos foram equipados com jalecos e luvas descartáveis e divididos em três grupos.

Os grupos visitaram dois laboratórios (Laboratórios Morfofuncional e Laboratório de Habilidades e Simulação em Saúde), do curso de Medicina. A visita ocorreu de forma guiada pelos responsáveis técnicos desses laboratórios. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer ambientes de ensino e pesquisa em saúde, voltados para a simulação de casos clínicos, diagnóstico histopatológico e aplicação de técnicas de biologia molecular. Os grupos visitaram os laboratórios pelo esquema de rodízio. Cada grupo guiado por um aluno líder entrou em um laboratório, e o terceiro grupo aguardou na sala de aula, onde ficaram sob a supervisão do professor responsável pela turma.

Na simulação dos casos clínicos, os alunos foram informados da rotina do setor e sua finalidade. Em sequência, foi mostrado um vídeo educativo sobre simulação realística de um caso de parada cardiorrespiratória para iniciação prática do manuseio dos manequins de simulação. Ao manuseio, os alunos passaram a adquirir conhecimento acerca da anatomia do pulmão e do coração, frequência cardíaca e respiratória, fazendo a ausculta de toda a cavidade torácica dos manequins. Ao término foi aberto um espaço para discussão dos casos apresentados e possíveis dúvidas sobre a instituição e os cursos oferecidos.

Na rotina de diagnóstico histopatológico e aplicação de técnicas de biologia molecular foram apresentadas para os alunos as dependências do Laboratório Morfofuncional e a rotina laboratorial realizada pelos técnicos e pelos pesquisadores.

O Laboratório Morfofuncional abriga diversas salas com diversas especialidades, inicialmente os alunos visitaram o setor de histopatologia; neste ambiente os alunos receberam noções básicas acerca da importância do diagnóstico histopatológico como ferramenta indispensável para diagnóstico de câncer e outras lesões patológicas de grande importância epidemiológica. Nesse sentido os alunos ouviram ainda noções básicas sobre as alterações genéticas relacionadas a processos neoplásicos e as técnicas de biologia molecular que são utilizadas para o diagnóstico diferencial das neoplasias benignas e

malignas.

Os alunos visualizaram ainda nas dependências do Laboratório Morfofuncional diversos equipamentos de uso científico como: Micrótomo, Microscópio, Destilador de água, Banho de Órgãos, Banho Maria, Leitora de microplacas, Agitador com placa aquecedora, Autoclave, Balança de precisão, entre outros. Ao longo da visita os alunos foram informados sobre o uso e finalidade de cada equipamento alocado no laboratório.

Após a visita dos três grupos aos dois laboratórios, os alunos se reuniram novamente na sala de aula, onde se realizou um momento de discussões e reflexões a cerca da finalidade e importância dos laboratórios par a formação dos acadêmicos dos cursos de saúde. Os alunos levantaram questões relacionadas às formas de ingresso na universidade, papel desempenhado pelos profissionais da saúde, rotina dos estudantes de medicina, entre outras. A visita foi finalizada às 11h45min, momento em que os alunos retiraram o jaleco e as luvas descartáveis e deixaram as dependências da universidade em direção ao CEPI José Feliciano Ferreira.

5 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na percepção dos técnicos administrativos em educação da instituição, o contato dos alunos durante a simulação dos casos clínicos despertou a curiosidade e o interesse sobre a temática proposta. Ademais, proporcionou o conhecimento de condutas básicas em situações de emergência, como parada cardiorrespiratória, e como proceder diante da situação.

Os alunos demonstraram grande interesse na temática abordada sobre o “Câncer”, tanto no tocante as alterações genética quanto as alterações patológicas e apresentação clínica. Alguns visitantes procuraram tirar dúvidas sobre o tema, relacionando as informações repassadas pelos técnicos administrativos educacionais e pesquisadores com as notícias e temáticas veiculadas pela mídia. Os alunos receberam material de divulgação a cerca do diagnóstico histopatológico realizado no Laboratório Morfofuncional. Dessa forma a visita se concluiu, despertando nos alunos o interesse por temas relacionados ao bem estar e a saúde, esclarecendo dúvidas e principalmente demonstrando as vantagens e desvantagens em se optar por fazer um curso de graduação da área da saúde.

Essa proposta prática contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo de uma futura escolha do curso de graduação e das responsabilidades que as profissões exigem (QUEIROZ et al. 2020).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a ação foi um momento educativo, não somente para a escolha de um curso de graduação, mas de contribuição para a formação da cidadania,

com compreensão da responsabilidade que o jovem tem em defender seus direitos fundamentais, como a educação. Além disso, mostra-se o importante papel que a universidade desenvolve através do ensino, da pesquisa e da extensão, retornando todo esse conhecimento à sociedade.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos aos coordenadores dos Laboratórios envolvidos na ação, professores Danilo, Ana Paula, Júlia, Carla e Núbia. E a equipe do CEPI José Feliciano Ferreira, representada pelo professor Adriano, pela confiança depositada nessa parceria.

REFERÊNCIAS

DA ROCHA, J. M. C.; ORIENTADORAS, P.; NORDOF, J.; STURNIOLO, S. **A Universidade como organização: espaço de pesquisa e formação em crise**. 2014. Disponível em: <<http://www.fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02ed3/1.pdf>>

TAUCHEN, G.; DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. **Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393.2014.

SANTOS, M. L. P. D. dos. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, 2018.

QUEIROZ, A. M. D.; REIS, E. B.; FRAGOSO, C. C. F.; MARINHO, E. P. M.; SOARES, A. V. **CAMINHOS PARA UNIVERSIDADE**. DESAFIOS -Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins, v. 7, n. Especial-2, p. 103-105, 2020.

HALLAL, D. R.; MULLER, D.; SILVA, P. T. D.; MINASI, S.; MACEDO, M. D. S. **Visitas guiadas nos prédios da Universidade Federal de Pelotas–UFPEL: uma ação de educação patrimonial**. Repositório Institucional da UFSC, XVI - CIGU, 2016.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: A ESCOLA NO OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 05/05/2020

Silvia Fernanda de Souza Lordani

Prefeitura Municipal de Santa Amélia PR

<http://lattes.cnpq.br/3571259604867050>

Annecy Tojeiro Giordani

Universidade Estadual do Norte do Paraná -

UENP-Cornélio Procópio PR.

<http://lattes.cnpq.br/7608724073951667>

Sidney Lopes Sanchez Júnior

Universidade Federal do Paraná – UFPR –

Jandaia do Sul PR.

<http://lattes.cnpq.br/9745765597592374>

Danieli Ferreira Guedes

Prefeitura Municipal de Sertaneja PR

<http://lattes.cnpq.br/4699114091941350>

Patrícia Ferreira Concato de Souza

Prefeitura Municipal de Cornélio Procópio PR.

<http://lattes.cnpq.br/4837493796641283>

Ariane Aparecida de Oliveira

Psicopedagoga Clínica e Institucional - Cornélio

Procópio PR.

<http://lattes.cnpq.br/5915369861441062>

Beatriz Haas Delamuta

Universidade Estadual de Maringá –

UEM - Maringá PR. [http://lattes.cnpq.](http://lattes.cnpq.br/4968585218838360)

[br/4968585218838360](http://lattes.cnpq.br/4968585218838360)

RESUMO: Este capítulo apresenta a avaliação institucional como um instrumento que possibilita uma reflexão coletiva na busca por um ensino de qualidade. Objetiva identificar aspectos relacionados à Infraestrutura, ao Ensino e a Gestão Escolar com vistas à melhoria do processo de ensino aprendizagem. A pesquisa foi realizada em uma instituição escolar de Ensino Fundamental, anos iniciais, situada em uma cidade da região do norte do Estado do Paraná. Um questionário foi respondido por 15 professores para diagnosticar a realidade da instituição, cujas respostas foram dimensionadas em uma Escala Likert de cinco pontos com fins de mensurar os graus de intensidade das unidades avaliadas de acordo com as categorias elencadas. Os dados foram analisados pela Análise de Conteúdo, com consonância com as fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Foi possível constatar que a categoria Infraestrutura teve o maior percentual de discordância em relação às categorias Ensino e Gestão Escolar. Destarte, a pesquisa possibilitou compreender a avaliação institucional como um excelente instrumento para a gestão escolar, por diagnosticar pontos fortes e frágeis e repensar a instituição na busca de melhorias na qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação institucional. Ensino. Gestão Escolar.

INSTITUTIONAL EVALUATION: THE SCHOOL VIEW OF BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: This chapter presents institutional assessment as an instrument that enables collective reflection in the search for quality education. It aims to identify aspects related to infrastructure, teaching and school management with a view to improving the teaching - learning process. The research was carried out in an elementary school, early years, located in a city in the northern region of the state of Paraná. A questionnaire was answered by 15 teachers to diagnose the reality of the institution, whose answers were measured on a five-point Likert Scale in order to measure the degrees of intensity of the units evaluated according to the categories listed. The data were analyzed by Content Analysis, in line with the phases: pre-analysis, exploration of the material, treatment of the results obtained and interpretation. It was possible to verify that the infrastructure category had the highest percentage of disagreement in relation to the Teaching and School Management categories. Thus, the research made it possible to understand institutional assessment as an excellent tool for school management, as it diagnoses strengths and weaknesses and rethinks the institution in search of improvements in the quality of teaching.

KEYWORDS: Institutional evaluation. Teaching. School Management.

1 | INTRODUÇÃO

A escola é a instituição básica do sistema escolar e o lugar de trabalho do professor, caracterizada como uma organização educativa que tem tarefas sociais e éticas que necessitam assumir um caráter profundamente democrático. Para atingir os seus objetivos sociais, políticos e educacionais torna-se necessário desenvolver uma estrutura organizacional, bem como estabelecer processos de gestão, tomada de decisões que devem ser pautadas em documentos oficiais, análise de resultados que contribuem para o processo formativo e aperfeiçoamento da gestão escolar (LIBÂNEO, 2013).

Avaliar o sistema escolar e os alunos pode orientar mudanças na qualidade das aprendizagens, no processo de formação do professor e, na atuação profissional frente aos novos desafios assumidos pela docência. Deste modo, é imperativa a necessidade de uma educação que prepare o indivíduo para o mundo do trabalho, com participação na vida política e cultural e que o permita refletir sobre a realidade social para nela atuar (LIBÂNEO, 2013).

O autor supracitado compreende a escola como centro de referência das políticas e planos educacionais que precisa de atenção para que as ações sejam eficazes e que tornam viáveis os processos de ensino e aprendizagem. Assim, é necessário compreender os aspectos internos da escola como "[...]objetivos, estrutura, dinâmica organizacional,

relações humanas, práticas formativas e procedimentos de avaliação", para que o ensino e a aprendizagem de qualidade se tornem possíveis (p. 18).

Estudos sobre a avaliação institucional são de suma importância para a área do Ensino, já que têm como propósito identificar as possíveis carências das instituições, possibilitando, intervenções com base na análise dos resultados contidos na avaliação. A partir dos resultados, cabe à equipe gestora da escola, elaborar plano e ações para melhorar os pontos fracos e fortalecer os pontos fortes diagnosticados. Nesse sentido, Ferreira, Décia e Mascarenhas (2010, p. 164), consideram que a avaliação

[...] é um processo permeado de informações relevantes que configuram um diagnóstico capaz de fornecer subsídios para a tomada de decisão, é tarefa primordial da gestão refletir como os usos das informações recebidas e produzidas podem estar a serviço da melhoria da gestão [...] e da qualidade social da educação, criando as condições propiciadoras para seu efetivo uso, juntamente com a equipe.

Por conseguinte, esses mesmos autores defendem que, a avaliação institucional pode se tornar um instrumento para a busca da melhoria da qualidade do ensino, tendo como ação intencional, a constante reflexão do professor. Trata-se, portanto, de um instrumento indispensável à gestão escolar e devendo estar assegurado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, com objetivos claros e bem definidos.

Sobre a avaliação institucional participativa, Vasques e Petry (2016) evidenciam configurar-se como um bom caminho para a gestão escolar, no sentido de diagnosticar e repensar a instituição, auxiliando-a na busca pela qualidade do ensino ofertado. Trata-se de um tipo de avaliação interna à escola e que permite ao coletivo diagnosticar e refletir sobre problemas e pensar em possíveis soluções.

Por sua vez, estudos propostos por Síveres e Santos (2018, p. 224-5) elucidam que "[...] para que a avaliação institucional de fato se efetive nas escolas e para que ela possa realmente se configurar como um tipo de avaliação formativa, deverá ser assumida pelas redes de ensino e pelas unidades escolares". Torna-se necessário, entretanto, que a escola e seus atores trabalhem para sua implementação.

Ao levar em conta a impossibilidade de abordar os problemas organizacionais da escola desconsiderando múltiplos aspectos internos e externos, este estudo buscou identificar pontos organizacionais de uma escola municipal do interior do Estado do Paraná, quanto aos seus aspectos internos. Para tanto, foi estabelecido um diálogo com professores por compreendê-los como profissionais responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética de seus alunos, convidando-os então, a pensarem nas questões sociais, estruturais, administrativas e pedagógicas em seu local de trabalho.

Portanto, o estudo evidencia o processo de avaliação institucional de uma escola pública de Ensino Fundamental, anos iniciais, a partir do levantamento de aspectos relacionados a Infraestrutura, ao Ensino e a Gestão escolar com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para participar da organização da gestão escolar, os profissionais que trabalham na escola precisam desenvolver e pôr em ação as competências profissionais específicas. De acordo com Libâneo (2013) essas competências associam-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas em diversos contextos do exercício profissional. Para o autor, [...] "o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino" (LIBÂNEO, 2013, p. 63).

Trata-se aqui da importância da construção da identidade profissional do professor. Pimenta (1999) discorre sobre os saberes docentes necessários à prática pedagógica do professor: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Nas discussões trazidas pela autora fica evidente que estes três saberes são necessários conjuntamente ao professor - não basta um ou outro, é preciso que todos se desenvolvam e se completem.

Porém, a experiência ganha destaque, porque:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes; como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas e uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1999, p. 27).

Assim, é importante refletir sobre os desafios das práticas educativas que podem influenciar na aprendizagem de professores e alunos. A participação do professor na gestão escolar deve partir da compreensão do PPP, bem como sua participação na elaboração, no trabalho em equipe, no compartilhar de experiências pedagógicas, além de assumir a responsabilidade coletiva perante a instituição.

Para Libâneo (2013) esses conhecimentos compõem habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a ausência e presença destas características determinam a eficácia do aproveitamento escolar dos estudantes, uma vez que refletir e avaliar aspectos da direção escolar, nível de preparo dos professores, espaço físico, satisfação com as atividades desenvolvidas compõe a cultura organizacional que precisa ser construída e reconstruída.

Assim, pensar na cultura escolar ou organizacional tem a ver com identificar os "[...] significados, modos de pensar, agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola" (LIBÂNEO, 2013, p. 34) e das pessoas que nela trabalham.

Partindo desta reflexão, compreende-se que, existe mútua relação entre as organizações - da escola, da sala de aula e a cultura da organização escolar - que exercem forte influência pedagógica. Assim, a gestão participativa se faz presente como importante estratégia para garantir a qualidade de ensino.

Libâneo (2013, p. 81) define gestão participativa como:

[...]um modo de fazer funcionar uma organização em que se criam formas de inserir todos os membros da equipe nos processos e procedimentos de tomada de decisões a respeito de objetivo, critérios desses objetivos, encaminhamento de solução para problemas.

O professor deve ser, então, sujeito ativo da gestão escolar, assim como os demais membros da instituição e utilizar-se da avaliação institucional como instrumento norteador de seu trabalho, de modo que reflita sobre sua prática em sala de aula, e possa melhorá-la a partir dos apontamentos feitos.

A avaliação, assim como a gestão supracitada, é uma das estratégias de realização de qualidade de ensino, incluindo ainda o currículo, a organização e o desenvolvimento profissional do professor (LIBÂNEO, 2013).

3 | METODOLOGIA

O estudo ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais), onde um questionário com foco nos quesitos Infraestrutura, Ensino e Gestão escolar foi aplicado em 15 professores com vistas a diagnosticar aspectos internos concernentes a realidade da instituição.

Inicialmente, a Direção da escola assinou uma carta de aceite para a realização da pesquisa, juntamente com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado aos professores, o qual foi lido e assinado pelos interessados em participar.

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário, respondido pelos 15 professores que aceitaram participar da pesquisa a qual visou fazer um levantamento para diagnóstico da realidade institucional.

A respeito do emprego de questionário em pesquisas, Lakatos e Marconi (2003, p. 201) o definem como "[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". No caso desta pesquisa, o questionário seguiu os pressupostos das autoras, sendo que, as perguntas foram de estimação ou avaliação e consistiram em "[...] emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item" (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 206).

Para mensurar os graus de intensidade das unidades avaliadas, utilizou-se a escala *Likert* de cinco pontos. Trata-se de um método comumente utilizado em questionários e pesquisas de opinião e que permite aos entrevistados responderem perguntas baseadas em escalas, por meio de níveis de discordância ou concordância (LIMA *et al.*, 2012). Neste caso, os cinco níveis indicados no Quadro 1, a seguir:

1	2	3	4	5
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Indeciso	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

Quadro 1 - Escala Likert.

Fonte: Os autores (2020).

O questionário foi elaborado a partir de três categorias pré-estabelecidas: 1. Infraestrutura (6 unidades); 2. Gestão escolar (5 unidades) e 2. Ensino (5 unidades).

A escala *Likert* foi aplicada e cada participante indicou o nível de concordância ou discordância que a instituição escolar se enquadrava em cada item avaliado, levando-se em conta que (5) *Concordo totalmente* - significa que a escola contempla totalmente o fundamento descrito na unidade; (4) *Concordo parcialmente* - significa que o fundamento descrito na unidade é contemplado na sua maioria; (3) *Indeciso* - significa que existem dúvidas se o fundamento descrito na unidade é contemplado em sua maioria ou minoria; (2) *Discordo parcialmente* - significa que a escola não contempla o fundamento descrito em sua maioria; (1) *Discordo totalmente* - significa que a escola não contempla o fundamento descrito na unidade (ALEXANDRE *et al.*, 2003).

Ainda neste questionário, foi disponibilizada uma questão aberta para cada categoria, no sentido de oportunizar aos participantes escreverem livremente sobre a temática. Os resultados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Para Bardin (2016, p. 48) a AC refere-se a

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Segundo Bardin (2016), o processo da AC constitui-se de três fases fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados que compreende a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de sistematização das ideias iniciais, a organização propriamente dita, “geralmente esta primeira fase contempla três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2016, p. 125).

A fase da “exploração do material”, na qual consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em detrimento de regras previamente elaboradas, corresponde a uma transformação inicial dos dados brutos do texto, agregados em unidades, permite alcançar uma representação do conteúdo. Na fase, “o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Percentagens, análise fatorial, permitem estabelecer

quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e expõem as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2016).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui, são apresentados os resultados dos dados coletados dos participantes, assim como, suas respectivas análises considerando alguns fatores internos da escola como: infraestrutura, documentos, gestão escolar, relações humanas dentre outros, com fins de melhorias no processo de ensino aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Os professores foram codificados com a consoante P seguida de um número ordinal: indicativo do número do participante, P1, P2... até P15, com o intuito de preservar sua identidade.

A primeira categoria refere-se a *Infraestrutura*, com seis unidades a *priori*: 1. Adequação das salas; 2. Equipamentos tecnológicos; 3. Espaço físico da biblioteca; 4. Espaço físico do laboratório; 5. Espaço físico do refeitório e 6. Limpeza, segurança e aparência estética.

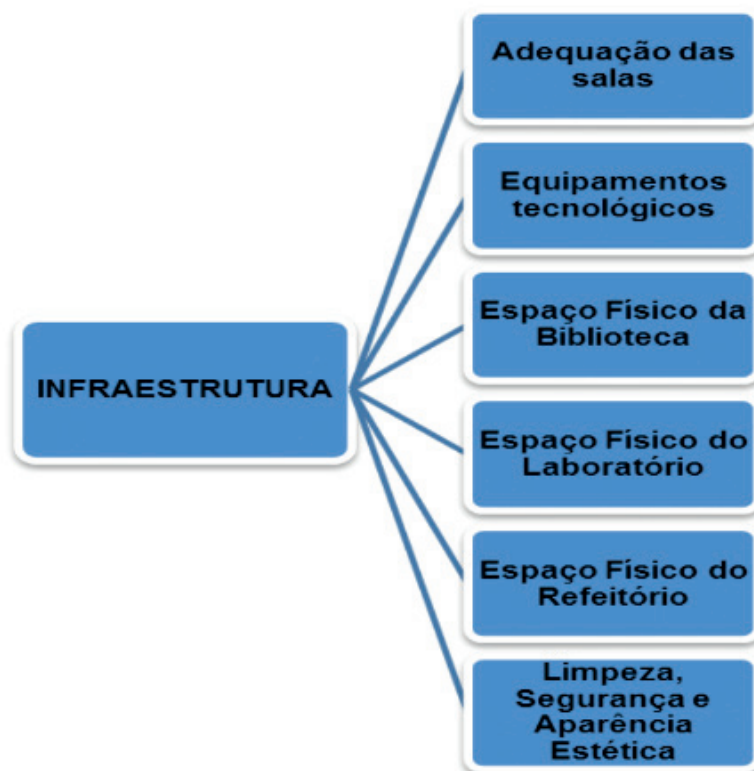


Figura 1: Categoria *Infraestrutura* e unidades estabelecidas para análise de dados.

Fonte: Os autores (2020).

Na segunda categoria é apresentado o quesito *Ensino* e no qual são abordadas cinco unidades a *priori*: 1. Análise dos documentos legais; 2. Tempo de hora atividade; 3. Compreensão do Projeto Político Pedagógico; 4. Elaboração do Projeto Político

Pedagógico e 5. Utilização dos dados obtidos nas avaliações.



Figura 2: Categoria *Ensino* e unidades estabelecidas para análise de dados.

Fonte: Os autores (2020).

A terceira categoria diz respeito a *Gestão escolar*, com cinco as unidades *a priori*: 1. Indicação para a função de Diretor Escolar; 2. Relacionamento com a direção; 3. Relacionamento com a coordenação; 4. Trabalho em equipe e 5. Satisfação com o trabalho da direção e equipe pedagógica.



Embora 2 dos 15 professores não tenham informado o tempo de magistério, 13 indicaram trabalharem no ensino no período de 4 a 32 anos e todos os participantes cursaram pós-graduação *lato sensu*. Nas categorias *Infraestrutura* e *Ensino*, dos 15 questionários respondidos, em apenas 3, os participantes comentaram sobre algum aspecto que não foi mencionado nas questões fechadas e na categoria *Gestão escolar*, obteve-se apenas um comentário.

A categoria *Infraestrutura* apresentou seis unidades de análise. A unidade que possui um maior percentual de satisfação foi a sala de aula, sobre a qual 73% dos professores manifestaram-se satisfeitos e apenas 27% insatisfeitos. Outros requisitos analisados que apresentaram um bom percentual foram o espaço físico do refeitório (66%) e a limpeza, segurança e aparência estética (60%). Já, a unidade que exibe um maior número de insatisfação (93%) foi a do espaço físico do laboratório de informática, juntamente com os equipamentos tecnológicos que apresentaram (60%) de insatisfação. A respeito do espaço físico da biblioteca 7% dos professores não responderam à questão.

A categoria *Ensino* representada por cinco unidades, indica um alto percentual de satisfação. As duas unidades que mostram um número maior de satisfação (86%) foram Compreensão do PPP e Atuação na elaboração do PPP. As unidades Tempo destinado para a hora atividade e Utilização dos dados obtidos nas avaliações corresponderam a 73% de satisfação.

Por fim, um olhar quantitativo para as respostas dos participantes da pesquisa, indicou que a categoria *Gestão Escolar* na unidade Relacionamento com a coordenação pedagógica apresentou 100% de satisfação. Enquanto a unidade Critérios de indicação para a função de diretor escolar apontou o maior número de insatisfação (47%). As demais unidades, apresentaram o mesmo percentual de satisfação, ou seja, 80%.

Na sequência, serão apresentados alguns excertos representativos a fim de ilustrar a percepção dos professores acerca dos aspectos analisados nesta pesquisa.

Conforme indicado na categoria *Infraestrutura*, na unidade correspondente a Adequação das salas, alguns participantes têm a mesma opinião representada pelos excertos: "[...] há salas com área maiores e menores" (P5); "[...] há espaços adequados (salas) e outras, nem tanto" (P7); "[...] espaço físico inapropriado" (P10). Apenas 7% indicaram o nível 5, *concordo totalmente* e, 33% apontaram o nível 4, *concordo parcialmente* com a adequação das salas de aula e do professor. O maior percentual atingiu o nível 3, com 40% dos participantes *indecisos*.

Sobre a unidade de análise nomeada Equipamentos tecnológicos, P7 escreveu que "[...] há computadores, mas falta manutenção". Assim, 47% dos participantes apontaram o nível 2, *discordo parcialmente*. Os níveis 4 e 5 que apontam *maior concordância* em

relação a essa unidade, não foram assinalados pelos participantes, revelando assim, grande defasagem da instituição no atendimento dessa unidade.

Na unidade de análise nomeada Espaço físico da biblioteca, um participante nada assinalou, porém, P7 afirmou que "[...] a biblioteca fica fechada e com parte do acervo ultrapassado", o que sugere tratar-se de um ambiente não frequentado por alunos e professores. Por sua vez, P10 confirmou tal situação ao dizer que "[...] a escola não possui biblioteca, os alunos não têm acesso a leitura". Apenas 7% dos participantes indicaram o nível 5 e 13% o nível 4, o que denota maior discordância relacionada a essa unidade, já que 27% assinalaram os níveis 1 e 2 e 20% indicaram o nível 3.

Na unidade de análise correspondente ao Espaço físico do laboratório de informática, P7 comentou que "[...] o laboratório de informática apenas funcionou durante o funcionamento do programa Mais Educação"; sendo que P10 compartilhou da mesma realidade ao afirmar que "[...] também não existe acesso a laboratório de informática". Assim, 53% dos participantes apontaram o nível 1, 40% o nível 2, não obtendo percentuais nos níveis 4 e 5, o que corrobora os comentários realizados, indicativos de *maior discordância* em relação a essa unidade de análise.

Na unidade de análise Espaço físico do refeitório foi identificado apenas um excerto (P5), que diz "[...] no momento da refeição os espaços para as brincadeiras desproporcionais". Contudo, 33% dos participantes apontaram o nível 3, 27% indicaram o nível 4, indicativo de que *concordam parcialmente* com esta unidade e 20 % apontaram os níveis 2 e 5.

A unidade de análise indicativa da Limpeza, segurança e aparência estética, não obteve comentários, porém, 40% assinalaram o nível 3, mostrando-se *indecisos* e, 33% apontaram *discordar parcialmente* ao assinalarem o nível 2. Nenhum participante assinalou o nível 5, *concordo totalmente*. Portanto, há indícios de maior discordância do que concordância nesta unidade.

Na categoria intitulada *Ensino*, pretendeu-se a partir de cinco unidades de análise, levantar os aspectos que envolvem o processo de ensino da escola analisada, conforme apresentado a seguir.

Em relação a unidade de análise Acesso aos documentos legais, chamou a atenção o seguinte excerto de P10: "[...] os documentos relacionados são documentos de gaveta, sem que os professores tenham acesso, estudo e manuseio" Entretanto, 33% dos participantes assinalaram o nível 5 e 27% o nível 4, o que indica maior concordância do que discordância nessa unidade.

Na unidade de análise Tempo destinado para a hora atividade, P9 diz que "Hora atividade deveria ser de 7 horas semanais, como em outros municípios e estados" e P15 comenta que "Não temos hora atividade de acordo com a lei (faltam horas). Observa-se então, que 40% dos participantes assinalaram o nível 4 e 20% o nível 5, indicando maior concordância do que discordância em relação ao tempo reservado para hora atividade.

Dentre as unidades elaboradas, não foram identificados excertos em relação à Compreensão do PPP e a Atuação na elaboração do PPP e utilização dos Dados obtidos nas avaliações. Sabe-se que a participação do professor na organização escolar é fundamental, pois essa ação pode ser influenciada nas questões de compreensão e formulação do PPP. Em outras palavras, essas ações contribuem para a construção da profissionalidade (LIBÂNEO, 2013).

Embora os participantes não tenham apresentado comentários, torna-se importante observar que na unidade Utilização dos dados obtidos nas avaliações houve um elevado percentual de participantes que *discordam parcialmente* (20%), de *indecisos* (33%) e somente 13% dos professores *concordaram totalmente*, sendo que esta é uma unidade de análise relacionada diretamente ao ensino dos alunos.

Já, com a categoria *Gestão escolar*, pretendeu-se a partir das suas cinco unidades de análise, a identificação dos processos de gestão escolar da instituição de ensino pesquisada.

Assim, na unidade de análise denominada Critério de indicação para a função de diretor escolar, observa-se que 33% dos participantes apontaram o nível 3, 20% indicaram os níveis 2 e 4 respectivamente e, apenas 13% assinalaram os níveis 1 e 5, denotando opiniões diversas em relação a essa unidade.

Na unidade de análise intitulada Relacionamento com a direção, 40% dos participantes indicaram os níveis 4 e 5 respectivamente, deixando claro que a maioria dos participantes concordam mais do que discordam com essa unidade. Ressalta-se ainda que, um participante não assinalou nenhum nível.

Na unidade de análise apontada como Relacionamento com a coordenação pedagógica, 66% dos participantes indicaram o nível 5 e 34% o nível 4, o que denota *concordância total* ou *parcial* em relação a essa unidade. Não houve participantes que optaram pelos níveis 1, 2 e 3.

Já, na unidade de análise Trabalho em equipe, 46% dos participantes indicaram o nível 4 e 34% apontaram o nível 5, indicando que a maioria dos professores *concordam total* ou *parcialmente* com esta unidade.

Na unidade de análise intitulada Satisfação com o trabalho que a direção e equipe pedagógica desenvolve, 34% dos participantes assinalaram o nível 4 e 26% o nível 5, o que demonstra que a maioria *concorda parcial* ou *totalmente*.

A categoria de *Gestão escolar* apresentou uma análise quantitativa, com somente o seguinte excerto (P9): "A falta de professor substituto atrapalha o trabalho da coordenação", não se encaixando em nenhuma unidade analisada, o que trouxe uma problemática não abordada - o professor substituto - ao longo da avaliação proposta.

Foi possível perceber que nessa escola, os percentuais mais elevados de *discordância total* ou *parcial* dos professores, diz respeito a categoria 1. *Infraestrutura*. Identificou-se então, que essa categoria (1.) obteve maior percentual de discordância em relação às

categorias 2. *Ensino* e 3. *Gestão escolar*.

Das seis unidades avaliadas na categoria *Infraestrutura*, três (equipamentos tecnológicos, espaço físico da biblioteca e laboratório de informática) obtiveram percentuais significativos no nível 1 que corresponde a *discordar totalmente*. Apenas três unidades (adequação das salas, espaço físico da biblioteca e espaço refeitório) num percentual reduzido, obtiveram participantes que apontaram nível 5, o que significa *concordar totalmente*. As unidades de análise Limpeza, Equipamentos tecnológicos e Laboratório de informática não obtiveram apontamentos no nível 5, correspondente a *concordância total*, o que denota maior discordância do que concordância nessa categoria.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação institucional possibilita a melhoria de metas e da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Entretanto, trata-se de um processo amplo, lento e complexo, mas que contribui significativamente para as mudanças nas instituições escolares.

Por meio deste estudo, foi possível evidenciar a importância da aplicação da avaliação institucional para o levantamento das necessidades apresentadas pelos professores da instituição pesquisada, com a finalidade de subsidiar ações para a melhoria da gestão escolar e da qualidade do ensino.

Destarte, ao retomar o seu objetivo geral que se constitui em levantar os aspectos relacionados à *Infraestrutura*, ao *Ensino* e a *Gestão escolar* visando melhorias da qualidade de ensino da escola pesquisada, constatou-se que as unidades Equipamentos tecnológicos, Espaços físicos da biblioteca e laboratório de informática, as quais contemplam a categoria *Infraestrutura*, indicaram que a escola não atende ao fundamento descrito nas unidades. Em relação às categorias *Ensino* e *Gestão escolar*, verificou-se concordância dos participantes quanto aos aspectos abordados pelas unidades.

Considerando a relevância dos seus resultados, espera-se que este estudo possa subsidiar a equipe gestora no planejamento de estratégias voltadas à melhoria da qualidade do ensino nesta escola. Mas, vale ressaltar que a avaliação institucional terá sentido somente se os dados coletados e analisados forem utilizados como um instrumento constante de reflexão para mudança e aperfeiçoamento da instituição escolar e seus protagonistas.

Ainda, como desdobramento da pesquisa, há possibilidade da aplicação de outros instrumentos de coleta de dados que possibilitem estes mesmos participantes descreverem o motivo pelo qual assinalaram os níveis correspondentes, discordando total ou parcialmente dos aspectos mencionados nas unidades de análise correspondentes a cada categoria proposta neste estudo.

Depreende-se então que, a avaliação institucional é um instrumento valioso para as instituições escolares, auxiliando no planejamento e na reorganização da cultura

organizacional já existente na gestão escolar, com vistas à qualidade do processo pedagógico de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, J. W. C. *et al.* Análise do número de categorias da escala de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. **XXIII Encontro Nac. de Eng. de Produção**. Ouro Preto, MG. 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2016.

FERREIRA, R. A.; DÉCIA, A. C. M.; MASCARENHAS, A. L. de J. Usos da informação para gestão educacional no município de Teodoro Sampaio. In: TENÓRIO, Robinson; MACHADO, Cristiane Brito; LOPES, Uaçai de Magalhães (Orgs.). **Indicadores da educação básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 157-172.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Ed. Heccus, 6º ed. rev. e ampliada. - São Paulo, 2013, 304 p.

LIMA, L. C. S. *et al.* A satisfação do mantenedor na área industrial: o caso em uma indústria frigorífica. **Revista Brasileira de Tecnologia Agroindustrial**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p.757-769, 2012.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

SÍLVERES, L. SANTOS, J. R. S. Avaliação institucional na educação básica: os desafios da implementação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.29, n. 70. 2018.

VASQUES, R. F. PETRY, O. J. Uso de ferramentas de avaliação pela gestão escolar para aferir a qualidade social da escola: uma revisão de literatura das pesquisas da BDTD (2010-2014). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**: Araraquara, SP. v.20, n.1, jan-abr 2016.

OFICINAS DE JOGOS: O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

Cristian Rafael Andrioli

Universidade Federal de Santa Maria, UFSM
Santa Maria – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/5523088337696074>

Shiderlene Vieira de Almeida

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
UTFPR
Medianeira – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/6420445044479337>

Dayse Grassi Bernardon

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
UTFPR
Medianeira – Paraná
<http://lattes.cnpq.br/5620969434439080>

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido a partir das ações de extensão universitária do projeto “Inclusão e Diversidade: o lúdico no contexto escolar” e apresentado no 8º Seminário de Extensão e Inovação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná realizado no campus de Apucarana no ano de 2018. O projeto em questão, objetivou oportunizar aos alunos dos cursos de Licenciatura em Química e Formação Docente (Ensino Médio)

conhecimentos teóricos e práticos destinados ao trabalho pedagógico com alunos com necessidades educacionais específicas, por meio da utilização e confecção de materiais lúdicos. Para isso, metodologicamente foi adotado uma pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativa, tendo como sujeitos os alunos do curso de licenciatura em química e da formação docente (ensino médio). O instrumento gerador de dados foi um questionário aplicado aos participantes ao final das oficinas. Os resultados parciais do projeto apontaram que os jogos apresentados e confeccionados, foram bem aceitos pelos participantes que consideraram o seu uso no contexto escolar como um instrumento de ensino capaz de favorecer o processo de ensino-aprendizagem em especial, a alunos com necessidades educacionais específicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ludicidade. Inclusão. Dificuldade de Aprendizagem.

WORKSHOP OF GAMES: THE LUDIC IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: This article was developed from the university extension actions of the project “Inclusion and Diversity: playfulness in the school context” and presented at the 8th Extension

and Innovation Seminar from the University Federal Technological of Paraná held on the Apucarana campus in 2018. The project in question, aimed to provide students of the degree courses in Chemistry and Teaching (High School) with theoretical and practical knowledge for the pedagogical work with students with specific educational needs, through the use and making playful materials. For this, a quantitative and qualitative interpretative research was methodologically adopted, having as subjects the undergraduate students in chemistry and teacher training (high school). The data generating instrument was a questionnaire applied to the participants at the end of the workshops. The partial results of the project indicated that the games presented and made were well accepted by the participants who considered their use in the school context as a teaching instrument capable of favoring the teaching-learning process in particular, to students with specific educational needs.

KEYWORDS: Playfulness. Inclusion. Learning Disability.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos grandes desafios para o ambiente escolar é a inclusão de alunos com necessidades específicas e saber trabalhar com tal realidade em sala de aula. Sabemos que muitos professores não têm formação suficiente nos cursos de graduação e cursos de formação docente na área de Educação Inclusiva. Dessa forma, o projeto de extensão em questão, tem o propósito de oportunizar aos alunos do curso de Licenciatura em Química e aos alunos do curso de Formação Docente (Ensino Médio) experiências com relação ao desenvolvimento profissional do futuro docente compartilhando conhecimentos teóricos e práticos que possam auxiliá-los no dia a dia para o processo de ensino-aprendizagem de alunos inclusos.

Nesse contexto, fez-se necessário promover estudos e discussões com os futuros docentes, em torno da Inclusão e Diversidade no âmbito escolar, com intuito de construir conhecimentos nas áreas de dificuldades de aprendizagem, bem como, elaborar materiais lúdicos para o atendimento de alunos inclusos em tais áreas, mediante a implementação de oficinas de jogos voltados para as dificuldades de aprendizagem e para a área da surdez.

Conforme Souza *et al.* (2013), o jogo e a brincadeira viabilizam tanto o prazer do ato de brincar como o aprimoramento de capacidades intelectuais dos alunos em diversas áreas, tais como na afetividade, conhecimento, socialização, interação e inserção social, empregando o lúdico no contexto escolar como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Assim,

as relações afetivas, sociais e cognitivas, consequentes de interações lúdicas, oportunizam o amadurecimento emocional, especialmente nos jogos grupais, a interação acontece de maneira mais fácil, pois é estimulada pela necessidade que os elementos de grupo têm de alcançar determinadas metas (CUNHA, 2005, p. 13).

Com tal projeto de extensão, é possível aproximar o aluno em formação de nível

superior com os futuros professores dos anos iniciais, na medida em que irão compartilhar do saber científico presente na universidade, de modo a ampliar tal conhecimento, concretizando assim, um elo entre a universidade e a comunidade externa.

Diante disso, este projeto almejou o compartilhamento de conhecimentos teóricos e práticos que visam auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de alunos inclusos, por meio de oficinas voltadas para a confecção de materiais lúdicos, sendo estas, realizadas no primeiro semestre de 2018, no ambiente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Medianeira.

2 | MÉTODOS

O projeto de extensão universitária em questão promoveu diferentes atividades, dentre estas as oficinas de “Jogos de Raciocínio Lógico”, sendo a primeira edição composta pelos jogos de Dominó das Quatro Cores e Tangram, realizada no mês de maio de 2018. Já, a segunda edição das oficinas contou com os jogos Memobox e o Jogo da Velha Tridimensional, realizada no mês de junho de 2018.

Para a realização das oficinas, foi utilizada uma sala de aula, pertencente ao bloco “i” da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Medianeira – UTFPR.

As oficinas foram desenvolvidas a fim de oportunizar aos alunos do curso de licenciatura em química e aos alunos do curso de Formação Docente (Ensino Médio), conhecimentos teóricos e práticos para o trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais específicas. Durante as oficinas, foram atendidos 38 estudantes do curso de Formação docente e 4 alunos do curso de licenciatura em química.

Os participantes das oficinas do curso de Formação de professores foram encaminhados por uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Medianeira, enquanto que os alunos do curso de licenciatura em química são estudantes regularmente matriculados na UTFPR, campus Medianeira.

As oficinas dos Jogos de Raciocínio Lógico, foram executadas em quatro etapas. Primeiramente, foram realizadas reuniões de planejamento, considerando o público alvo e o desenvolvimento de jogos que atendessem as necessidades da temática das oficinas. A segunda etapa, compreendeu a confecção dos jogos que foram aplicados durante as oficinas pelos estudantes da licenciatura em química. Já a terceira etapa correspondeu a aplicação dos jogos nas oficinas, com os alunos de formação docente. A última etapa, por sua vez, foi a confecção dos jogos (pelos alunos de formação docente) apresentados e trabalhados durante as oficinas.

Durante as oficinas, num momento inicial, foram apresentadas as atividades e a problemática do projeto de extensão, discutindo sobre as mesmas. Num segundo momento, houve a apresentação dos jogos, com seus objetivos, regras, procedimentos e


implicações pedagógicas que estão diretamente relacionadas a cada jogo.

Ao final das oficinas foi aplicado questionário (Figura 1) para averiguar a importância dos materiais lúdicos desenvolvidos. Os questionários utilizados para o levantamento de dados foram elaborados de acordo com Pires *et al.* (2015), Marconi e Lakatos (2003) e a escala do tipo Likert conforme Cunha (2007), na qual o sujeito que está sendo avaliado manifesta o grau de concordância perante o enunciado por meio das alternativas: concordo totalmente (C.T.), concordo parcialmente (C.P.), indiferente (I.), discordo parcialmente (D.P.) e discordo totalmente (D.T.).

O questionário adotado para as oficinas de Jogos de Raciocínio Lógico foi o mesmo tanto para a primeira edição (jogos: Dominó das Quatro Cores e Tangram) como para a segunda edição (jogo: Memobox e Jogo da Velha Tridimensional).

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

UTFPR Esta pesquisa tem por objetivo averiguar os possíveis resultados mediante a aplicação de jogos durante a oficina "Jogos de Raciocínio Lógico", para uma turma de Formação de Docente.



1. Favorece a aprendizagem: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

2. Utilizaria como instrumento de ensino em minhas aulas, futuramente: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

3. É apenas mais um jogo de competição: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

4. A confecção do jogo é inviável: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

5. Estimula a resolução de problemas: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

6. O jogo e suas regras são de difícil compreensão: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

7. Pode ser utilizado como um recurso de avaliação: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

8. Visualmente o jogo é bonito e ilustrativo: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

9. Despertou a curiosidade em jogar: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

10. O jogo envolve conceitos/conteúdos disciplinares: Discordo totalmente. Discordo parcialmente. Indiferente. Concordo parcialmente. Concordo totalmente.

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Figura 1 – Questionário adotado para as oficinas.

Fonte: Autoria própria.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Primeiramente, os alunos da licenciatura em química produziram materiais de cunho teórico e prático para a realização das oficinas com alunos do curso de Formação Docente (Ensino Médio) de uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Medianeira. Sendo assim, os jogos da primeira oficina (Dominó das Quatro Cores e Tangram) estão apresentados nas Figuras 2A e 2B.

O Dominó das Quatro Cores (Figura 2A) contribui para a aprendizagem escolar principalmente para a coordenação motora, concentração, relações espaciais e temporais, desenvolvimento de estratégias entre outras, visto que Macedo *et al.* (1997, p. 14) afirmam que o objetivo principal do jogo é “[...] compor um quadrado usando todas as peças, de modo que cores iguais não sejam vizinhas, nem mesmo nos cantos”.

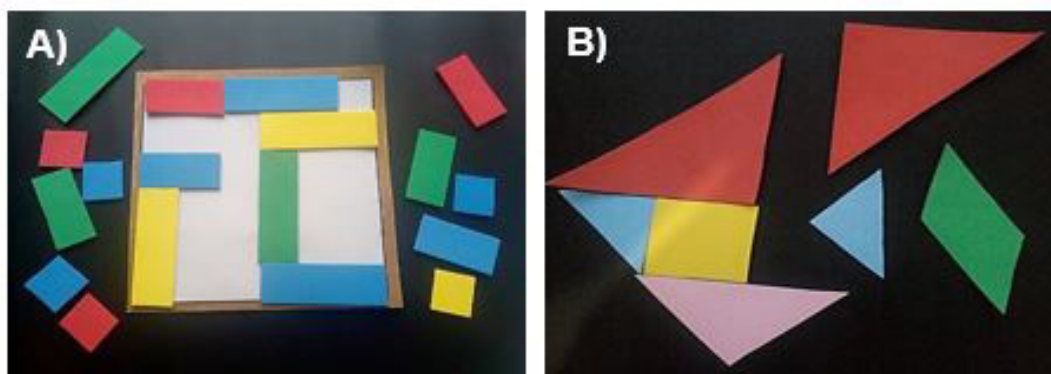


Figura 2 – A) Jogo Dominó das Quatro Cores; B) Jogo Tangram.

Fonte: Autoria própria.

O jogo Tangram (Figura 2B), por sua vez, favorece a aprendizagem na resolução de situações-problema, desenvolvimento do raciocínio, concentração, podendo ser trabalhado conteúdos da área da matemática e da língua portuguesa, dentre outros. Em virtude de o Tangram, segundo Macedo *et al.* (2015), ser um passatempo similar a um quebra-cabeça, cujo maior desafio está na organização das peças, sem sobrepor umas às outras, todas as peças que compõe o jogo devem formar uma figura geométrica.

Os jogos da segunda oficina (Memobox e Jogo da Velha Tridimensional) estão apresentados nas Figuras 3A e 3B. O Jogo da Velha Tridimensional apresentado na figura 3B é comercializado por MJ Saldanha – Jogos e Materiais Pedagógicos.

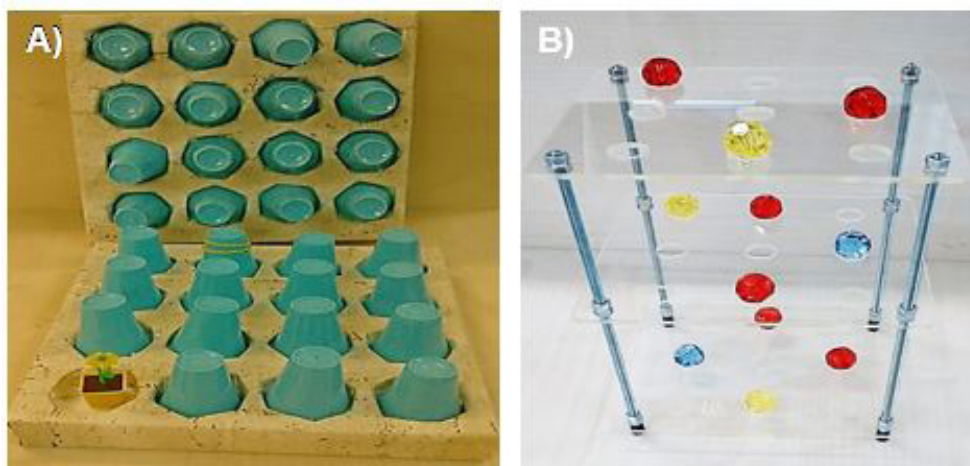


Figura 3 – A) Jogo Memobox; B) Jogo da Velha Tridimensional.

Fonte: Autoria própria.

O jogo Memobox (Figura 3A) já descrito por Zaia (2014) contribui para o estabelecimento de relações (perceptivas, espaciais e lógica) e favorece a descentração e consideração de pontos de referência internos e externos a um sistema móvel. O objetivo principal do jogo é descobrir o local em que um “minibrinquedo” (objeto) foi escondido sob um dos copos colocados num dispositivo móvel.

A versão do Jogo da Velha foi apresentada em formato Tridimensional (Figura 3B) o que colabora para o desenvolvimento do raciocínio lógico, estratégias e estabelecimento de relações espaciais, perceptivas e lógicas. O objetivo do jogo é fazer mais linhas com três elementos da sua cor, em qualquer posição horizontal/vertical levando em conta a tridimensionalidade.

Tendo em vista a apresentação dos jogos confeccionados para as oficinas de Jogos de Raciocínio Lógico, ao final de cada oficina, conforme já mencionamos, foi aplicado um questionário (Figura 1) para avaliar a importância dos materiais lúdicos e a possível utilização pelos futuros professores de séries iniciais participantes das oficinas. Parte dos resultados serão apresentados a seguir.

QUESTÕES	C. P. (%)	C. T. (%)
1A. Favorece a aprendizagem	18,4	81,6
1B. Favorece a aprendizagem	11,4	88,6
2A. Utilizaria como instrumento de ensino em suas aulas, futuramente	23,7	76,3
2B. Utilizaria como instrumento de ensino em suas aulas, futuramente	14,3	85,7
5A. Estimula a resolução de problemas	2,6	97,4
5B. Estimula a resolução de problemas	14,3	85,7
9A. Despertou a curiosidade em jogar	10,5	89,5
9B. Despertou a curiosidade em jogar	2,85	97,15

Tabela 1 – Exposição parcial dos resultados.

Fonte: Autoria própria.

Assim, na tabela 1 estão apresentados em porcentagem para as questões 1, 2, 5 e 9 do questionário ilustrado pela figura 1, uma vez que, a denominação “A” faz referência ao primeiro dia de oficina (jogos: Dominó das Quatro Cores e Tangram) e a denominação “B” ao segundo dia de oficina (jogos: Memobox e Jogo da Velha Tridimensional).

Os resultados dispostos na tabela 1 sugerem que os materiais lúdicos da segunda edição das oficinas favorecem a aprendizagem (88,6 %), utilizariam como instrumento em suas aulas (85,7 %) e despertaram a curiosidade em jogar (97,15) enquanto que, a primeira edição das oficinas estimula a resolução de problemas (97,4 %).

Ainda, na figura 4 estão expostos os resultados de ambas as oficinas para as questões 3, 4 e 6, e, verificamos que houve uma variedade de respostas.

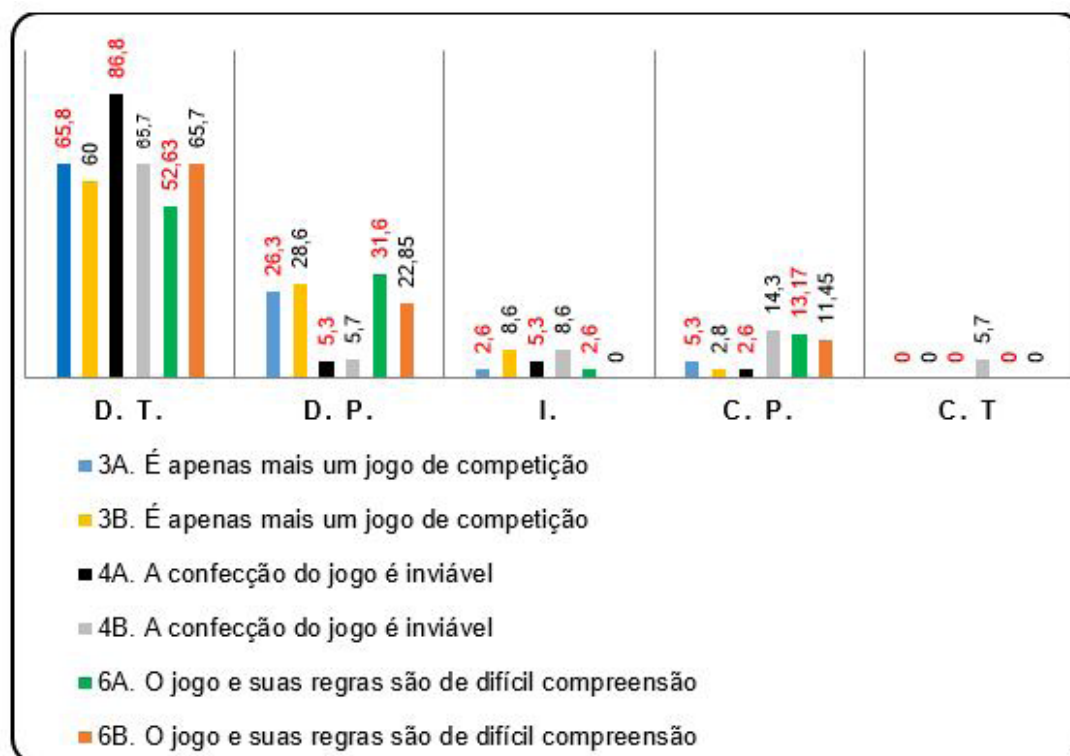


Figura 4 – Gráfico com a representação dos resultados para ambas as oficinas.

Fonte: Autoria própria.

Conforme a Figura 4, os jogos Dominó das Quatro Cores e Tangram (primeira oficina), não são apenas um jogo de competição (65,8 %) e a confecção dos jogos é viável (86,8 %), sendo que o jogo Memobox e Jogo da Velha Tridimensional (segunda oficina), possuem regras que não são de difícil compreensão (65,7 %) e não são apenas um jogo de competição (60 %).

Nesse contexto, os últimos resultados para ambas as oficinas estão apresentados na figura 5 (questões 7, 8 e 10), em conformidade com o questionário ilustrado na figura 1.

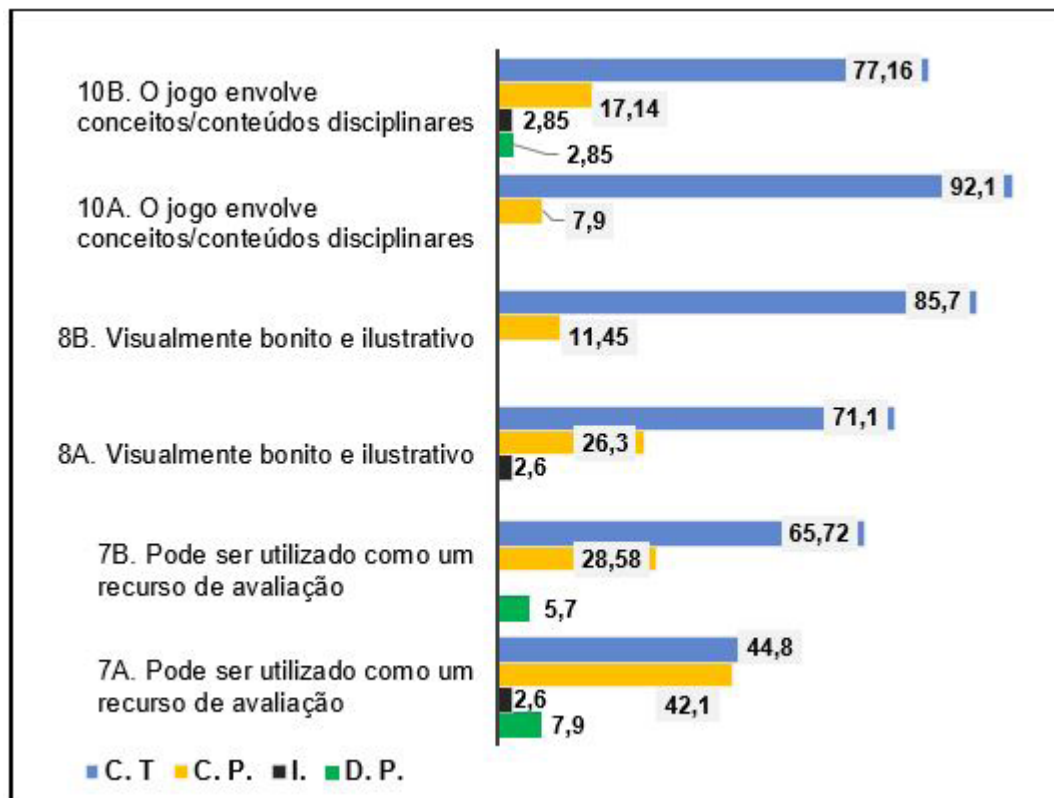


Figura 5 – Gráfico que expõe os resultados para as perguntas 7, 8 e 10.

Fonte: Autoria própria.

De acordo com os resultados apresentados na figura 5, para os jogos da primeira edição das oficinas, os jogos envolvem conceitos/conteúdos disciplinares (92,1 %), são visualmente ilustrativos e bonitos (71,1 %) e também podem ser utilizados como recursos de avaliação (44,8%), em concordância, os jogos da segunda edição das oficinas, são visualmente bonitos e ilustrativos (85,7 %), envolvem conceitos/conteúdos disciplinares (77,16 %) e também podem ser utilizados como recursos de avaliação (65,72 %).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações realizadas por meio do Projeto de Extensão “Inclusão e Diversidade: o lúdico no contexto escolar” foram executadas com grande êxito, uma vez que, os resultados foram satisfatórios quanto ao desenvolvimento e confecção de materiais lúdicos por meio das oficinas com a temática “Jogos de Raciocínio Lógico”, oportunizando aos alunos do curso de Formação Docente (Ensino Médio) conhecimentos teóricos e práticos, bem como, viabilizando a possível utilização dos jogos pelos futuros professores.

Além disso, os jogos: Dominó das Quatro Cores, Tangram, Memobox e Jogo da Velha Tridimensional (todos desenvolvidos durante as oficinas) são de grande importância para os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, além de serem um recurso didático para o professor.

REFERÊNCIAS

CUNHA, L. M. A. **Modelos rasch e escalas de likert e thurstone na medição de atitudes**. 2007. 78 f. Tese (Mestrado em Probabilidades e Estatística) –Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2018.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedos, desafios e descobertas**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A. L.; CARVALHO, G. E.; SOUZA, M. T. C. C. **Intervenção com jogos: estudo sobre o tangram**. Revista quadrimestral da associação brasileira de psicologia escolar e educacional, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 13-22, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00013.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **4 Cores, Senha e Dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIRES, M. R. G. M.; GÖTTEMS, L. B. D.; SILVA, L. V. S.; CARVALHO, P. A.; MELO, G. F.; FONSECA, R. M. G. S. **Desenvolvimento e validação de instrumento para avaliar a ludicidade de jogos em saúde**. Revista da escola de enfermagem da USP, São Paulo, v. 49, n. 6, p. 981-990, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000600978>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SOUZA, C. D. S.; COSTA, A. B. A.; SANTOS, G. N. C. D. **A importância do jogo enquanto recurso pedagógico no processo de ensino aprendizagem**. 2013. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/2013/cd/resumos/R1700-1.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

ZAIA, L. L. **A construção das relações espaciais: do jogo de exercício ao jogo de regras**. 1. ed. Campinas: Book Editora, 2014.

UMA ANÁLISE DA CONTRIBUIÇÃO SIMBÓLICA PARA SUBJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS A PARTIR DOS SUPER-HERÓIS

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 24/04/2020

Isabela Gonçalves da Silva

Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG

Cascavel - Paraná

<http://lattes.cnpq.br/3301533969559106>

RESUMO: Este estudo busca refletir sobre os aspectos da educação escolar e os elementos norteadores do processo de ensino aprendizagem no contexto da sociedade contemporânea, na qual pode-se observar uma grande variedade de personagens infantis que centram em si características positivas sobre o seu poder e fascínio exercido ao seu público. Dessa forma, esta pesquisa retrata as imagens dos super-heróis/heroínas que aparecem protagonizando os filmes, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos etc., e como a linguagem destes torna-se referencial na construção da identidade e no imaginário infantil, fazendo com que as crianças apropriem-se simbolicamente, revelando sentidos atribuídos culturalmente por um determinado grupo. Da mesma forma, busca-se compreender como os fatores de

identificação de crianças/adolescentes com os heróis ficticiais contribuem para uma melhor concepção das crianças/adolescentes de hoje, bem como compreender as razões pelas quais identificam/escolhem determinadas HQs, desenhos animados etc., aspectos estes que apresentam como um fator coadjuvante na atuação do professor em sala de aula. Dentre os referenciais teóricos utilizados para fundamentar esta pesquisa estão Berger (2003), Carvalho (2003), Klock (2002), dentre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Identidade. Crianças. Super-Heróis.

AN ANALYSIS OF SYMBOL CONTRIBUTION FOR SUBJECTIVATION OF SUBJECTS FROM SUPERHEROES

ABSTRACT: This study seeks to reflect on the aspects of school education and the guiding elements of the process of teaching learning in the context of contemporary society, which can be observed a great variety of children's characters that focus on themselves positive characteristics about the power and the fascination that your audience. Thus, this research portrays the images of superheroes / heroines that appear in movies, cartoons, comics, etc., and how their

language becomes a reference in the construction of identity and in children's imagination, making with children symbolically appropriating, revealing meanings attributed culturally by a particular group. Likewise, understanding how children / adolescents' identification factors with fictional heroes contribute to a better conception of today's children / adolescents, as well as understanding the reasons why they identify / choose particular HQs, cartoons, etc. present as a coadjutor factor in the teacher's performance in the classroom. Among the theoretical references used to support this research are: Bujes (2002), Feijó (1984), Gil (2002), Irwin (2005), Lakatos (1987), among others.

KEYWORDS: Culture. Identity. Children. Superheroes.

1 | INTRODUÇÃO

É evidente que as imagens dos desenhos animados, HQs e outros, contribuem consideravelmente com o processo de desenvolvimento infantil. Assim, pode-se dizer que os personagens influenciam na formação destes indivíduos, e de certa forma os adultos incentivam e auxiliam na reprodução de atitudes adotadas pelos personagens, por meio de roupas e objetos relacionados ao super- herói/heroína e até mesmo a um vilão.

Nesse sentido, é importante elencar que o referencial adotado aqui será sobre aspectos que envolvem a própria educação escolar e elementos norteadores do processo de ensino aprendizagem, podendo vir a ser utilizado das próprias HQs, desenhos animados o complemento necessário para desenvolverem/trabalharem alguns conteúdos, como por exemplo, gêneros literários, a imaginação, a leitura, como também aspectos embasados no temas transversais, como a pluralidade cultural presente nos desenhos animados, orientação sexual, dentre outros, os quais poderão ser utilizados de maneira interdisciplinar dentro da sala de aula.

Ainda, será discorrido sobre o desenvolvimento da infância e adolescência, como também o gosto pela leitura desses indivíduos, os quais sentem mais prazer em realizar leitura de HQs, ao invés do próprio livro didático. Também, veremos o porquê dos super-heróis/heroínas/vilões cativarem o imaginário do leitor, os quais em diversas situações transcendem a ética e moralidade já construída, passando a adotar características de determinado personagem.

Diante disso, emergem neste estudo o interesse em buscar compreender os aspectos do contexto de nossa sociedade contemporânea, na qual regem diversos personagens infantis, que após obterem poderes/capacidades fora da realidade humana, passam a ser vistos como grandes idealizadores, logo, os leitores de HQs encontram no seu herói suas próprias indagações/questionamentos, tanto físicas quanto emocionais, buscam valores de ética e moralidade, como um personagem cujas questões aproximem-de sua própria realidade. O mito, a imaginação, o fascínio, o perfeito, o mágico, adentram-se como um deslumbramento no imaginário infantil.

Por conseguinte, o presente estudo e objetivos apoiam-se no sentido de compreender quais os personagens de maior influência para o leitor (criança/adolescente etc.), podendo ser estes de desenhos animados, filmes, HQs etc. Igualmente, este estudo tem o intuito de compreender as particularidades por trás de cada personagem, bem como o que fazem para que os leitores se identifiquem e cheguem a transformar sua identidade já pré e/ou já construída.

Para dar conta dos objetivos mencionados, esta pesquisa utilizou-se de uma metodologia de cunho bibliográfico, em uma abordagem qualitativa, que permite ao pesquisador uma intensa exploração do tema investigado, uma vez que abrange várias questões dos problemas elencados, tendo como aporte teórico autores como Berger (2003), Feijó (1984), dentre outros que estudam e analisam o desenvolvimento da criança/adolescente, bem como a construção do imaginário infantil desses sujeitos, estes na faixa etária da Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental I e II.

Também, a pesquisa estruturou-se em alguns tópicos, com os quais se acredita desenvolver o problema proposto. Após a introdução apresenta-se uma abordagem entre a transição da infância – adolescência – fase adulta. Investiga-se ainda a presença dos super-heróis nas histórias em quadrinhos, e como esse gênero literário auxilia no estímulo à leitura. Também, indaga-se sobre a identidade do Homem-Aranha e o fascínio que exerce em seu público. Já no penúltimo tópico, o assunto discutido será a educação e a orientação sexual dos super-heróis das histórias em quadrinhos e outros. Por fim, o último tópico apresenta-se a análise e discussão do tema proposto, seguido das considerações finais.

2 | A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA

Sabe-se também que na infância temos maneiras próprias de ver o mundo, de pensar, sentir, bem como contamos com uma capacidade em desenvolvermos aprendizagens, sendo estas da linguagem, leitura e escrita, dentre outras as quais auxiliam/aprimoram o desenvolvimento fisiológico e psicológico do ser criança, contribuindo assim para as fases de transição entre o recém-nascido – pré-adolescente e a fase adulta. Desta forma, partindo de um ponto de vista legal, o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), define a criança, em seu art.2, como “pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade”.

Por outro enfoque, é necessário compreender o termo adolescência, que se define por um período da vida humana que sucede à infância, começa com a puberdade, e caracteriza-se por uma série de mudanças corporais e psicológicas, o qual se estende aproximadamente dos 12 aos 20 anos (BERGER, 2003). Desta forma, pode-se compreender que esta fase de desenvolvimento é caracterizada por diversos fatores como crises de identidade, por conta da transição entre infância e a maturidade juvenil; preocupações com

a carreira profissional; contato mais direto com conflitos familiares, enfim, este indivíduo começa a sentir a necessidade em compreender a sociedade inserida, tornando-se um ser autônomo, algo que até pouco tempo não era pensado/encarado por ele.

Além disso, na adolescência a realidade vivenciada começa a ser interpretada de maneira mais reflexiva, independente, começam a surgir formas de pensamentos, de opiniões em relação ao contexto em que está inserido; questões socioculturais, decorrentes do mundo moderno, científico, tecnológico etc.; ou seja, o adolescente não só está exposto às transformações sociais, mas também às transformações corporais/biológicas. À vista disso, o adolescente começa a procurar estímulos/respostas às transformações biológicas, assim como para as socioculturais, decorrentes dessa nova fase da vida, acarretando na busca pela construção de sua identidade.

Segundo Osório (1992):

A identidade é o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade ou entidade separada e distinta dos outros, permitindo-lhe conhecer a cada instante de sua evolução e correspondendo, no plano social, a resultados de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado (OSÓRIO, 1992, p. 17).

Assim sendo, na construção da identidade, busca-se referências próximas, como também referências em indivíduos protagonistas, isto é, personagens com os quais o sujeito não mantém um contato direto, mas que mantém sobre este um fascínio em relação as suas atribuições. Alguns desses protagonistas que o adolescente costuma ter o contato direto são os amigos, o professor, o pai, passando ao ídolo. Vale ressaltar que o ídolo é visto como pessoas/personagens em grande destaque em áreas do próprio interesse desse adolescente, pelo qual indiretamente atribui os sentidos, valores expostos pelo seu ídolo; podendo vir a construir/moldar/reconfigurar a sua identidade, princípios, por meio de conquistas, respeito por este alguém, tido como ídolo/herói, sendo este real ou fictício, como por exemplo, personagens de filmes, de livros, e/ou HQ's.

3 | OS SUPER-HERÓIS: A LEITURA DE HQ'S - HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A prática da leitura é algo imprescindível para todos os indivíduos, pois a partir desta adquirimos informações e conhecimentos, as quais favorecem a construção do sujeito. Deste modo, o hábito para com a leitura deve-se iniciar impreterivelmente desde a Educação Infantil, na qual a criança ainda não consegue ler, mas consegue fazer sua própria interpretação a partir do estímulo proporcionado pelo professor, este que muitas vezes será o único mediador da criança, o único que possibilitará o contato com os livros, a leitura, a comunicação, pois nem sempre a família realiza este estímulo, por já não ter o hábito de ler. Para tanto, o docente irá favorecer a criação do próprio imaginário, fantasia da criança, assim ela começará a se interessar pelos livros, pelas contações de histórias, dentre outros aspectos relacionados à leitura.

De acordo com o Instituto Pró-Livro (2008), as crianças e adolescentes, mesmo criando o hábito pela leitura, muitas das vezes mantêm uma resistência em relação à leitura de livros didáticos, estes utilizados na escola, visto que a forma com que o conteúdo é explicitado não os cativa e/ou chamam a atenção. Neste enfoque, apresenta-se as HQs, estas que repassam uma alta representatividade entre crianças e adolescentes, logo, pode ser utilizado como um gênero literário em sala de aula, visto que traz para a realidade dos alunos, aspectos que os englobam o seu cotidiano. Pesquisas realizadas por alguns estudiosos, definem que as HQs preenchem o espaço do ambiente social do adolescente entre 11 e 13 anos, idade em que estes jovens costumam ser mais tímidos e com poucos companheiros/amigos (ANSELMO, 1975).

Além disso, os quadrinhos são as respostas adequadas ao desejo natural de isolamento nesta fase, sendo os adolescentes os consumidores mais frequentes das HQs. Assim, surgem algumas questões, como: onde e quando surgiram as HQs? Quando os Super-Heróis surgiram nas Histórias em Quadrinhos? Qual a razão pela qual esse gênero literário cativa tanto as crianças e adolescentes? Esse gênero literário pode vir a auxiliar o professor no processo de ensino aprendizagem dos alunos, bem como na formação integral deste indivíduo?

Até hoje não se sabe exatamente o país de origem das HQs, sabe-se que é de um país europeu – Alemanha, Inglaterra ou França. De qualquer forma, oficialmente foi nos Estados Unidos, no século XX, que os quadrinhos consolidaram-se e adquiriram sua forma atual. Essa consolidação se deu por conta de uma desavença entre dois jornais em decadência da época, tendo por objetivo recuperar o prestígio entre os leitores, bem como a estabilidade financeira. De fato, as HQs vieram com o propósito de marketing e, a partir do ocorrido e com objetivo de se aumentar as vendas, os respectivos jornais publicavam pranchas dominicais repletas de quadrinhos, além das tiras diárias (ANSELMO, 1975).

Do mesmo modo, a figura do Super-Herói nos quadrinhos surgiu no ano de 1938, tendo por primeiro protagonista o Super-Homem, o qual era um dos principais representantes do gênero dos super-heróis nos quadrinhos por conta de seus traços apolíneos, ou seja, possuía uma grande beleza, sendo assim, sua imagem era idealizada, pois se aproximava dos deuses da antiguidade greco-romana, os quais homens e deuses estavam intimamente relacionados, participando de um jogo em que os deuses se humanizavam e os homens se endeusavam. (IANNONE; IANNONE, 1994). Nesse ínterim, é imprescindível que compreendamos sobre os dois períodos do surgimento dos super-heróis: a chamada era de ouro, durante os anos 1930, caracterizada pelo surgimento de heróis associados à DC Comics, como o Super-Homem, Mulher Maravilha, Batman etc.; e a era de prata, durante os anos 1960, associada comumente ao lançamento de heróis do grupo Marvel, como: O Incrível Hulk, X-Men, Homem-Aranha, Homem de Ferro etc. (KLOCK, 2002).

A partir desta discussão, compreende-se a importância daquilo que se apresenta a criança/adolescente como exemplo de vida, de ideal, pois este contato pode vir a interferir/

influenciar na formação da identidade desse sujeito.

Segundo Salgado (2005):

Comportamentos apresentados pelos heróis, são muitas das vezes copiados pela criança/adolescente e posteriormente aplicados em situações do cotidiano. Comportamentos agressivos que são apresentados no momento de luta do ídolo contra o vilão, podem instaurar e se repetir nas relações do dia a dia, potencializando a agressividade por parte de quem lê e/ou assiste. Valores éticos e morais são externalizados pela maneira como esses ídolos se portam (SALGADO, 2005, p.16).

Neste sentido, observa-se que essas atitudes adotadas pelas crianças/adolescentes são resultantes do impacto que a representatividade dos ídolos causam, contribuindo em alguns casos na utilização de comportamentos agressivos como forma de resolução do problema. Sendo assim, cabe aos pais, professores e à própria sociedade assumir um papel de fiscalizador, bem como dar exemplos que se esperam de um cidadão. Já no campo educacional, o professor será quem mais poderá auxiliar este indivíduo no processo de construção da identidade, utilizando de artefatos como a própria literatura, permitindo que os indivíduos em contato reflitam sobre suas angústias, medos e também conquistas, habilidades etc., assim, espera-se que os leitores dessas histórias também saibam interpretar a realidade inserida, com a realidade a qual elas idealizam, e adquiram aspectos positivos ao seu desenvolvimento social.

4 | A IDENTIDADE DO SUPER-HERÓI HOMEM-ARANHA

O Homem-Aranha é, ao mesmo tempo, um jovem estudante *nerd*, romântico e apaixonado por Mary Jane e um super-herói que protege toda a cidade (MAGNO e FERRARAZ, 2008). Peter Park é um personagem que leva uma vida comum, isto é, é um adolescente de 15 anos que mora com os tios Ben e May, pois é órfão de pai e mãe. Ainda, o personagem sofre com algumas situações, sendo estas um amor não-correspondido e provocações de outros alunos na escola, até aqui, mantém-se como qualquer outro indivíduo, até ser picado por uma aranha radioativa. Após esse fato, o adolescente adquire poderes especiais, como uma intuição que o avisa do perigo, audição apurada, agilidade, força e a capacidade de, como uma aranha, escalar superfícies. Peter é um típico *nerd* e sofria bullying na escola, e vê em suas novas habilidades um modo de tirar proveito de situações em que usualmente não teria vantagem alguma, como por exemplo, derrotar o lutador de luta-livre Crusher Hogan (CANHISARES, 2017).

Além disso, no filme Homem-Aranha 2, (da primeira trilogia de filmes de 2002 dirigido por San Raimi) é possível percebermos como o personagem é inteligente e logo desenvolve seu próprio traje e lançadores de teia artificial. Com o tempo, ele passa a usar suas habilidades para conseguir dinheiro, isto é, usa seus poderes em proveito próprio e fama. Então Peter deixa de ser apenas um aluno de colegial e passa a atuar como super-herói que, além de combater o crime, está às voltas com problemas financeiros e pessoais

razoavelmente complexos (CANHISARES, 2017).

Desta forma, pode-se compreender sobre o mito do surgimento do Homem-Aranha. Ainda, em pesquisas realizadas pelo Observatório de HQs em São Paulo (2017), revelaram que este super-herói é um dos mais influentes entre os leitores de HQs, bem como, tem responsabilidade na formação da identidade desses indivíduos, pois geralmente os super-heróis são desenvolvidos para representar classes sociais, ideais e por isso não respondem por si só. Portanto, ainda sobre o filme, é perceptível que Peter Park leva uma vida comum, estuda, trabalha, tem um tempo escasso, problemas financeiros, incompreensão, preocupação com o horário em que se chega em casa, e até mesmo um amor até num dado momento não correspondido entre outros aspectos que marcam suas características, as quais tornam o personagem um destaque dentre os super-heróis modernos, bem como os leitores de HQs acabam se identificando, uma vez que contam com problemas pessoais/financeiros iguais.



Figura 1. Homem-Aranha e Mary Jane no Filme: Homem-Aranha 2 da primeira trilogia de San Raimi de 2002.

Nesse sentido, heróis ficticiais podem auxiliar na construção da identidade, por exemplo, quando apontam situações de dificuldades vencidas, pois isto dá ao leitor/criança/adolescente a sensação de que poderá conseguir enfrentar suas dificuldades e sair-se vitorioso delas, dentre outras situações que pode vir a ser representadas pelos leitores.

5 | A EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES SEXUAIS DOS SUPER-HERÓIS.

Pouco se ouve falar ou se reflete sobre questões de gênero/sexualidade dos super-heróis/heroínas das HQs. Para tanto, personagens de super-heróis homossexuais é algo bem comum e presente na TV, HQs, dentre outros meios de comunicação. Geralmente, vangloriam-se personagens como Super-Homem, pois possuem super poderes como, voar, ter uma super força, visão de raios-X e laser, super velocidade, dentre outras

características.



Figura 2. Super-Homem no filme: Batman VS Superman: A origem da Justiça, 2016.

Estas características/habilidades fazem com que o leitor caia em um fascínio em torno do personagem, e muitas das vezes nem interpretamos os sentidos/discursos positivos e negativos transmitidos pelos mesmos, estes moldados a partir do contexto de nossa sociedade, o qual esse e tantos outros personagens nos passa, como por exemplo, discussões de sexualidade. O Super Homem é heterossexual, pelo menos em suas histórias nunca foram transmitidas questões sobre sua sexualidade, mas e os personagens homossexuais? Pode-se dizer que essas questões são trazidas a tona quando o próprio roteirista da HQs sente a necessidade em se discutir sobre e também quando a própria mídia utilizará do acontecido para se beneficiar.

Neste sentido, um personagem com alta relevância nos meios de comunicação é o Lanterna Verde. E agora sim, este personagem, com um olhar áustero, físico forte, levando a frente do peito o símbolo que significa algo sagrado que ilumina o caminho, é trazido pelo roteirista Nick Spencer na edição nº 2 da revista “Earth 2” (terra 2) de 2012, como um super-herói homossexual.



Figura 3. Lanterna Verde e seu símbolo representando os traços do horizonte: céu e terra e o círculo caracteriza-se o vazio do Zen, representa a transição entre a vida e a morte, isto é, círculo sagrado que ilumina o caminho. Filme: Lanterna Verde de 2011.

Por este enfoque, é necessário apresentar outro personagem das HQs, dos filmes, e desenhos animados, a Mulher-Gato, sendo esta heroína bissexual. A personagem Mulher-Gato, conhecida como Selina Kyle em sua identidade secreta, é uma das antagonistas mais clássicas do Batman, a qual mantém uma relação de atração e inimizade que já vem sendo desenvolvida há décadas nos filmes e histórias em quadrinhos. Até aqui nada de inovador, até apresentarmos a edição 39 de sua HQ mensal, a qual a personagem aparece beijando uma mulher. Segundo a autora da HQ “Catwoman”, Genevieve Valentine, em entrevista à Revista “Lado Bi – Cultura e Cidadania LGBT”, o relacionamento entre Selina e Eiko será desenvolvido, mas a conexão que Mulher-Gato (Selina) tem com o Batman não será esquecida, até porque “não é assim que a bissexualidade e/ou humanidade funciona”, comenta. (REVISTA LADO BI, 2015).



Figura 4. Mulher-Gato (Selina) beija a personagem Eiko, após se despedirem.

Outro personagem mais amado das HQs e dos cinemas é o vilão Loki, este é um Deus nórdico, o que significa que seus padrões sexuais em muito fogem do imposto pela sociedade. Loki é o supremo vilão do Deus do trovão, dono de grandes poderes e é expert em magia e não fica atrás de seu meio-irmão Thor, rei do trovão e das batalhas. Assim sendo, o personagem Loki - Deus nórdico é pansexual. Em outras palavras, Loki aprecia e é atraído por todos os tipos de gêneros sexuais, isto é, os pansexuais gostam de todos os gêneros sexuais existentes, sem distinção e não se limitando a binária de gênero homem – mulher.



Figura 5. Loki no Filme Thor de 2011.

Mediante ao exposto, pode-se perceber a abrangência das questões de orientação e sexualidade nas histórias em quadrinhos – HQs, nos desenhos animados, etc. Visto a educação como a principal responsável em transformar o cidadão em um indivíduo crítico, o qual reconhece e respeita as diversas formas de culturas, credos, questões socioeconômicas, étnicas e raciais, é imprescindível destacarmos, por exemplo, questões de diversidade a partir dos temas transversais, e como o professor poderá ser flexível no momento de expor/discutir o conteúdo, este que algumas vezes são oprimidos pelos indivíduos, como até mesmo pelo próprio professor. Além do mais, um estudo direcionado aos Gibis, desenhos animados, HQs, podem sim auxiliar as aulas, tornando-as mais dinâmicas, proveitosas, uma vez que os próprios alunos possam vir a se encantar com a animação/cor/forma da revista. Então este estudo poderá ser mais agradável, não se apresentando como algo dirigido, e cansativo, como por exemplo, os livros didáticos.

Vale frisar, que o professor não deixará de utilizar os livros didáticos em suas aulas, até porque é algo garantido por lei, e por isso devem fazer o uso dos mesmos. Mas a partir dessa metodologia de ensino (com uso dos Gibis, HQs, desenhos animados etc.) certamente o professor conseguirá auxiliar o aluno no processo de desenvolvimento integral, de forma mais prazerosa, preparando-os para o convívio em cidadania, ensinando-lhes a serem tolerantes, respeitosos, às diferentes formas de pensamentos/costumes, contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática, transparente.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico, da leitura de textos, pôde-se esclarecer como se caracteriza as fases de transição entre o recém-nascido – pré- adolescente até a fase adulta, sendo este indivíduo integrado aos sentidos/discursos da sociedade, vindo a partir dessa relação moldar sua própria identidade, isto é, geralmente nesse período o sujeito sofre influências de outras pessoas, sendo estas reais ou fictícias, como por exemplo, os pais, amigos, professores como também de ídolos, como os super-heróis.

Da mesma forma, as Histórias em Quadrinhos podem ser exemplificadas como influentes no processo de identificação do indivíduo, visto que trazem para a realidade das pessoas, personagens as quais demonstram aspectos que vão ao encontro das situações do cotidiano, elementos estes que simultaneamente fazem uma correlação entre imaginação e realidade, atribuindo significados/sentidos àqueles que permanecem em contato, sendo essas situações, como: bullying, rejeição, a rotina entre estudar e trabalhar, e várias outras questões que se alinham com as mesmas adversidades que essa criança/adolescente vivencia. Nesse sentido, a história desses personagens faz com que os leitores se identifiquem e tomem pra si as mesmas atitudes, pensamentos, pois acreditam que irão resolver/mudar questões/situações da mesma forma que os seus personagens conseguiram.

Outros aspectos que este estudo trouxe, foram as discussões sobre o papel da família, bem como da própria escola/professor em auxiliar a esses indivíduos na capacidade em interpretar e separar aspectos reais e fictícios, como incentivo à leitura a partir das HQs, e ainda como utilizar desses personagens para trabalhar questões de gênero, diversidade cultural/sexual, bem como a importância da ética e moralidade na convivência entre os sujeitos.

De um modo geral, essas questões debatidas foram primordiais para a compreensão de alguns aspectos que rodeiam principalmente crianças e adolescentes da sociedade contemporânea agitada, desenvolvida e em constantes transformações, bem como a percepção da forma que o homem/indivíduo molda suas ideias a partir da relação com o outro, sendo este real ou não.

REFERÊNCIAS

ANSELMO, Zilda Augusta. **Histórias em Quadrinhos**. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 43-45.

BERGER, Kathleen Stassen. **O desenvolvimento da pessoa da infância à adolescência**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2003. p. 432.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 31 Ago. 2017.

BRASIL. Instituto, Pró Livro. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>>. Acesso em: 04 Set. 2017.

BRASIL. **Retratos da leitura no Brasil: observatório de HQs em São Paulo**. Disponível em:<<http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>. Acesso em: 04 Set.2017.

CANHISARES, Mariana. **Homem-Aranha é o herói mais procurado na internet entre público brasileiro**. Disponível em:<<https://omelete.uol.com.br/filmes/noticia/homem-aranha-e-herois-mais-procurado-na-internet-entre-publico-brasileiro/>>. Acesso em: 07 DE Se. 2017.

CAPARICA, Márcio. **Mulher – Gato É Bissexual**: Confirma Autora De Hq. Disponível em: <<http://ladobi.uol.com.br/2015/03/mulher-gato-issexual/>>. Acesso em: 07 Set. 2017.

CARVALHO, Alysson Massote; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília Marques. **Adolescência**. Belo Horizonte: Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás, 2003. p. 122.

CROATTO, José Severino. **Los Lenguajes de La Experiencia Religiosa** – Estudio de La Fenomenologia de La Religión. Buenos Aires: Docência, 1994. p. 146.

FILIPPO, Flávio. **Loki Se tornará Mago Supremo nos Quadrinhos Da Marvel**. Disponível em: <http://pointnerd20.com.br/index.php/2017/07/19/loki-se-tornara-o-mago-supremo-nos-quadrinhos-da-marvel/>. Acesso em: 08 Set. 2017.

HBO MAX: **Batman Vs Superman: A Origem da Justiça**. Disponível em: <http://br.hbomax.tv/movie/TTL607702/Batman-Vs-Superman-A-Origem-Da-Justiça>. Acesso em: 07 Set. 2017.

IANNONE, Leila Rentroia. & IANNONE, Roberto Antônio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. 2 ed. Coleção Desafios. São Paulo: Moderna, 1994, p. 8.

JOÃO, Fábio. **Como explicar os poderes de Superman**. Disponível em: <http://www.fatosdesconhecidos.com.br/como-explicar-os-poderes-superman/>. Acesso em: 08 Set. 2017.

KAST, Verena. **A Imaginação como espaço de liberdade** – diálogos entre o ego e o inconsciente. São Paulo: Loyola, 1997. p. 15.

KLOCK, Geoff. **Como ler quadrinhos de Super-Heróis e por quê**. São Paulo, 2002, p. 40-48.

LEGIÃO DOS HERÓIS: **Os dez grandes vilões Lgbt da Marvel**. Disponível em: <http://legiaodosherois.uol.com.br/lista/10-grandes-viloes-lgbt-da-marvel-e-dc-comics.html/8>. Acesso em: 08Set. 2017.

MAGNO, Maria Inês Carlos. & FERRARAZ, Rogério. Super-heróis e crise de identidade: aspectos da cultura midiática contemporânea nas aventuras do Homem-Aranha e do Super-Homem. In: **COMPÓS.17 Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Comunicação**, 2008, São Paulo. Compós 17 Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. São Paulo: UNIP, 2008. v. 1. p. 38-39.

OSÓRIO, Luiz Carlos. **Adolescente hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 17. REVISTA O GLOBO:

Lanterna Verde gay. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/revista-vai-revelar-que-primeiro-lanterna-verde-gay-5090142>. Acesso em: 27Set. 2017.

SALGADO, Raquel. **O brincar e os desenhos animados: um diálogo com os super-heróis mirins**. **Entrevista ponto e contra ponto**. São Paulo, 2005, p. 16.

AS PRÁTICAS CURRICULARES DEMOCRÁTICAS APRESENTADAS PELA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 26/04/2020

Virginia do Carmo Pabst Scholochuski

UFPR, SEED-PR e RME
Curitiba – Paraná

<http://lattes.cnpq.br/1673788550008581>

RESUMO: O presente artigo apresenta como objeto de investigação as práticas educacionais efetivadas na Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Seu objetivo é discutir o significado de práticas curriculares democráticas no campo científico, analisando como tais ações podem ser realizadas no cotidiano escolar. Partindo de um viés metodológico de revisão de literatura, em um primeiro momento, discutiu-se teoricamente o significado de currículo e de práticas democráticas. Em um segundo momento, descreveu-se a trajetória histórica da escola estudada e a sua proposta curricular, e por fim, analisou-se teoricamente as práticas educacionais observadas. É importante destacar que desde 2004 a proposta curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, é inspirada na Escola da Ponte de Portugal, e prioriza práticas

educativas que incentivam o protagonismo e a autonomia dos estudantes. Esta proposta surgiu como uma estratégia pedagógica diante de várias fragilidades apresentadas pela escola como: alunos faltosos, aulas vagas, baixo desempenho dos estudantes nas disciplinas escolares, entre outros problemas bastante corriqueiros na realidade de várias escolas públicas brasileiras. E, os agentes desta escola, por sua vez, saíram do comodismo, foram à luta, e com o intuito de transformar a sua realidade, apostaram em uma mudança radical de organização, sabendo que tais alterações exigiriam muito esforço e trabalho árduo de toda a comunidade escolar. No decorrer deste artigo, alguns teóricos que pesquisam sobre currículo foram citados, como: Silva (2003 e 2015), Sacristán (1999), Apple e Beane (2001), Apple (2002) e Paraíso (2010), como também, práticas educativas desenvolvidas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima foram descritas e analisadas. Conclui-se que esta escola apresenta práticas curriculares democráticas que visam estimular o protagonismo e a criticidade dos estudantes por meio de ações que dão voz a toda a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Práticas democráticas. Escola.

ABSTRACT: This article presents as an object of investigation the educational practices carried out at the Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima. Its objective is to discuss the meaning of democratic curricular practices in the scientific field, analyzing how such actions can be carried out in school daily life. Starting from a methodological bias of literature review, at first, the meaning of curriculum and democratic practices was theoretically discussed. In a second moment, the historical trajectory of the studied school and its curricular proposal were described, and finally, the observed educational practices were theoretically analyzed. It is important to highlight that since 2004 the curricular proposal of the Municipal School of Elementary Education, Judge Amorim Lima, is inspired by the Escola da Ponte de Portugal, and prioritizes educational practices that encourage the protagonism and autonomy of students. This proposal emerged as a pedagogical strategy in the face of several weaknesses presented by the school, such as: absent students, vague classes, poor performance of students in school subjects, among other very common problems in the reality of several Brazilian public schools. And, the agents of this school, in turn, left the comfort, went to the fight, and in order to transform their reality, they bet on a radical change of organization, knowing that such changes would require a lot of effort and hard work from the whole school community. In the course of this article, some theorists who research curriculum were mentioned, such as: Silva (2003 and 2015), Sacristán (1999), Apple and Beane (2001), Apple (2002) and Paraíso (2010), as well as educational practices developed at the Municipal Elementary School Desembargador Amorim Lima were described and analyzed. It is concluded that this school presents democratic curricular practices that aim to stimulate the protagonism and the criticality of the students through actions that give voice to the whole school community.

KEYWORDS: Curriculum. Democratic practices. School.

1 | INTRODUÇÃO

Os estudos educacionais afirmam que a escola deve oferecer uma educação de qualidade, respeitando e considerando as diferenças étnicas, culturais e sociais presentes na sociedade. Neste sentido a ação da escola deve ser coerente com a sua função social, a tal ponto que o currículo, a seleção de conteúdos, os encaminhamentos metodológicos, a postura dos professores, a organização dos materiais, etc., sirvam para emancipar o indivíduo e construir o seu saber de uma forma crítica e reflexiva.

Segundo Paraíso (2010, p. 58) o currículo está ligado a construção de modos de vida das pessoas, de tal forma que as vidas dependem do currículo. Deste modo, o currículo mais do que um conjunto ordenado de matérias e conteúdos, deve promover a autonomia e o protagonismo, permitindo fomentar no sujeito uma visão mais crítica de mundo e sociedade.

Em consonância com as ideias de Paraíso (2010) e buscando exemplos reais de

escolas que promovam o protagonismo e a autonomia dos estudantes, surgiu o objetivo geral desta pesquisa que é discutir o significado de práticas curriculares democráticas no campo científico, analisando como tais ações podem ser realizadas no cotidiano escolar.

Para responder a este objetivo, procurou-se em todo o território nacional escolas com propostas curriculares diferenciadas, que apresentam formas não muito convencionais de conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Verificou-se que em 2015 o MEC (Ministério de Educação e Cultura) reconheceu 178 instituições educacionais brasileiras como exemplo de inovação e criatividade na educação básica, e entre estas unidades encontrou-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo, que será apresentada no decorrer deste artigo.

Desde 2004 a EMEF Desembargador Amorim Lima apresenta uma proposta inovadora de currículo inspirada na Escola da Ponte de Portugal, buscando através de práticas curriculares nada convencionais alcançar a aprendizagem dos alunos, despertando a sua autonomia e criticidade. Nesta escola não há provas, carteiras enfileiradas e salas de aulas separadas por séries, mas sim grandes salões em que as crianças e adolescentes se organizam em grupos e de uma forma mais autônoma e heterogênea, buscam seguir e cumprir com as atividades propostas em seu roteiro temático de pesquisa.

Para discutir sobre currículo e práticas democráticas, a seção principal deste trabalho foi dividida em quatro partes. Na primeira parte discute-se teoricamente sobre currículo e práticas democráticas, decifrando através da literatura o significado destes conceitos. Na segunda parte explana-se sobre a trajetória histórica da Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, como surgiu e como aconteceu a transição de uma prática curricular tradicional para uma prática curricular democrática, inspirada na Escola da Ponte de Portugal. Na terceira parte é apresentada a proposta curricular desta escola, descrevendo o seu espaço físico e ações que acontecem em seu cotidiano e que contribuem para a autonomia e aguçam a criticidade dos seus estudantes. Na quarta e última parte da seção principal, é feita uma análise das práticas educativas observadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima.

E para finalizar, encerra-se com as Considerações Finais que buscam sintetizar reflexões importantes sobre este trabalho.

2 | CURRÍCULO E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS

O termo currículo, segundo Silva (2015, p. 15), vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida” ou o percurso que se trilha, e no curso desta “corrida” é que as pessoas se tornam o que são. O currículo está estreitamente ligado ao tipo de pessoa que se deseja “formar”, assim todas as práticas adotadas pela escola como: conteúdos, objetivos, contexto, organização do espaço, postura dos professores, etc., refletem o tipo de cidadão que a escola anseia formar para a sociedade, como por exemplo: sujeitos autônomos e

críticos ou sujeitos reprodutores e obedientes.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2015, p. 15).

Silva (2015) alega que o currículo é sempre resultado de uma seleção: do universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir o currículo. As teorias do currículo após esta seleção, por sua vez, buscam justificar o porquê que tais conteúdos foram selecionados.

Silva (2003), em uma das suas produções sobre currículo, reafirma que a teoria curricular adotada por uma instituição pode emancipar ou conformar o indivíduo:

A teoria do currículo consiste precisamente nisso: em formular formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado das pedagogias tradicionais, seja o sujeito 'emancipado' e 'libertado' das pedagogias progressistas. (SILVA, 2003, p. 192).

Pensando em emancipar o sujeito, práticas democráticas podem e devem ser protagonizadas dentro das escolas. A Constituição Federal de 1988 defende a democracia do Brasil, garantindo a todos os cidadãos o direito ao voto, e deste modo participar ativamente da política e da escolha de seus representantes. Segundo Dewey apud Neutzling (1984, p. 87), democracia “não é apenas uma ideia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma avança”.

Apple e Beane (2001), sustentam que a democracia deve ser trazida para as práticas curriculares e que o conhecimento contemplado pela educação formal não deve se restringir àquele prestigiado, para que os alunos não sejam apenas consumidores passivos do saber. Afirmam os autores que:

num currículo democrático, os jovens aprendem a ser 'leitores críticos' de sua sociedade. Quando se deparam com um conhecimento ou ponto de vista, são encorajados a fazer perguntas do tipo: Quem disse isso? Por que disseram isso? Por que deveríamos acreditar nisso? e Quem se beneficia se acreditarmos nisso e agirmos de acordo? (APPLE; BEANE, 2001, p. 26-27).

Para Apple (2002), um currículo democrático deve reconhecer abertamente as disparidades, não buscando homogeneizar os alunos por meio do estabelecimento de uma suposta cultura comum, na qual as “contribuições” dos grupos minoritários são mencionadas periféricamente, enquanto são mantidas as noções hierárquicas relacionadas ao conhecimento oficial.

Quando uma escola assume uma concepção democrática de currículo terá que respeitar o educando como um ser único que constrói seu aprendizado e é capaz de encontrar a melhor maneira para construir seus conhecimentos. O professor nessa

concepção é o mediador, que proporciona vários meios de aprendizagem, caminha junto, e interfere nas horas necessárias:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se 'aproximar' dos abjetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso 'bancário' meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 1996, p. 14).

Para entender melhor como funciona o cotidiano de uma escola democrática, buscou-se conhecer a proposta pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, bem como as ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar, que dão voz e vez aos estudantes.

3 | A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ela está localizada na Rua Prof. Vicente Peixoto, número 50, Vila Indiana, bairro Butantã, na cidade de São Paulo; e fica próxima ao Instituto Butantã e a USP (Universidade de São Paulo). É uma escola pública municipal, mantida pela prefeitura da cidade de São Paulo.

A escola iniciou as suas atividades em 1956¹, sendo a primeira Escola Isolada da Vila Indiana, situada na Rua Corinto, em São Paulo, e a sua primeira organizadora foi a professora Yolanda Limongelle. Antes de ser chamada de Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, teve as seguintes denominações: Escolas Reunidas de Vila Indiana e Escola Agrupada Municipal de Vila Indiana. Em 1968, mudou-se para o endereço atual e ganhou um prédio de alvenaria.

Em 1996², com a chegada da atual diretora, a Professora Ana Elisa Siqueira, a escola passou por transformações mais significativas. Nesta época, derrubaram-se os alambrados que dificultavam a circulação no pátio, os espaços foram progressivamente modificados e a escola passou a ser aberta aos finais de semana. Os alunos começaram a frequentar a escola fora de seus horários de aula, como monitores de atividades diversificadas. A escola começou a ofertar atividades extracurriculares no contraturno escolar e as famílias começaram a participar da escola na organização das festas, no trabalho voluntário, etc. Nesta época a escola começou a buscar parcerias com institutos e fundações, e conseguiu apoio externo para promover uma série de atividades.

No ano de 2002³, o Conselho de Escola fortemente atuante, começou a procurar meios

1. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

2. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

3. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

para melhorar a qualidade de ensino ofertado a comunidade, como também, melhorar a convivência dos estudantes dentro da escola. Para traçar novas estratégias e diagnosticar a situação real da escola, o Conselho de Escola criou uma Comissão e resolveu levantar dados relacionados as seguintes questões: quantidade de alunos por sala (idade e sexo), alunos dos anos iniciais com baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e dos anos finais com baixo desempenho em todas as disciplinas, alunos faltosos, número de aulas previstas e número de aulas realmente efetivadas no ambiente escolar.

A partir deste diagnóstico inicial, alguns problemas foram verificados como: indisciplina, alto índice de faltas de alguns alunos, número alto de aulas vagas devido a faltas de professores, etc. No decorrer de 2002 a Comissão foi elaborando propostas, no sentido de resolver os problemas levantados. No início de 2003, a Comissão e o Conselho de Escola, examinando o texto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educativa, entendeu que havia uma grande distância entre o que estava escrito no PPP e a prática cotidiana na escola.

Não tendo os instrumentos teóricos que lhes permitissem aprofundar a análise da prática educativa, o Conselho de Escola convidou a psicóloga Rosely Sayão⁴ (interlocutora da escola desde 2001), para ajudar a encontrar formas de amenizar os problemas apresentados. No decorrer destes estudos, a psicóloga expôs aos integrantes do Conselho um vídeo sobre a Escola da Ponte, de Portugal. Notando o entusiasmo da comunidade pelo Projeto Fazer a Ponte, em setembro de 2003, a psicóloga formulou e apresentou uma proposta de assessoria para implementar o projeto na escola. Após aprovação da proposta pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de janeiro de 2004 a maio de 2005, foi implementado este novo modelo de ensino e aprendizagem.

Atualmente⁵ a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima atende as séries iniciais e finais do ensino fundamental (1º ao 9º ano). Existem cerca de 820 alunos matriculados, divididos entre os turnos da manhã e da tarde. Os alunos ficam na escola cinco horas diárias, como por exemplo, os alunos da manhã entram às 7 horas e saem às 12 horas, e os da tarde entram às 13 horas e saem às 18 horas.

4 | A PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA

A proposta curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima é inspirada na Escola da Ponte⁶, localizada na cidade do Porto, em Portugal, do educador José Pacheco. Entre os principais objetivos desse modelo pedagógico estão o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos e a troca de saberes. Para

4. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

5. Esta pesquisa foi realizada no ano de 2016 nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro.

6. Informação retirada do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima, exposto no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

que os alunos desenvolvam a sua autonomia e participação no processo de ensino e aprendizagem, a escola adequou os seus espaços, derrubando as paredes das salas de aula e ajustou o seu currículo, privilegiando o trabalho de investigação por meio de roteiros temáticos de pesquisa.

Nesta escola não há salas de aula para cada ano/ nível de ensino. As turmas mais “tradicionais” são as do 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. Nessa fase, os professores-tutores apresentam os primeiros roteiros temáticos de pesquisa para os alunos. É um período de introdução do modelo pedagógico e de adaptação para as próximas séries. Quando a criança completa o ciclo de alfabetização, ela entra em uma nova classe, que reúne alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, que é chamado de “salão intermediário”. Há outro espaço com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, denominado de “salão do ciclo II”. Nestes salões os alunos são dispostos em grupos de quatro a seis pessoas. Cada aluno tem o seu próprio roteiro temático de pesquisa, mas o objetivo é que eles consigam se ajudar, resolver problemas e tirar dúvidas entre si. Um professor-tutor fica à disposição dos alunos para tirar as dúvidas.

Na EMEF Desembargador Amorim Lima, cada aluno tem um professor-tutor como referência. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor-tutor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período e, uma vez por semana, o educador tem um encontro de cinco horas com os seus estudantes. Nos demais dias, se o aluno tiver alguma dúvida pode procurar o seu professor-tutor.

As disciplinas exigidas pela grade curricular nacional: História, Geografia, Português e Ciências são tratadas de uma forma interdisciplinar e ensinadas por meio de roteiros temáticos de pesquisa. Os roteiros temáticos de pesquisa são organizados por temas e são distribuídos aos estudantes ao longo do ano. As disciplinas de Inglês, Português (Leitura e Escrita) e Matemática, são organizadas em forma de oficinas e são direcionadas por professores tutores em salas menores. Além dos roteiros temáticos de pesquisa e das oficinas, os alunos participam de outras atividades, como danças brasileiras, capoeira, artes, teatro, laboratório de ciência, cultura corporal, etc.

Ao longo do ano⁷, cada aluno recebe “kits” com os livros didáticos da sua série e os roteiros temáticos de pesquisa que precisa seguir. Esses roteiros são preparados e encadernados pela própria escola, e são eles que vão direcionar o estudo e a execução dos exercícios. Organizados por temas (ao invés de disciplinas), eles são interdisciplinares e costumam exigir que o aluno pesquise em livros de diversas disciplinas. Todos eles precisam ser cumpridos, mas a velocidade e o caminho que cada aluno fará pelo material estudado pode ser bem diferente. O ritmo e o processo de cada criança ou adolescente são respeitados. Os alunos preenchem os roteiros temáticos de pesquisa, e só chamam o professor-tutor quando precisam de ajuda para organizar a agenda ou tirar dúvidas.

7. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima não tem provas, porém ao final de cada roteiro os alunos precisam completar um quadro de resumo e fazer atividades sobre o conteúdo estudado, formando um arquivo de trabalhos que é chamado de portfólio. Quem erra ou esquece de algo precisa voltar e rever o conteúdo. Cada trabalho é avaliado pelo professor-tutor para saber tudo que o aluno desenvolveu. Ao final do semestre, um relatório geral é feito pelo professor-tutor e é entregue aos pais.

Os fundamentos da proposta curricular da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima⁸ são pautados em levar alunos, educadores, pais e comunidade, a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural, de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade. Para tanto, necessita-se de compromisso coletivo em que todos os seus agentes estejam engajados num processo de aprimoramento cultural e pessoal, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos. Para isso deve-se buscar constantemente, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola.

Em relação ao trabalho docente, a proposta curricular desta escola exige que o professor-tutor tenha uma prática compartilhada e solidária, com uma formação diversificada e múltipla. Exige, também, do professor-tutor uma mudança de foco na relação com o aluno, deixando de lado o papel de “detentor de saber” para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, mais orientar do que explicar, mais pesquisar do que ensinar. O professor-tutor deve ter atitudes de respeito para com as diferenças culturais, sociais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos, e ter a convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprias, sendo-lhe dadas as condições para que a faça.

O modelo curricular adotado por esta escola⁹ tem como princípio valorizar a autonomia intelectual do aluno, instigando a sua criticidade e o seu protagonismo na escola e na sociedade. Ele respeita a heterogeneidade, propiciando aos alunos a convivência com a diferença e com os conflitos que essa pode ocasionar. Nessa perspectiva democrática de currículo, os alunos têm a oportunidade de buscar de uma forma mais autônoma e plural os seus conhecimentos e de resolver os conflitos que aparecem no cotidiano da escola.

Para instigar o protagonismo dos estudantes e a vivência em um ambiente democrático, a escola desenvolve rodas de conversa que promovem discussões sobre temas variados trazidos pelos estudantes e por professores, além dos grupos de responsabilidade, nos quais os alunos se inscrevem para desenvolver ideias cujo objetivo é preservar os espaços da escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima busca a parceria e a participação da comunidade escolar em questões pertinentes a instituição e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem ofertado aos alunos. Para isso,

8. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

9. Informação encontrada no site da escola <http://amorimlima.org.br/>. Acesso em 13/08/2016.

são realizadas mensalmente assembleias de pais e reuniões do Conselho de Escola. A comunidade também participa efetivamente na organização de festas e eventos da escola, fazendo parte de comissões que divulgam, organizam e arrecadam materiais em prol das festividades desta instituição. Desta forma a escola propicia a toda a comunidade escolar o direito de participação em todos os seus mecanismos, instigando alunos e comunidade a praticarem e a vivenciarem a democracia.

5 | ANÁLISE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS OBSERVADAS NA ESCOLA

A Escola de Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima apresenta práticas curriculares que buscam desenvolver a autonomia e o protagonismo dos estudantes através de ações educativas que fomentam a participação dos estudantes e que respeitam a individualidade e o tempo de cada criança e/ou adolescente.

Apple e Beane (2001) alegam que as preocupações centrais das escolas democráticas são: o livre fluxo de ideias; a confiança na capacidade individual e coletiva de se resolver problemas; o uso da reflexão e análise crítica para apreciar ideias, questões e políticas; a preocupação com o bem-estar dos outros e com o “bem comum”; a preocupação com a dignidade e os direitos das minorias e a organização de instituições sociais que visem ampliar o modo de vida democrático.

Analisando a proposta curricular da Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima e vivenciando a sua rotina de trabalho, foi possível encontrar aspectos considerados por Apple e Beane (2001) como as preocupações centrais das escolas democráticas, como por exemplo: currículo flexibilizado que respeita a individualidade dos alunos (roteiros temáticos de aprendizagem), rodas de conversas diárias entre professores e estudantes que fomentam o diálogo e aguçam reflexões, grupos de responsabilidade (alunos responsáveis por espaços da escola), gestão compartilhada com estudantes e comunidade escolar (Conselho de Escola, grupo de pais, etc.), assembleias periódicas para discutir questões importantes referentes a escola (assembleias de pais e alunos), valorização e sensibilidade com a pluralidade de culturas, com a heterogeneidade e justiça social (festa da cultura, semana do gênero, trabalhos cotidianos que problematizam questões relacionadas a desigualdade e a questões sociais).

O principal diferencial desta escola, é a grande liberdade e autonomia que os alunos possuem para aprender no seu ritmo e de acordo ao seu interesse, propiciando o desenvolvimento de quatro competências transformadoras, são elas: empatia, trabalho em equipe, liderança compartilhada e protagonismo social.

Neste sentido, Apple e Beane (2001) alegam que

Um currículo democrático propõe aos jovens que abandonem o papel de consumidores do saber e assumam o papel ativo de elaboradores de significados. Reconhece que as pessoas adquirem conhecimento tanto pelo estudo de fontes externas quanto pela participação em atividades complexas que requerem a construção de seu próprio

A rotina de estudos desta instituição é bem diferente do antigo modelo tradicional de ensino. Como já citado anteriormente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima os alunos ficam agrupados em grandes salões e recebem roteiros temáticos de pesquisa interdisciplinares que nortearão o seu trabalho durante o ano letivo. Essa estratégia metodológica instiga a autonomia e exige do aluno um certo esforço intelectual para dar conta de todas as atividades solicitadas.

A escola em questão apresenta um forte trabalho de parceria com a comunidade escolar. Há mensalmente, assembleias com pais e reuniões do Conselho de Escola, favorecendo o protagonismo dos responsáveis na instituição e alimentando uma gestão democrática. Apple e Beane (2001) afirmam que a existência de estruturas e processos democráticos são elementos fundamentais para que a democracia se realize no interior da escola e contribua na pressão por mudanças em toda a sociedade. Segundo os autores, as escolas democráticas

são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da comunidade escolar. Nas salas de aula, os jovens e os professores envolvem-se no planejamento cooperativo, chegando a decisões que respondem às preocupações, aspirações e interesses de ambas as partes. Esse tipo de planejamento democrático, tanto no âmbito da escola quanto no da sala de aula, não é uma engenharia da unanimidade para se chegar a decisões predeterminadas que muitas vezes têm criado a ilusão de democracia, mas uma tentativa genuína de respeitar o direito de as pessoas participarem da tomada de decisões que afetam sua vida. (APPLE; BEANE, 2001, p. 20-21).

Na Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima acontece também, periodicamente, assembleia de alunos para discutir temas relacionados à escola, favorecendo o protagonismo e o sentimento de pertencimento dos alunos em relação a unidade escolar. Neste sentido, Apple e Beane (2001) descrevem como um dos princípios das escolas democráticas, a ideia de que a democracia deve ser uma construção cooperativa constante no cotidiano, que não inclui apenas tornar possível a participação, mas dar a palavra.

Nota-se que os projetos desenvolvidos nesta escola partem de problemas enfrentados no cotidiano ou de áreas que interessam a grande maioria dos estudantes. A partir do conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto, são promovidos debates, pesquisas, etc., que levam a ampliação de conhecimentos e aguçam um posicionamento autônomo e crítico por parte dos estudantes.

Contribuindo com esta análise Sacristán (1999) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdadas e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. (SACRISTÁN, 1999, p. 61).

Esta escola, também, apresenta um trabalho marcante sobre as questões étnico-raciais, de gênero e respeito as diferenças culturais e sociais. No pátio e nos corredores internos da escola é possível observar cartazes, pinturas no muro, produções de pesquisa, entre outros, que exaltam a cultura negra, indígena, o empoderamento feminino e o respeito a diversidade. Todas essas práticas visualizadas conseguem mostrar a concepção de um currículo democrático presente nesta escola, que dá ênfase ao multiculturalismo e tenta valorizar todas as culturas presentes na sociedade, e não apenas a do homem branco, heterossexual e europeu tão presente nas narrativas curriculares. Estimulando ações concretas que desestabilizam práticas curriculares que valorizam apenas uma determinada cultura e deixa as outras a margem Louro (2002), afirma que:

Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições. É possível, então, que a história, o movimento e as mudanças nos pareçam menos ameaçadores. (LOURO, 2002, p. 12).

As narrativas de um currículo dizem claramente o sujeito que desejam “formar” para a sociedade, e podem com facilidade valorizar grupos dominantes em detrimento dos grupos menos favorecidos. Contribuindo com esta análise Silva (2003) afirma o seguinte:

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. (SILVA, 2003, p. 196).

Neste sentido, é possível afirmar que as narrativas curriculares desta escola procuram valorizar várias formas de cultura presentes na sociedade, e questões de gênero, raça e classe social, são debatidos entre os seus muros.

É importante ressaltar que as práticas curriculares adotadas nesta escola são realizadas há mais de dez anos, e ainda são defendidas como bandeira por alunos, pais e professores da instituição. A proposta pedagógica da Escola da Ponte de Portugal foi a sua inspiração inicial, porém percebe-se que com o passar dos anos, algumas mudanças foram realizadas e algumas práticas foram reelaboradas, com o intuito de atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e da comunidade escolar. Mas o currículo baseado em práticas democráticas permanece presente no cotidiano escolar.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que currículo pode ser considerado como um caminho a percorrer que apresenta objetivos, conteúdos, encaminhamentos metodológicos, etc., e reflete o cidadão que a escola anseia formar para a sociedade. Já as práticas democráticas podem ser descritas como ações que instrumentalizam a participação e o envolvimento dos estudantes no interior da escola, e contribuem para a formação de um cidadão mais

crítico e autônomo.

Apartir da discussão do significado de currículo e de práticas democráticas, foi possível entender que o currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima é ancorado em uma perspectiva democrática, e apresenta uma concepção e um direcionamento de trabalho que instigam a autonomia, a criticidade e a liberdade dos estudantes.

Muitas práticas curriculares observadas nesta instituição podem ser consideradas democráticas, por darem voz ao estudante, despertando atitudes de solidariedade, cooperação, repúdio as injustiças e o respeito as diferenças, como por exemplo: a forma de organização dos espaços e dos conteúdos disponíveis no currículo, as assembleias promovidas periodicamente para pais e alunos, as reuniões mensais do Conselho de Escola, as práticas que instigam o protagonismo e o debate, etc.

Outro aspecto a ser destacado na Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, e segundo Apple e Beane (2001) é característico de escolas democráticas, é a preocupação com a dignidade e os direitos das minorias. Nesta escola há debates frequentes, projetos e ações planejadas com toda a comunidade sobre questões étnico-raciais, indígenas, de gênero, empoderamento das mulheres, etc., que buscam tirar o foco da “cultura central” presente nos currículos oficiais, para dar voz e vez aos sujeitos da “margem”, que historicamente foram esquecidos e marginalizados pela sociedade.

Desta forma pode-se afirmar que a Escola de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, busca fazer uma ligação entre o currículo com a realidade histórica, social e cultural vivenciada pelo aluno, instigando o seu protagonismo e colocando-o como responsável pelas decisões importantes da escola.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.39-57.

APPLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 159p.

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

GUIA PRÁTICO 2016. Disponível em: <http://amorimlima.org.br/wp-content/uploads/2016/06/guia-pratico_2016_ok2.pdf>. Acesso em 21/08/2016.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: refletindo sobre o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. **Labrys**, Brasília, n. 1-2, p. 1-12, jul./dez. 2002.

NEUTZLING, Cláudio. **Tolerância e democracia em John Dewey**. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana, 1984.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 140, p. 587-604, maio/

ago. 2010.

PORTAL EMEF AMORIM LIMA. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/>>. Acesso em 13/08/2016.

PORTAL INOVAÇÃO E CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2>>. Acesso em 13/08/2016.

PORTAL PORVIR. Disponível em: <<http://porvir.org/sem-provas-autonomia-amorim-lima-faz-10-anos/>>. Acesso em 21/08/2016.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Tomas Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 190-207.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA FOTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 29/04/2020

Flávia Assad Moreno

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
Campus do Pantanal
Corumbá – MS

<http://lattes.cnpq.br/2833473190788869>

Katiucy da Silva Paná

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
Campus do Pantanal
Corumbá – MS

<http://lattes.cnpq.br/7593390944310124>

Luana Neiva Mendes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul –
Campus do Pantanal
Corumbá – MS

<http://lattes.cnpq.br/0369682542405149>

RESUMO: Este relato de experiência tem por objetivo retratar a atividade desenvolvida pelas graduandas do 6º semestre do curso de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal para os demais graduandos do curso, criando assim, a possibilidade de trabalhar com a fotografia de forma lúdica e interdisciplinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental I. Essa experiência

possibilitou aos demais acadêmicos o desenvolvimento de uma atividade significativa tanto para a sua formação inicial, como para o cotidiano por eles vivenciado. Essa ação educativa apresentou diversas formas de se trabalhar com a fotografia na prática pedagógica, na intenção de se obter uma maior apropriação do conhecimento. A primeira etapa corresponde à parte teórica, através de uma aula expositiva dialogada com a turma sobre o processo histórico da fotografia, e ainda também sobre as formas para trabalhar o uso da fotografia em diversas disciplinas. A segunda etapa foi realizada com a participação dos alunos, onde anteriormente foi solicitado a eles que levassem uma foto contendo algum significado, nessa etapa foi realizado uma prática de produção oral de sua história a partir das fotografias que os alunos trouxeram. A fotografia também faz com que o aluno se reconheça como sujeito histórico, auxiliando-o na construção de sua identidade e visão de mundo, saindo do concreto para o abstrato, além de articular com o imaginário. Essa experiência de reviver nossa história, nos fez refletir quem somos, onde chegamos e aonde queremos chegar, que desafios enfrentamos e quais ainda vamos enfrentar na construção do que é ser professor, podendo ir além de nossas vivências para a nossa prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia. Ludicidade. Recurso pedagógico.

THE IMPORTANCE OF PHOTOGRAPHY IN THE EARLY SERIES: A REPORT EXPERIENCE

ABSTRACT: This experience report aims to portray the activity developed by the graduates of the 6th semester of the pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Pantanal Campus for the other undergraduates of the course, thus creating the possibility of working with photography in a playful and interdisciplinary way in the initial grades of Elementary School I. This experience allowed the other students to develop a significant activity both for their initial education, as for the daily life experienced by them. This educational action presented several ways of working with photography in pedagogical practice, with the intention of obtaining a greater appropriation of knowledge. The first stage corresponds to the theoretical part, through an expository lecture with the class about the historical process of photography, and also about the ways to work the use of photography in various disciplines. The second stage was carried out with the participation of the students, where previously they were asked to take a photo containing some meaning, at this stage a practice of oral production of their history was carried out from the photographs that the students brought. Photography also makes the student recognize himself as a historical subject, assisting him in the construction of his identity and worldview, leaving the concrete to the abstract, besides articulating with the imaginary. This experience of reliving our history, made us reflect who we are, where we arrive and where we want to reach, what challenges we face and which we will still face in the construction of what it is to be a teacher, being able to go beyond our experiences to our pedagogical practice.

KEYWORDS: Photography. Ludicity. Pedagogical resource.

1 | INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto que a fotografia surgiu da necessidade do homem em capturar as modificações que ocorriam na época, tais quais, as primeiras pinturas rupestres, que foram as primeiras imagens de vida humana. Conforme Schnell (2007, p. 2),

[...] a imagem acompanha a vida humana desde os primeiros meses de vida de uma criança, pois é através da contemplação de imagens que a criança passa a se reconhecer, a forjar sua identidade, posteriormente o imaginário e substituído pelo simbolismo onde passa a diferenciar as coisas e objetos a partir da observação do mundo a sua volta.

Desse modo, trabalhar a fotografia dentro da sala de aula faz com que o aluno tenha um olhar sensível para o mundo em sua volta, se apropriando de elementos que auxiliem na sua formação enquanto ser cognoscente⁴, como por exemplo, ao olhar para uma determinada fotografia ele buscará coisas que vão além de uma visão superficial.

Pensando na construção da identidade da criança, fazer o uso da fotografia pode

proporcionar ao aluno uma ampliação de diversas áreas do conhecimento, tanto dentro da sala de aula, como fora. Com isso o processo de inclusão da fotografia como ferramenta de aprendizagem auxilia o/a professor/a no processo de ensino - aprendizagem nos anos iniciais, utilizando das imagens para ajudar as crianças no processo abstrato e reflexivo dos conteúdos a serem apreendidos.

O tema a importância da fotografia nas séries iniciais, surgiu na disciplina de Ludicidade e Educação, no quarto semestre, a partir de um plano de aula solicitado pelo professor. Com base no objetivo já explicitado, foram apresentadas formas de explorar as imagens pela fotografia, como por exemplo, na identificação das cores e forma geométricas.

2 | TRAZENDO A SUA HISTÓRIA PARA A SALA DE AULA – O PERCURSO METODOLÓGICO

A sala estava organizada em forma de semicírculo, de maneira que possibilitasse a todos a visualização do material proposto. No decorrer da aula foi discutido o surgimento da fotografia com base no texto “O uso da fotografia em sala de aula palmeira: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a história – 1905 a 1970” (SCHANEL, 2007), esse texto nos mostra a importância da fotografia como documento e fontes históricas, com o intuito de auxiliar na produção e compreensão do conhecimento, dando diversas possibilidades para usar a fotografia como um recurso pedagógico.

Trouxemos um olhar didático para as imagens, fazendo relação com todas as disciplinas, tornando-as mais atrativas e fundamentadas na interdisciplinaridade. Pois, sustentar a interdisciplinaridade é buscar novos focos para a educação. Sendo assim, a fotografia não precisa ser trabalhada de maneira isolada, ela possibilita a exploração das diversas disciplinas juntas, ocorrendo um diálogo e troca de saberes entre as mesmas.

A segunda etapa se constituiu em cada um mostrar sua fotografia e contar a sua história para todos. Foi demonstrados exemplos de superação, conquistas, emoção e saudades.

A primeira delas foi de um acadêmico que mostrou sua história de superação, participando da sua primeira corrida oficial, e expressou todo o seu orgulho, fazendo com que todos da sala ficassem felizes com sua conquista. Outros relatos foram de pessoas que tiveram filhos durante o período acadêmico e todos os desafios que ainda enfrentam para conseguir conquistar o tão sonhado diploma, como também às amigas que foram construídas ao longo do curso, além da saudade daqueles que já partiram.

Uma acadêmica ao contar a sua história de vida emocionou a todos e fez com que todos ali presentes percebessem que realmente não sabemos o que as pessoas passam até chegarem a uma cadeira em uma universidade pública.

3 | RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

A aula trouxe a possibilidade de conhecer um pouco mais de cada colega de sala, pois a fotografia vai além de uma simples imagem revelada no papel. Cada história despertou diversos sentimentos, risadas, descobertas, momentos de alegrias, outras tristezas, o que nos fez perceber que no final, todos nós temos algo em comum ou novo a ser compartilhado. Despertando ainda mais a paixão por algo que muitos nem imaginavam em trabalhar dentro da sala de aula como um recurso pedagógico.

Portanto, levar sua fotografia para a sala de aula é compreender e valorizar a sua própria história e se perceber como sujeito histórico e o quanto é importante compartilhá-la, pois, faz com que os vínculos se tornem mais consistentes, trabalhando questões como o respeito às diferenças e podendo haver uma harmonização da sala, o que reflete no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SCHNELL, Rogério. O professor p de e os desafios da escola pública paranaense. V. 1. Versão Online. In: SCHNELL, Rogério. **O uso da fotografia em sala de aula palmeira**: espaço urbano, econômico e sociabilidades – a fotografia como fonte para a história – 1905 a 1970. 2007, p. 01-37.

ARTESANATO EM CERÂMICA – ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO E RETOMADA CULTURAL (O CASO DOS PATAXÓ DE PORTO SEGURO - BAHIA)

Data de aceite: 03/08/2020

Paulo Roberto de Souza

Aluno de Pós Graduação no PPGER programa de pós graduação em ensino e relações étnico-raciais UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia - rakupralua@gmail.com

RESUMO: Este artigo reflete a prática da arte educação, tratada desde o ponto de vista de uma Tecnologia Social, entendida como aquela que promove educação e geração de renda, inclusão no mundo do trabalho e autonomia econômica para as famílias envolvidas. Procuramos atender nesse projeto preferencialmente mulheres, moradoras das comunidades e inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal. Essa proposta atende aos requisitos de simplicidade, fácil aplicabilidade, replicabilidade, efetivo impacto e repercussão social, o que a caracteriza como uma Tecnologia Social. A criação do curso técnico para a formação de artesãos em cerâmica tornou-se possível nesse caso, a partir da retomada da cerâmica na aldeia Pataxó da Jaqueira (desde 2010). O curso, que está em consonância com as diretrizes das leis da educação para o trabalho e do artesão; expõe a necessidade da diversificação na matriz artesanal local, e se

propõe como um instrumento para a geração de trabalho e renda. Para o desenvolvimento das bases epistemológicas do curso foi realizada uma ampla pesquisa com entrevistas de anciãos, mestras e mestres tradicionais. Observações “in loco” foram feitas em duas comunidades tradicionais: as Ceramistas de Coqueiros no recôncavo baiano e a comunidade Pataxó da aldeia da Jaqueira em Porto Seguro-Bahia. Estas interações geraram ensaios diversos e a produção de peças cerâmicas; encontros e rodas de conversas e diversas oficinas práticas obedecendo os critérios dos saberes tradicionais e seus modos dos fazeres. Concluímos ser esta uma oportunidade importante para a consolidação da necessária mudança na atual matriz artesanal do território, que hoje é baseada na madeira.

PALAVRAS-CHAVE: Artesanato, Indígena, Tecnologia.

CERAMIC HANDICRAFT - ALTERNATIVE OF EDUCATION AND CULTURAL REVIVAL.

(THE CASE OF THE PATAXÓ OF PORTO SEGURO - BAHIA)

ABSTRACT: This article reflects the practice of art education, treated from the point of view of

Social Technology, understood as that which promotes education and income generation, inclusion in the world of work and economic autonomy for the families involved. We seek to assist in this project preferably women, residents of communities and enrolled in the Single Registry for Social Programs of the Federal Government. This proposal meets the requirements of simplicity, easy applicability, replicability, effective impact and social repercussion, which characterizes it as a Social Technology. The creation of the technical course for the training of artisans in ceramics became possible in this case, since the resumption of ceramics in the village Pataxó da Jaqueira (since 2010). The course, which is in line with the guidelines of the labor and artisan education laws; exposes the need for diversification in the local artisanal matrix, and proposes itself as an instrument for generating work and income. In order to develop the epistemological bases of the course, extensive research was conducted with interviews with elders, teachers and traditional masters. Observations “in loco” were made in two traditional communities: the Ceramists of Coqueiros in the Bahia recôncavo and the Pataxó community of the village of Jaqueira in Porto Seguro-Bahia. These interactions generated several tests and the production of ceramic pieces; meetings and rounds of conversations and several practical workshops obeying the criteria of traditional knowledge and their ways of doing. We conclude that this is an important opportunity for the consolidation of the necessary change in the current artisanal matrix of the territory, which today is based on wood.

KEYWORDS: Craft, Indigenous, Technology.

INTRODUÇÃO

“Na criatividade brasileira reside a capacidade de movimentar a economia, reduzir desigualdades e fortalecer a autoestima da população. Como em outras regiões do planeta, está aberto o debate – e a busca de soluções – em torno da indústria cultural e da chamada Economia Criativa. A economia criativa é responsável por 7% de toda a riqueza produzida no planeta, são cerca de 5 mil grupos étnicos, em 200 países”, segundo a revista Desafios do Desenvolvimento – IPEA PNUD.

O artesanato é uma alternativa de subsistência firmada na tradição e na cultura. Canclini (1983) afirma que “a cultura produz fenômenos capazes de contribuir, mediante representação ou reelaboração simbólica, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social”, ou seja, ela atua na construção de sentidos. Hall, (2002) em seus estudos culturais, defende a centralidade da cultura na formação e regulação dos modos de vida das sociedades. Nosso objetivo específico com esse projeto é contribuir significativamente para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do território e do País. Este projeto de Arte Educação adapta-se ao conceito de Tecnologia Social e está em alinhamento com o cumprimento das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), com a Estratégia Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (ENCTI) e com o Plano Progridir, o que também vai contribuir para o alcance das metas da Agenda 2030.

Parece muito mas atualmente, a possibilidade de geração de trabalho e renda com o desenvolvimento de artesanato de objetos decorativos, tornou-se uma alternativa que ganha espaço, num mercado cada vez mais diverso e que no território, é marcado profundamente pela indústria do turismo.

A LEI Nº 13.180, DE 22 DE OUTUBRO DE 2015(Brasília, 22 de outubro de 2015-DILMA VANA ROUSSEFF – presidenta), define o artesão e a profissão da seguinte maneira:

Art. 1º Artesão é toda pessoa física que desempenha suas atividades profissionais de forma individual, associada ou cooperativada.

Parágrafo único. A profissão de artesão presume o exercício de atividade predominantemente manual, que pode contar com o auxílio de ferramentas e outros equipamentos, desde que visem a assegurar qualidade, segurança e, quando couber, observância às normas oficiais aplicáveis ao produto.

A lei também fala do artesanato como objeto de políticas específicas no âmbito da União, e aponta 7(sete) diretrizes básicas para isso, diretrizes que adotamos nesse ação.

1 - A valorização da identidade e cultura nacionais; 2 - A destinação de linha de crédito especial para o financiamento da comercialização da produção artesanal e para a aquisição de matéria-prima e de equipamentos imprescindíveis ao trabalho artesanal; 3 - A integração da atividade artesanal com outros setores e programas de desenvolvimento econômico e social; 4 - A qualificação permanente dos artesãos e o estímulo ao aperfeiçoamento dos métodos e processos de produção; 5 - O apoio comercial, com identificação de novos mercados em âmbito local, nacional e internacional; 6 - A certificação da qualidade do artesanato, agregando valor aos produtos e às técnicas artesanais; 7 - A divulgação do artesanato.(LEI Nº 13.180, DE 22 DE OUTUBRO DE 2015).

A criação de um curso técnico para a formação de artesãos em cerâmica foi discutida e se tornou possível, a partir da retomada da cerâmica na aldeia Pataxó da Jaqueira desde 2010 Funarte Interações estéticas. O curso está em consonância com as diretrizes básicas da educação para o trabalho, e visa resumidamente, alcançar especialização para propor uma maior diversificação na matriz artesanal local, além da geração de trabalho e renda, aspectos importantes para as comunidades envolvidas. Para o desenvolvimento das bases epistemológicas do curso foi realizada uma ampla pesquisa com entrevistas de anciãos, mestras e mestres tradicionais; a observações in loco em duas comunidades tradicionais as Ceramistas de Coqueiros no recôncavo baiano e a comunidade Pataxó da aldeia da Jaqueira em Porto Seguro- Bahia). Ensaio diversos para a produção de peças; encontros; uma intensa pesquisa bibliográfica e diversas oficinas práticas compõem a prática do curso de artesão em cerâmica, obedecendo sempre os saberes tradicionais e seus modos dos fazeres.

METODOLOGIA

Metodologicamente o projeto foi conduzido através de abordagens qualitativas e descritivas. “Consideramos que é através do relacionamento do sujeito com o seu mundo

que se desencadeia uma compreensão da lógica da realidade que o permeia” (MINAYO (1999); SEVERINO (2007); MARCONI & LAKATOS (2011)). Portanto, o trabalho foi desenvolvido através de investigação in loco, com intenso trabalho de campo e exame minucioso de documentação etnográfica disponível para pesquisa (entrevistas; registros escritos, em áudio, vídeo e fotografias), sempre levando em conta o contexto das comunidades. Em princípio partimos de um levantamento bibliográfico que nos trouxe subsídios teóricos de conteúdo sobre a cerâmica e sobre a aplicação do método etnobiográfico. Para desenvolvimento desse trabalho utilizamos a pesquisa-ação.

“A pesquisa-ação é uma metodologia de desenvolvimento coletivo. Nela, a ação comunicativa e a humanidade formam as bases para a interação que se caracteriza pela relação direta entre o pesquisador e o grupo pesquisado. A pesquisa-ação possibilita uma cumplicidade nos saberes compartilhados”. (Thiollent, 1985:14).

DESENVOLVIMENTO

As oficinas para a produção de objetos utilitários, de decoração e acessórios diversos, foram ministradas durante o período de estágio desse projeto, em conjunto com artistas da comunidade, segundo seus valores culturais, suas necessidades locais e através do domínio das técnicas próprias, desde a preparação da massa, a modelagem, secagem e queima, até o acabamento final. Posteriormente espera-se que cada comunidade tenha autonomia para dar continuidade ao projeto e para tanto, observamos a necessidade que ela se fortaleça como grupo e que tenha um espaço para a discussão e difusão de suas vivências, desafios e conquistas, tanto de forma individual como coletiva.

Como nações culturais híbridas, como afirma Hall (2002), no território da “Costa da Invasão” (grifos meus), os Pataxó tentam, sobre tudo, reconstruir sua cultura, sua língua e seus costumes, de modo a retomar saberes tradicionais. Os fazeres decorrentes da retomada, mesmo transformados, podem proporcionar autonomia sócio política, econômica e ambiental aos seus jovens, e essa é a intenção desse projeto. A sensibilidade das lideranças Pataxó, está expressa nas retomadas da arte e da cultura como determinantes para moldar os rumos sociais da comunidade, essa visão foi decisiva para a criação do projeto.

Lévi Strauss identificou a crise de identidade como “*mal do século*” a partir do contato entre grupos étnicos diferentes, nesse território experimentamos essa crise elevada a uma potência absurda. De um lado os Pataxó na busca frenética por sua identidade cultural e do outro lado (literalmente da rua) a colonização e o capitalismo selvagem, aqui com a face perversa e alegórica do turismo, que exige uma “interpretação” da cultura pela ótica do colonizador. Esse fato acaba influenciando desde seus modos de vestir, falar, comer e representar sua arte, de forma a também influencia-la e em muitos casos, até altera-la.

“A crise de identidade seria o novo mal do século. Quando hábitos seculares vêm abaixo,

quando gêneros de vida desaparecem, quando velhas solidariedades desmoronam, é comum, certamente, que se produza uma crise de identidade” (Lévi-Strauss, 1977:10-11).

Essa crise e alteração foram bastante visíveis na região no caso da introdução da madeira como matriz artesanal entre os Pataxó, claramente uma cortina de fumaça para o desmatamento, cujas raízes estão na década de 70 quando madeiras se instalaram no extremo sul da Bahia, devastaram uma imensa área de Mata Atlântica com vistas à chegada do invasor das décadas seguintes, o Eucalipto. Madeira nobre em profusão foi retirada clandestinamente do que hoje é o Parque Nacional. A devastação da mata atlântica nessa região aconteceu mais severamente a partir de 1975, conforme evidenciam estudos apresentados no X Encontro de Geógrafos da América Latina.

[...] A Mata Atlântica Primária, ou seja, floresta em excelente estado de conservação sofreu uma forte redução de sua área, passando de 350.683,85 hectares, em 1975, para apenas 29.256,80 hectares, no ano de 1995 representando apenas 1,2% da área coberta por vegetação na região de estudo. (Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina).

Ou seja, 320 mil hectares de um desmatamento desenfreado que trouxeram para o sul e o extremo sul da Bahia o eucalipto e um enorme passivo ambiental. Logicamente isso não aconteceu por conta do artesanato indígena Pataxó, embora alguns “menos avisados” ainda procurem culpa-los. A Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento de 1992 (Rio 92), reafirma a declaração adotada em Estocolmo 20 anos antes, em 1972, com relação aos povos tradicionais. A Declaração do Rio de Janeiro reconhece da seguinte forma a importância dos povos tradicionais para a biodiversidade:

“As populações indígenas e suas comunidades, bem como outras comunidades locais, têm o papel fundamental na gestão do meio ambiente e do desenvolvimento, em virtude de seus conhecimentos e práticas tradicionais. Os Estados devem reconhecer e apoiar de forma apropriada a identidade, cultura e interesses dessas populações e comunidades bem como habilitá-las a participar efetivamente da promoção do desenvolvimento sustentável” (RAMID; RIBEIRO, 1992, p. 158).

Segundo Arissana Braz Pataxó(2012) “ desde tempos antigos, os Pataxó extraíam da mata diversos produtos que os auxiliavam em sua vida cotidiana”.

“A produção Pataxó de objetos, seja para venda ou para uso próprio, sofreu diversas interferências desde os primeiros contatos, seja com índios ou com não índios. Assim também os adereços usados ao longo dos últimos anos vêm, a cada dia, trazendo inovações e incorporando novas criações. Muita coisa mudou nas últimas décadas. As mudanças nos adereços são visíveis, foram ganhando mais cores, novos materiais e matérias-primas foram agregadas, e esse é um fluxo contínuo que não parou e provavelmente não será interrompido. Porém, muita coisa persiste entre os Pataxó, principalmente o saber repassado pelos mais velhos que está mantido na produção do presente”. Arissana Pataxó 2012.

“Cada grupo étnico contribui de uma maneira para a modelagem de uma sociedade em formação, dando-lhe características próprias tanto nos aspectos físicos quanto culturais”, essa diversidade no Brasil é enorme e fundamental para a transformação da nossa sociedade em constante formação. Segundo Darcy Ribeiro (1997), ao chegar à

Bahia, o primeiro grupo indígena com o qual os europeus tiveram contato foi o Tupiniquim, da família tupinambá, tronco tupi-guarani que já habitava quase totalmente o litoral do território. Mesmo a denominação “índio”, dada aos povos que habitavam as terras do Brasil é equivocada e decorre da ideia dos espanhóis que anteriormente, pensavam ter chegado às Índias não à América. Fruto da expansão comercial europeia e da missão cristã do século XV, como explica Mignolo, a “conquista” do “Novo Mundo” (grifos meus), abriu uma etapa de imposições culturais sem precedentes: “Os colonizados foram “convencidos” a absorver os valores do colonizador, sendo inclusive forçados a assimilar sua língua e costumes, ao passo que o colonizador pouco ou nada considerava sobre a cultura ou muito menos, sobre os direitos sociais dos habitantes locais”. A negação da pré-existência de nações complexas, com regras, linguagem e costumes culturais bem definidos no continente, esconde o genocídio praticado com requintes de perversidade. Apesar dessa violenta imposição, a resistência cultural da ancestralidade é forte, nos permite afirmar que, como pensa Canclini, “a identidade cultural, de cada indivíduo, coletivo ou povo, influencia diretamente o sentido de nação, que por sua vez, assume características múltiplas, pois também é influenciada por processos diversos, entre eles os migratórios e os de colonização” e cujos impactos, são perfeitamente visíveis no território sul e extremo sul baiano ao que indica, desde 1500 até hoje.

“Em uma terra mais diminuta, onde se agita uma população cada vez mais densa já não existe nenhuma fração desta humanidade, por longínqua e afastada que possa parecer que não esteja, direta ou indiretamente, em contato com todas as outras, e cujas emoções, ambições, pretensões e temores não digam respeito, quanto à segurança, à prosperidade e à própria existência, àquelas a que o progresso material havia parecido conferir uma intangível soberania”. Claude Lévi-Strauss (1974-1975). Bernard Grasset, Paris, 1977.

Entre as justificativas para esse projeto certamente que há uma mercadológica com foco no consumo de objetos, desenvolvidos a partir de conceitos de sustentabilidade e nas relações étnico culturais. A sociedade de um modo geral começa a tomar consciência da necessidade da redução dos impactos ambientais, provocados pelo consumo descontrolado de água e energia; pelo desmatamento e pelo desperdício de matéria-prima. Diversas comunidades tradicionais organizadas em associações ou cooperativas estão utilizando seus saberes e fazeres tradicionais, para o desenvolvimento de produtos étnicos e sustentáveis tendo em vista a geração de renda. Tais produtos possuem um profundo valor social e estão diretamente relacionados ao protagonismo e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que integram esses grupos. Estimativas do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MIDIC) dão números ao artesanato brasileiro, que movimenta cerca de R\$ 50 bilhões internamente e emprega cerca de 10 milhões de pessoas.

Em números redondos, US\$ 30 milhões anuais em exportação para vários países do mundo. Os maiores compradores por ordem de importância são a França, com 29,2% do total; seguida pelo Reino Unido com 22% e a Alemanha com 5,5% do total. Fonte –

Muitos desses produtos carregam matérias primas características dos locais e a identidade da comunidade onde são produzidos. São mais que simples objetos, são produtos riquíssimos em cultura, que muitas vezes tem seu valor de venda subvalorizado pela falta de um projeto eficiente de comunicação, produção e comercialização.

MATÉRIA PRIMA

O conceito básico de matéria prima diz que ela é “a substância com a qual se fabrica os mais variados bens”. A matéria prima da cerâmica é a argila, que é fartamente encontrada em nosso território, mas que carece de maiores estudos de classificação, visto que o território é bastante amplo e diverso. O processo de exploração da argila é regulamentado por legislação específica, o código de mineração define regras relativas à exploração de recursos minerais, como é o caso da argila. No artigo terceiro do código, são definidas as regras relativas a direitos e regimes para aproveitamento desses recursos tratando a jazida como um bem imóvel e distinto do solo onde se encontra, pertence a classe VII substâncias minerais industriais não incluídos nas classes precedentes (DNPM, 2010). As argilas são classificadas de diferentes formas inclusive, as relacionadas aos grupos de minerais que a compõem. As técnicas mais utilizadas para sua classificação são as análises químicas, físico-químicas e mineralógicas, além de modernos meios como a fluorescência por raios X.

Segundo o Departamento Nacional de Patrimônio Mineral, as argilas extraídas do solo brasileiro são classificadas como: Comuns; Plásticas ou Refratárias, sendo que suas propriedades estão intrinsecamente ligadas à natureza dos minerais presentes na sua composição. (DNPM)

Para se tornar uma massa modelável, a argila bruta passa por um processo de separação, secagem, trituração, peneiramento, reidratação, compactação e uso. As peculiaridades culturais e os saberes tradicionais atuam desde a etapa da extração, principalmente para gerir e economizar recursos tão caros. O barro (argila+ água) para o povo Pataxó tem outra dimensão, a dimensão espiritual que vem do Mito de Origem, a divindade Txopai Itohã¹.

Para as ceramistas de Coqueiros, a dimensão religiosa do barro está ligada ao Orixá feminino Nanã, deusa da vida e da morte. De fato, quando se trata da cerâmica,

1. Txopai Itohã Mito fundador - Quando Niamissum criou o mundo, ele fez a terra e toda a natureza. Criou os rios, as florestas, os animais, mas ele precisava de alguém para poder cuidar da sua criação. Um belo dia formou-se no céu algumas nuvens de chuva e ao primeiro pinga de água que caiu na terra, sobre o barro criou uma primeira pessoa, que foi um índio, e esse índio Niamissum falou que ele ia chamar Txopai, e que ele ia cuidar de toda a criação, ia passar todo conhecimento e sabedoria pra ele cuidar da sua criação. Então Txopai falou pra Niamissum que ele sozinho não ia poder cuidar de tudo porque a terra era muito grande e ele não ia poder cuidar de tudo e falou que precisava de mais pessoas com ele e ai começou a cair mais pingos de água sobre a terra e ai foi espalhando na terra toda, e ai foi formando as aldeias né, mulheres crianças e assim foi surgindo o povo indígena né, inclusive os Pataxó e o barro passou a ser uma coisa de grande importância pra nós indígenas. NAYARA Pataxó.

estamos lidando com a magia de vários elementos da natureza; com forças fundamentais e com alquimia, já que a partir da reação desses diversos elementos presentes na argila e através da Cocção, ou da ação intensa do fogo, é que chegamos à cerâmica, forjada em altas temperaturas, portanto, sob uma intensa pressão molecular. Terra, fogo água e ar, unidos em perfeita desarmonia, pois é na perturbação da pressão que surge a cerâmica.

A associação brasileira de cerâmica classifica a cerâmica em três grupos distintos: Cerâmica Indígena; Cerâmica popular (influenciada pela cerâmica indígena, africana e europeia); Cerâmica contemporânea ou Cerâmica artística (ligada a tecnologias modernas e fortemente influenciada pelo mercado). ABC Associação Brasileira de Cerâmica.

RESULTADOS

A cerâmica resultante desse projeto especificamente é matricial, indígena, popular e contemporânea; carrega a expressão cultural de retomada do Povo Pataxó, e assim deve ser considerada até porque essa condição lhe agrega valor cultural e é um aspecto que está para além do mercadológico. Na aldeia a disponibilidade e as argilas encontradas são provenientes de fontes primárias com forte impacto de intempéries e afloram em sítios escavados também pela ação do homem. No caso da Jaqueira a área de prospecção fica num terreno inicialmente degradado pela construção da rodovia BR367 (do local foi retirado material para aterro) e hoje sofre erosão (foto anexa). Essa aparente desordem geológica deixou à vista distintos tipos de argilas transportadas, que apresentam características próprias da área onde são encontradas. Nos limites da reserva da Jaqueira parte dessa argila é fluvial de coloração amarelada e com grande teor de ferro, oxidando após a queima e assumindo coloração vermelha; parte dessa argila é de pântano, rica em caulinita, apresentando uma coloração clara quando queimada. Outras cores aparecem alguns metros acima da área, provavelmente pelo escorrimento e mistura provocadas pela erosão. Dessas matérias primas brutas, resultam massas de diferentes colorações, plasticidade, comportamento pós-queima e usos. Basicamente, amarela, vermelha e branca, além das junções possíveis entre elas, por sua beleza e pureza, o povo Pataxó também as utiliza nas suas pinturas corporais, (festivas ou diárias). Não podemos desconsiderar a finitude dos recursos naturais, principalmente quando a matéria prima é a argila. Devemos então considerar relevantes os conhecimentos tradicionais, também no que se refere aos hábitos de uso e conservação dos recursos naturais para que se mantenham as condições sustentáveis de extração. O artesanato desperta visões distintas, e nessa tese não é diferente. Se por um lado como pesquisadores colocamos o artesanato como a representação histórica da comunidade e como uma forma de reafirmação cultural e de autoestima (Canclini 1983; Hall 2002).

Também vemos o artesanato em cerâmica, como uma atividade econômica cooperativa, orientada para o mercado, calcada em valores essenciais de bioética e com

forte potencialidade para a geração de renda aos envolvidos.

No desenvolvimento desse trabalho deveremos usar como referências a própria identidade cultural da comunidade e suas formas dos fazeres, seja na construção do design dos produtos, às peças gráficas. Muitas técnicas ancestrais são beneficiadas por novos instrumentos ou processos mais modernos de produção, sem, no entanto, perderem suas características e a autenticidade de produto artesanal. Dessa forma, no caso particular da cerâmica Pataxó, a queima será realizada de uma forma menos convencional, o produto cerâmico no entanto, é diferenciado não por isso, mas por suas características de estar carregada de identidade do povo que a produz a ponto de ter se tornado uma ferramenta de educação e resistência para a comunidade que a trata como uma retomada cultural.

Segundo a UNESCO, artesanato indígena “é o resultado do trabalho produzido no seio de comunidades e etnias indígenas, onde se identifica o valor de uso, a relação social e cultural da comunidade. Os produtos, em sua maioria, são resultantes de trabalhos coletivos, incorporados ao cotidiano da vida tribal” Consultoria da UNESCO para o Ministério da Cultura - Selma Maria Santiago Lima.

A queima a que nos referimos está baseada numa tecnologia adaptada de forno a gás, utilizando um design composto de armação de aço inoxidável em chapa moeda, modelado na forma cilíndrica (de um tambor) com tampa. Essa armação é forrada internamente com uma manta térmica resistente ao calor e própria para esse uso. Esse modelo de forno (Figura anexa) foi amplamente adotado justamente para a realização de queimas RAKU², por ser um produto simples e de baixo custo operacional, e é utilizado nesse projeto na queima primária (chamada biscoito) e secundária, com a aplicação de esmaltes de baixa temperatura e sem chumbo. As temperaturas médias alcançam entre 900° e 1000° graus que podem ser medidas através de cones pirofóricos. Design e artesanato, processos de certa forma antagônicos que teremos que “hibridar”. O modo de pensar o design vem sendo analisado de novas formas, não só na organização do trabalho, como no uso de matérias primas também preocupadas com a sustentabilidade.

“A pequena indústria artesanal também deve adaptar-se às tendências de um mundo mutável e exigente, mas a diferença da grande indústria onde o maquinário e a alta tecnologia são as ferramentas para conseguir (vender o produto), na indústria artesanal, por ter “alma e espírito” deve, pelo contrário, centrar seu desenvolvimento naquele aspecto que é intrinsecamente seu: a tecnologia manual no ofício, sua qualidade estética, sua utilidade, acrescentando valor por ser uma produção em geral praticada por agente anônimo, onde o fio da tradição arca o objeto com desenhos quase perfeitos, com singulares habilidades e características excepcionais, que permitiram manter-se por milênios e séculos”. DUQUE, Cecília. Fórum Internacional de Design e Diversidade Cultural.

Acompanhando esse processo, é possível notar que lojas e centros de compras também estão procurando se adequar a esses “novos modos”, priorizando produtos que demonstrem as características do que vem sendo denominado “design sustentável”, de

2. Técnica de Queima cerâmica atribuída a artesãos japoneses – Técnica de enegrecimento da cerâmica

preferência com forte identidade sócio cultural.

“[...] uma busca por novas formas de produtos que mostrem influxos pessoais, locais e regionais, pois o desejo de pluralidade cultural e modo de vida individual não são satisfeitos através de produtos globais. A solução pode ser encontrada com o design distinto, orientado para o contexto, que se desenvolva em perfeita consonância com as diferentes peculiaridades da cultura em questão.” Apud BONFIM, Gustavo Amarante, Identidade Cultural em Um Design de Interiores. Ano 3 número 20, setembro 1990, p.67.

Podemos afirmar que a identidade de uma sociedade é construída com base nas relações interpessoais, na expressão cultural e nos objetos que são frutos dessa relação. Também por meio desse espaço de educação não formal construído no espaço de produção, e da “interação do ser humano com a sociedade, deve refletir a imagem que tem de si mesma, expressando intensamente sua cultura e o espaço onde se insere, procurando recriá-lo de forma que se proporcionem condições para que essa sociedade se desenvolva de forma saudável e sustentável”.

“O homem é uma das espécies, entre milhares, que depende do equilíbrio do todo para sua sobrevivência e a única que tem consciência de intervir benéfica ou maleficamente com responsabilidade inigualável”. Educação meio ambiente e cidadania 1998.

A erradicação da pobreza extrema e da fome e a redução das desigualdades sociais são desafios brasileiros importantes, que devem ser objetos de políticas públicas que articulem CT&I (Ciência, Tecnologia e Informação) visando à inclusão produtiva e social, sendo que as novas tecnologias sociais e sua disseminação, pode contribuir significativamente para a inclusão produtiva e para a redução das desigualdades de oportunidades e de inserção ocupacional.

RESULTADOS

Os resultados esperados da implantação dessa Tecnologia são: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares possíveis de implantação dessa tecnologia; Acabar com a fome e alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover ações sustentáveis nas comunidades alvo; Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos; Alcançar a igualdade de gênero, empoderar todas as mulheres e meninas da comunidade; Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água necessária à vida e ao projeto; Assegurar a todos o acesso confiável aos conhecimentos básicos e específicos para o desempenho das atividades; Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e com emprego pleno e produtivo.

Para isso devemos construir infraestruturas resilientes afim de promover a especialização inclusiva, sustentável e fomentar a inovação; Reduzir a desigualdade; Tornar as ações do projeto na comunidade inclusivas, seguras e sustentáveis; Assegurar

a educação para padrões de produção e de consumo sustentáveis; Tomar medidas para os envolvidos conheçam e combatam a mudança do clima e os seus impactos; Conservar e usar sustentavelmente os recursos para o desenvolvimento sustentável; Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável e trabalho decente para todos.

CONCLUSÃO

Certamente a proposta tem arroubos de sonhadores inveterados, e confesso ser difícil se manter assim na minha idade, mas imaginamos realmente que podemos tudo isso, agindo para o fortalecimento das alternativas econômicas na comunidade, promovendo a gestão territorial compartilhada e sustentável e trabalhando para o aprimoramento na utilização sustentável dos recursos naturais locais. Atuaremos na proteção da biodiversidade, da agrobiodiversidade e dos conhecimentos tradicionais associados, por meio da criação, consolidação e fortalecimento de instâncias representativas da comunidade para a gestão do projeto: O Conselho Gestor do curso e os representantes legais a partir do modelo escolhido de (associação ou cooperativa) de produção da cerâmica.

A arte cerâmica, como manifestação das necessidades estéticas é presente em praticamente todas as sociedades e em quase todos os tempos, é um componente de signos e representações simbólicas que sobrevive; conta histórias e mesmo aos cacós, segue eloquente em seu discurso revelador de nossos jeitos e trejeitos.

“O importante para os indígenas, como observa Darcy Ribeiro, não é deter o objeto belo, mas ter os artistas ali, fazendo e refazendo a beleza, hoje como ontem e amanhã e sempre. Essa certeza de que a vida está composta de coisas que têm tanto potencialidades práticas como expressões de beleza, lhes dá uma grande segurança no futuro”. (RIBEIRO Darcy)

Analisamos a retomada da produção da cerâmica Pataxó a partir de similitudes icônicas com um possível modelo ou sua representação: traços felino-humanos, traços híbridos múltiplos, antropomorfos, ornitomorfos e uma série de outros tipos de dualidades que aparecem na iconografia Pataxó. No entanto a interpretação de seus significados simbólicos em função de elementos culturais de contextos etnográficos serão alvos de uma futura análise mais profunda.

A relevância social desse trabalho está também na valorização da autoestima, no empoderamento e no autoconhecimento gerado a partir de sua realidade, suas expectativas, realizações e frustrações, visando sempre o fortalecimento do grupo.

Segundo Arissana Pataxó, “a comercialização dos adereços Pataxó está estreitamente ligada à venda de outros objetos produzidos por esse povo. E que se estende a vários espaços, pois sendo uma atividade que rege a economia da maioria das aldeias, “obriga”

os Pataxó a se deslocarem, com frequência, para garantir a sua sobrevivência. São vendidos na própria aldeia, nas praias da região do extremo Sul da Bahia, principalmente aquelas que ficam mais próximas das aldeias Pataxó, como as praias de Caraíva, Trancoso, Arraial D'Ajuda, Coroa Vermelha, Porto Seguro, Prado e Cumuruxatiba. As vendas nas praias são mais frequentes no verão, pois há um fluxo maior de turistas na região. Durante o inverno, a alternativa é recorrer a lugares mais distantes, mediante a participação em feiras de artesanato e eventos que permitem a comercialização. Arissana Pataxó 2012.

Arissana vê nas formas de comercialização do artesanato Pataxó, através das redes que se entrelaçam nas aldeias e proporcionam a circulação dos adereços, similaridades ao que Bronislaw Malinowski registrou nas Ilhas Trobriand na Nova Guiné, através do Kula, essa é uma visão inspiradora e considerada prioridade para esse projeto, pois através das redes pode se desenvolver muito além de suas expectativas iniciais.

REFERÊNCIAS

ABC Associação Brasileira de Cerâmica – Informações Técnicas – Definição e classificação – <http://www.abccram.org.br>. Acesso em 05/02/2015.

ANAIS, Fórum Internacional Design e Diversidade Cultural. FIESC-SENAI. 1999.

Cadernos de Educação Ambiental – Série Educação Ambiental – ISSN 0101- 2658

CANCLINI, N. G. As culturas populares no capitalismo - Trad. Claudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense 1983

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – MCTIC, Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento – SEPED, Ministério do Desenvolvimento Social – MDS, Secretaria de Inclusão Social e Produtiva – SISP.

II CONAES _ Conferência Nacional de economia Solidária – Pelo direito de produzir e viver em cooperação de maneira sustentável. CONAES 2010

Educação Ambiental – Ecologia Humana 304.2 – UNICEF IPE (Instituto de pesquisas ecológicas) UNESCO.

EDUCAÇÃO , Meio ambiente e cidadania – Reflexões e experiências – SP- 1998 - Fábio Cascino/ Pedro Jacobi/ José Flávio de Oliveira SMA Secretaria do Meio Ambiente CEAM – Coordenação de Educação Ambiental

ENCTI, ver www.mctic.gov.br

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 7 .ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

IPEA/PNUD – Desafios do Desenvolvimento – Fevereiro de 2006 – Ano 3 – numero 19 p. 21 a 29.

LAUER, Mirko. Crítica do Artesanato: Plástica e Sociedade nos Andes Peruanos, São Paulo: Nobel, 1193.

LEI Nº 13.180, DE 22 DE OUTUBRO DE 2015. **DOU** – presidenta Dilma Rouseff.

Lévi Strauss L'Identité: Séminaire Interdisciplinaire dirigido par Claude Lévi-Strauss (1974-1975). Bernard Grasset, Paris, 1977.

MALINOWSKI, Bronislaw. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ODS, suas metas e a Agenda 2030, veja <https://nacoesunidas.org/pos2015>
Plano Progredir, ver www.mds.gov.br/progredir

REVISTA Arc Design, número 26, 2002. Uma inversão do Olhar. Página 16.

SEBRAE. Artesanato: um negócio genuinamente brasileiro. V.1, n. 1, mar. 2008.

SINGER, Paul. Introdução à Economia Solidária, São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

SOUZA, Arissana Braz Bomfim. Arte e Identidade: Adornos Corporais Pataxó, 2012.

SUMA Etnológica brasileira - Edição atualizada do Handbook of South America Indians. Darcy Ribeiro (Editor). Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

UNEP/UNESCO - Harvesting one Hundredfold – Key concepts and Cases Studies in Environmental Educacion – Donella H. Meadows – United Nations Environment Programme – 1997 , 2 edição
IMAGENS



Detalhe da exposição das peças cerâmicas Pataxó na Inauguração do SESC - Porto Seguro – 2018



Peças criadas para o projeto – Incensários e cuias ritualísticas – primeira queima 2019



Incensários e cuias ritualísticas – primeira queima - Aldeia da Jaqueira - 2019



Detalhe de escultura e gamelas de cerâmica criadas durante as oficinas nas aldeias do entorno da Jaqueira – 2017 Foto Paulo Souza

CULTURA INDÍGENA NO PARANÁ NA PERSPECTIVA ATUAL: RELATO DE UM PROJETO DE ENSINO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 30/04/2020

Thais de Sá Gomes Novaes

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/7043712336519999>

Jennifer Guimarães Praxedes

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/8037829082203365>

Camila Beatriz Teixeira

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/9237861572073428>

Rosimeiri da Silva de Moraes

Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP/CCP), Colegiado de Pedagogia
Cornélio Procópio-PR
<http://lattes.cnpq.br/8591800801240222>

RESUMO: O texto tem o propósito de relatar um projeto de ensino que surgiu a partir das observações realizadas semanalmente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

a Docência (Pibid), nas quais foi possível identificar a dificuldade de compreensão pelos alunos no que concerne a identidade do índio atual. A questão que nos inquietava e, por isso, norteou o planejamento do trabalho foi: de que maneira organizar o ensino de modo a favorecer a compreensão da identidade do índio no estado do Paraná? A realização do projeto como um todo permitiu desvelar a identidade do índio atual e gerar o entendimento e aprendizagem adequada e científica dos conceitos centrais da temática para todos os envolvidos: professores, alunos e acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas no Paraná. Projeto de ensino. Pibid.

INDIGENOUS CULTURE IN PARANÁ FROM THE CURRENT PERSPECTIVE: REPORT OF A TEACHING PROJECT

ABSTRACT: The text aims to report a teaching project that arose from the observations made weekly in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (Pibid), in which it was possible to identify the difficulty of understanding by the students regarding the identity of the current Indian. The question that worried us and, therefore, guided the planning of the work was: how to organize education in order to favor

the understanding of the identity of the Indian in the state of Paraná? The realization of the project as a whole provide unveiling the identity of the current Indian and to generate the adequate and scientific understanding and learning of the central concepts of the theme for all involved: teachers, students and academics.

KEYWORDS: Indigenous people in Paraná. Teaching project. Pibid.

1 | INTRODUÇÃO

A lei nº 11.645 de fevereiro de 2008, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘história e cultura afro-brasileira e indígena’” (BRASIL, 2008). A finalidade maior da referida lei é possibilitar ao aluno a compreensão do índio como um sujeito histórico que contribuiu com a história atual da sociedade brasileira.

Diante disso, compete aos professores não perpetuarem conhecimentos estereotipados e errôneos, que contribuem para manifestações de preconceitos e discriminações.

No entanto, nas vivências de estágio e ações docentes, percebemos que muitos professores apontam terem dificuldades em trabalhar com a temática indígenas no estado Paraná e, por vezes perpetuam estereótipos acerca da temática. Essa dificuldade se dá, na maioria das vezes, pela falta ou superficialidade de conhecimento por parte dos professores que, acabam por recorrerem às informações contidas nos livros didáticos, os quais tratam esse conteúdo de forma descontextualizada, não atual e com pouca cientificidade.

Ana Paula Delgado (2011), afirma que os conteúdos reservados nos livros didáticos, bem como nos currículos escolares são poucos e insuficientes para o professor planejar e ministrar suas aulas. Aponta também que, apesar dos avanços com a lei nº 11.645, o livro didático ainda não traz todas as informações relevantes para o ensino desses conteúdos. Todavia, há que se ponderar que, apesar de todas as críticas tecidas ao livro didático por muitos autores, esse recurso ainda é um dos únicos instrumentos utilizados pela maioria dos professores para organização do ensino.

Sendo assim, esse texto tem o propósito de relatar um projeto de ensino que surgiu a partir das observações realizadas semanalmente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid), nas quais foi possível identificar a dificuldade de compreensão pelos alunos no que concerne a identidade do índio atual.

A questão que nos inquietava e, por isso, norteou o planejamento do trabalho foi: de que maneira organizar o ensino de modo a favorecer a compreensão da identidade do índio no estado do Paraná?

O texto está organizado em duas partes, nas quais tratamos, primeiramente, de descrever o percurso traçado para a organização do ensino que superasse a prática

pedagógica superficial, padronizada e preconceituosa. E, posteriormente, apresentamos alguns resultados obtidos com a realização do projeto, principalmente, as conquistas na aprendizagem conceitual dos estudantes. Por fim, tecemos algumas considerações da experiência vivida.

2 | O PERCURSO TRAÇADO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS

O projeto foi desenvolvido numa turma de 5º ano de uma escola municipal de Cornélio Procopio, no Paraná, com o objetivo de contribuir com o desvelamento da identidade do índio, com ênfase no estado do Paraná e, para tanto, fundamentamo-nos principalmente nas ideias defendidas por Luís Donisete Benzi Grupioni (1995) e Ana Paula Delgado (2011), de que os livros didáticos em sua maioria trazem informações primitivas do índio e que os conteúdos contidos neles, não são suficientes para o ensino da temática cultura indígena.

Discorre Grupioni (1995), que os livros didáticos, em sua maioria, generalizam a figura do índio, além de não apresentá-los na contemporaneidade, atribuindo a eles características primitivas. Além disso, o autor afirma que, a prática recorrente de trabalhar a cultura indígena somente no dia 19 de abril contribui para perpetuar com a visão primitiva e estereotipada do índio, uma vez que no único dia voltado para a temática, as atividades consistem em confecção de artefatos e pinturas de índios nus vivendo na mata e lutando com arco e fecha.

Com a lei nº 11.645 de fevereiro de 2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, idealizaram que o índio passasse a ser considerado um sujeito histórico que contribuiu para a construção da cultura nacional. A partir desta legislação, os livros didáticos passaram a abordar o conteúdo com informações mais atuais. No entanto, apesar dos avanços, os livros didáticos ainda não apresentam todos os conteúdos relevantes acerca da temática, nem tampouco os trata de modo profundo e relacional, haja vista as nomenclaturas ultrapassadas como, por exemplo, “aldeia” e “tribo” sendo utilizadas para denominar, respectivamente, os conceitos de terra indígena e etnia.

Esta dificuldade foi observada nos momentos de inserção na escola proporcionados pelo Pibid, nos quais foi possível observar a superficialidade que o livro didático abordava a cultura indígena. Após a explicação da professora, estudo do livro, visionamento e discussão de vídeos e imagens, os alunos ainda apresentavam muitas dúvidas de como os índios se organizavam para viver, o que eles comiam e como estudavam. Contudo, ainda representavam, por meio de desenhos, o índio nu e com arco-flecha, justamente porque o livro didático não apresenta informações adequadas e contextualizadas.

Desse modo, buscamos organizar o ensino por meio de metodologias diversificadas, para além do livro didático, na tentativa de dar visibilidade real e atual a esta cultura.

Isto é, pesquisamos e selecionamos instrumentos de ensino que contribuíssem com o desvelamento da identidade do índio atual e que foram utilizados no desenvolvimento do projeto de ensino.

O projeto foi estruturado em duas etapas: relatos de pesquisa e discussões e, conversa informal com uma acadêmica jovem indígena. A primeira etapa constituiu-se de três atividades: pesquisa por parte dos alunos, visionamento e debate de vídeo e discussão de texto.

Na atividade de pesquisa, os alunos tinham que investigar com seus familiares se os mesmos têm algum índio descendente na família ou se conhecem alguém próximo. Inicialmente, os alunos ficaram receosos em afirmar ter algum familiar indígena ou conhecer alguém próximo que tinha grau de parentesco com índios. No entanto, após contarmos que estudamos e somos colegas de indígenas na universidade, os alunos sentiram-se mais a vontade para manifestar seus relatos de pesquisa. Essa atividade foi organizada com o intuito de aproximar os indígenas da realidade deles, pois muitas vezes, a visão que tinham dos mesmos era distante de suas vivências e cotidiano.

A segunda atividade consistiu em visionamento e debate do vídeo: “Índios no estado do Paraná” publicado por Moraes (2014), com o objetivo de apresentar imagens e informações atualizadas das terras indígenas no estado do Paraná. Logo após, realizamos um debate a fim de confrontar as informações que eles tinham a respeito da cultura indígena com as apresentadas no vídeo.

Na terceira atividade discutimos o texto “Povos indígenas no Paraná”. Ao término desenvolvemos uma atividade de análise interpretativa, em duplas, fundamentados no que foi explicitado e problematizado na aula.

Na segunda etapa do projeto, organizamos uma conversa com uma acadêmica da UENP e nossa colega no curso de Pedagogia que, por julgar de extrema relevância a desmistificação dos índios, realiza um trabalho de divulgação da cultura indígena na região de Cornélio Procópio, no Paraná. A indígena pertence a etnia Kaingang e reside na terra indígena de Santa Amélia. Iniciou sua conversa com os alunos explanando que não tem vergonha de ser indígena e depois apresentou as formas de organização dos índios, bem como sua cultura: estudo, religião, alimentação, moradia, língua e economia. Mostrou principais artefatos produzidos na terra indígena em que reside e o significado dos objetos sagrados, das músicas e das pinturas.

A seguir, apresentamos e discutimos alguns resultados obtidos com o desenvolvimento do projeto.

3 | ALGUMAS CONQUISTAS NA APRENDIZAGEM

Antes do início do projeto, a professora regente, como já explicitado nesse texto, havia trabalhado a cultura indígena a partir do livro didático adotado pelo município e

solicitado aos alunos uma representação que demonstrasse a visão que tinham do índio atualmente. A maioria das produções realizadas pelos alunos apresentavam elementos como os ilustrados nas imagens abaixo:



Figura 1: Representações dos alunos sobre o índio atualmente.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

As representações vão ao encontro do que defendem os autores sobre os estereótipos contidos no livro didático, como o uso do arco e flecha, nudez e sapé, na qual são interpretações de outros tempos. O fato de representarem etnias diferentes - como mostra o desenho da direita - pode, num primeiro momento, parecer relevante e positivo, demonstrando a compreensão que os alunos tiveram da cultura indígena. No entanto, uma análise contextual e aprofundada do desenho permite dizer que a explicação oral da professora regente sobre a atual e constante luta pela etnia indígena, pela conquista de seus direitos, preservação de sua cultura e identidade, não foi suficiente para que os alunos compreendessem que essa luta é simbólica, e não mais corporal, como no passado, já que grande parte da turma, mesmo após ouvir a explicação da professora, ainda representava os índios dos dias atuais lutando com arco e flechas.

Após o desenvolvimento do projeto a professora solicitou nova atividade, desta vez, uma atividade de escrita, na qual os alunos tiveram as seguintes questões norteadoras:

1. Recebemos em nossa turma a visita agradável de uma indígena que nos ensinou muito sobre a cultura e o modo de viver do seu povo nos dias atuais. Escreva três informações importantes que você aprendeu na palestra sobre a cultura da etnia indígena.
2. Após ouvir os relatos da indígena na palestra, o que você pensa sobre os índios nos dias atuais.

As respostas dos alunos para as questões descritas acima revelam que as representações estereotipadas iniciais foram superadas, conforme demonstram suas produções:

“Os indígenas não andam mais nus, andam com roupa normal e lutam para não perder sua cultura”. (Aluno A. B.)

“Que se pintam para guerra. Não tem vergonha de ser índia. Se preparam bem para poder cuidar da sua tribo”. (Aluno J. M.)

“Eu aprendi que as pinturas são sagradas, que a aldeia onde ela mora é calma e eles constroem chocalhos, Apanhador de sonhos com as coisas da natureza.” (Aluno K. V.)

“Eu aprendi que devemos respeitar seus direitos. Aprendi que eles têm marcas sagradas e como é o modo de viver dos indígenas”. (Aluno L.)

“Os índios não podem dormir em casa de sapê. Que eles têm um índio para conversar com Deus, que fala para eles coisas como quando vai chover”. (Aluno M. J.)

“1º é não ter vergonha de ser índio. 2º eles têm uma língua materna que não pode perder. 3º eles têm uma cultura melhor que a minha”. (Aluno V.)

“Ela está vindo aqui em Cornélio Procópio porque seu povo precisa do apoio da gente para ensiná-los. Mostrou-nos os objetos que não são sagrados que podemos pegar nas mãos”. (Aluno N. P.)

“Eu penso que eles andam de roupa. Os índios não deixam de realizar os seus costumes, as crianças estudam como nós só que na língua materna e na portuguesa e continuam em busca de seus direitos”. (Aluno J. M.)

“Eu penso que eles têm sua própria cultura e seus direitos, e que eles têm uma vida boa”. (Aluno M. V.)

“Nos dias atuais eles usam roupas e eles lutam pelos seus direitos não com arco e flecha e sim dizendo que é um índio”. (Aluno V.)

“Eu penso que hoje em dia eles são como os humanos porque eles não têm nada de diferente”. (Aluno Y.)

As produções escritas demonstram que os alunos modificaram a concepção sobre o índio, ou seja, demonstram uma aprendizagem do conceito atual de índio: ser civilizado, produtor de uma cultura diferenciada e que suas lutas não são corporais, mas simbólicas, que ocorrem pela busca por conhecimentos necessários para defesa de sua cultura.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato do conceito deturpado de indígena, bem como de sua cultura, estar tão enraizado nos alunos justifica-se pelo motivo do livro didático, enquanto instrumento de difusão de conteúdo escolar, perpetuar um índio estereotipado e descontextualizado. Além disso, o livro didático é um dos poucos recursos utilizados pela maioria dos professores, o que dificulta a superação de conceitos equivocados e preconceituosos.

Diante disso, faz-se necessário a busca de outros materiais e estratégias de ensino, que superem o ensino estandardizado e os conceitos adotados como padrão. O que só

foi possível porque o Pibid se fez presente na escola, haja vista as condições de trabalho dos professores e da escola atualmente.

A realização do projeto como um todo permitiu desvelar a identidade do índio atual e gerar o entendimento e aprendizagem adequada e científica dos conceitos centrais da temática para todos os envolvidos: professores, alunos e acadêmicos. Isto porque, além dos resultados dos alunos, demonstrados nas atividades desenvolvidas, o planejamento e desenvolvimento do projeto possibilitou uma mudança de paradigma em nós, professoras e futuras professoras, que supõe novas formas de reestruturar e organizar o ensino da temática Índios do estado do Paraná, qual seja: para além dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 Mar. 2008.

DELGADO, Ana Paula. **A cultura indígena a partir dos livros didáticos no ensino de história**. 2011. Disponível em: <http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/acultura-indigena-a-partir-dos-livros-didaticos-no-ensino-de-historia-4581589.html> . Acesso em: 20 maio 2017.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (orgs) **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC-UNESCO, 1998.

MORAES, Sonia Augusta. **Povos indígenas no Estado do Paraná**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lpLrItiSQ. Acesso em: 20 maio 2017.

SIMILARIDADES E DIFERENÇAS NAS PINTURAS RUPESTRES PRÉ-HISTÓRICAS DE SÃO DESIDERIO-BA E SÃO RAIMUNDO NONATO-PI

Data de aceite: 03/08/2020

Felina Kelly Marques Bulhões

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/3071229682027108>

Rafael Alves Porto

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/7123477415483473>

Ana Paula Oliveira Maia

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/5534738999974527>

Mayana Valentin Santana

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/0241977304703195>

Weslane Silva Noronha

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/6104325682793932>

Carla Gisele dos Santos Carvalho

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/4484564586924366>

Taise Rodrigues de Souza

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/3435024266497841>

Arlindo Matheus Santiago de Brito

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

<http://lattes.cnpq.br/9361777128380925>

Valdete Silva dos Santos

Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Ciências Humanas.
Barreiras-Ba.

RESUMO: Este trabalho tem o objetivo de fazer um estudo comparativo entre as pinturas rupestres no Município de São Desiderio-Ba, buscando identificar possíveis semelhanças gráficas, com a de São Raimundo Nonato-PI, analisando a importância dessa arte para a humanidade, quanto à preservação, conservação e utilização como patrimônio histórico e cultural. Foi possível identificar as diferenças relevantes entre as pinturas dos dois lugares, porém cada lugar guarda uma parte da história de forma intrínseca.

PALAVRAS-CHAVE: História; São Desiderio; Pinturas rupestres.

SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN THE PREHISTORIC RUPESTRAL PAINTINGS OF SÃO DESIDERIO- BA AND SÃO RAIMUNDO NONATO- PI.

ABSTRACT: This work aims to make a comparative study between the cave paintings in the Municipality of São Desiderio-Ba, seeking to identify possible graphic similarities, with that of São Raimundo Nonato-PI, analyzing the importance of this art for humanity, regarding preservation, conservation and use as historical and cultural heritage. It was possible to identify the relevant differences between the paintings in the two places, but each place keeps part of the story intrinsically.

KEYWORDS: History; São Desiderius; Rock paintings.

1 | INTRODUÇÃO

A arte rupestre é considerada como o primeiro meio de comunicação da humanidade, obtida através de diferentes materiais retirados da natureza. Os traços foram feitos com os dedos ou com a ajuda de utensílios; as cores, obtidas do carvão (preta), do óxido de ferro (vermelha e amarela). E os registros encontrados hoje, povoa o imaginário de muitas pessoas com as diversas possibilidades de interpretações cabíveis (GUIDON, 1989).

As pinturas rupestres são representações estéticas da vida, das ações e afazeres humanos e de seus desejos mais sensíveis. São expressões das necessidades humanas: “as pinturas eram capazes de garantir a satisfação das necessidades orgânicas e emocionais do homem, conforme demonstram as cenas de namoro e de excitação coletiva.” (JUSTAMAND, 2012) e do período e foram deixadas pelos primeiros grupos de habitantes sapiens de um local.

As pinturas rupestres registravam a história social dos primeiros habitantes de uma região. Expunham costumes e práticas cotidianas, permitindo a outros grupos ou as futuras gerações do próprio grupo reutilizassem as informações,

O objetivo desse trabalho é fazer um estudo comparativo entre as pinturas rupestres no Município de São Desiderio-Ba, buscando identificar possíveis semelhanças gráficas, com a de São Raimundo Nonato- PI, analisando a importância dessa arte para a humanidade, quanto à preservação, conservação e utilização como patrimônio histórico e cultural.

2 | METODOLOGIA

Iniciou-se a pesquisa com estudo bibliográfico sobre atributos que permitem o reconhecimento de identificação das pinturas rupestres. Para complementar a pesquisa, realizou-se uma série de atividades de campo destinadas a levantar painéis de pintura rupestre no Município de São Raimundo Nonato-PI e São Desiderio-BA. Fez-se o registro das imagens com câmeras fotográficas digitais presentes nas feições rochosas.

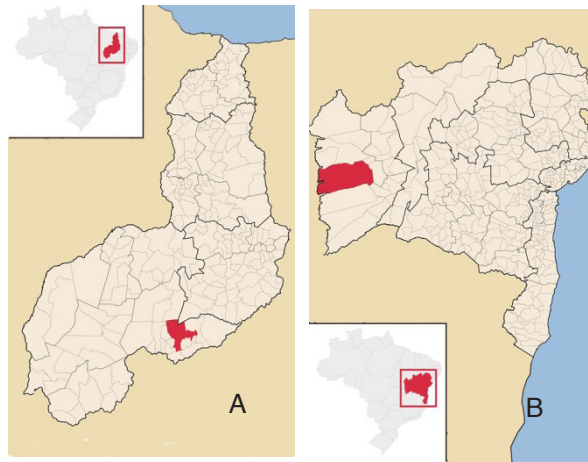


Figura 01- Localização do município de São Raimundo Nonato-Pi (A), localização do município de São Desiderio-Ba (B).

Fonte: autores (2019).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Estado do Piauí, com destaque para o Município São Raimundo Nonato é, detentor de um grande número de sítios arqueológicos contendo inscrições rupestres datadas de mais de 29 mil anos. Em 1973 em sua primeira missão a pesquisadora Niéde Guidon, descobriu 55 sítios a maior parte com pinturas. Em junho de 1979, era criado o Parque Nacional Serra da Capivara (FUMDHAM, 2006).

Na arte rupestre encontrada no Parque Nacional Serra da Capivara, sobressaem às representações de animais, sendo possível reconhecer espécies inexistentes hoje na região e outras totalmente extintas, como as preguiças gigantes e os tigres dente de sabre, que faziam parte da megafauna (viveres durante o período do Pleistoceno). Existem também reproduções de capivaras, veados galheiros, caranguejos, jacarés e certas espécies de peixes (Figura 02).



Figura 02- Representação da fauna existente.

Fonte: autores (2019).

Houve na região duas tradições, Nordeste e Agreste. A primeira apresenta um estilo inicial, Serra da Capivara, cuja característica é a eclosão do movimento, do dinamismo e da encenação esfuziante de alegria. O estilo final, Serra Branca, se caracteriza pelos componentes ornamentais, as vestimentas e os cocares, que resulta em uma decoração gráfica muito particular que persiste e que contrasta com as características do estilo inicial (GUIDON,1989).



Figura 03- Representações humanoides e da fauna.

Fonte: autores (2019).

Além da região de São Raimundo Nonato, é possível encontrar indícios rupestres na região oeste baiana, no Município de São Desiderio-Ba, localizado no extremo Oeste Baiano, 869 km distante de Salvador com uma população estimada em 27.003 (IBGE, 2010). Descobertas realizadas pela pesquisadora Maria Beltrão, afirmam que a habitação no local ocorreu nas épocas Pleistocênica e Holocênica. As pinturas rupestres podem ser encontradas em locais como a Gruta das Pedras Brilhantes e Mundo Perdido.



Figura 04- Pinturas registradas em São Desiderio.

Fonte: autores (2019).

Apesar de haver certa proximidade territorial com São Raimundo Nonato, as inscrições diferem quanto ao grafismo, cores e temáticas. As imagens encontradas em São Desidério segundo a professora e arqueóloga Maria Beltrão, estão associadas a eventos celestes vinculando-os tematicamente àquilo que chamou de “Tradição astronômica” (Beltrão, 2000). Enquanto que na Serra da Capivara há predominância de animais e até pessoas.



Figura 05- Pinturas registradas em São Desiderio.

Fonte: autores (2019).

Já em São Raimundo Nonato, apresenta contexto cromático definido, nitidez e boa conservação, já que o Parque faz parte de um mosaico de Unidades de Conservação

abrangendo também a Serra das Confusões, enquanto que em São Desiderio, é notório o péssimo estado de conservação, apesar do município ser um local rico para estudos Arqueológicos e possuir um parque municipal. Ainda na imagem de São Desiderio é possível comprovar as afirmações de Beltrão (1986) quanto à característica, do predomínio de eventos celestes.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse trabalho pode-se identificar a importância da pintura parietal, trazendo informações relacionadas a evolução, reveladas em seu cotidiano e interações, algumas hoje inexistentes. Vale lembrar, os problemas enfrentados em São Desiderio, onde pinturas ricas em informações são expostas a depredação e ações de vândalos. Grandes iniciativas são fundamentais como a criação do Parque Nacional Serra da Capivara que garantem a preservação desses registros.

REFERENCIAS

BELTRÃO, Maria da Conceição; LIMA, Tânia Andrade de. **Projeto Central Bahia: os zoomorfos da Serra Azul e da Serra de Santo Inácio**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n. 21, p. 147-157. 1986.

GUIDON, Niède. **Reflexões sobre o povoamento da América**. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo: USP/Dédalo, nº 23, 1984.

_____. **Unidades culturais da tradição nordeste na área arqueológica de São Raimundo Nonato – PI**. *Revista Museu Paulista*. Nova Série, vol. XXX. São Paulo: USP, 1985.

_____. **Tradições rupestres da área arqueológica de São Raimundo Nonato, PI**. *Revista Clío* n. 5, (Pernambuco), vol.1, 1989.

JUSTAMAND, Michel. **Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar**. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sao-desiderio>. Acesso em 01 de AGO de 2018.

PARQUE NACIONAL SERRA DA CAPIVARA. Disponível em <http://www.fumdham.org.br/>. Acesso em 01 de AGO de 2018. PESSIS, Anne Marie. **Identidade e Classificação dos Registros Gráficos Pré-históricos do Nordeste do Brasil**. CLIO - Série Arqueológica, Recife, v. 1 n. 8, p. 35-2,1992.

A IDEOLOGIA CAPITALISTA NO OLHAR DOS ESTUDANTES SOBRE A ESCOLA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 05/05/2020

São João dos Patos – MA

<http://lattes.cnpq.br/7245167445396522>

Hemerson Moura

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Professor de Sociologia e um dos líderes
do Laboratório de Estudos de Populações
Tradicionais e Educação (LEPTE) do Campus
São João dos Patos
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/1093967469321053>

Filipe de Sousa Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Graduando do curso de Licenciatura em Física do
Campus São João dos Patos
São João dos Patos – MA
<http://lattes.cnpq.br/5632765097991522>

José Luís da Silva Soares

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Física, Instituto de Física
Maceió – AL
<http://lattes.cnpq.br/8957613314424292>

Ronaldo Dantas dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Graduando do curso de Licenciatura em Física do
Campus São João dos Patos

RESUMO: A proposta do artigo é revisitar algumas hipóteses levantadas no início de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do PIBIC Superior do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) entre os anos de 2017 e 2018. O estudo foi realizado com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do município de São João dos Patos. Partindo de uma perspectiva teórico-conceitual gramsciana, analisamos a influência que a ideologia capitalista exerce sobre a visão que os estudantes têm sobre a escola, bem como refletimos sobre as possíveis implicações dessa influência para o processo educativo e para a sociedade. Em termos metodológicos, fizemos o recorte de alguns dados quantitativos coletados por meio de aplicação de questionários ao longo do projeto, realizando uma interpretação destes a partir da frequência de aparição. Em linhas gerais, a análise dos dados sugere que: há um alinhamento ideológico com o capitalismo por parte dos estudantes da educação básica no que se refere a aceitação e reprodução de valores capitalistas como busca pelo lucro, por ganhar dinheiro e se dar bem na vida através

da escola; os estudantes estão altamente contaminados com a ideia de que a escola é um lugar apenas para lhes proporcionar formação para o ingresso no mercado de trabalho. Em certa medida, nossa pesquisa constata que a burguesia tem tido sucesso na universalização e naturalização das ideologias neoliberais que propagam a sociabilidade do capital como única alternativa. A nossa expectativa é que este artigo contribua para a compreensão do caminho que estamos trilhando no desenvolvimento da educação escolar brasileira, instrumentalizando as forças anticapitalistas na luta pela transformação da nossa realidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologia Capitalista. Gramsci. Educação Básica. Estudantes. Escola.

CAPITALIST IDEOLOGY FROM STUDENTS PERSPECTIVE ABOUT SCHOOL

ABSTRACT: The purpose of this article is to revisit some hypothesis raised at the beginning of a research project developed by the 'Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships Third Level' (PIBIC Superior) from the Federal Institute of Maranhão (IFMA) which happened between the years of 2017 and 2018. The work was elaborated with grade 9 students of the fundamental level from schools located in São João dos Patos. Starting up from a perspective theory taken from Antonio Gramsci, we studied the influence which the capitalistic ideology has over students perspective about school, as well as thinking over the consequences of this line of thought for the educational and social process. The methodology applied was based on quantitative collected data taken from questionnaires subjected along the project, performing an interpretation of these from their frequency of appearance. In general terms, the analyzed data suggests that: there is an ideological alignment between capitalism and primary school students regarding the acceptance and reproduction of money profit and social up bringing via schools; the students are very much involved with the idea that the schools are only a mean of entering the job market. As far as we noticed, our research has confirmed that the bourgeoisie has had fair success in spreading the neo liberal ideology worldwide making it socially acceptable and stating that it is the only alternative out there. What we expect from this work is that this article may contribute to the comprehension of the path we are on, regarding the development of the educational system in Brazil, therefore, supporting the anti capitalistic forces to fight for social improvements.

KEYWORDS: Capitalistic Ideology. Gramsci. Primary Education. Students. School.

1 | INTRODUÇÃO

Uma primeira versão do presente artigo foi apresentada no VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU), em 2019, e publicada nos anais do evento. Aqui buscamos incorporar na versão original algumas das contribuições que colhemos com a apresentação do trabalho no evento supracitado.

Este artigo é um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado *A relação entre*

capitalismo e educação no olhar dos estudantes sobre a escola. Desenvolvido entre setembro de 2017 e agosto de 2018 nas escolas municipais de São João dos Patos – MA, o referido projeto está situado dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) – Campus São João dos Patos, tendo sido contemplado com uma bolsa para estudante do Ensino Superior pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento do Maranhão (FAPEMA).

Partindo da perspectiva teórico-conceitual gramsciana sobre educação, a pesquisa tinha como objetivo principal analisar de que modo a relação entre capitalismo e educação se manifesta no olhar dos estudantes sobre a escola, bem como refletir sobre as possíveis implicações desse olhar para o processo educativo e para a sociedade.

Considerando a limitação de espaço para trabalhar todos os dados coletados ao longo de um ano de pesquisa, nosso objetivo com o artigo em tela é realizar uma análise e propor um debate relacionado às hipóteses levantadas em outro trabalho que publicamos nos anais do IV CONEDU em 2017. Assim, no presente texto centraremos nossos esforços na apresentação de alguns dados quantitativos da nossa pesquisa do PIBIC que são bastante representativos e corroboram algumas das hipóteses levantadas naquela ocasião.

Do trabalho do IV CONEDU, intitulado *A relação entre capitalismo e educação no olhar dos estudantes sobre a escola: tecendo algumas hipóteses*, destacamos aqui para nossa análise duas das hipóteses levantadas: 1º. Há um provável alinhamento ideológico com o capitalismo por parte dos estudantes da educação básica no que se refere a aceitação e reprodução de valores capitalistas como busca pelo lucro, por ganhar dinheiro e se dar bem na vida através da escola; 2º. Os estudantes aparentam estar altamente contaminados com a ideia de que a escola é um lugar apenas para lhes proporcionar formação para o ingresso no mercado de trabalho.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa que deu origem a este artigo foi realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (rede pública) da área urbana do município de São João dos Patos – MA, sendo os dados coletados no próprio ambiente escolar com o consentimento das escolas e da secretaria municipal de educação.

A abordagem metodológica foi mista, utilizando-se de técnicas quantitativas e qualitativas de pesquisa social. Os dados quantitativos foram coletados através de entrevistas estruturadas desenvolvidas pelo bolsista e os voluntários da pesquisa sob a coordenação do orientador e coordenador do projeto, autor principal deste artigo.

Para o processo de coleta de dados quantitativos selecionamos alguns alunos dos

curso superiores do IFMA – Campus São João dos Patos para serem entrevistadores voluntários. Os mesmos passaram por uma etapa de formação com treinamento para aplicação dos questionários. Em seguida os entrevistadores foram divididos em equipes, sob a supervisão dos orientandos do PIBIC, e enviados a cada escola a ser pesquisada.

A tabulação e análise dos dados quantitativos foram realizadas através da frequência de aparição das respostas por meio do programa de computador IBM SPSS.

A pesquisa teve como universo 320 estudantes, contou com um nível de confiança de 90% (noventa por cento) e uma margem de erro de 5% (cinco por cento). Para que a pesquisa fosse estatisticamente relevante, o cálculo amostral apontou que necessitávamos da aplicação de 147 questionários. A fim de garantir a substituição imediata de algum possível questionário invalidado, fizemos um pequeno acréscimo no número de entrevistas, que passou para um total de 154 alunos a serem entrevistados.

O cálculo amostral foi feito com a ajuda da calculadora de tamanho de amostra do site <<https://pt.surveymonkey.com>>.

Tendo um total de seis (6) escolas diferentes, divididas em doze (12) turmas nos turnos matutino e vespertino, fizemos o cálculo do número de questionários a serem aplicados em cada turma, garantindo as devidas proporções em relação ao tamanho da turma e a quantidade de meninas e meninos.

Ao final da coleta de dados quantitativos tivemos as 154 entrevistas validadas, com aproveitamento de cem por cento dos questionários aplicados. Dos 154 estudantes entrevistados, 110 souberam informar a renda familiar mensal. Dentre estes que informaram a renda da família, 71,81% afirmaram ter renda familiar igual ou inferior a R\$ 1.000,00; 19,09% informaram uma renda entre R\$ 1.001,00 e R\$ 2.000,00; 8,18% informou uma renda familiar entre R\$ 2.001,00 e 3.000,00; e apenas 0,9% afirmou que a renda da família era maior que R\$ 3.001,00.

Embora tenhamos também coletado dados qualitativos, para o presente artigo nos limitaremos a discutir apenas alguns dados quantitativos, conforme mencionado anteriormente. Portanto, não cabe aqui descrever o processo de coleta e análise dos dados qualitativos.

3 | MARCO TEÓRICO-CONCEITUAL

3.1 A relação entre capitalismo e educação

Frequentemente se pensa o capitalismo apenas em termos de um sistema econômico ou como um modo de produção de bens e riquezas. Porém, é preciso lançar mão de um olhar mais amplo e perceber que valores e práticas sociais são fundamentais para a manutenção do sistema capitalista. Valores e práticas relacionadas a individualismo, competição, sucesso profissional, mérito, lucro etc., constituem a base ideológica –

no sentido marxista do termo – do capitalismo. Sem essas ideias sendo difundidas e reforçadas diuturnamente pelas diversas instituições sociais (mídia, política, educação, religião, economia etc.) dificilmente esse sistema sobreviveria. Nesse sentido, pode-se dizer que é possível encontrarmos uma relação íntima entre o capitalismo e as instituições sociais. Com a educação não é diferente.

Da metade do século XX em diante a relação entre capitalismo e educação só se estreitou. Nos dias atuais é dominante a tese segundo a qual a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento econômico de um país. A importância que se dá à educação escolar está vinculada quase que exclusivamente ao que ela pode trazer de retorno para a economia de mercado. Não à toa grande parte dos indivíduos que estão inseridos nessas sociedades vê a educação como um dos principais meios de ascensão social. A escola do século XXI não passa, para muitos, de um estágio necessário para a mobilidade social ascendente. Isso obviamente é a visão que se quer fazer predominante sobre a instituição escola.

Embora nosso foco esteja sobre a escola, vale ressaltar que as ideologias capitalistas não querem se fazer presentes apenas nas concepções sobre a escola. Como afirma István Mészáros (2008, p. 43): “As determinações do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* [grifos do autor] com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.”

Para a burguesia moderna a justificação e legitimação da sua dominação passam necessariamente pela universalização da sua concepção de mundo pautada na soberania do “deus mercado” sobre todas as relações humanas. Para as classes dominantes, é preciso pois naturalizar uma cultura única fincada na sociabilidade do capital (CAMISIRO, 2018), inclusive nas concepções sobre democracia. Como bem pondera Michael Apple,

Compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, estão sempre sendo atacadas pelas “frágeis” ideologias neoliberais mercantis, que pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo, *e uma educação que é valorizada, em grande parte, como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas ao modo definido pelos poderosos* [grifos nossos]. (APPLE, 2017, p. 902).

Na medida em que a educação é pensada em função do desenvolvimento do sistema capitalista, isto é, como instrumento a serviço das necessidades da economia de mercado, ela automaticamente adotará como princípios e diretrizes o seu arcabouço ideológico. Porém, a questão que se coloca é como a ideologia capitalista influencia a visão que os estudantes têm da escola e principalmente quais as suas possíveis implicações para o processo educativo, de modo específico, e para a sociedade, de modo mais geral.

Parece inegável que a educação escolar, sob a responsabilidade do Estado, anda de braços dados com o sistema capitalista, haja vista o próprio processo de esvaziamento

de sentido da educação como direito constitucional por meio da sua mercantilização promovida pela expansão da rede privada de ensino. Arelado a isso, não é difícil observar que o juízo de valor atribuído a uma escola para classificá-la como de “boa” ou “má qualidade” está relacionado a fatores como índice de aprovação em processos seletivos para universidades, institutos tecnológicos ou concursos públicos; isto é, está relacionado ao futuro dos jovens e adolescentes no e para o mercado de trabalho.

A própria lei nº 9.394/1996, mais conhecida como LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), aponta, em seu artigo 2º, a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar. Além dessa passagem ela também faz menção, em vários outros trechos, da vinculação entre escola e mundo do trabalho, algo que se tornou ainda mais profundo depois da educação básica brasileira ter sofrido uma reforma por meio da Medida Provisória 746/2016, apresentada pelo executivo nacional ao congresso e transformada na Lei nº 13.415/2017.

É certo que as ligações entre capitalismo e educação, criadas, mantidas e reforçadas pelo Estado (no sentido gramsciano do termo), influenciam a visão de mundo dos estudantes sobre a escola e na sua formação. A questão é saber como e em que nível essa influência acontece. Quais os sentidos atribuídos à escola pelos adolescentes. Como afirma Gramsci, “se cada Estado tende a criar e a manter certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e hábitos e a difundir outros.” (GRAMSCI *apud* NOSELLA & AZEVEDO, 2012, p. 25). A preocupação aqui é, portanto, com os valores sobre a escola que permeiam o imaginário social dos estudantes e o que tais valores podem nos dizer a respeito do caminho que trilhamos como sociedade.

3.2 Aporte teórico-conceitual gramsciano

Quando nos propomos, pois, a compreender a influência da ideologia capitalista na visão que os estudantes têm da escola e suas prováveis consequências para o processo educativo e para a sociedade brasileira, nos deparamos com um primeiro conceito gramsciano importante para o nosso aporte teórico, a *ideologia*. Para Gramsci, diferentemente do conceito marxista clássico, *ideologia* se refere, grosso modo, a uma visão de mundo. Porém, é preciso perceber que não se trata de uma visão de mundo particular de um indivíduo, mas das ideias traçadas e difundidas pelo que Gramsci chama de *bloco histórico*, segundo conceito fundamental para nossa proposta de análise da realidade social. Conforme sua veia marxista, para o pensador italiano há, nas sociedades, uma disputa pelo poder entre diversos grupos, mais precisamente entre as diferentes classes e frações de classes. Nos momentos em que a disputa se acirra, há uma tendência à polarização entre os que querem manter o poder (classe dominante) e os que querem mudar o poder de mãos (classe dominada). *Bloco histórico*, portanto, seria cada um desses agrupamentos de classe que buscam concentrar no seu interior as forças

materiais e ideológicas da sociedade e conquistar o poder, representado principalmente pela conquista da gerência do *Estado*. Nesses termos, pode-se pensar a *ideologia* como a concepção de mundo ou o conjunto de ideias de um *bloco histórico*. Obviamente tais ideias serão sempre favoráveis à manutenção do poder do *bloco histórico* que as criou, afinal estabelecer a sua visão de mundo é fundamental para que as classes mantenham ou conquistem o poder.

Outro conceito central – já mencionado, mas não desenvolvido – é o de *Estado*. Para desenvolver esse conceito Gramsci observou primeiramente que o *Estado* não se impõe apenas pela força, mas também pela ideologia e pela cultura que servem como instrumento para se atingir o consenso na sociedade. Assim, sua definição de *Estado* corresponde à junção entre o que o autor chama de *Sociedade Política* (coerção) e *Sociedade Civil* (consenso ideológico). Nas palavras do autor, “(...) deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é hegemonia revestida de coerção).” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2012, p. 30). Enquanto *sociedade política* corresponde ao conjunto das instituições governamentais que detém o monopólio da violência e exercem o seu poder com o uso da força através dos aparelhos estatais de coerção; *sociedade civil* corresponde ao conjunto das instituições civis (igrejas, escolas, mídia, partidos políticos, associações sindicais, empresas, clubes etc.), entre elas a escola, onde a disputa pelo poder se dá fundamentalmente no campo das ideias. Nela o consenso não é alcançado por meio da força, da coerção, mas por meio da ideologia e da cultura. A *sociedade civil* é o ambiente da persuasão e do convencimento. Aqui, segundo Gramsci, é o lugar por excelência da luta pela *hegemonia*. Na *sociedade civil* os grupos sociais disputam para estabelecer suas diferentes visões de mundo e suas formas de organização da cultura por meio do convencimento. Para Gramsci, “não basta apenas eliminar a exploração econômica de uma classe sobre a outra, eliminar a apropriação privada dos meios de produção da riqueza, como demonstrara Marx no século anterior. É preciso também lutar contra a apropriação privada, ou elitista do saber e da cultura.” (RODRIGUES, 2007, p. 76).

Com o conceito de *hegemonia*, Gramsci deixa explícito, mais uma vez divergindo do marxismo ortodoxo, a importância e o papel da superestrutura na luta de classes. Enquanto Marx e seus seguidores ortodoxos estavam mais propensos a pensar na transformação da consciência (superestrutura) como efeito da transformação das condições materiais de existência (infra-estrutura), Gramsci fazia questão de demarcar em seus escritos que a luta também se dá no campo das ideias.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante do que já foi dito até aqui, passamos a apresentar alguns dos dados mais significativos no sentido de corroborar as hipóteses destacadas anteriormente, discutindo-os à luz do aporte teórico-conceitual gramsciano.

Um dos dados mais significativos obtidos na pesquisa diz respeito ao que mobiliza os estudantes para estarem na escola. Considerando que o questionário aplicado na coleta de dados quantitativos era do tipo “fechado”, diante do questionamento sobre o maior motivo para estar na escola, os estudantes tinham à sua disposição seis diferentes possibilidades de resposta. Como se pode observar no Gráfico 1, abaixo, incríveis 75,3% indicaram como maior motivação a conquista de um bom emprego no futuro e ser alguém na vida.

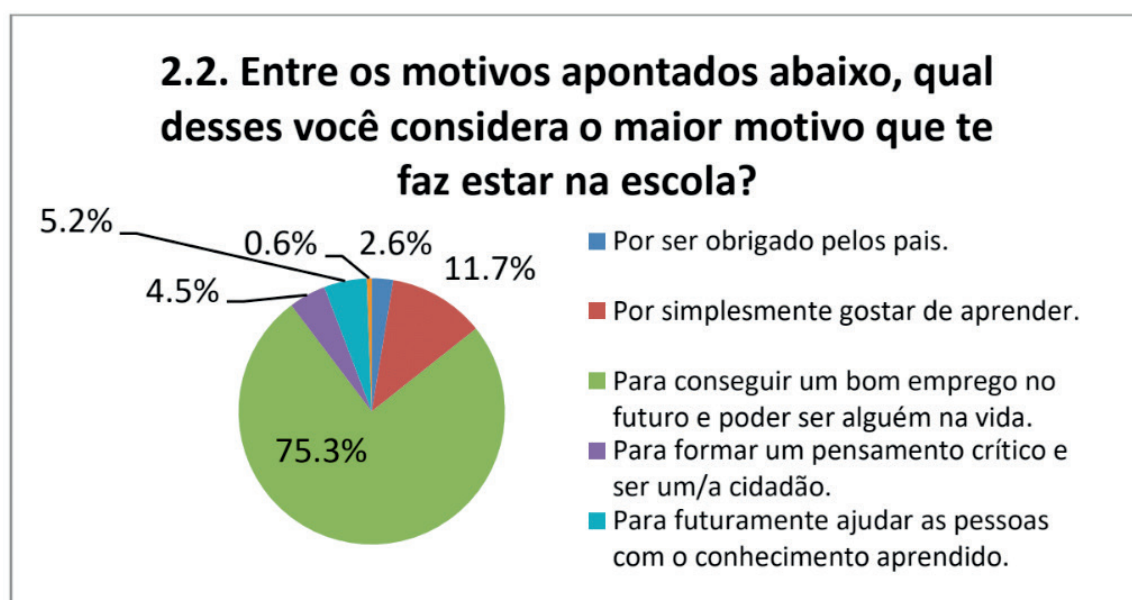


Gráfico 1

Note-se que os estudantes pesquisados tinham à sua disposição possibilidades de respostas relacionadas à imposição familiar e social (“por ser obrigado pelos pais”); ao prazer pelo conhecimento (“por simplesmente gostar de aprender”); à formação cidadã (“para formar um pensamento crítico e ser um cidadão”) – prevista inclusive na LDB como uma das finalidades da educação brasileira; ou aos interesses coletivos da sociedade da qual fazem parte (“para futuramente ajudar as pessoas com o conhecimento aprendido”). Entretanto, sintomaticamente a maioria esmagadora resumiu sua motivação para estar no ambiente escolar a partir da opção de resposta mais alinhada a valores capitalistas como individualismo, sucesso profissional e acumulação de riquezas.

A predominância desses valores na visão dos estudantes sobre a escola pode ainda ser constatada nos dados do Gráfico 2, que mostram não só o alinhamento dos adolescentes à ideologia capitalista, como também a relação instrumental que os mesmos

têm com a educação escolar. Para 86,4% dos estudantes entrevistados, frequentar a escola pode fazer com que eles ganhem muito dinheiro no futuro.

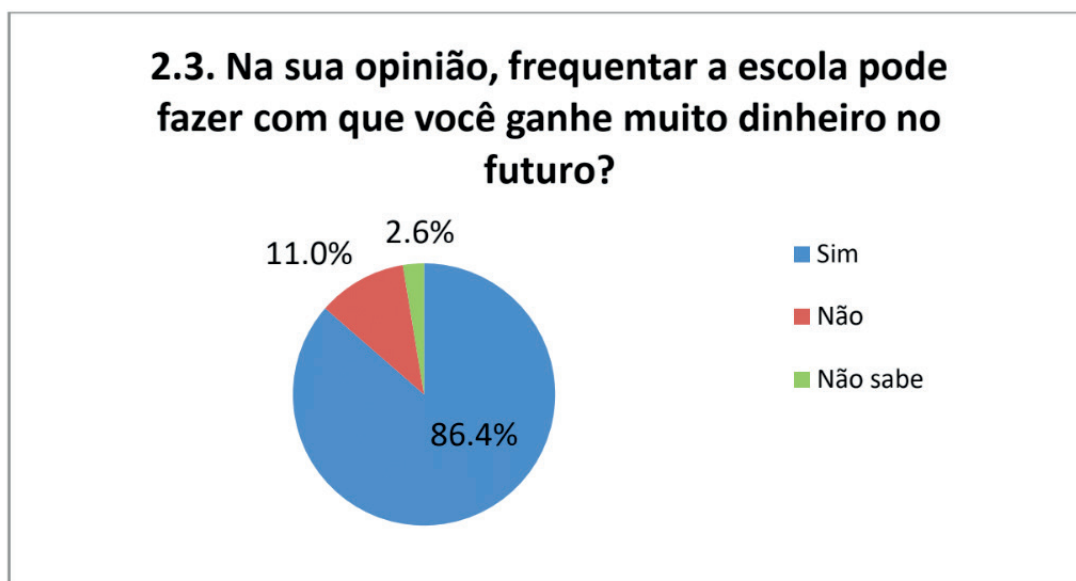


Gráfico 2

Conforme as hipóteses levantadas no início da nossa pesquisa, os dados apresentados acima corroboram certo alinhamento ideológico dos estudantes da educação básica no que se refere à aceitação e reprodução de valores capitalistas no seu olhar sobre a educação escolar e na maneira como se relacionam com a escola. A busca por ganhar dinheiro e se dar bem na vida individualmente, bem como a crença de que a escola é apenas um meio para se atingir esses objetivos foi a tônica das respostas dos alunos da rede municipal de São João dos Patos.

Para Gramsci, a escola e a educação são importantes vetores da *ideologia* e da cultura. Entretanto, isso não significa que os valores que os estudantes possuem foram adquiridos através da ou na escola. Há um grande quantidade de *aparelhos privados de hegemonia* atuando na *sociedade civil* para produzir consenso e estabelecer a sociabilidade do capital como a única possível. Sendo assim, identificarmos aqui uma forte relação entre capitalismo e educação no olhar dos estudantes sobre a escola nos permite, de certo modo, compreender que a *ideologia* capitalista se impõe aos estudantes não apenas na visão sobre a escola, mas nas concepções de mundo desses adolescentes.

Um aspecto importante do pensamento de Gramsci, demarcando suas diferenças em relação aos teóricos reprodutivistas, é que ele nos possibilita entender que a escola é também espaço de disputa de poder. Há no seu interior a circulação de diferentes visões de mundo que travam uma batalha no campo das ideias. Entretanto, reconhece o autor italiano que o estabelecimento de uma *hegemonia*, isto é, uma maneira particular de um *bloco histórico* de pensar o mundo e as relações sociais que tem predominância sobre as demais ideias, dificulta o potencial de atuação das visões de mundo *contra-hegemônicas*.

Não à toa Gramsci considera que a *hegemonia* está imbricada ao processo de dominação das classes menos favorecidas. Mas isso não significa que a luta de classes não ocorre.

Fazer com que os estudantes vejam a escola sob uma perspectiva unilateral tem sido um método extremamente eficaz da burguesia para manter as coisas exatamente como estão. Ora, se a maioria dos estudantes pesquisados acredita que a escola é um instrumento para enriquecer, nada mais natural do que aceitarem a privação de bens e direitos sociais da qual são as principais vítimas como resultado direto e exclusivo daquilo que eles próprios fizeram ao longo da vida escolar. Foi bastante recorrente na pesquisa os estudantes defenderem a ideia de que tudo depende deles, passando ao largo de suas interpretações a condição de classe social na qual eles estão imersos. Isso ficou evidente no nosso estudo principalmente nas questões relacionadas ao ideal da meritocracia, defendido com “umas e dentes” pelos neoliberais porque tal ideologia lhes convém. Quando os estudantes entrevistados foram confrontados com a afirmativa “**as chances de estudar são iguais para todas as pessoas**”, 60,4% disseram concordar totalmente; 13,6% disseram concordar parcialmente; e apenas 26% disseram não concordar com tal frase. Somados os que concordam totalmente e os que concordam parcialmente, temos 74% dos entrevistados concordando de alguma forma com a afirmativa acima.

A eficácia da doutrinação neoliberal sobre os adolescentes, fazendo-os acreditar plenamente no mito da meritocracia, também pode ser visualizada no dado que nos informa que 68,2% dos estudantes entrevistados acreditam que suas chances de entrar em uma faculdade ou em um bom emprego no futuro são iguais em comparação a estudantes de escolas particulares. Outros 10,4% vão mais além e acreditam que suas chances são maiores do que as dos estudantes de escolas privadas. Apenas 18,2% reconheceu que tem menos chances.

A autoconfiança desses alunos é algo extremamente louvável e talvez eles queiram expressar isso nas suas respostas. Todavia, a realidade dos dados estatísticos sobre o acesso ao ensino superior no Brasil para aqueles com perfil socioeconômico semelhante ao dos nossos interlocutores não é tão animadora assim. É verdade que nos últimos anos, a partir da implementação das ações afirmativas e dos programas de permanência, pessoas menos favorecidas socioeconomicamente têm acessado mais esse nível de ensino. (IBGE, 2017; SILVA e COSTA, 2018). Contudo, também é verdade, por exemplo, que até muito recentemente apenas 6% dos estudantes de medicina do Brasil tinham renda familiar até três salários mínimos e apenas 11% eram oriundos de escolas públicas (RISTOFF, 2013). Nada mais distante do perfil dos estudantes que participaram da nossa pesquisa.

Ao identificarmos a *hegemonia* presente na visão que os estudantes patoenses têm sobre a escola, passamos a compreender o aparelhamento ideológico da escola pelo *bloco histórico* capitalista como forma de manutenção do poder das classes altas sobre as classes menos abastadas.

Obviamente ao fazermos isso por meio do aporte teórico-conceitual gramsciano não pensamos na escola apenas como lugar de reprodução das desigualdades sociais, conforme os teóricos reprodutivistas (a esse respeito, ver Saviani, 2018, p. 14-17), mas como arena de disputa de ideias, de luta de classes, de contra-hegemonia.

Porém é preciso reconhecer que os conflitos ideológicos na *sociedade civil* ocorrem com um *bloco histórico* já tendo estabelecido sua *hegemonia*, portanto, com larga vantagem, por assim dizer, frente às ideologias concorrentes. Isso fica bastante evidente na homogeneidade das respostas dos estudantes aos questionamentos feitos ao longo das entrevistas e representadas pelos dados apresentados nos gráficos 1 e 2.

Cabe pontuar que a atuação da ideologia capitalista na educação não se resume ao nível das microestruturas do ambiente escolar. Ao contrário disso, tal atuação pode ser sentido também e principalmente no nível macroestrutural, como por exemplo, pela atuação do Banco Mundial e da UNESCO, a nível mundial, e pela atuação dos dirigentes do Estado brasileiro, a nível nacional, na formulação das políticas públicas educacionais (para um bom panorama sobre esse debate, ver Mota Júnior & Maués, 2014).

Outros dados coletados sugerem fortemente a validação de uma segunda hipótese levantada no início da pesquisa. Constatamos que nossos estudantes estão altamente contaminados com a ideia de que a escola é um lugar apenas para lhes proporcionar formação para o ingresso no mercado de trabalho.

Em determinado momento das entrevistas, solicitamos aos estudantes que classificassem seu posicionamento para frases que circulam pela sociedade. Assim, os entrevistadores liam uma frase e pediam que os adolescentes se posicionassem em relação a ela com “concordo totalmente”, “concordo parcialmente” ou “não concordo”. Vejamos o gráfico abaixo com algumas dessas frases.

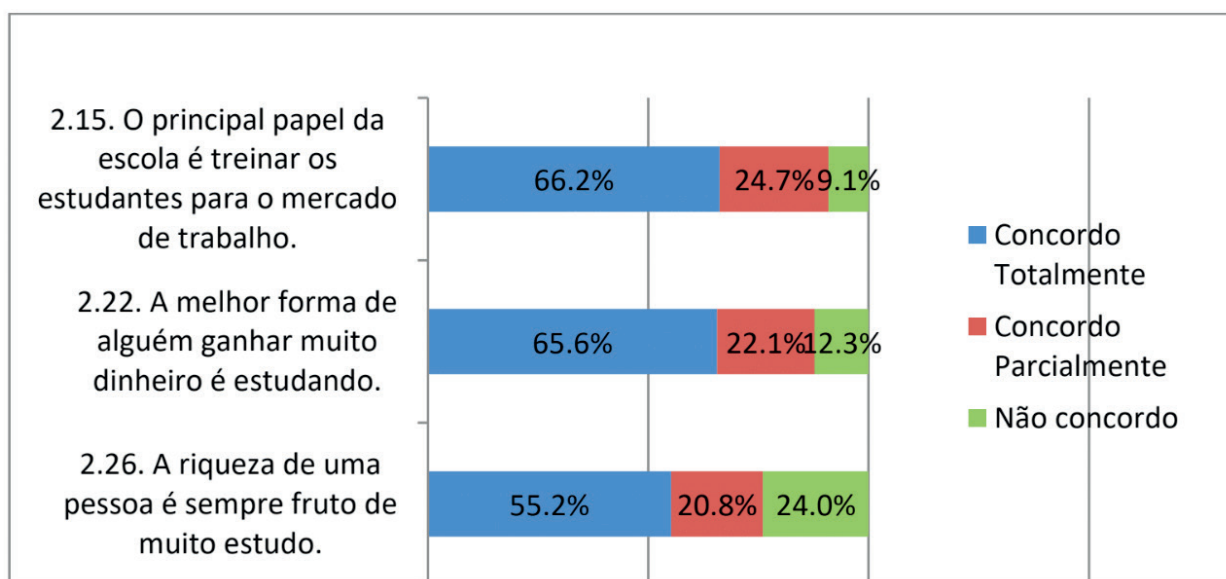


Gráfico 3

No Gráfico 3 fica evidente o nível de contaminação dos estudantes pelas ideias do que Gramsci chamava de *industrialismo tradicional*, próprias da ideologia capitalista, que vê a escola exclusivamente como local de formação de mão de obra. Não por coincidência, diversos estudos apontam que a relação que o Banco Mundial mantém com a educação se situa dentro de uma lógica economicista calcada na Teoria do Capital Humano, que pensa a implementação de políticas educacionais e a escola em função do mercado, isto é, apenas como instrumentos para o desenvolvimento econômico dentro do modelo de produção capitalista. (MOTA JÚNIOR e MAUÉS, 2014; TOMASSI *et al*, 2003).

Dos dados apresentados no Gráfico 3, nos parece emblemático que 90,9% dos adolescentes entrevistados nas escolas patoenses de alguma maneira concordem com a afirmação de que o principal papel da escola seja treinar os estudantes para o mercado de trabalho.

A despeito da atuação de outras instituições sociais para a afirmação da identidade escolar fincada exclusivamente nos interesse da economia de mercado, nos parece imperativo que as escolas, os profissionais da educação e os formuladores de políticas educacionais se engajem no sentido de reverter essa visão puramente economicista que os estudantes têm da educação escolar, sob o risco de continuarmos fracassando nos objetivos de tornar a nossa sociedade mais justa, igualitária e democrática. Precisamos resgatar o sentido gramsciano da *cultura desinteressada* nas escolas, relacionada a uma formação escolar mais humanista e universal, e menos voltada ao “deus mercado” ou à profissionalização precoce, e avançar no sentido da proposta de *Escola unitária*, vista pelo autor como uma escola que equilibra formação técnico-científica com formação humanista e universal. (NOSELLA e AZEVEDO, 2012).

Apesar de se falar muito sobre a dimensão crítica, cidadã e humanística da formação escolar, aparentemente os sujeitos da cena educacional (profissionais da educação, técnicos administrativos, alunos, pais/mães/responsáveis) parecem não se dar conta da predominância da dimensão técnico-científica na formação das crianças e adolescentes. A valorização da educação apenas como uma exigência de mercado aliado à difusão e manutenção, no ambiente escolar, de valores e práticas sociais relacionadas ao individualismo, competitividade, lucro, mérito etc., certamente já trouxe e ainda trará impactos desconhecidos. Afinal, para onde caminha a escola e a formação dos estudantes nos dias atuais? É possível conciliar, a um só tempo, ideais como igualdade e competitividade? Como isso afeta a formação dos adolescentes e a visão e a relação que eles têm da/com a escola?

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, a análise dos dados aqui realizada sugere que: há um alinhamento ideológico com o capitalismo por parte dos estudantes da educação básica no que se refere a

aceitação e reprodução de valores capitalistas como busca pelo lucro, por ganhar dinheiro e se dar bem na vida através da escola; os estudantes estão altamente contaminados com a ideia de que a escola é um lugar apenas para lhes proporcionar formação para o ingresso no mercado de trabalho. Em certa medida, nossa pesquisa constata que a burguesia tem tido sucesso na universalização e naturalização das ideologias neoliberais que propagam a sociabilidade do capital como única alternativa.

Confirmar algumas das hipóteses levantadas inicialmente na pesquisa nos ajuda a compreender e questionar o caminho que estamos trilhando para desenvolver a educação das nossas crianças. É certo que a influência capitalista sobre os sistemas educacionais não se restringe a uma esfera objetiva da sociedade como usar as escolas para formar mão de obra. Trata-se também (e talvez principalmente) de influenciar valores e práticas sociais; concepções de mundo; hábitos; crenças; costumes, interferindo, portanto, em toda a dinâmica social. Assim, a nossa expectativa é que este artigo tenha contribuído para a compreensão do caminho que estamos trilhando no desenvolvimento da educação escolar brasileira, instrumentalizando as forças anticapitalistas na luta pela transformação da nossa realidade social.

Nesse sentido, cabe ainda nos perguntarmos de que modo a ideologia capitalista tem impactado e ainda pode impactar na formação dos nossos estudantes. Que tipo de sociedade nós queremos construir? Que tipo de relação queremos que as gerações mais novas tenham com o conhecimento? Que escola queremos e teremos no futuro? Ora, se o capitalismo não resolveu o problema das desigualdades sociais mundo afora (pelo contrário, aprofundou-o), por que se insiste que esse é o melhor modelo de desenvolvimento e a escola deve se pautar nesse modelo?

Como se pode ver, a partir do pequeno estímulo e da contribuição deste artigo para o debate no campo da educação, deixamos acima algumas das questões que podem nortear pesquisas futuras, partindo sempre da premissa gramsciana de que é possível a transformação do mundo pela via educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *A educação e os novos blocos hegemônicos*, in **Sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Lamparina, p. 93-122, 2007.

_____. *A luta pela democracia na educação crítica*, in **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUC/SP, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez., 2017.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 Set. 2019.

BRYM, Robert *et al.* **Sociologia – sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASIMIRO, Flávio H. Calheiros. **A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. 1. ed.; São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: E.P.U., 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GROPPO, Luís Antonio. *O Marxismo e a Sociologia da Educação*, in MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luís Antonio (Orgs.), **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. Campinas: Alínea, cap. 5, p. 131-166, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Síntese de indicadores sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LIGUORI, Guido e VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. Tradução de Ana Maria Chiarini; Diego Silveira Coelho Ferreira; Leandro de Oliveira Galastri; Silvi De Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAIS, Regis de; NORONHA, Olinda Maria; GROppo, Luís Antonio (orgs.). **Sociedade e educação: estudos sociológicos e interdisciplinares**. Campinas: Alínea, 2008.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NOSELLA, Paolo. *Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois*. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005.

NOSELLA, Paolo; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *A educação em Gramsci*, In **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/ago. 2012.

RISTOFF, Dilvo. **Cadernos do GEA**. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n. 4, jul./dez., 2013.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 6. ed. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*. In LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, cap. 1, p. 31-45, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi e. *Acesso e permanência em desproporção: as insuficiências do Programa Nacional de Assistência Estudantil*, in **Agenda política – Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 166-192, 2018.

TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

Lista de verbetes consultados do Dicionário Gramsciano

Bloco histórico (p. 119-121) – Pasquale Voza.

Escola (p. 484-489) – Chiara Meta.

Estado (p. 516-521) – Guido Liguori.

Hegemonia (p. 722-727) – Giuseppe Cospito.

Ideologia (p. 785-790) – Guido Liguori.

Industrialismo (p. 832) – Elisabetta Gallo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A(S) INFÂNCIA(S) E A POSTURA INVESTIGATIVA DO(A) EDUCADOR(A) DAS INFÂNCIA(S)

Data de aceite: 03/08/2020

Data de Submissão: 04/05/2020

Patrícia Ferreira Moreira

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Lages- SC

<http://lattes.cnpq.br/8039096388400202>

Mareli Eliane Graupe

Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)

Lages - SC

<http://lattes.cnpq.br/8925934554152921>

RESUMO: A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, merece ser discutida e analisada no campo científico e na prática do cotidiano, enquanto uma Política Pública Educacional voltada para a(s) Infância(s). Diante dos avanços e desafios cotidianos da educação infantil, surge, portanto, a necessidade de repensarmos sobre a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s), frente a complexidade que envolve as infâncias e diante da produção de conhecimentos sistematizados nesta área. Neste sentido, esta pesquisa busca analisar as Políticas Educacionais para a(s) Infância(s) e refletir sobre o papel da pesquisa na prática pedagógica dos educadores das

infâncias, por meio do reconhecimento e importância da sua postura investigativa na produção de conhecimento e na qualificação das práticas pedagógicas nos contextos educacionais. A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, tendo como base teórica a pedagogia pós-crítica. A pesquisa se sustenta nos conceitos de diferentes autores que escrevem sobre infâncias, saberes e fazeres de crianças e educadores(as), processos investigativos, formação de professores e pesquisa na contemporaneidade tais como Rocha (1999), Oliveira (2008), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Nóvoa (2017) e Figueiredo (2017). E por fim, as análises apontam que a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s) é determinante para a qualificação de suas práticas pedagógicas, para a compreensão e implementação das políticas educacionais para a infância, para o desenvolvimento integral das crianças com as quais atua, contemplando práticas inovadoras que deem conta da complexidade que envolve a Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais; Infância(s); Postura Investigativa; Educador(a) da(s) Infância(s).

EDUCATIONAL POLICIES FOR CHILDHOOD (S) AND THE INVESTIGATIVE POSITION OF THE CHILDHOOD EDUCATOR (S)

ABSTRACT: Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, deserves to be discussed and analyzed in the scientific field and in everyday practice, as a Public Educational Policy focused on Childhood (ren). In view of the daily advances and challenges of early childhood education, there is, therefore, the need to rethink about the investigative posture of the childhood educator (s), in the face of the complexity that surrounds children and in the face of production systematized knowledge in this area. In this sense, this research seeks to analyze the Educational Policies for Childhood (ies) and reflect on the role of research in the pedagogical practice of childhood educators, through the recognition and importance of their investigative stance in the production of knowledge and in the qualification of pedagogical practices in educational contexts. The methodology used consisted of a qualitative approach, through documentary research, based on the theoretical basis of post-critical pedagogy.

The research is based on the concepts of different authors who write about childhood, knowledge and practice of children and educators, investigative processes, teacher training and contemporary research such as Rocha (1999), Oliveira (2008), Kramer, Nunes and Carvalho (2013), Nóvoa (2017) and Figueiredo (2017). Finally, the analyzes indicate that the investigative posture of the childhood educator (s) is crucial for the qualification of their pedagogical practices, for the understanding and implementation of educational policies for childhood, for the integral development of the children with whom it works, including innovative practices that take into account the complexity that involves early childhood education.

KEYWORDS: Educational Policies; Childhood(s); Investigative Stance; Childhood Educator(s).

Pesquisas na área da(s) Infância(s) vem crescendo gradativamente ao longo da trajetória da Educação Infantil que passou a ser instituída a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que reconhece a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, portanto, que merece ser discutida e analisada no campo científico e na prática do cotidiano, enquanto uma Política Pública Educacional voltada para a(s) Infância(s). Da mesma forma, com os avanços e desafios cotidianos da educação infantil surge a necessidade de repensar sobre a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s), frente a complexidade que envolve as infâncias e diante da produção de conhecimentos sistematizados nesta área.

Neste contexto, emergem muitas discussões sobre o cotidiano das instituições de Educação Infantil, bem como sobre os desafios que envolvem os tempos, espaços, recursos materiais e pedagógicos da Educação Infantil, além da postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s) a partir das suas vivências, escuta, olhar, percepções, desafios, avaliação dos percursos das crianças, perspectivas e processos formativos, construídos ao longo de sua trajetória profissional e de suas práticas no cotidiano da

Educação Infantil, a partir da ação e reflexão que envolve desde a sua intencionalidade até a sua práxis pedagógica enquanto profissional docente.

Diante desta perspectiva, este trabalho tem como objetivo principal analisar as Políticas Educacionais para a(s) Infância(s) e refletir sobre o papel da pesquisa na prática pedagógica dos educadores das infâncias, por meio do reconhecimento e importância da sua postura investigativa na produção de conhecimento e na qualificação das práticas pedagógicas nos contextos das infâncias.

A metodologia utilizada consistiu numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental, tendo como base teórica a pedagogia pós-crítica. A pesquisa documental foi realizada a partir da análise dos documentos normativos que fundamentam a pesquisa, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Da mesma forma, a pesquisa se sustenta nos conceitos de diferentes autores que escrevem sobre infâncias, saberes e fazeres de crianças e educadores(as), processos investigativos, formação de professores e pesquisa na contemporaneidade tais como Rocha (1999), Oliveira (2008), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Nóvoa (2017) e Figueiredo (2017).

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, se constitui em uma Política Pública Educacional que visa a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, atreladas às novas concepções de criança e currículo apontadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Do mesmo modo, a BNCC (2017) sinaliza a importância da intencionalidade educativa do professor, tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as interações e brincadeiras, cabendo-lhe ao mesmo, o planejamento de propostas educativas que considerem as vivências das crianças, suas culturas, seu protagonismo, além dos tempos, dos espaços, dos recursos materiais, da organização dos grupos etários, dos registros que revelam os avanços e percursos das crianças.

Para que a intencionalidade do educador das infâncias seja significativa e venha ao encontro das necessidades das crianças, faz-se necessário a oferta de um conjunto de experiências que possam garantir-lhes os direitos de aprendizagem como brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a partir do mapeamento dos objetivos elencados nos campos de experiências, o que demanda dos(as) educadores(as) da(s) infância(s), conhecer sobre as especificidades das crianças, suas movimentações e interações no ambiente institucional, através de constantes e gradativos processos investigativos e registros destas descobertas.

Na compreensão de Rocha (1999, p. 101) toda a pesquisa educacional afronta uma grande complexidade de relações que envolvem os processos e instituições educativas a partir de seus processos investigativos, neste ponto de vista, “a educação como prática social representa um grande desafio à pesquisa na busca pela apreensão de suas dimensões políticas, culturais, econômicas, sociais e cognitivo-afetivas.”

Ainda segundo Rocha (1999), pesquisas em educação infantil apontam como inquietação a constituição da infância em contextos específicos e apesar de ainda não ter estabelecido uma complementaridade de concepções nos estudos de seu objeto, já demonstra uma ampla variedade de estudos e pesquisas envolvendo metodologias antes não observadas, o que significa uma projeção quantitativa e qualitativa envolvendo a pesquisa nesta área.

Neste contexto, as práticas do cotidiano vivenciadas nas instituições de educação infantil revelam na sua complexidade, as diversas concepções de criança, de educação e de sociedade que temos e almejamos construir, além de possibilitar o encontro de pessoas, adultos e crianças com experiências de vida e culturas diversificadas que encontram-se num contínuo processo de construção, aprendizagem coletiva e de humanização. A educação como prática social neste ponto de vista, considera os tempos, espaços, experiências, interações entre sujeitos, impressões da vida em sociedade construídas a partir das relações sociais, históricas e culturais que ocorrem neste espaço educativo.

Sob o ponto de vista de Oliveira (2008) investigar em Educação na contemporaneidade, demanda perceber e compreender a complexidade que envolve as relações humanas e os processos educativos, sendo necessário repensar o cotidiano das instituições educativas, a partir de um trabalho inter e transdisciplinar, o que requer certo rigor epistemológico a fim de não truncarmos teorias e padrões que constituem a pesquisa mediante nossas crenças empíricas e particulares.

Além disso, para Oliveira (2008) a contemporaneidade possibilita ainda, a capacidade de reconhecermos as nossas crenças na investigação que atentamos, assim como a valorização da percepção do pesquisador diante dos indícios que envolvem os fenômenos educativos e de aprendizagem dos educandos.

Na concepção de Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 299) “pensar a formação, no espaço da pesquisa em ciências humanas, requer um exercício de olhar para si e para o outro”. Neste sentido, as autoras reforçam a importância do(a) educador(a) da(s) infância(s) estar atento as situações, experiências e narrativas que envolvem as crianças a quem se busca investigar, a fim de melhor compreendê-la a partir de seus contextos e processos de desenvolvimento, porém esta pesquisa não perpassa apenas o sujeito criança, direcionando-se também à pesquisa envolvendo os próprios pesquisadores(as)/educadores(as), a fim de torná-los(as) cada vez mais conscientes de si mesmos(as) e da sua atuação enquanto educador(a) das infâncias.

Do mesmo modo, Kramer, Nunes e Carvalho (2013, p. 301), argumentam que “formar-se em pesquisa é articular teoria e realidade, é a dialética resultante do encontro que unifica essas duas dimensões”, deste modo a pesquisa possibilita instigar o sujeito educador(a) pesquisador(a), que numa relação mútua com outros pesquisadores(as), se atualizam e se constroem a partir de uma ação coletiva e recíproca. Desta forma, fazer parte de um grupo de pesquisa é tarefa fundamental para a formação dos educadores(as)

das infâncias, pois estimula uma postura reflexiva e investigativa da própria prática educativa.

No entendimento de Nóvoa (2017) a formação de professores deve possibilitar uma renovação do trabalho educativo, tanto a nível individual quanto coletivo, o que implica na realização de estudos e análise das realidades institucionais e do trabalho docente que engloba a maneira como a profissão docente aciona na sua rotina uma dinâmica de pesquisa, realizada de maneira colaborativa com os colegas de profissão.

Conforme Nóvoa (2017) a profissionalização docente precisa registrar a sua riqueza, diversidade, suas reflexões, descobertas pois somente desta forma poderá ir sistematizando os conhecimentos adquiridos e reconstruindo as suas práticas educativas, sendo que esta postura investigativa deve estar presente desde a formação inicial e continuada de professores, por meio de registros sistemáticos que auxiliem na afirmação e valorização pública da docência. Esta dinâmica de pesquisa é fundamental para a formação dos docentes, com o propósito de renovação e recomposição das práticas pedagógicas, que deve ser o foco da formação continuada a fim de nos reconhecermos como educadores(as) da(s) infância(s).

Figueiredo (2017) descreve sobre a importância das “marcas dos saberes e fazeres de crianças e professoras da educação infantil” por meio dos registros e da documentação pedagógica na educação infantil, como instrumento do trabalho pedagógico, realizado a partir dos registros diários do(a) educador(a), articulados com o planejamento e a avaliação do trabalho concretizado, com o objetivo de dar visibilidade às experiências realizadas com as crianças, além de possibilitar diversas reflexões e produções escritas realizadas pelo professor que se posiciona como autor, educador e narrador destes processos de aprendizagem e descobertas das crianças e dos professores nos contextos da educação infantil.

Nesta perspectiva, os registros na educação infantil se caracterizam, portanto, como uma importante ferramenta de reflexão e qualificação do educador das infâncias, pois exige presença constante da memória e da autoria. Além disso, o(a) educador(a) da(s) infância(s) pode dar visibilidade e qualificar as suas práticas pedagógicas no cotidiano com as crianças, revivendo as vivências, retomando as memórias, exercendo sua autoria, reconhecendo a sua trajetória pessoal e profissional.

Por fim, os resultados evidenciam que a postura investigativa do(a) educador(a) da(s) infância(s) é determinante para a qualificação de suas práticas pedagógicas, para a compreensão e implementação das políticas educacionais para a infância, para o desenvolvimento integral das crianças com as quais atua, pois através desta postura é possível repensar sobre as diversas concepções de infância, refletir criticamente sobre a implementação das políticas educacionais para a infância, sobre o desenvolvimento infantil, o cotidiano educativo, os tempos, os espaços, as rotinas, as diversas formas do(a) educador(a) da(s) infância(s) ser e estar no mundo, contemplando práticas inovadoras

que deem conta da complexidade que envolve a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ministério da Educação. Brasília, DF 2017.

FIGUEIREDO, Isabella Coelho. **Marcas dos Saberes e Fazeres de Crianças e Professoras**. p. 157- 185. In: Registros na Educação Infantil: Pesquisa e Prática Pedagógica. Org. Luciana Esmeralda Ostetto. Papyrus Editora. 2017.

KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (orgs). 1ª ed. **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2013.

NÓVOA, António. **Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Profissão Docente**. Cadernos de Pesquisa V.47 N. 166 p. 1106-1133 out/dez. 2017.

OLIVEIRA, Clara Costa. **Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade**. Revista Reflexão e Ação v. 16, n. 2 . 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil**. UFSC – Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações. Florianópolis. 1999.

O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Larissa Paula Montes Bichaco

Colégio Nossa Senhora do Rosário

Cornélio Procópio – PR

<http://lattes.cnpq.br/8938462960306569>

Tainara Monielle dos Santos Oliveira

CMEI Mirna Papi Schimidt

Bela Vista do Paraíso – PR

Escola Municipal Luiz Deliberador

Sertanópolis - PR

<http://lattes.cnpq.br/2574207612330127>

Juliana Telles Faria Suzuki

Universidade Estadual do Norte do Paraná –

UENP

Cornélio Procópio – PR

<http://lattes.cnpq.br/6122164960859832>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento proposto por Lev Semenovich Vygotsky. Para isso, desenvolveu-se uma revisão teórica por meio das produções de Bock (2008), Cruz (1997), Oliveira (2009), e outros. Discutiu-se e organizou-se o texto apresentando a trajetória histórica de Vygotsky, os apontamentos sobre a mediação simbólica

e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Concluiu-se que as contribuições teóricas de Vygotsky são de grande importância para a prática pedagógica por tratar de uma teoria que nos leva a compreender aspectos psicológicos, cognitivos, afetivo, social e cultural, permitindo uma educação cada vez mais significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Vygotsky. Mediação Simbólica. Zona de desenvolvimento Proximal.

THE DEVELOPMENT OF LEARNING IN VYGOTSKY

ABSTRACT: This study aimed to discuss the relation between learning and development proposed by Lev Semenovich Vygotsky. For this, a theoretical review was developed through the productions of Bock (2008), Cruz (1997), Oliveira (2009), and others. The text was discussed and organized presenting Vygotsky's historical trajectory, the notes on symbolic mediation and the concept of proximal development zone. It was concluded that Vygotsky's theoretical contributions are of great importance for pedagogical practice because it is a theory that leads us to understand psychological, cognitive, affective, social and cultural aspects, allowing an increasingly significant education.

KEYWORDS: Vygotsky. Symbolic Mediation. Proximal development zone.

1 | INTRODUÇÃO

Podemos afirmar que o desenvolvimento é um processo contínuo e ininterrupto que percorre todo o ciclo vital do ser humano. Tal evento, não ocorre de forma linear, mas sim em diversos campos da existência, podendo ser no aspecto biológico, físico, social ou cultural. Ao buscarmos a compreensão de tal desenvolvimento estamos criando condições para responder o porquê de determinadas condutas, sendo elas na criança ou no adulto.

Embora existam divergências teóricas sobre de onde vem o maior grau de influência no desenvolvimento humano, da maturação biológica ou do meio cultural, não pretendemos nesse texto tratar de tais questões, mas sim nos atermos aos estudos de Vygotsky que aponta o contexto cultural como palco das principais transformações e evolução de um indivíduo.

Para compreendermos melhor esse estudo, organizamos o presente texto em três momentos. O primeiro apresenta um pouco da trajetória história de Vygotsky, sua formação, seus estudos e críticas a respeito das concepções humanas como resultado da maturação biológica. No segundo momento, apresentamos as ideias sobre as relações entre as pessoas como algo fundamental para a aprendizagem, a mediação. E no terceiro momento abordamos a zona de desenvolvimento proximal.

Como resultado, evidenciou-se que a obra de Vygotsky é fundamental para que os educadores possam cumprir o seu papel no desenvolvimento das crianças, possibilitando formas de intervenção.

2 | UM POUCO SOBRE A TRAJETÓRIA DE VYGOTSKY

Para compreendermos o pensamento de Vygotsky, entendemos ser necessário conhecer um pouco da sua biografia e percurso intelectual. De acordo com Rego (2011), Lev Semenovitch Vygotsky nasceu na cidade de Orsha, capital de Bielarus em 17 de novembro de 1896, vindo a falecer em 1934 devido a um grave estado de tuberculose. Membro de uma família nobre, sendo seu pai chefe de departamento de um banco e representante de uma companhia de seguros, e sua mãe formada no magistério, porém, não exercendo a profissão.

Vygotsky desenvolveu grande motivação para os estudos, sendo o mesmo transmitido por anos no interior de sua casa, com o auxílio de tutores. Seu ingresso no ensino regular ocorreu apenas aos 15 anos de idade, cursando os dois últimos anos do ensino secundário. Dessa forma, desde muito cedo o teórico percorreu diversas áreas do conhecimento científico. Sua primeira graduação foi em Direito pela Universidade de

Moscou, posteriormente, História e Filosofia pela Universidade Popular de Shanyavskii e Psicologia, interessando-se também nos estudos de literatura. Contudo, mais tarde devido ao grande interesse no trabalho com problemas neurológicos, Vygotsky formou-se em medicina.

Sua vida foi completamente intensa e intelectual. Em toda sua trajetória de estudos cercado por inúmeros questionamentos, dedicou-se ao estudo e reflexão de diversas áreas do conhecimento, consistentemente na psique humana e em seu contexto histórico-cultural.

Em 1924 casou-se com Roza Smekhova e teve duas filhas dessa relação. Diagnosticado com tuberculose desde 1920, conviveu com a doença por 14 anos até sua morte. Mesmo falecendo prematuramente aos 37 anos, foi responsável por um grande volume de produção intelectual. Por conta de sua enfermidade alguns de seus textos foram criados oralmente e ditados para que outra pessoa copiasse, ou então anotados durante suas aulas e conferências. A atuação intelectual de Vygotsky se juntou a Luria e Leontiev formando um grupo de jovens pensadores na Rússia pós-revolução.

Ao lado de sua constante preocupação sobre o desenvolvimento humano, Vygotsky propicia grande ênfase nos processos pelos quais se dão a aprendizagem. Seu pensamento acerca das relações existentes entre desenvolvimento e aprendizagem, estabelece um forte elo com as relações do indivíduo e o meio em que está inserido e com sua situação de organismo.

Criticou também as concepções que afirmavam serem as propriedades intelectuais humanas resultado da maturação do organismo, como se o desenvolvimento estivesse predeterminado e o seu afloramento, vinculado apenas a uma questão de tempo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 140-141).

Para ele, o sujeito não se desenvolve sem a mediação/intervenção de outros indivíduos de sua mesma espécie. Neste caso, podemos citar a família e os professores, que são os primeiros e principais espelhos pelos quais irá se refletir. Todas as mudanças na natureza humana são produzidas pelas mudanças que ocorrem tanto na vida material quanto na sociedade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelo qual a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa.

3 | SOBRE A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Vygotsky dedicou-se incessantemente ao estudo das funções psicológicas superiores, a fim de compreender as estruturas psicológicas mais complexas específicas do ser humano, envolvendo sua ação consciente e intencional em relação ao momento presente.

Para compreendermos melhor sua teoria e o que ela propõe sobre o funcionamento

psicológico, deve-se conhecer e compreender seu eixo norteador, a mediação.

A palavra mediação definida em um termo generalizado, caracteriza-se pela intervenção de um elemento intermediário numa relação, que então deixa de ser direta e passa a ser mediada por tal elemento. Refere-se ao potencial do ser humano ao resolver problemas com o auxílio de um objeto ou meios criados por ele próprio, para responder e/ou solucioná-los. Vygotsky a define como ferramenta principal e auxiliar da atividade humana (OLIVEIRA, 2009).

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir a dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

A relação entre as pessoas torna-se fundamental para a aprendizagem. O aprender e o apreender as coisas que estão ao nosso redor são processos que estão ligados ao outro, ou seja, às pessoas que estão ao nosso redor e que fornecem significados para pensar o mundo ao nosso redor (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008).

Desde o nascimento a criança já está em contato com elementos da cultura e a presença do outro dando a ela significados. Dessa forma, ao adentrar o universo escolar, a criança já traz consigo aprendizagens anteriores. Dessa forma, pode-se afirmar que a aprendizagem é um processo social.

O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A matéria-prima desse desenvolvimento encontra-se, fundamentalmente, no mundo externo, nos instrumentos culturais construídos pela humanidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 143).

O conhecimento na humanidade não é fruto do acaso, mas sim, parte dos conhecimentos adquiridos pelos nossos antepassados e servem de matéria-prima, ou seja, de sustentação para a elaboração de novos conhecimentos. E assim, sucessivamente, ele se modifica a todo momento pelas gerações posteriores. Para Vygotsky existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos e os signos.

A presença de instrumentos mediadores torna as relações entre indivíduos mais complexas, passando a predominar sobre as relações diretas, na qual não há nenhum tipo de mediação. “Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro” (CRUZ, 1997, p. 58).

De acordo com Cruz, 1997, p. 58 “pode-se considerar instrumento tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação. São instrumentos, por exemplo, a enxada, a serra, o arado, as máquinas, usadas no trabalho”.

Oliveira (2009) menciona que os animais também fazem uso de instrumentos. Por exemplo, os macacos utilizam varas para alcançar os alimentos. No entanto, diferentemente

do homem, os animais utilizam esses instrumentos de forma rudimentar porque não produzem os objetos intencionalmente, não guardam os objetos para uma utilização futura e nem preserva a função desse objeto para transmitir para a geração posterior. Sendo assim, “são capazes de transformar o ambiente num momento específico, mas não desenvolvem sua relação com o meio num processo histórico-cultural, como o homem” (OLIVEIRA, 2009, p. 31).

Portanto, o uso de instrumentos refere-se ao contato com o mundo externo do homem. Por meio de instrumentos, o sujeito é capaz de criar possibilidades para a superação de suas dificuldades, sendo esta uma ação realizada conscientemente por ele.

Por sua vez, os signos agem como instrumentos da atividade psicológica, de maneira análoga aos instrumentos utilizados no trabalho. Em sua definição no dicionário Houaiss (2001), signo é qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo. A linguagem, por exemplo, é composta por signos: a palavra caneta nos direciona ao objeto concreto caneta. Perceba que pode-se imaginar uma agora mesmo sem a necessidade de vê-la.

Os instrumentos, porém, são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele; sua função é provocar mudanças nos objetos, controlar processos da natureza. Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como instrumentos (OLIVEIRA, 2009, p. 32).

Para o homem, a capacidade de desenvolver representações mentais que substituam elementos reais, é um marco evolutivo de grande importância. Além disso, no decorrer da evolução humana ocorreram mudanças qualitativas em relação ao uso dos signos. Aos poucos os signos, ou seja, as marcas externas visíveis deixaram de ser necessárias porque foram se transformando em processos internos.

“Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 2009, p. 37). Isso foi chamado por Vygotsky de processo de internalização, isto é, representações mentais que substituem os objetos do mundo real.

4 | O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Sem sombra de dúvidas, muitas foram as contribuições de Vygotsky para a psicologia e a educação. De forma especial, conduziu sua pesquisa na busca em compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história humana. Ele não oferece uma interpretação exata desses processos, mas permite reflexões sobre diversos aspectos que fazem parte do desenvolvimento humano, enfatizando a

importância dos processos de aprendizado.

É por meio do aprendizado e das relações sociais que o sujeito desperta e desenvolve os processos internos vinculados ao seu desenvolvimento. Se não fosse o ambiente cultural em que os indivíduos se relacionam, seu desenvolvimento e aprendizado não ocorreriam. Essa concepção de que o sujeito aprende a partir das relações que faz com outro e com os suportes que ele lhe oferece, Vygotsky conceitua como zona de desenvolvimento proximal.

A importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas ideias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2009, p. 58).

Quando se fala sobre o desenvolvimento de crianças, principalmente entre pais e professores, o que mais se discute é sobre até onde a criança já chegou e o que ela já consegue ou não fazer com ou sem o auxílio de alguém. Assim, observamos diferentes crianças e situações em que ela realiza determinadas tarefas como por exemplo: Ela já sabe amarrar o cadarço do tênis? Ela já sabe identificar as letras do alfabeto? Conhece os números? E as cores? Quando a criança realiza determinada ação sem a intervenção do outro, suponhamos que ela já sabe realizá-la sozinha. Por exemplo, uma criança que dita determinadas cores sem auxílio, entende-se que a mesma também não necessita de um suporte para realizar determinada tarefa.

Partindo desse pressuposto, nos remete a percepção de que o ser criança passa por um processo de desenvolvimento, no qual ela amadurece e constrói conhecimentos significativos.

Segundo o autor, em uma certa etapa da vida a criança ainda não será capaz de realizar atividades sozinha. Entretanto, ela não fica isenta de adquirir tal conhecimento e o mesmo pode-lhe ser dado por meio de relações com pessoas/crianças mais experientes. Nesse caso, a criança encontra-se em uma fase de desenvolvimento potencial, pois ela com o passar do tempo poderá realizar determinada atividade sem auxílio, o que será conceituado pelo autor como nível de desenvolvimento real: “Para ele, o nível de desenvolvimento real da criança caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas, já conquistadas pelas crianças” (OLIVEIRA, pag. 59).

Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal é o elo intermediário entre desenvolvimento potencial e desenvolvimento real. O primeiro caracteriza-se por ser o que o aluno ainda irá aprender e o que possui a capacidade de fazer com o auxílio de outro indivíduo. Por sua vez, o segundo se conceitua como o momento em que a criança realiza uma atividade por si só. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é o meio, a inter-relação entre o conhecimento potencial e o conhecimento real, que se potencializa por meio da interação de um indivíduo com o outro, permitindo seu desenvolvimento e

aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança nasce inserida num meio social onde estabelece as primeiras relações. Nelas acontecem interações, chamadas de mediações que são realizadas pelos adultos de forma espontânea por meio da linguagem. Tais interações são fundamentais no desenvolvimento do indivíduo, por meio delas formas de pensar são construídas.

Para Vygotsky, a relação entre o homem e o mundo é uma relação mediada por instrumentos e signos. Também afirma haver uma conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Explica essa conexão com o conceito da zona de desenvolvimento proximal.

Diante dos levantamentos bibliográficos realizados conclui-se que a obra deste autor é de grande importância para a compreensão do desenvolvimento humano e muito relevante para que educadores possam compreender formas de intervenção voltadas para a prática pedagógica, pois destaca o papel do professor como condutor do processo. Por meio de seus estudos, os professores compreendem e promovem as intermediações do conhecimento e simulam o avanço do aluno, valorizando o universo social e histórico da criança. Através desse universo, a criança estabelece relações com indivíduos de sua cultura e de outras, construindo sua aprendizagem, levando-o ao desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CRUZ, Roseli Fontana Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo. Atual, 1997.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo. Scipione, 2009.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Graziele dos Santos Souza

Escola Municipal Osvaldo Cruz

Londrina – PR

<http://lattes.cnpq.br/8029797172402176>

Leonara Aline de Oliveira

Escola Suzana Wesley

Cornélio Procópio – PR

<http://lattes.cnpq.br/7827607516073986>

Juliana Telles Faria Suzuki

Universidade Estadual do Norte do Paraná –

UENP

Cornélio Procópio – PR

<http://lattes.cnpq.br/6122164960859832>

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo discutir as possibilidades do trabalho com a literatura na educação infantil. Para isso, desenvolvemos uma revisão teórica por meio das produções de Zilberman (1948), Abramovich (1995), Ostteto (2000), Moura (2001) e outros. Também apresentamos um relato de experiência sobre a contação histórias na educação infantil. Os resultados permitiram considerar que é possível, por meio da organização do trabalho pedagógico

com a literatura infantil, romper com padrões sociais estabelecidos, ampliando a imaginação, pensamento e criticidade da criança. Contudo, ressaltamos que deve ser uma ação contínua e que, apesar dos estudos deste tema, ainda existem práticas incoerentes em relação a literatura Infantil, sendo necessário maiores estudos para o desenvolvimento de propostas que realmente contribuam para a humanização do ser humano desde a infância.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Organização do Trabalho Pedagógico. Literatura Infantil.

ABSTRACT: This study aimed to discuss the possibilities of working with literature in early childhood education. For this, we developed a theoretical review through the productions of Zilberman (1948), Abramovich (1995), Ostteto (2000), Moura (2001) and others. We also presented an experience report on storytelling in early childhood education. The results allowed us to consider that it is possible through the organization of pedagogical work with children's literature to break with established social standards, expanding the imagination, thought and criticality of the child. However, we emphasize that it should be a continuous action

and that despite the studies of this theme, there are still incoherent practices in relation to children's literature, requiring further studies to develop proposals that really contribute to the humanization of the human being since childhood.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Pedagogical Work Organization. Children's Literature.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que quanto mais cedo a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de tornar-se um adulto leitor. Mas nem sempre esse pensamento existiu. A relação da criança com o livro e o surgimento de literatura para crianças surgiram a partir das modificações na concepção de infância.

No Brasil, as diretrizes curriculares desde o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) até a Base Nacional Comum Curricular (2017), visam à promoção e o contato das crianças com obras literárias e a diversidade de gêneros textuais, bem como desenvolver o prazer pela leitura e a participação das mesmas nas experiências culturais ampliando seus conhecimentos.

Entretanto, observamos que muitas das experiências educacionais voltadas para o trabalho com a literatura infantil são inconsistentes, e em sua maioria, de acordo com Zilberman (1948) são estruturadas de acordo com os interesses dos adultos, repleta de valores e hábitos do universo dos adultos.

A Literatura Infantil rompe com seu caráter comportamental e o seu uso apenas para a finalidade pedagógica e inicia um trabalho de levar as crianças a entenderem sua realidade, sem intervenções de valores ou regras adultizadas. Os livros agora saem do padrão de impor comportamentos e normas e buscam levar seus leitores e ouvintes para reflexões sobre si próprio e os outros, para indagar por meio da imaginação e fantasia questões de certo e errado, bonito ou feio, bom ou ruim, fazendo – os compreender as diferenças existentes que necessitam ser respeitadas.

Os autores infantis na atualidade desmistificam em suas obras os padrões sociais estabelecidos, bem como estruturam suas histórias de maneira a levar o leitor a tentar descobrir por meio da estranheza o seu real significado. Em seus livros, o príncipe não consegue salvar o mundo, a princesa não necessariamente precisar casar-se e o lobo pode ter seu lado bom. Os autores procuram também contextualizar suas obras para que as crianças possam compreendê-las e identifica-las com o meio em que vivem, abordando as diversas classes sociais por meio de personagens diversificados.

Contudo, nada se transforma se a literatura infantil na sala de aula continua sendo trabalhada numa perspectiva moralizante com os mesmos livros de sempre, que não estimulam o pensamento infantil e impõem apenas regras de convivência.

O trabalho com a literatura deve possibilitar a humanização da criança e para isso

o planejamento e a organização do ensino se fazem extremamente necessários. Partindo destes apontamentos, a Literatura Infantil, deixa de ser mero instrumento para ensinar a ler e escrever e demais fins pedagógicos, adquirindo o caráter de formadora do indivíduo, a qual oferece a possibilidade para emancipação do sujeito, liberdade, criticidade e capacidade de transformação.

Quando a criança escuta a história que lhe conta penetra nela simplesmente como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e revela mais tarde. Ademais, a criança mesmo não estando alfabetizada na educação infantil, se apropriara daquilo que está sendo contado a ela e mais tarde desenvolve seu pensamento crítico a respeito do que fora transmitido a ela (ABRAMOVICH, 1995, p. 24).

Assim, no contexto escolar, o professor deve organizar suas aulas de modo que o trabalho com a literatura não seja realizado de qualquer modo, mas de forma que o aluno seja capaz de perceber as relações que os rodeiam.

Portanto, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos defendidos por Moura (2001) por meio da Atividade Orientadora de Ensino, a qual implica na importância do ato do professor em organizar o processo de ensino para a apropriação de aprendizagens efetivas: todas as ações em sala de aula precisam ter uma intencionalidade, permitindo modificar ou ampliar o conhecimento que o aluno já possui, o que possibilitará também a maior aprendizagem do professor neste contexto.

Além disso, aspectos indispensáveis a serem considerados são a adequação dos livros a faixa etária de cada turma, as diversas hipóteses e interpretações que podem ser elencadas e as barreiras que podem ser avançadas em relação ao preconceito, discriminação, inclusão.

Constam ainda, a preocupação de escolha das obras literárias, de contar ou disponibilizar as versões diferentes e mais atualizadas, de utilizar livros de autores que se preocupam em contradizer o que sempre foi dito como correto, oportunizando a criança entender que os padrões sociais a sua volta não são únicos.

Deste modo, o trabalho com Literatura Infantil vai muito além do que narrar ou contar uma história, ler ou manusear um livro. É necessária uma organização responsável do ensino, considerando as ações que providas de significados sociais e pessoais levarão a reflexão e a humanização do aluno.

A atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (MOURA, 2001, p.155).

É necessário reconhecer que a organização do trabalho com a literatura precisa perpassar questões imutáveis há décadas, que permeiam não só nossas salas de aula, mas também a vida de nossas crianças, como os vilões e heróis, os meninos bons e os lobos maus, as princesas e fadas e os gigantes, e bruxas malvados, simplesmente porque são diferentes do tido como belo e bom. É levar a criança a distinguir por si mesma, que

aquilo que foge ao que está acostumada, é devido a diversidade social, cultural existentes que são tão essenciais e devem ser respeitadas tanto quanto a sua.

Nas histórias infantis, o lobo, o gigante, as bruxas, não precisam ser sempre os vilões, os temidos, apenas por serem diferentes e que os príncipes, princesas, reis e rainhas são equivocados por afastarem estes outros personagens de seu convívio. Contudo, para este tipo de reflexão é necessário elevar a condição da Literatura de mero passatempo ou fator puramente pedagógico a um momento repleto de possibilidades humanizantes na vida do ser humano e isto leva em conta uma organização, um planejamento objetivo, construído com esta finalidade.

Conseqüentemente, Ostetto (2000), corrobora com a ideia de que o ato de planejar, permite ao educador desvelar novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como diversificar sua prática docente, de modo a ofertar propostas de trabalhos mais efetivas que podem flexibilizar – se de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

Em síntese, o trabalho com a Literatura Infantil requer maior atenção, buscando romper com os padrões historicamente estabelecidos que impossibilitam a empatia de um indivíduo para com o outro. Dessa forma, o objetivo desse estudo foi discutir, a partir de uma proposta de trabalho com a literatura, as possibilidades no contexto da educação infantil.

2 | COMO SURTIU A LITERATURA NA INFÂNCIA

Abordar a literatura na infância é uma tarefa que requer uma busca histórica pela relação da criança com o livro. Para isso, faz-se necessário retomar um pouco do histórico da concepção de infância e da Literatura Infantil e como a mesma expandiu-se no mundo ocidental.

A educação para a infância não é um produto pronto e acabado, mas são o resultado dos ideários de inúmeras lutas e políticas sociais, travadas por várias gerações em diferentes momentos e em diferentes contextos sociais. A concepção de infância na atualidade é um conceito relativamente novo, produto da evolução histórica das sociedades. Nem sempre a criança foi vista e tratada da forma como o é na atualidade. “Quando falamos em criança, pensamos num sujeito marcado pelos atravessamentos culturais, políticos e ideológicos de uma determinada classe social, numa determinada sociedade, numa certa época” (PILLAR, 2001, p.22).

Ariès (1986) apresenta a criança da sociedade antiga até a idade média como um adulto em miniatura por haver uma desconsideração quanto as especificidades da infância. Mediante exame de pinturas, antigos diários de famílias, testamentos, igrejas e túmulos, o autor revela a ausência de um sentimento de infância até o fim do século XVII. Desde muito cedo a criança participava do mundo adulto, não havendo distinção com respeito às informações, conversas, vestuários, etc.

Vale destacar conforme Kramer (2006) que o sentimento de infância apontado por Ariès (1986) não se tratava de um sentimento de ternura ou de afeição e carinho pelas crianças, mas sim, à particularidade infantil que a distingue do adulto. Não havia uma parte da ciência que se dedicasse à educação dos menores. Apenas um pequeno ramo da teologia indicava a doutrinação como meio para tornar a criança boa. “[...] a menos valia da criança era tida e havida sem discussão, e talvez fosse por isso tão fácil dela se ignorar, negligenciar, maltratar ou se descartar” (RIZZO, 2006, p. 23).

A partir do século XVIII, com o surgimento da Revolução Industrial, o reconhecimento da infância ficou ainda mais prejudicado, uma vez que as crianças passam a ser recrutadas pelo sistema fabril europeu, situação que perdurou até meados do século XIX.

Mas foi também no mesmo século que surgem pensadores que começam a propor formas de pensar a infância de modo diferente. Cerizara (2008) citou o feito de Rousseau em 1762, ao escrever o *Emílio*, estruturou um livro em cinco partes apresentando e discutindo as diferentes fases da vida de um menino, o que era inédito no seu tempo, descortinando novas perspectivas para a reflexão sobre a infância. “Numa época em que a infância era tão pouco considerada, dedicar um capítulo de um livro aos dois primeiros anos de vida de uma criança é uma atitude mais do que inovadora” (CERIZARA, 2008, p, 31). Em sua obra apresentou críticas a falta de tratamento específico para a infância.

A partir desse momento e das transformações políticas, econômicas e sociais, a entrada da mulher no mercado de trabalho e os diversos movimentos que questionavam seu papel social, surgiram também discussões sobre a concepção de infância, a educação das crianças, o papel e os métodos das escolas.

Deste modo, a partir do século XX, com a ascensão da burguesia, a criança passou a ser vista como indivíduo composto por características e necessidades próprias, diferentes dos adultos. A infância não seria mais um momento de preparação para a vida adulta, mas um período de descobertas a serem exploradas para que as crianças se desenvolvessem plenamente, brincando, socializando com o outro, lendo. Só assim, mais futuramente, poderia se tornar um bom cidadão, sem seguir modelos, mas podendo transformar – se, modificar o meio em que estava.

Com esta nova concepção de infância, muitos teóricos debruçaram – se para entender o mundo infantil e observaram a necessidade de obras literárias que realmente fossem adequadas e atendessem as necessidades das crianças. Surge então o impulso par o “ler” como estratégia para compreender o espaço em que vivemos e a própria condição do ser humano.

Ao estudarmos a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verificamos que a literatura foi o principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram, antes de nós, com os valores herdados ne por sua vez renovados (COELHO, 2000, p. 16).

Surge então o ideário de que a literatura infantil pode se constituir como agente de formação da mentalidade.

Os primeiros livros destinados as crianças surgiram entre os séculos XVII e XVIII. Eram escritos com caráter educativo e com o intuito de formar um cidadão para comportar-se a sociedade. Ainda na França, no século XVII, Charles Perreault, adapta narrações populares para os leitores infantis, apresentando em suas obras valores do comportamento burguês. De acordo com Cunha (2004), a aproximação entre literatura e escola não ocorreu por acaso. Sintoma disso é que seu aspecto didático-pedagógico se baseava numa linha moralista, paternalista, centrada na representação do poder vigente.

Com a chegada do século XVIII, há uma nova concepção de homem restrito a vida familiar, a qual ganha maior valorização, bem como as relações afetivas, separando a infância da idade adulta. Segundo Zilberman,

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura Infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas a cumprir essa missão (2003, p.15).

A educação é institucionalizada e surgem os dicionários para a higiene familiar, os brinquedos e uma literatura específica para a criança burguesa, já que enquanto estas liam os clássicos, as crianças do povo ouviam as histórias das cavalarias, lendas e tudo mais que destinava – se ao mundo adulto, em volta de fogueiras ou nas tabernas.

Com a preocupação de uma escola para todos, ocorre a obrigatoriedade da alfabetização e mais livros passam a ser adaptados para compreensão e gosto do público infantil. Neste contexto, a escola torna-se em um meio normativo, em que o aluno não tem direito à livre expressão, fazendo-o a compreender os ensinamentos de maneira incoerente e na perspectiva de um adulto. O Sistema Educacional também busca uma democratização do saber, a literatura torna – se mais popular e esta expansão preocupa, por isso é divulgada uma leitura mais objetiva, de caráter formativo e religioso, somente para meditação ou aprendizagem, impossibilitando a imaginação e fantasia.

A literatura infantil brasileira surgiu posteriormente ao início da europeia. A partir da Imprensa Régia, em 1808, são publicados os primeiros livros de forma esporádica e insipiente voltados para crianças no Brasil como afirma Lajolo e Zilberman (1988). Somente a partir da Proclamação da República que se iniciou de fato uma literatura infantil brasileira. Com a urbanização crescendo, a exportação e mais oportunidades de emprego, há um crescimento no consumo de produtos culturais como potenciais no desenvolvimento da economia. Surge assim a figura do consumidor infantil.

No fim do século XIX aparece no Brasil traduções e adaptações de histórias Europeias, mas com uma linguagem mais portuguesa que brasileira. O primeiro livro voltado ao público infantil foi de José Bento Monteiro Lobato: Narizinho Arrebitado, Sítio do Pica Pau Amarelo, inova – se a literatura infantil, que antes era de caráter apenas

didático e agora passa a ser mais autêntica utilizando diversos recursos diferentes para maior compreensão das crianças.

Monteiro Lobato, trouxe grandes inovações em suas narrativas nacionais e desmitificou grandes conceitos velados muitas vezes, não mais enfatizando certo ou errado, feio ou bonito, mas buscando envolver os leitores as discussões sobre meio ambiente, guerra, sociedade e leva-los a imaginar, pensar. Monteiro, propôs em suas obras, uma linguagem em que ao ler, a criança pudesse modificar sua realidade e assim transpor de sua realidade.

Baseadas nestes mesmos ideais as autoras Cecília Meireles e Clarice Lispector contribuem para esta nova concepção de Literatura Infantil. Nas décadas de 60, 70 e 80 ocorre grande expansão da literatura infantil e novos temas vão surgindo como questões sobre a morte, as transformações na adolescência, o divórcio, entre outras.

Deste modo, a partir de todo este histórico e perspectiva, percebe – se que os livros, sejam os estruturados somente com imagens ou ora com mais imagens e menos textos ora com mais textos e menos imagens, precisam estar disponíveis para contato das crianças, pois ler é descobrir e descobri - se é viajar, ser o que quiser, conforme diz Abramovich (1995, p. 17), “é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos”.

Segundo Rateau (2014) o contato com a literatura participa de todo o processo de construção do ser humano, bem como do seu pensamento, portanto, é algo indispensável e que não deve ser negado ou trabalho de forma fragmentada nas escolas e famílias.

As questões de por que ler, para que e para quem, como ler e qual sua importância deve fazer sempre parte de nossas reflexões. A leitura nos transmite conhecimentos, valores e nos possibilita pensar naquilo que vivenciamos diariamente e para além de nossas vivências, por isso desde a mais tenra idade o contato com livros é fundamental.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O relato a seguir é resultado das atividades realizadas durante o estágio supervisionado em Educação Infantil no Curso de Pedagogia. Compreendemos o estágio supervisionado como um processo que deve possibilitar aos estagiários fazer uso constante do diálogo, da indagação e da reflexão sobre as experiências, habilidades, atitudes e os conhecimentos construídos, buscando sempre dar significado às aprendizagens a partir deste processo. Destaca-se o estágio como espaço de formação e pesquisa e, por isso, a importância de se vivenciar uma experiência do estágio ancorando-se em uma perspectiva crítica-reflexiva.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica da observação participante, em que

nós estagiárias/pesquisadoras poderíamos participar do fenômeno educativo e coletar os dados ao mesmo tempo (TOZONI-REIS, 2009). Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de um grupo de quinze crianças com a faixa etária entre três e quatro anos, matriculados em um Centro Municipal de Educação Infantil no Município de Cornélio Procópio – PR.

Quanto a abordagem decidiu-se pela qualitativa que segundo Ludke; André (1986) enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos envolvidos. A análise dos resultados foi realizada por meio dos dados coletados e possibilitou destacar a importância da organização do trabalho pedagógico com a literatura.

O relato apresentado refere-se a uma atividade de contação de histórias. Em uma roda de conversa com as crianças, realizamos um momento de contação da história clássica dos “Três Porquinhos” utilizando um livro e fantoches. Durante a contação observamos que grande parte das crianças já sabiam e conheciam toda a história, inclusive repetindo as falas dos personagens corretamente: “Abra essa porta e me deixe entrar, senão vou assoprar, assoprar”. “E vou te comer porquinho” (alunos imitando a fala do lobo mal, apenas por visualizarem a imagem).

Conseguimos perceber que as crianças já têm uma idealização sobre a figura do lobo sendo sempre o vilão da história e os porquinhos os personagens bons, espertos, até mesmo pela aparência de ambos, já que a figura do lobo é sempre horrível, transmite medo, raiva, maldade e os porquinhos serenidade, alegria, inteligência, bondade.

Após um intervalo, realizamos um novo momento de contação utilizando uma nova versão da história clássica escrita e publicada por Liz Pichon (2010), para que depois pudessemos dialogar sobre as duas histórias. No momento em que anunciamos a nova versão “Os Três Porquinhos Malcriados e o Lobo Bom”, as crianças estranharam até o título, pois para elas o lobo nunca poderia ser bom e jamais os porquinhos seriam malcriados.

No decorrer da leitura do livro as crianças perceberam a diferença entre as ações dos personagens em relação a história anterior e fizeram vários apontamentos como: “Então o Lobo é bonzinho?”; “Por que os porquinhos mentiram?”; “O lobo tinha uma casa de tijolos só para ele?”; “Eu também ficaria morando na casa do lobo”. As crianças em sua empolgação até mesmo respondiam as questões que faziam, todas queriam falar que agora sabem que o lobo também é bom, que a outra história estava enganada.

Percebemos ainda, que o final da história também chamou bastante a atenção das crianças, uma vez que nenhum personagem foi castigado ou excluído dos outros, mas sim todos permaneceram juntos, aprendendo uns com os outros, diferentes dos clássicos infantis que conheciam.

Após, dialogamos com as crianças as diferenças que existem a nossa volta, sobre como todos devem ser respeitados, que precisamos conhecer melhor as pessoas, os amigos da sala, utilizando de exemplos do dia a dia das crianças e as histórias.

Ao término propomos as crianças que representassem por meio de um desenho o

que haviam entendido das histórias e do diálogo que tivemos. Falamos para as crianças que elas poderiam registrar em forma de desenho qualquer uma das histórias contadas. Assim, após cada criança finalizar seu desenho, pedimos para que cada uma explicasse o que representava e o porquê daquela ilustração.

[...] Por meio do desenho, a criança cria e recria individualmente formas expressivas, integrando percepção, imaginação, reflexão e sensibilidade, que podem então ser apropriadas pelas leituras simbólicas de outras crianças e adultos (BRASIL, 1998, p. 93).

Deste modo, o desenho é essencial para que a criança possa representar suas emoções, conhecimentos, interesses, contar situações que vivenciam diariamente e deve ser um instrumento utilizado e explorado pelo professor.

Partindo, destes apontamentos e considerando o desenho como ferramenta essencial para a criança expressar o que sentiu e entendeu sobre as histórias contadas, foi possibilitado que realizassem o desenho e depois pudessem comentar sobre o que desenharam. Ressaltamos que tudo o que desenharam, desde os rabiscos, as garatujas, foi questionado e anotado, para que então pudéssemos analisar a compreensão de cada criança. Abaixo, segue algumas das ideias representadas nos desenhos das crianças. Destacamos, que para efeito de publicação, substituímos os nomes das crianças por nomes fictícios conforme descrição abaixo.

Maria representou a convivência de personagens das duas histórias, o lobo bom e o lobo mau no mesmo espaço (a floresta), em harmonia. Joana representou elementos da natureza (o sol e a flor), presentes na história, a casa de palha e ao ser questionada sobre quem morava na casa de palha, disse que todos estavam juntos morando lá dentro, inclusive ela e todos estavam brincando sem brigar. Samuel representou aspectos presentes na segunda história, os porquinhos e o lobo como amigos. Registrou ainda a casa e acrescentou o desenho de um pintinho. Nicole também representou os personagens das duas histórias, o lobo bom e o lobo mau e ao ser questionada sobre onde eles estavam, respondeu que eles estavam vivendo juntos e que o lobo tem um lado mais bom do que mau. Disse ainda que gostava do lobo.

João realizou duas produções. Na primeira ele desenhou a casa do lobo bom presente na segunda história e o lobo e os porquinhos dentro. Ao ser questionado sobre como ele sabia disso, ele disse que viu pela janela. Na segunda produção, registrou ele mesmo e o lobo soltando pipa no mesmo espaço. Vale registrar que essa criança chorou muito na contação da primeira história com medo do lobo. E a partir da segunda história expressou a possibilidade de conviverem juntos, ele e o lobo no mesmo espaço em uma atividade prazerosa.

As produções realizadas pelos alunos, em sua grande maioria, representaram a segunda história contada “Os Três Porquinhos Malcriados e o Lobo Bom” e também desenharam a si mesmo próximo aos personagens. Ademais, alguns alunos desenharam situações de seu cotidiano, como estarem brincando com os amigos, soltando pipa,

plantando flores sem brigar, “respeitando o outro” como mencionou uma aluna.

Já os que desenharam sobre o clássico “Os Três Porquinhos”, desenharam o lobo bom e o mal juntos, bem como os porquinhos próximos, pois segundo a sua fala, o lobo na verdade tinha mais um lado bom do que ruim.

Assim, observamos que apesar das crianças estarem muito acostumadas com as históricas clássicas, tendo até decorado as falas dos personagens, elas conseguem compreender e identificar as diferenças entre os personagens e qual final elas preferem.

De acordo com nossas análises, percebemos que é possível sim apresentar as crianças uma nova concepção de literatura infantil, que deixa de expressar questões que levam ao preconceito e discriminação do outro e transmite a ideia de que as diferenças têm de ser respeitadas.

No entanto, é um processo de trabalho constante, por mais que as crianças identifiquem as diferenças e escolham a história que não despreza nenhum personagem, é importante que o professor sempre volte a estas questões por meio de outras histórias ou atividades.

Também é fundamental a organização do ensino, preparando o espaço, tendo objetivos concretos para que realmente ocorram mudanças no entendimento das crianças, não somente em relação a personagens fictícios, mas também, em relação a si próprio e o outro a sua volta, ocorrendo o processo de humanização.

É por este motivo que Moura (2001) enfatiza que todo o trabalho do professor deve ter uma organização, para que sua finalidade seja atingida, a qual se concretizada causa transformações não só nos alunos, mas também na própria atividade dos educadores, pois oportuniza uma aprendizagem mais eficaz para ambos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, é possível apresentar obras literárias para as crianças desde a educação infantil com finalidades e conceitos diferentes daqueles impostos a muito tempo. Foi possível perceber que mesmo diante das indagações e admirações, as crianças foram capazes de entender que nem sempre as histórias são do jeito que são e muitas vezes dependem da perspectiva de quem conta.

Embora essa proposta tenha sido realizada em uma única aula no período matutino, conseguimos perceber que cada criança retratou sua percepção sobre a oposição das histórias e que são capazes de pensar sobre a história lida. Destacamos ainda, que um trabalho desenvolvido a longo prazo oportuniza maior abrangência e muito mais efetivo.

Nesse sentido, afirmamos que os livros literários necessitam ser utilizados pelos professores de forma dinâmica e efetiva e que possibilite o aluno desde a mais tenra idade conhecer e com o tempo pensar nos conceitos velados que muitos deles apresentam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2017.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: 1998.
- CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Editora Scipione, 2008.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.
- CUNHA, Antunes Antonieta Maria. **Literatura Infantil: teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MOURA, Manuel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- PICHON, Liz. **Os três porquinhos malcriados e o lobo bom**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- RATEAU, Dominique. **Ler com as crianças pequenas**. In: Seminário Internacional de Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações, 2014.
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.
- ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global Editora, 1948.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. Revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Global, 2003.

FOLIA DE REIS: UMA EXPERIÊNCIA DE APROXIMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A TRADIÇÃO CULTURAL DO NOROESTE FLUMINENSE

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 06/05/2020

Marizângela Faustino França

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
Itaperuna, Rio de Janeiro.

<http://lattes.cnpq.br/9038147793035386>

Julio Cezar de Oliveira Pinheiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.
Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro.

<http://lattes.cnpq.br/5145517482630108>

RESUMO: O presente artigo é resultado dos desdobramentos da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica incidindo na criação de um objeto de aprendizagem a partir de um museu virtual de regaste da Folia de Reis. A pesquisa vem sendo executada na região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro e busca integrar a Educação Profissional e Tecnológica, a partir do Ensino Técnico Integrado em Informática, em colaboração com alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Foram empregados um conjunto de metodologias que buscaram estabelecer a colaboração entre os dois níveis educacionais,

entre as metodologias destaca-se a pesquisa-ação. A pesquisa tem como objetivo principal estabelecer a preservação do patrimônio cultural imaterial regional e a partir do contato com a Educação Profissional, a formação integral dos alunos. Como produto final desta pesquisa espera-se a entrega de um objeto de aprendizagem consistindo no museu virtual de Folia de Reis.

PALAVRAS-CHAVE: Folia de reis, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Fundamental, objeto de aprendizagem.

FOLIA DE REIS: AN EXPERIENCE OF APPROXIMATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION WITH THE CULTURAL TRADITION OF THE NOROESTE FLUMINENSE

ABSTRACT: The present article is the result of the unfolding of research in Professional and Technological Education, focusing on the creation of a learning object from a virtual Folia de Reis museum. The research has been carried out in the Northwest region of the State of Rio de Janeiro and seeks to integrate Professional and Technological Education, based on Integrated Technical Education in Informatics, in

collaboration with elementary students from a public school. A set of methodologies were used that sought to establish collaboration between the two educational levels, among which the action research stands out. The research has as main objective to establish the preservation of the regional intangible cultural heritage and from the contact with the Professional Education, the integral formation of the students. The final product of this research is expected to deliver a learning object consisting of the virtual museum of Folia de Reis.

KEYWORDS: Folia de Reis, Professional and Technological Education, Elementary school, learning object.

1 | INTRODUÇÃO

A formação cultural, ou multicultural, brasileira tem suas raízes históricas atreladas a um processo conflituoso, tendo desde muito cedo, sido caracterizada num embate de forças dominantes e dominadas, que por sua vez, resistiram e deixaram suas influências no processo de formação de nossa identidade nacional. Esta perspectiva não ficou circunscrita ao senso comum ou aos circuitos não intelectualizados, se fazendo presente até a atualidade em nossos processos educacionais.

A contraposição desta corrente é de extrema importância no sentido de problematizar as interferências que a hierarquização das manifestações da cultura brasileira possui nos ambientes escolares. Neste sentido, Ramos (2008) assegura que o processo educacional precisa estar condicionado a integrar os indivíduos ao mundo que o cerca, valorizando a diversidade e os sujeitos em sua capacidade de produzir a sua própria vida e história. Como um dos caminhos a serem percorridos na transformação da educação, a ampliação do acesso aos meios culturais se apresenta como um dos grandes desafios. Este desafio é maior ainda em um país com dimensões continentais como o Brasil, onde há uma evidente concentração de equipamentos e a valorização de manifestações culturais nos grandes centros urbanos.

Neste sentido, Moran (2000) já observava que os caminhos da virtualidade se constituem como uma possibilidade plausível da contemporaneidade, deixando evidente que a *internet* é uma ferramenta capaz de trazer motivação aos alunos, funcionando como um elemento de aproximação dos estudantes com a realidade que os cercam. Assim, a *internet*, como uma ferramenta de virtualização, tem o potencial de trazer para perto dos alunos, não apenas o conhecimento que se encontra distante, como visitas virtuais dos famosos museus da Europa, mas também de aproximar aquilo que se distancia não fisicamente, mas sim pela falta de valorização da cultura regional e local.

Este estudo relata a construção de um objeto de aprendizado a partir do reconhecimento da Folia de Reis como um patrimônio cultural imaterial da região Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Como forma de resgate desta manifestação cultural vem sendo construído um museu virtual, em uma página da *internet*, com o intuito de resgatar

e apresentar aos alunos da Educação Básica desta região, toda a configuração sócio-histórica que cerca a Folia de Reis.

A primeira parte deste estudo busca apresentar a Folia de Reis a partir dos seus conceitos e definições, deixando evidente o estágio atual desta manifestação cultural no Noroeste Fluminense. Assim, são apresentados dados coletados *in loco* que se propuseram à catalogação dos grupos em atividade na região, bem como a sua estrutura de organização interna, desafios e as motivações para a permanência destes grupos em funcionamento.

A segunda parte deste estudo se concentra no relato de problematização da proposta de criação de um objeto de aprendizagem a partir da construção de um museu virtual direcionado aos alunos da Educação Básica da Região Noroeste Fluminense. A criação deste museu foi concebida a partir da ideia de estabelecer um encontro entre a produção do conhecimento técnico e os meios culturais que cercam este processo. Deste modo, foi escolhido o Ensino Técnico Integrado em Informática pertencente ao *campus* Itaperuna do Instituto Federal Fluminense para a produção do objeto de aprendizagem.

O itinerário desta problematização se fundamenta na hipótese da aprendizagem cooperativa destacando que as atividades cooperativas vão além da interação e da colaboração, pois resultam de ações realizadas em conjunto com um objetivo comum sempre gerando realizações maiores do que partes individuais (TIJIBOY *et al*, 1999). Deste modo, a interdisciplinaridade é explorada como um elemento ostentador da proposta, pois os saberes técnicos e humanos estão articulados no desenvolvimento da mesma, ampliando a possibilidade da construção de um conhecimento autônomo e integral.

A proposta de aprendizagem cooperativa tem como objetivos específicos: o envolvimento dos estudantes na produção de conhecimentos acerca da Folia de Reis; a articulação do conteúdo Folia de Reis com conteúdos técnicos utilizando os recursos tecnológicos para preservação e divulgação desta manifestação cultural e; a promoção de um vínculo entre o Ensino Técnico Integrado e ensino fundamental, tendo como escopo a produção do museu virtual de Folia de Reis. Busca-se desta forma, respostas acerca da possibilidade de integração no currículo do Ensino Técnico Integrado, como objeto de reflexão e aproximação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na perspectiva da formação ampla dos alunos.

2 | PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL NO NOROESTE FLUMINENSE: FOLIA DE REIS

De origem portuguesa, a Folia de Reis, tradição religiosa e lúdica, firmou-se no Estado do Rio de Janeiro como alicerce da cultura tradicional e da identidade cultural, mantendo-se enraizada e ativa nos municípios da região Noroeste Fluminense. Segundo Kodama (2009), a Igreja Católica utilizava o teatro e encenação dos episódios bíblicos com a função de catequização, os autos natalinos e os Reis já estavam presentes nessas

práticas da Europa medieval.

Segundo Horta (2011), os registros da Folia de Reis no Brasil datam do início do processo de colonização portuguesa através dos missionários jesuítas, tendo como principal objetivo de facilitar a catequização dos povos indígenas. Desde sua introdução no Brasil a Folia de Reis ganhou contorno de festividade popular em praticamente todo o território brasileiro (BITTER, 2008). Para Brandão (1977), a Folia de Reis deve ser entendida como expressão ritual de grupos de devotos dos Santos Reis que tem a rua como o seu palco principal, o que aproxima bastante esta festividade da população em geral. Como um ritual popular, os grupos de Folia de Reis percorrem as ruas, presépios e casas dos fiéis em um movimento conhecido como “jornadas” ou “giros”, sendo que estas manifestações ocorrem obrigatoriamente entre os dias 25 de dezembro e 06 de janeiro.

Contudo, na região Noroeste Fluminense, como em outras regiões do Brasil, as folias estendem-se até o dia 20 de janeiro, como forma de homenagear São Sebastião em seu dia. A Folia de Reis no Noroeste Fluminense ganha contorno de resistência frente aos desafios históricos vivenciados pela região que é considerada a mais pobre em todo o território Fluminense.

A falta de investimentos via política pública em ações do campo cultural é reflexo do esvaziamento econômico da região que viveu seu melhor momento junto a economia do café até o fim da primeira metade do século XX, e que desde então vem sofrendo com os efeitos de uma economia baseada na agropecuária com baixo emprego de tecnologia e uma grande concentração de terras.

Neste cenário, a Folia de Reis permanece como uma das mais populares representações religiosas da região. É importante ressaltar que a configuração da festividade se mantém durante décadas, os grupos de Folia de Reis são compostas por no mínimo 12 pessoas, ressaltando que seria a formação “certa”, porém, na maioria dos grupos, observa-se, em média 20 componentes, que vão de crianças a idosos. Outro fato que chama atenção na Folia de Reis no Norte Fluminense é a forte presença de mulheres, inclusive desempenhando a função de mestre da Folia de Reis. Essa diversidade é verificada nos estudos de Bitter (2008) que afirma que as folias apresentam grande variedade de organização, estrutura e ritual.

Dentre as experiências observadas dos grupos de Folias de Reis do Noroeste Fluminense, destacam-se os existentes na microrregião Itaperuna, que é composta pelos municípios de Bom Jesus do Itabapoana, Italva, Itaperuna, Laje do Muriaé, Natividade, Porciúncula e Varre-sai, onde se concentrou a investigação. A microrregião conta atualmente com 23 grupos ativos de Folias de Reis, identificados nesta pesquisa, sendo: dois em Bom Jesus do Itabapoana, dois em Italva, nove em Itaperuna, oito em Laje do Muriaé, um em Porciúncula e um em Varre-sai, sendo Natividade o único município que não possui um grupo ativo.

3 | MUSEU VIRTUAL: COMPREENDENDO PARA CONSTRUIR

Para o desenvolvimento desta proposta de aprendizagem, cujo objetivo perpassa pela construção de um museu virtual de Folia de reis, torna-se essencial entender o universo museológico, cabendo uma breve análise da história e das transformações dos museus ao longo do tempo, proporcionada por um passeio no referencial teórico que envolve a temática.

Abreu (2012) ressalta que dos antigos templos das musas, considerados pelos gregos como “filhas da memória” aos nossos dias, já se vão muitos séculos e os museus permanecem. No entanto, muitas são as mudanças observadas no que se refere aos museus: de lugar da criatividade e inspiração divina da Antiguidade clássica, gabinete de raridades e tesouros da Idade Média, do espaço de preservação científica e do nacionalismo francês (SUANO, 1986) ao museu virtual, a própria definição do que é museu tem experimentado as metamorfoses. No portal do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) encontramos a exposição:

O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha. (IBRAM, 2020)

O estatuto de Museus instituído pela Lei nº 11.904, de 14 de janeiro de 2009, apresenta a seguinte definição:

Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, 2009)

O Conselho Internacional de Museus (ICOM), do qual o Brasil é integrante, trabalha constantemente na atualização do conceito, mantendo, neste sentido, um Fórum permanente. Na edição de Conceitos-Chave de Museologia, organizado pelo próprio ICOM, e publicado em português através de iniciativa do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM Brasil), apoiado pela Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, observa-se tal conceito:

O termo museu tanto pode designar a instituição quanto o estabelecimento, ou o lugar geralmente concebido para realizar a seleção, o estudo e a apresentação de testemunhos materiais e imateriais do Homem e do seu meio. (DESVALLÉES E MAIRESSE, 2013, p. 64)

Portanto, longe de ter uma definição fechada, o conceito de museu, assim como os espaços ou ciberespaço, é dinâmico e sofre transformações em decorrência do momento vivido por cada sociedade. Segundo Souza (2013), a natureza humana envolve a necessidade de colecionar, sendo que os motivos para o colecionismo são diversos. O ser humano tende a guardar os objetos e atribuir-lhes valores, sejam eles econômicos simbólicos e/ou afetivos. Este movimento de colecionar nos permite também manter

objetos a salvo com o intuito de prover as gerações futuras do contato com a existência de determinados bens materiais e imateriais. Souza (2013) afirma ainda que os museus e seus acervos desvelam as relações sociais que se cristalizaram em diferentes momentos da humanidade, se constituindo como “verdadeiros refletores do mundo” (p.68), sendo espaços de memória que contribuem para revelar as relações de poder existentes nos processos históricos.

Encaminhando a discussão para a questão da virtualidade, o conceito museu virtual e/ou cibermuseu vem sendo bastante discutido. Desvallées e Mairesse (2013) alegam que há uma inapropriação no uso do termo virtual, já que o mesmo, não se opõe a “real” e sim a “atual”, entendendo que o museu virtual pode ser concebido como o conjunto de museus possíveis. Assim, Castells (1999) defende o virtual, no atual momento da sociedade em rede, como um conceito de “tempo intemporal”, onde a sociedade desenvolve um tempo próprio no espaço comunicativo. Para Moran (2012), é importante ressaltar que o mundo físico e virtual não se opõe, eles se complementam numa interação contínua, inseparável e o acesso ao digital é o novo direito à cidadania plena. Na mesma linha de pensamento, o sociólogo Lévy (1999) afirma que as relações dialógicas diretamente relacionadas à comunicação tornam comum um conjunto de ideais que compõe a comunicação planetária, ou seja, a sociedade da informação está conectada por vários canais.

De acordo com Pereira (2010) os museus carregam consigo uma dimensão notadamente educativa, dedicada à formação do cidadão. Rudek (2016) enfatiza a necessidade de questionarmos o significado da mensagem que os museus apresentam, no sentido de compreender o tipo de cidadão que se pretendem formar, visto que não são instituições isentas de valores e ideologias. Neste sentido, Yoshimoto (2016) defende que o museu seria o espaço do debate e da produção do saber, e não da mera contemplação. Portanto, os seus acervos deveriam ser significativos para a realidade dos visitantes, e não para o que há de extraordinário e exótico, deveriam estar a serviço da criatividade e do protagonismo, e não da exposição de um conhecimento pronto e acabado.

O virtual faz parte da nossa cultura e os processos educacionais integram este universo de significação, valores, práticas e atitudes, não sendo diferente para os museus já que todos têm funções educativas e guardam uma relação com a formação, consolidação e reinterpretação das identidades sociais e culturais, como vem sendo percebido na gênese dos museus.

Em relação ao número de estabelecimentos museológicos, de acordo com o IBRAM, a fonte mais atualizada para conhecer os museus no país é a plataforma Museusbr, sistema nacional de identificação dos museus brasileiros, um cadastro colaborativo que foi criado através da Portaria nº 6, de 9 de janeiro de 2017. O levantamento de dados provenientes da página *internet* Museusbr, permite detectar que o Brasil possui 3.821 museus cadastrados, destes, uma média de 520 contam com um *website* e/ou rede social, sendo apenas 37 museus identificados na modalidade virtual, estando estes concentrados

em sua maioria, nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Goiás.

A realidade Noroeste Fluminense não se difere muito das regiões interioranas do Brasil, nenhum museu foi encontrado na pesquisa nos municípios que compõem a região. Deste modo, existe uma potencialidade do ciberespaço, que ainda é muito pouco explorada no Brasil, como uma forma de garantir acesso aos museus em regiões pouco ou não servidas por estes equipamentos. Neste panorama, o museu virtual Folia de Reis encontra o propósito de legitimação e contribuição para a manutenção dos grupos de um patrimônio imaterial regional que é a Folia de Reis.

3.1 Dos objetos de aprendizagem

O museu virtual construído nesta pesquisa tem o caráter de objeto de aprendizagem. Na literatura recente, a definição de objetos de aprendizagem (*learning objects*, do inglês), não encontra um consenso universal, no entanto, a visão mais recorrente é aquela em que os objetos de aprendizagem podem ser compreendidos como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para o suporte ao ensino” (Macêdo *et al*, 2007 apud WILEY, 2000, p. 3).

De acordo com *Institute of Electrical and Electronics Engineer’s Learning Technology Standards Comitee- IEEE – LTSC* (2010 apud MACEDO, 2010), os objetos de aprendizagem podem ser entendidos como qualquer entidade digital, ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado suportado pela tecnologia. Macedo (2010), leva em conta que, um objeto de aprendizagem tem como objetivos principais a recuperação, reutilização e intercambialidade dos componentes instrucionais, além de incluir o formato *Website* nas suas acepções.

Alguns fatores facilitadores do uso dos objetos de aprendizagem na área educacional são convergentes na opinião de autores como Longmire, 2001; Sá Filho; Machado, 2004: a flexibilidade, a forma simples e, portanto, flexíveis como são criados permite a sua reutilização, a facilidade de atualização, a customização, podendo ser usado em momentos e cursos diversos e a interoperabilidade, dependente, exclusivamente, do acesso à rede mundial de computadores (MACEDO *et al* 2007).

Segundo dados do Portal da Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) da Secretaria de Ensino a Distância vinculada ao Ministério da Educação, em 1997, o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos sobre desenvolvimento de tecnologia para uso pedagógico e sua participação se efetivou com a parceria entre Secretaria de Ensino Médio e Tecnológica (atual SEB), a Secretaria de Educação a Distância (SEED), Peru e Venezuela para produção de objetos de aprendizagem. Em 2004 o processo de produção dos objetos de aprendizagem foi transferido às universidades, ganhando o nome “Fábrica Virtual”. Com esta expansão, ampliou-se a produção de conteúdos para outras áreas de conhecimento, como ensino fundamental, profissionalizante e para atendimento às necessidades especiais. Diante desta nova política, o RIVED - Rede Internacional Virtual

de Educação passou a se chamar RIVED - Rede Interativa Virtual de Educação vinculado à SEED.

Ainda de acordo com informações extraídas do Portal RIVED, “a meta que se pretende atingir disponibilizando esses conteúdos digitais é melhorar a aprendizagem das disciplinas da educação básica e a formação cidadã do aluno.” A ideia central sobre os objetos de aprendizagem é a de que eles devem “quebrar” os conteúdos educacionais em “partes menores” que podem ser reutilizadas em vários ambientes de aprendizagem, considerando que todo material eletrônico que contém informações para a construção de conhecimento deve ser considerado um objeto de aprendizagem, independente de seu formato: uma imagem, uma página HTM, uma animação ou simulação.

3.2 Uma proposta de aprendizagem cooperativa

Para Tajra (2019) as atividades cooperativas exigem interação, colaboração, desenvolvimento de operações em comum, resultando de ações sinérgicas produzidas em conjunto que tem um desfecho maior do que partes individuais, sintetizando, “cooperar é agir em conjunto” (p.168).

Pinho *et al* (2013) definem a aprendizagem cooperativa como

(...) um método em que os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos, com papéis previamente definidos, trocando informações e partilhando materiais, estando cada aluno consciente de que só terá sucesso se todos os elementos do grupo também tiverem. (Pinho *et al*, p.913, 2013)

Bessa e Fontaine (2002) afirmam que, embora as investigações sobre aprendizagem cooperativa tenham sido produzidas nos últimos trinta anos, a investigação da utilização do domínio das estruturas de aprendizagem cooperativa conta com cerca de um século de existência.

Tijiboy *et al* (1999), depois de uma revisão da literatura a respeito do tema, se posicionam a respeito da aprendizagem cooperativa como sendo ainda mais complexa que a aprendizagem colaborativa, pois a mesma, requer além da colaboração, interação e cooperação, atividades e ações coordenadas em torno de um objetivo comum. As autoras comentam sobre a relação de respeito mútuo e não hierarquizadas entre os envolvidos, além da tolerância e convivência com as diferenças num constante processo de negociação.

A aprendizagem cooperativa vem sendo apresentada, como mencionam Cunha e Uva (2016), como uma estratégia ao ensino tradicional, pois as interações propiciadas nos momentos de aprendizagem em grupo alavancam o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, pois os alunos são desafiados a justificar suas ideias, a conceber projetos, planejar ações e cumprir com as tarefas para alcance das metas propostas. O desenvolvimento de competências não só acadêmicas, como também sociais, são apontadas por Pinho *et al* (2013) como sendo de grande importância, visto que é

fundamental que os alunos aprendam a se relacionar e cooperar uns com uns outros.

Seguindo esta linha de raciocínio, a proposta de aprendizagem deste trabalho, encontra suporte na aprendizagem cooperativa, tendo em vista a produção do objeto de aprendizagem protagonizado em duas frentes heterogêneas (alunos do ensino fundamental e alunos do ensino técnico integrado), nas ações coordenadas, na convivência e respeito, na negociação, no cumprimento das tarefas, na cooperação, vislumbrando o escopo da construção do conhecimento, materializado no objeto de aprendizagem.

3.3 Integração e interdisciplinaridade

Este trabalho parte da problemática da integração na EPT, especificamente, no ensino básico. A tão discutida integração no ensino médio articulado ao ensino técnico perpassa por reflexões e atitudes integradoras que se materializem no compromisso político com os trabalhadores extrapolando as práticas educativas que não se constituem nem se encerram na escola (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015).

Moran (2000) apontam uma definição para a educação que sugere essa integração, no momento que, segundo os autores, estamos pressionados pela transição do modelo industrial ao modelo da informação e do conhecimento:

Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (Moran, p.12, 2000).

O maior desafio aos educadores consiste em caminhar para um ensino que integre todas as dimensões do ser humano (MORAN, 2000). Para Ramos (2008) a construção do ensino médio integrado precisa se pautar no projeto de superação da dualidade entre a formação geral e a específica, deslocando os objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, evidenciando os sujeitos que os constituem não como cidadãos e trabalhadores de futuro indefinido, mas sujeitos de direito no período em que cursam esta modalidade de ensino. A autora propõe uma análise em que a integração abarca três sentidos, sendo: a formação omnilateral, integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, conhecimentos que possibilitem aos jovens uma inserção digna na vida produtiva e; a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, um conhecimento de formação geral só adquire significado se estiver vinculado à sua gênese e os conceitos específicos só fazem sentido se atrelados às teorias gerais do campo distinto em que foram formulados.

O currículo, organização dos conteúdos, é tido como um espaço de contradição e de luta, constituindo-se numa arena política de ideologia e poder, um campo ideológico e, por conseguinte, no cenário da integração, a utilidade dos conteúdos e sua organização tem como referência a promoção de comportamentos que desenvolvam o ser humano para reconhecimento de sua essência e a capacidade de transformação social que priorize a

autonomia sobre a realidade e a justiça social (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015).

Acredita-se que a construção de um currículo integrado deve ser orientada por alguns princípios, entre eles, a interdisciplinaridade. Para Fazenda (2011) a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, “uma forma de compreender e modificar o mundo [...] e sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas” (p.88). Fazenda não atribui a eliminação de barreiras à superação de um ensino organizado por disciplinas, mas propõe a motivação de ensinar em função das relações dinâmicas das disciplinas alinhadas aos problemas da sociedade.

4 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, a pesquisa abarca duas etapas: a primeira consistiu na construção do acervo para o museu virtual Folia de Reis, realizada com o protagonismo de um grupo de doze alunos do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Francisco Braz, situada no Município de Porciúncula, região Noroeste Fluminense. Tendo como base a pesquisa etnográfica, buscou-se estruturar elementos a partir da observação não participante, de grupos focais e entrevistas individuais com componentes dos grupos de Folia de Reis. Segundo Lakatos e Marconi (2009) o método etnográfico “consiste no levantamento de todos os dados possíveis sobre a sociedade [...], com a finalidade de conhecer melhor o estilo de vida ou a cultura específica de determinados grupos”. (p.112)

O levantamento de informações sobre os grupos de Folias de Reis ativos na Região Noroeste Fluminense, a princípio, foi concebido pela rede social Facebook, seguida pelo contato boca a boca, tendo como base a amostragem bola de neve. De acordo com Vinuto (2014) “o tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência” (p.203).

Na fase inicial da pesquisa foram identificados informantes com perfil para a pesquisa que seguiram, indicando outras, que colaboraram na construção deste conhecimento. Este primeiro momento da proposta de aprendizagem cooperativa foi desenvolvida através de encontros, envolvendo a pesquisadora, os alunos do ensino fundamental (foi iniciado com um grupo de doze alunos, no entanto, participaram constantemente das atividades, uma média de dez, sendo a totalidade do 7º ano de escolaridade) e os atores sociais da manifestação estudada. Tiveram como referência a técnica de grupo focal, bastante utilizada em pesquisas qualitativas. De acordo com Minayo *et al* (2016), os grupos focais consistem em reuniões de pequenos grupos, destacando seu papel interativo. Para Trad (2009), o grupo focal difere da entrevista individual por basear-se, justamente, na interação entre as pessoas para obter os dados necessários à pesquisa. Outra referência foram as entrevistas individuais, que nos estudos de Minayo *et al* (2016) são consideradas, acima

de tudo, uma conversa a dois definida pelo entrevistador e que tem por objetivo construir informações pertinentes sobre o objeto de estudo. As entrevistas individuais aconteceram na impossibilidade de reunião do grupo focal, devido a diversos fatores como transporte, disponibilidade de horário, entre outros. Foram coletados dados da composição dos grupos, fotos, vídeos e depoimentos para a construção da página de *internet*.

A segunda etapa da proposta foi realizada com alunos do 2º ano do Ensino Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) *campus* Itaperuna consistindo na produção, junto à disciplina de Programação para Web, da página web, caracterizada como um objeto de aprendizagem e intitulada “Museu Folia de Reis”, com os registros feitos junto à manifestação da Folia de Reis e seus atores responsáveis. Após a construção da página, os alunos do Ensino Técnico ofereceram ao grupo do Ensino Fundamental, em visita ao *campus* do IFF Itaperuna, um minicurso de atualização da página web. A construção da página teve a participação de três alunas.

Para desfecho da pesquisa e desenlace ao questionamento principal sobre a possibilidade de associar uma manifestação cultural regional no currículo do Ensino Técnico Integrado como objeto de reflexão e aproximação na EPT brasileira na perspectiva da formação omnilateral, foram coletadas informações através de questionário inicial e questionário final, respondidos pelos alunos do Ensino Técnico Integrado em Informática, além de entrevista com o professor da disciplina, colaborador desta pesquisa, que serão posteriormente analisadas. Estes dados foram obtidos por amostragem aleatória, pois no período de realização do estudo, somente metade da turma, de segundo ano do Ensino Técnico Integrado em Informática, estava frequentando as aulas da disciplina Programação para Web, recorte da investigação.

5 | CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento da proposta de aprendizagem apresentou uma série de entraves: ausência de um banco de informações sobre os grupos de Folias de Reis da região, dificuldade no contato com os atores sociais da manifestação cultural e desentendimento da proposta por parte dos grupos de folia (o que foi aos poucos sendo superado), assim como indisponibilidade de horários para encontros que coincidissem com horário adequado aos alunos, escassez de recurso financeiro e humano para deslocamento dos alunos do ensino fundamental, o que acabou limitando os encontros, tudo isso somado a carência extrema de arquivos de memória desta manifestação da cultura imaterial. A escassez latente de materiais atribuídos à memória da Folia de Reis na região Noroeste Fluminense acabou por reforçar a necessidade de construção deste “espaço”.

Em relação à articulação com o Ensino Técnico Integrado, a aplicação de uma proposta de aprendizagem por pesquisador externo, ou seja, sem vínculo direto com a

turma, em encontros curtos e coincidindo com o período final da disciplina também foi o fator que influenciou negativamente, no entanto, não comprometendo a produção do objeto de aprendizagem e a proposta como um todo, pois o professor colaborador esteve sempre disponível e incentivando a participação dos alunos. A página Museu Folia de Reis foi construída através da ferramenta para construção de páginas web WIX e pode ser visitada no endereço: www.museuvirtualfoliadereis.com. Além da produção do site, as alunas também criaram uma página no aplicativo Instagram para dar mais visibilidade e interatividade ao museu.

Os questionários da pesquisa foram disponibilizados no aplicativo Google forms. Em estudo posterior serão analisados os resultados da aplicação do produto educacional, objeto de aprendizagem: Museu virtual Folia de Reis. A pesquisa segue por estes horizontes de formação inteira com a preocupação de contribuir, mesmo que timidamente, na ampliação das possibilidades de propostas interdisciplinares e práticas pedagógicas integradoras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina. Museus no contemporâneo: entre o espetáculo e o fórum. **Sendas da Museologia**. Ouro Preto, UFOP, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

BESSA, Nuno; FONTAINE, Anne Marie. **A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica**. 2002.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Agência de notícias: PNAD Contínua TIC, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais> Acesso em março de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Museus. Portaria nº 6, de 9 de janeiro de 2017. Institui a Plataforma Museusbr. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.904, de 14 de Janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A folia de reis de Mossâmedes**. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte-FUNARTE, Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1977.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. A era da Informação: Economia. **Sociedade e Cultura**, v. 1, n. 5, 1999.

CUNHA, Fabiana; UVA, Marta. A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. **Interacções**, v. 41, p. 133-159, 2016.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro**: Efetividade ou Ideologia, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

HORTA, Ana Paula Santos. **Os Reis da Canastra**: os sentidos da devoção nas folhas. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011.

ICOM. Instituto Internacional de Museus. 2020. Página inicial. Disponível em < <https://www.icom.org.br/> > Acesso em 20 de mar. de 2020.

KODAMA, Katia Maria Roberto de Oliveira. **Iconografia como processo comunicacional da Folia de Reis**: o avatar das culturas subalternas. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora, v. 34, p. 260, 1999.

MACÊDO, Laécio Nobre de; SIQUEIRA, Daniel Márcio Batista; MATHIAS, Ana Angélica. Desenvolvendo o pensamento proporcional com o uso de um objeto de aprendizagem. **Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico**, p. 17-26, 2007.

MACEDO, Claudia Mara Scudelari de. **Diretrizes para criação de objetos de aprendizagem acessíveis**. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2010. 272 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2016.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas : Papyrus, 2000.

_____, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5ª Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

NORA, Pierre et al. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. **Educação Museal**. Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: 2010.

PINHO, Eduardo Martins de; FERREIRA, Carlos Alberto; LOPES, José Pinto. As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 913-937, 2013.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, 2008.

RIVED. Rede Internacional Virtual de educação. 2020. Plataforma Anísio Teixeira. Disponível em < rived.mec.gov.br > Acesso em 01 de mar. de 2020.

RUDEK, Silvania. Unidade didática de História: **A exploração dos museus virtuais como recurso metodológico para o ensino de História**. Superintendência da Educação; Curitiba, 2016.

SOUZA, Ivana Carolina Alves da Silva. **Os museus virtuais contam histórias**: autoria e processos criativos no ciberespaço. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2013.

SUANO, Marlene. **Que é museu**. 1986.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas. 2019.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: revista de saúde coletiva**, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TIJIBOY, Ana Vilma et al. Aprendizagem cooperativa em ambientes telemáticos. **Informática na Educação: teoria & prática**, v. 1, n. 2, 1998.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.

YOSHIMOTO, Elton Mitio. **Para além do templo das musas**: museu virtual como possibilidades de leituras de documentos históricos na escola. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2016.

PERCURSO EDUCATIVO: UMA INOVAÇÃO CURRICULAR NA EJA NO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Cristiani Castro do Lago

Programa de Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/7868915904643817>

Renata Rose Costa dos Santos

Secretaria Municipal da Educação de Salvador – SMED

Salvador – Bahia

<http://lattes.cnpq.br/2741273258583111>

RESUMO: O desenvolvimento de uma educação significativa, capaz de promover a construção de conhecimentos necessários e úteis durante os diferentes níveis de ensino e também na formação profissional, pode fomentar uma nova perspectiva de futuro, já que a educação é uma estratégia potencial para aprimorar competências, capacidades e habilidades, criando condições para a compreensão da nossa identidade enquanto cidadão e eixo primordial na Socioeducação para a construção de um novo projeto de vida. Pautado neste entendimento, o percurso investigativo aqui apresentado norteou-

se pela questão de como aperfeiçoar uma Matriz Curricular para a Educação de Jovens e Adultos ofertada a adolescentes e jovens no contexto socioeducativo com privação de liberdade. O objetivo principal foi elaborar uma matriz curricular adequada aos sujeitos do contexto da Socioeducação com privação de liberdade. Tivemos como objetivos específicos: desenvolver estudos e produção escrita para apresentar a demanda de uma matriz curricular adequada aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Socioeducação com privação de liberdade e cumprir os princípios contidos no Artigo 4º da Resolução 03/2016, que visa estabelecer a Educação como ela deve ser, principalmente nesse espaço, emancipadora, libertadora e cidadã.

PALAVRAS CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Socioeducação.

EDUCATIONAL PATH: A CURRICULAR INNOVATION IN EJA IN THE SOCIO-EDUCATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: The development of a meaningful education, capable of promoting the construction of necessary and useful knowledge during the different levels of education and also in professional training, can foster a new

perspective for the future, since education is a potential strategy to improve skills, abilities and abilities, creating conditions for the understanding of our identity as a citizen and the main axis in Socio-education for the construction of a new life project. Based on this understanding, the investigative path presented here was guided by the question of how to improve a Curricular Matrix for Youth and Adult Education offered to adolescents and young people in the socio-educational context with deprivation of liberty. The main objective was to elaborate a Curricular Matrix appropriate to the subjects in the context of Socio-education with deprivation of liberty. We had as specific objectives: to develop studies and written production to present the demand of an adequate curricular matrix to the subjects of Youth and Adult Education in the context of Socio-Education with deprivation of liberty and to fulfill the principles contained in Article 4 of Resolution 03/2016, which aims to establish Education as it should be, mainly in this space, emancipatory, liberating and citizen.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Curriculum; Socio-education.

1 | INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, emerge a possibilidade da escrita de uma nova Constituição, voltados para a garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros, dando margem para considerações sobre a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Por meio do artigo 227, que introduz abordagem adequada da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, tem-se o primeiro avanço normativo, construindo o lastro para as discussões e a construção do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, com participação da sociedade civil, entidades públicas e movimentos sociais.

Em 13 de julho de 1990, é promulgada o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir desse avanço, surgiram entidades de proteção da criança e do adolescente que contribuíram para a participação paritária entre sociedade civil e governo. O ECA foi a base para o surgimento de novas leis que fundamentaram a aplicação da proteção da criança e do adolescente. Porém, não dispunha de procedimentos sobre como as medidas socioeducativas seriam aplicadas, nem como os serviços seriam oferecidos, nem quem seria responsável por esta aplicação, além da necessidade da menção do cunho pedagógico. Inicia-se em 1998, o debate sobre como contemplar essas lacunas no ECA, que se efetivaram em setembro de 2006 quando o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, expede a Resolução nº 119 que aprova o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE.

A aprovação desse documento foi à mola propulsora para a discussão sobre como as medidas de Privação de Liberdade; Semiliberdade; e o Meio Aberto de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, se dariam, que entes públicos seriam os responsáveis, como seria delineado este caráter sancionatório das medidas com a finalidade pedagógica. Então, em 2012, a Lei nº 12.594 do SINASE é promulgada com a

finalidade de dirimir todas estas faltas. No percurso da discussão do SINASE, um dos pontos nevrálgicos foi a responsabilidades dos entes públicos. O Capítulo II, Das Competências, no seu Art. 3º, diz o que compete a cada ente público, citando a responsabilidade de cada um deles.

Na Bahia, a política de atendimento socioeducativo, no tocante à Privação de Liberdade e Semiliberdade, é coordenada pela Fundação da Criança e do Adolescente do Estado da Bahia - FUNDAC, que igualmente executa as ações referentes ao atendimento inicial e acompanhamento de egressos e suas respectivas famílias. Vale ressaltar que dentro da estrutura organizacional da FUNDAC, os sujeitos são atendidos por três eixos - Educação, Saúde e Segurança.

O atendimento de escolarização dentro da privação de liberdade é de responsabilidade do Município para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e o Ensino Médio pelo Estado como preconiza a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB EN. O Meio Aberto, de Liberdade Assistida e Prestação de Serviço à Comunidade, é gerido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza – SEMPS, e pelos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS, além de parcerias com as Secretarias de Educação do Estado e do próprio Município e outras entidades da sociedade civil.

Nas Medidas Socioeducativas de Privação de Liberdade, o atendimento às políticas de direito está preconizado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Então, a partir de seu ingresso nas Comunidades de Atendimento Socioeducativo - CASES, o sujeito passa por um processo de sondagem e, posteriormente, pela construção do Projeto Individual de Atendimento - PIA. Este instrumento visa garantir o atendimento individual do adolescente e cumprir o que garante o ECA, quanto ao acesso aos direitos universais.

A FUNDAC tem atualmente seis unidades de internação, porém as três que são foco do nosso estudo são:

1. CASE Salvador – capacidade para 150 adolescentes, tipo de medidas sentenciados e Internação Provisória. Fundada em 1978 como o Centro de Recepção e Triagem da Bahia - CRT, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes carentes, abandonados ou em erro social, que eram acolhidos pela antiga Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia – FAMEB. Apesar da CASE Salvador estar localizada no Beiru/Tancredo Neves, bairro com uma história de luta quilombola, com serviços e infraestrutura, moradores ilustres, a unidade não dialoga com o bairro, suas ações são pautadas por parcerias e acordos de cooperação técnica, pois o intuito é garantir segurança e reclusão dos internos, ressaltando que nos idos de sua fundação, o bairro era menos populoso, com mais áreas verdes;
2. CASE Feminina Salvador – capacidade para 35 adolescentes do sexo feminino, tipo de medidas sentenciados e Internação Provisória; Segundo a FUNDAC, a CASE

Feminina Salvador teve como principal foco desmembrar as alas feminina e masculina da Case Salvador. É a primeira, dentre as Unidades da Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC, a ser planejada para atender, exclusivamente, adolescentes do gênero feminino.

3. CASE CIA – capacidade para 90 adolescentes, tipo de medida sentenciados. Criada em 2003, construída de acordo com as normas do SINASE. Está situado no loteamento Barro Duro, atual Campo Verde, pertencente ao bairro Nova Esperança. Nesta localidade a unidade ainda preserva a busca por reclusão, porém por pouco tempo, pois o loteamento tem crescido só restando às imediações da CASE.

Nesse breve histórico das medidas socioeducativas, o que nos inquieta é a ausência de estudos e pesquisas sobre o desenho do currículo na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Privação de Liberdade nas CASES mencionadas acima, tendo em vista repetências, evasão, abandono e recorrentes atos infracionais.

2 | JUSTIFICATIVA, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PERCURSO METODOLÓGICO

A Doutrina da Proteção Integral é a base valorativa que fundamenta os direitos da infância e da juventude, devendo ser entendida como proteção especial aos direitos da pessoa em desenvolvimento (COSTA apud MORALES, 2001, p. 19). Nestes direitos inclui-se a educação, saúde e segurança, sendo o nosso foco o eixo Educação.

Segundo Hannah Arendt (1999, p.12): “os homens no plural, só podem experimentar o significado das coisas por poderem falar e ser inteligíveis entre si e consigo mesmos”. Portanto, o papel da educação como ideologia é que se algo for construído sem a participação do coletivo envolvido é imposição. Craidy (2017) enfatiza que a educação de sujeitos que tem direito a palavra está diretamente ligada ao conceito de Socioeducação. Propiciando voz para esse sujeito a educação estará devolvendo aquilo que foi negado, consciência de protagonista de sua própria história. Trazer esse ator social para a discussão da sua formação é inseri-lo num contexto positivo, porque sua trajetória é marcada por atos negativos, sem perspectivas, sem esperança, ligados mais a morte do que a vida (CRAIDY, 2017, p. 86).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo que, de acordo com Arroyo (2005), requer a definição de sua especificidade. Uma das questões extremamente marcadas por este autor é a necessidade de definição da EJA enquanto um direito. Os sujeitos das classes de EJA têm sido oriundos dos mesmos coletivos e, repetidamente ao longo da história, têm nas suas trajetórias a marca da dificuldade de acesso e de permanência na sala de aula.

Nas classes de EJA das duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA que recebem adolescentes e jovens privados de liberdade por estarem cumprindo medidas socioeducativas temos sempre a mesma história. Oriundos de famílias marcadas pela

negação de direitos básicos os adolescentes e jovens, em sua maioria do sexo masculino, têm a vida atravessada pela criminalização. Na análise da história escolar notamos as sucessivas entradas e saídas sem apresentar êxito ou permanência.

São sujeitos que necessitam que a escola os compreenda em sua totalidade para que possa desenvolver práticas pedagógicas significativas respeitando sua história de vida e compreendendo-os enquanto sujeitos de possibilidades. Um lugar no qual eles se identifiquem, reconheçam-se e sintam-se pertencentes. A experiência descrita neste texto traz um percurso investigativo desenvolvido por professores das escolas Municipais Professor Carlos Formigli e Yves de Roussan e técnicos pedagógicos da SMED e das Gerências Regionais Cabula e Itapuã voltado à constituição de um currículo mais significativo para os sujeitos da EJA.

Trata-se de um processo de inovação curricular que emerge do chão da escola em favor da consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos que consiga tocar a vida dos sujeitos. Que teve como objetivo geral elaborar uma matriz curricular adequada aos sujeitos do contexto da Socioeducação com privação de liberdade, e como objetivos específicos: desenvolver estudos e produção escrita para apresentar a demanda de uma matriz curricular adequada aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no contexto da Socioeducação com privação de liberdade e cumprir os princípios contidos no Artigo 4º da Resolução 03/2016, que visa estabelecer a Educação como ela deve ser, principalmente nesse espaço, emancipadora, libertadora e cidadã.

O desenvolvimento do percurso investigativo, visando alcançar os objetivos traçados, envolveu uma mobilização a partir do Grupo de Trabalho (GT) do Socioeducativo da Secretaria Municipal da Educação do Município de Salvador (SMED) evocando a Constituição Federal, que nos assegura que a educação é um direito fundamental e dever do Estado e da família visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

O Estatuto da Criança e do Adolescente vem ampliar o sentido desse direito e nos orientar a construção de um projeto de vida e cidadania, direcionando-os a compreender seu papel no processo de ressocialização. As discussões em torno dessa oferta educacional sempre foram constantes, pois emergiram questões que visavam desenhar um novo paradigma para os adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativa.

O texto referência que gerou a Resolução CNE 03/2016 traz reflexão sobre o quadro geral da situação da educação no interior do sistema de atendimento socioeducativo apontando a:

Ausência de proposta metodológica específica no processo de ensino aprendizagem para os estudantes em cumprimento de medida socioeducativa, tanto em meio aberto quanto em meio fechado. [...] Prevalência de classes multisseriadas, implementadas sem diagnóstico inicial e seus necessários processos de avaliação contínua. (Brasil, CNE 03/2016).

Os pontos acima descritos constituíram-se base para os objetivos centrais da proposta do GT do Socioeducativo da SMED e o desenvolvimento do trabalho se estruturou a partir da discussão sobre Juventudes e protagonismo juvenil de Costa (1998); atendimento escolar no sistema socioeducativo em Makarenko (1935), que discute sobre educação e jovens infratores. Referente ao currículo, tomamos por base Veiga (2012) que fala de currículo como uma construção social do conhecimento; Veiga-Neto (2002) que problematiza a arquitetura curricular com sua ressignificação de espaço e tempo. E Macedo (2013) que nos leva a entender como os currículos são idealizados por seus atores, como podem ser transformados, como fazem a transformação, como alteram seus atos, ou como atuam para sustentar determinadas concepções.

No que diz respeito à EJA, recorremos a Freire (1967), que trata de uma pedagogia libertadora e emancipadora e a Arroyo (2005) que aborda sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos enquanto direito que precisa ser assegurado ao coletivo de sujeitos aos quais tem sido historicamente negado o direito à educação através de diversos mecanismos, dentre os quais, a oferta de uma educação estruturada sem levar em conta os sujeitos, seus conhecimentos e experiências, suas histórias e seus tempos de vida.

Em relação aos textos legais tomamos por base a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 12.594 de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e a Resolução nº 3 de 13 de maio de 2016 que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

A metodologia de desenvolvimento do trabalho envolveu a constituição de Grupos de Trabalhos (GT) envolvendo Grupos de Discussão (GD) desenvolvidos no espaço escolar com os professores que buscaram fundamentar o debate a partir das necessidades levantadas junto aos estudantes e de textos, artigos e documentos legais e um GT desenvolvido na SMED com a missão de unificar os sonhos, desejos, anseios, pensamentos e reflexões da comunidade escolar.

Os encontros aconteceram dentro de cada mês de forma cadenciada entre GD e GT visando um produto final a cada encontro. A equipe do GT foi escolhida de forma democrática envolvendo gestores e professores das escolas, além da representação do pedagógico das Gerências Regionais da SMED e a representação do Órgão Central. Cada representante contribuiu na construção da proposta, de acordo com o papel que desempenha no seu âmbito de atuação, colocando democraticamente sua experiência e conhecimento teórico.

Como resultado desse trabalho organizamos um Seminário Temático, onde discutimos o Perfil do Professor no Socioeducativo, Legislação Educacional, Transversalidade e Oficinas Pedagógicas. Além disso, os estudos nos embasaram na escrita de uma Matriz Curricular definida como Percurso Educativo I e II e na Minuta de Resolução apresentada ao gestor da SMED e encaminhada ao Conselho Municipal de Educação.

3 | RESULTADO ALCANÇADO

O trabalho desenvolvido ao longo desse percurso resultou na elaboração da Minuta de Resolução, cujos pontos principais apresentamos a seguir, apresentada ao gestor da Secretaria Municipal da Educação de Salvador, que encaminhou o documento para o Conselho Municipal de Educação do Município apreciar e proceder com a elaboração e publicação de documento normatizador.

A educação é um direito previsto em lei, inclusive na Constituição Federal de 1988 onde o artigo 205 define que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, usando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Logo, esse é um direito essencial, mesmo para os alunos que estão em situação de privação de liberdade, pois a escola exerce o papel de influência social, possibilitando a esses indivíduos a reinserção social, e ao mundo do trabalho. Porém se trata de uma relação complexa, pois para funcionamento regular a escola depende de outros setores, principalmente o da segurança.

A própria condição psicossocial do indivíduo submetido ao cárcere, na idade potencial, adolescência, determina a sua frequência e permanência em sala de aula. A história de vida desses educandos perpassa por um panorama de fracasso escolar distorção série/ano e evasão, anterior ao cumprimento da medida socioeducativa. Os adolescentes nesta situação ignoram a importância de estudar para sua emancipação pessoal, social e profissional.

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) é o espaço onde os adolescentes e jovens cumprem a medida socioeducativa, de caráter sancionatório e pedagógico e que tem como objetivo primordial a (re) educação e (re) socialização dos adolescentes em conflito com a lei. De acordo com o artigo 2º da lei 8069/1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, “adolescente é aquela pessoa entre doze e dezoito anos de idade”, e no parágrafo único do mesmo artigo sinaliza que “nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”.

O artigo 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe, entre outras coisas, que as entidades que desenvolvem programas de internação têm a obrigação de propiciar escolarização; profissionalização; atividades esportivas; culturais e de lazer. O dispositivo dispõe, ainda, que tais entidades devem oferecer ambiente de respeito e dignidade ao adolescente.

A partir desse contexto, pensamos em aperfeiçoar a Matriz Curricular para o Socioeducativo e a carga horária desses educandos de forma significativa, proporcionando-lhes as informações necessárias e úteis durante os diferentes níveis de ensino e também a formação profissional, pois a aquisição de novos conhecimentos pode permitir-lhes

uma perspectiva de futuro, porque a educação é uma estratégia potencial para aprimorar competências, capacidades e habilidades, criando condições para a compreensão da sua identidade enquanto cidadão e eixo primordial na Socioeducação na construção de um novo projeto de vida.

Em relação à nova organização da oferta nas Unidades Escolares que atendem o Socioeducativo a proposta para a organização da Matriz Curricular é nomeada Percurso Educativo e trata-se de uma nova abordagem dentro da modalidade Educação de Jovens e adultos e equivalerá ao primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. O Percurso Educativo I e II estará organizado em 08 (oito) Fases (Fortalecimento da Aprendizagem no Socioeducativo), com duração de 01 (um) semestre letivo cada Fase. Essa proposta tem a duração de 400 (quatrocentas) horas/ aula cada Fase, totalizando 3200 (três mil e duzentas) horas/aula para conclusão das Fases em quatro anos letivos.

Quanto ao horário e funcionamento das Unidades Escolares devem ser:

I – O horário de funcionamento das Unidades Escolares do turno matutino é das 08h00min às 11h40min e vespertino das 13h00min às 16h40 min.. Este período contempla o atendimento à comunidade escolar com as demandas diversas, o período de efetiva regência (hora/aula) e a realização de atividades complementares (hora/atividade);

II - O calendário escolar na modalidade curricular Percurso Educativo é organizado em duas Fases letivas que deve respeitar os 200 dias de efetiva regência de classe, tendo como exigência legal da frequência mínima de 75% do total das horas letivas do período correspondente a sua matrícula, para fins de aproveitamento efetivo do trabalho pedagógico, conforme esta nova diretriz municipal.

A estrutura dos cursos da EJA para estudantes em cumprimento de medidas Socioeducativas, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais terá a seguinte organização:

Percurso Educativo I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 1.600 horas distribuídas em quatro semestres formativos.

Fase I - Foco na Alfabetização e letramento com promoção para a Fase seguinte;

Fase II – Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente;

Fase III - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente;

Fase IV - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente.

Percurso Educativo II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 1.600 horas distribuídas em quatro semestres formativos.

Fase V - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente;

Fase VI - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente;

Fase VII - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente;

Fase VIII - Com promoção para a Fase seguinte ou escolaridade equivalente.

O currículo para o Percurso Educativo se baliza nos princípios vigentes da modalidade de ensino EJA, tendo a seguinte estrutura:

Percurso Educativo I - A base nacional comum do currículo compreendida pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Estudos da Sociedade e da Natureza - equivalentes a Geografia, História e Ciências Naturais.

Percurso Educativo II - A base nacional comum do currículo estruturada por áreas do conhecimento conforme a seguir.

Área I: Linguagens, que compreende os conhecimentos relativos aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física;

Área II: Matemática, que compreende os conhecimentos relativos ao componente curricular Matemática;

Área III: Ciências da Natureza, que compreende os conhecimentos relativos ao componente curricular Ciências;

Área IV: Ciências Humanas, que compreende os conhecimentos relativos aos componentes curriculares História e Geografia.

O Percurso Educativo I e II ofertará Disciplinas Diversificadas, com carga horária definida, e que será trabalhada de forma transversal e transdisciplinar. São elas:

PROTAGONISMO JUVENIL	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo meus direitos e deveres: Constituição Federal/ECA/ SINASE. - Empoderamento; - Sociedade: Família, Identidade, Tribos, Escola, Consumo, Tecnologias, Política e Criminalização. - Sexualidade: Saúde, gênero, Diversidade, controle da natalidade e responsabilidade.
PROJETO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - PIA – Projeto Individual de Atendimento; - Autoconhecimento e autovalorização; - Comunicação; - Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas; - Relações Intrapessoais e Interpessoais; - Projeto de Vida Futura (PVF).
EDUCOMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação; - Estudo de linguagens multimidiáticas; - Arte-Comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia; - Educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, <i>fanzines</i> e revistas, criação de websites e blogs, TV-escola.
MUNDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Desemprego e formação pessoal; - Diversidade e trabalho (juventude, gênero, relações étnico-raciais); - Profissionalização e vida acadêmica; - Sustentabilidade; - Empreendedorismo.

Quadro 1 – Percurso Educativo I e II: disciplinas diversificadas:

Fonte: Autoras (2018)

A Minuta de Resolução construída, cujos pontos principais foram aqui apresentados, culminou na publicação da Resolução CME 001/2018 no Diário Oficial do Município nº 7.054, de Salvador de 23 de fevereiro de 2018. Atualmente os professores e coordenadora que compõe a equipe técnica da Diretoria Pedagógica (DIPE) da SMED que realiza o acompanhamento das escolas vinculadas ao contexto socioeducativo com privação de liberdade, bem como todos os demais sujeitos envolvidos neste processo, aguardam a publicação de uma Instrução Normativa em Diário Oficial e os demais trâmites da Rede Municipal de Ensino de Salvador para a implantação do currículo da EJA Percorso Educativo I e II no primeiro semestre de 2019.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ARROYO, Miguel. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia;

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar dos Adolescentes e Jovens em atendimento Socioeducativo**. CNE/CEB 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE. Brasília.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016** (*) Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil - Adolescência, Educação e Participação Demográfica**. Fundação Odebrecht. Salvador, 1998 (mimeo.). COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de Crescer - Adolescência, Cidadania e Participação**. Fundação Odebrecht. Salvador, 1998 (mimeo).

CRAIDY, Maria Carmen; SZUCHMAN, Karine. **Socioeducação: fundamentos e práticas** [recurso eletrônico] /organizadoras Carmem Maria Craidy [e] Karine Szuchman; coordenado pela SEAD/ UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação Como prática de Liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. 1967, Rio de Janeiro.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

MAKARENKO, Anto. **Poemas Pedagógicos**, 1935. Tradução de Tatiana Belinsky, Posfácio de Zoia Prestes, Coleção Leste, 2005 - 1ª edição; 2012 - 3ª edição.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica: O socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. Petrópolis/RJ – Vozes, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. Educação e Sociedade. vol.23 no.79
Campinas, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300009&script=sci_](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300009&script=sci_arttext&tlng=pt)
[arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302002000300009&script=sci_arttext&tlng=pt) Acesso em: 01 de fevereiro de 2018.

ALFABETIZAR BRINCANDO NÃO É BRINCADEIRA

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Daniela dos Santos Lima

Mestra em Educação e Diversidade pela
Universidade do Estado da Bahia (UNEB),
Campus IV.

Jacobina – BA

<http://lattes.cnpq.br/6916113469640480>

Denise Dias de Carvalho Sousa

Doutora em Letras pela Pontifícia Univ. Católica
do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Jacobina – BA

<http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>

RESUMO: Este artigo apresenta as impressões iniciais do projeto de pesquisa *É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental*. Trata-se de uma investigação do tipo qualitativa, pautada nos pressupostos da pesquisa-ação, sendo apresentada neste estudo, apenas, a pesquisa bibliográfica. Assim, abordaremos, inicialmente, acerca das categorias *alfabetização, letramento, brincadeiras e ludicidade*, ressaltando a importância das brincadeiras na alfabetização, com ênfase no

lúdico. Posteriormente, discorreremos sobre o papel das brincadeiras na vida da criança e suas contribuições no processo de aquisição/ apropriação do letramento. As brincadeiras são elementos de grande relevância na infância com vistas à formação de uma pessoa e sua projeção na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras. Alfabetização. Letramento. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents the initial impressions of the research project *It's time to play! The jokes as potentiators in the appropriation of the children's literacy in the initial grades of Elementary School*. It is a research of the qualitative type, based on the presuppositions of action research, being presented in this study, only, the bibliographical research. Thus, we will initially address the categories literacy, literacy, play and playfulness, highlighting the importance of play in literacy, with emphasis on play. Later, we will discuss the role of play in children's lives and their contributions in the process of acquisition / appropriation of literacy. The games are elements of great relevance in childhood with a view to the formation of a person and their projection in society.

KEYWORDS: Jokes. Literacy. Literacy. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma apresentação dos resultados parciais da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, vinculado à Universidade do Estado da Bahia - UNEB, que tem como título *É hora de brincar! As brincadeiras como potencializadoras na apropriação do letramento das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental*. O estudo se desenvolve na Escola Municipal Agnaldo Marcelino Gomes, que atende a crianças da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, no município de Jacobina-BA, há uma distância de aproximadamente 340km da capital do Estado, Salvador.

A escola em questão localiza-se num bairro periférico do município, há aproximadamente 6 km de distância do centro da cidade, e atende a um público diversificado, composto por crianças oriundas de trinta e três locais distintos, tanto do bairro onde a escola está situada, como de bairros vizinhos e comunidades rurais, que chegam a residir há uma distância superior a 20 km da escola. Das crianças atendidas na Unidade Escolar, mais de 42% residem em comunidades rurais e algumas poucas são da cultura cigana, o que faz da escola um espelho da diversidade, ou seja, implica diretamente na dinâmica e a torna ainda mais múltipla que a maioria das escolas da cidade.

Entre as diversas comunidades atendidas na Unidade Escolar, as comunidades do Tombador, que compreende a maior distância da escola, e do Itapicuru, localizada a pouco mais de 14 km da escola, são as que têm maior quantidade de crianças estudando nessa Unidade, por isso foram as comunidades eleitas como lócus para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, que compreende na identificação das brincadeiras que fazem parte da cultura local.

O estudo objetiva identificar as brincadeiras que fazem parte da cultura local do município e como elas podem impactar na aquisição e apropriação do letramento, com foco nas crianças que estudam no ciclo de alfabetização. Inicialmente, iremos às comunidades em busca de identificar tais brincadeiras, para isso, vamos nos valer das narrativas de alguns moradores mais velhos da comunidade, além da observação das formas de brincar das crianças nas comunidades. A posteriori, apresentaremos esse material aos professores da referida Unidade Escolar por meio de rodas de estudo para, juntos, planejarmos como inseri-las nas práticas educativas da escola, a fim de melhorar a aprendizagem das crianças.

A necessidade da pesquisa surgiu por observar, enquanto professora alfabetizadora, dois fatores importantes na escola: a) muitas crianças chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem garantir muitas das habilidades previstas para sua idade e, conseqüentemente, têm dificuldade de ler na perspectiva do letramento até o final do ciclo de alfabetização e b) as brincadeiras antigas não fazem parte da rotina das crianças na

escola, nem mesmo nos seus momentos de lazer. Ademais, por compreender que a escola é o principal promotor da formação leitora das crianças e tem o papel de reconhecer e valorizar a cultura do local onde estas estão inseridas, e por entender, também, que a brincadeira é um elemento dessa cultura local, sendo um agente promotor de diversas aprendizagens para a vida da criança.

Antes, porém, de abordarmos sobre as primeiras impressões acerca das categorias *alfabetização, letramento, brincadeiras e ludicidade*, ressaltando a importância das brincadeiras na alfabetização, com ênfase no lúdico e sobre o papel dessas na vida da criança, bem como suas contribuições no processo de aquisição/apropriação do letramento – foco deste trabalho -, queremos esclarecer sobre o título deste artigo. Ao afirmar que “alfabetizar brincando não é brincadeira”, o fizemos no intuito de chamar a atenção para a forma como a brincadeira é tratada no cotidiano da escola. Ou seja, por se tratar de brincadeira, muitas vezes, esta não é considerada como potencializadora do processo de alfabetização da criança. Assim, a escolha desse título surge exatamente com o intuito de evidenciar essa questão, visto que é muito comum ouvirmos professores chamar a atenção de seus alunos durante as aulas, quando estes deixam de fazer a tarefa com o empenho desejado, com frases como: “para de brincar, agora vamos falar sério” ou “isso não é brincadeira”, querendo enfatizar a importância da ação de estudar. Nesse sentido, o ato de brincar é desvinculado do processo de aprendizagem da criança e tratado como algo que não é sério. Ao contrário disso, entendemos que “alfabetizar brincando” é extremamente sério, assim como as brincadeiras o são.

O brincar é algo extremamente importante e sério na vida da criança e, muito além de proporcionar prazer, é um elemento capaz de promover diversas aprendizagens, psíquicas, motoras e cognitivas, de suma importância para o desenvolvimento da pessoa, podendo se tornar um aliado do/da professor/professora nas atividades escolares, a fim deste promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa a seus/suas alunos/alunas.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando tratamos de aprendizagem significativa, no processo de alfabetização, direcionamos a atenção para a alfabetização na perspectiva do letramento por compreendermos que esse último tem a função de pensar sobre as práticas de leitura e escrita nos contextos sociais, portanto relevantes.

Até o final do século passado, a principal preocupação quanto às questões relacionadas à alfabetização no Brasil era a de erradicar o analfabetismo. Com a expansão e popularização da educação, depois que as escolas públicas tornaram-se abrangentes a todo o território nacional e a escola obrigatória às crianças do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade, essa preocupação mudou um pouco, tomando novas

proporções, principalmente, no âmbito do aprendizado da leitura e da escrita. Assim, tornou-se urgente a necessidade de observar e analisar a efetividade de aprendizagem dessas duas competências, daí a necessidade de se repensar a alfabetização, no viés do *letramento*.

Apesar do acesso à escola ter se tornado mais fácil nas últimas décadas, podemos observar que ainda é grande o número de crianças com dificuldade em se apropriar da leitura e escrita, conforme mencionado anteriormente. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre o que é *alfabetizar* e *letrar*, além de ponderar sobre as aprendizagens significativas.

Se a possibilidade de acessar a escola está mais acessível, por que tantas crianças não conseguem garantir as habilidades esperadas pela escola? As aprendizagens esperadas ou abordagens feitas pelas escolas têm significância para as crianças? Os elementos da cultura local, e principalmente da cultura infantil, é apreciado nas práticas educativas? Essas são indagações que fazemos no intuito de chamar a atenção para a reflexão sobre nossas práticas enquanto profissionais alfabetizadoras. Não temos aqui nenhuma pretensão de respondê-las, buscar culpados ou apontar caminhos certos, até porque se os soubéssemos, não teríamos mais estes problemas. Mas, não podemos nos conformar e deixar de buscar meios para transformar e resolver ou reduzi-los. É nesse sentido que tentaremos estabelecer uma ponte entre o letramento e as brincadeiras da cultura local, um esforço para tornar as aprendizagens mais prazerosas e significativas para as crianças, o que pode culminar em melhores resultados nas aprendizagens esperadas para as crianças do ciclo de alfabetização, principalmente no que diz respeito às práticas de leitura.

A alfabetização, segundo Rojo (2009), corresponde ao ato ou ação de alfabetizar, “de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p.10), porém a própria autora amplia esse conceito afirmando que conhecer o alfabeto não é suficiente para ser considerado alfabetizado. Segundo Soares (2014), a forma como se entende a alfabetização ao longo do tempo vem mudando: antes era necessário que uma pessoa conseguisse escrever seu próprio nome para ser considerada alfabetizada no Brasil, hoje, com as novas demandas impostas à sociedade, esse conceito tomou novas e maiores proporções. Não basta mais somente conhecer o nome das letras, associar o “desenho” da letra a seu som e escrever o próprio nome. Para Soares (2016), não há dúvida que

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é *também* um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 2016, p.16).

Estar alfabetizado é algo complexo e muito abrangente, pois envolve não somente a habilidade de conhecer o alfabeto, escrever e decodificar, o que por si só já é bastante complexo. Segundo Rojo (2009), coadunando com Soares,

[...] para escrever, não basta codificar e observar as normas da escrita do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir de um ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc (ROJO, 2009, p. 44-45).

A escrita, assim como a leitura corresponde a uma série de elementos de organização de pensamentos, ideias e construção de sentidos, além do conhecimento e compreensão do alfabeto. Compreender o funcionamento da escrita para ler ou escrever e as relações grafema x fonema é muito complexo e exige, segundo Rojo (2009), que a pessoa desperte para uma “consciência fonológica da linguagem” (ROJO, 2009, p.61), isso porque, além do sentido do texto que precisa ser construído tanto na escrita quanto na leitura, as letras não são representações que se relacionam diretamente ao som, como um desenho se relaciona a um objeto, por exemplo.

Nesse sentido, estar alfabetizado é estar apropriado de toda essa complexidade que envolve a leitura e escrita. Após feita essa apropriação, o alfabetizado tende, de acordo com seus hábitos e estímulos, a aprimorar e ampliar esse processo, consolidar e agregar novos conhecimentos e tomar dimensões ainda mais complexas. E isso pode acontecer durante toda a sua vida. No entanto, isso não significa que coadunamos com o pensamento de que o processo de alfabetização pode durar por toda a vida. Ao contrário, ele finda no momento em que a pessoa é capaz de ler e escrever diversos tipos de textos, dando sentido à leitura. A partir dessa fase, o que acontece é uma evolução desse processo cujos novos conhecimentos e práticas podem ser agregados, promovendo uma constante melhoria dessas práticas.

Todo texto só o é, segundo Orlandi (2001), porque tem sentido para alguém. As escritas e leituras ocorrem no dia a dia com algum propósito, seja ele informativo, instrutivo, de deleite ou outro. É nessa construção de sentidos e usos corriqueiros das habilidades adquiridas por meio da alfabetização no cotidiano das pessoas, no seu uso social, que acontece o letramento. Através do letramento temos o que Gomes (2012), ao falar sobre as aprendizagens significativas, definiu como leitura ativa. Para ele, “leitura ativa é aquela que trabalha com a produção de sentidos nos quais o indivíduo se coloca em situação de interação para interpretar o texto e suas condições de produção” (GOMES, 2012, p.139, tradução nossa).

Ampliando ainda mais essa compreensão de que todo texto e toda situação de leitura e escrita acontece com algum propósito e em algum contexto, observamos que nas rotinas das pessoas existem inúmeras situações onde essa leitura e escrita está presente e as produções de sentido vão acontecendo, naturalmente. Muitas vezes, até sem que elas se deem conta. Rojo e Soares entendem que letramento está muito além

das habilidades individuais adquiridas através da alfabetização, corresponde exatamente a esse “conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72), como por exemplo, mandar ou ler uma mensagem de texto no celular, ler uma placa no trânsito ou aviso de promoção no supermercado, entre tantas outras situações de escrita e leitura presentes no dia a dia das pessoas. Nesse sentido, podemos afirmar que o letramento corresponde a uma ação. A ação de usar a habilidade de ler e escrever, adquirida pela alfabetização, para atender às necessidades de acordo com as demandas sociais.

Entendendo o letramento como o uso da escrita e leitura, que são habilidades adquiridas por meio da alfabetização, nas práticas sociais é importante ressaltarmos que, apesar de interligados, *letramento* e *alfabetização* não podem ser entendido como sinônimos. Uma pessoa analfabeta, por exemplo, que está sempre em contato com a leitura ou escrita, mesmo com a ajuda de outra pessoa, está vivenciando práticas de letramento e, segundo Soares (2014), pode ser considerada letrada, mesmo sem saber ler ou escrever.

Sendo assim, a necessidade de fazer uma distinção entre os dois termos fica clara. No entanto, é necessário ponderarmos sobre a forma como o processo de apropriação da alfabetização e letramento está acontecendo no Brasil. O acesso à escola e a promoção das crianças nas séries/ano escolares não são garantias de que os estudantes, principalmente as crianças, estão conseguindo se tornar alfabetizados e letrados.

No Brasil, a principal responsável por essa promoção é a escola. As crianças, em sua maioria, aprendem ler e escrever no espaço escolar. Por isso, é necessário que ela esteja atenta às necessidades de leitura e escrita impostas à sociedade.

Defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e a escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática** (ROJO, 2009, p.11 grifo da autora).

Isso pode levar a uma aprendizagem mais significativa e efetiva aos estudantes. Nesse mundo contemporâneo, onde o dinamismo se tornou uma das principais características da sociedade, é preciso que as escolas transcendam seus muros e insiram em suas práticas aquilo que está mais ligado à realidade de seu público.

Nesse contexto, ao se falar de escolas que trabalham com o público infantil, tanto em pré-escolas, quanto nas primeiras séries do Ensino Fundamental, é crucial que elas, ao pensar nos contextos sociais de seus alunos, atentem para as brincadeiras, que constituem um elemento próprio da cultura e cotidiano da criança e as incluam em suas práticas, proporcionando uma aprendizagem mais contextualizada com as realidades vividas pelas crianças, mais prazerosa e mais significativa.

3 | AS BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Quando se pensa em atividades próprias da criança, é quase imperativo pensar nas brincadeiras. O que não se pensa, no geral, é que essa atividade não é exclusivamente dessa população, tampouco no tamanho da sua importância para a vida e formação da criança.

Coadunamos com o pensamento de Luckesi (2005a, 2005c), ao afirmar que brincadeira é coisa séria. É muito comum vermos pessoas desmerecendo o valor desse ato, ou até mesmo usando-o como algo pejorativo. É importante, também, destacarmos a diferença entre *seriedade e rigidez*. No geral, a seriedade é associada àquilo que é rígido e sisudo. Para nós, ao contrário disso, a seriedade está relacionada às coisas que podem trazer consequências importantes, assim como ao respeito e relevância que algo tem ou pode receber de ou para uma pessoa ou grupo. Nesses termos, as brincadeiras constituem elementos capazes de promover grandes impactos na vida de quem brinca, principalmente da criança, e é algo que, durante seu ato, costuma receber da criança total atenção, o que já constituem elementos suficientes para afirmarmos que brincar é algo sério.

Segundo Rosa, Brainer e Cavalcante (2012, p.06), “a brincadeira proporciona à criança o envolvimento em situações favoráveis à aquisição de regras, à expressão de seu imaginário, à apropriação e exploração do meio e esses são aspectos importantes na aquisição de conhecimentos”. Seguindo a mesma compreensão, Dohme (2011), Bomtempo (2012) e Batista (2012) afirmam que através da brincadeira as crianças desenvolvem diversas habilidades físicas, motoras e cognitivas.

Os jogos colaboram com o desenvolvimento de habilidades onde se empregam a força: puxar, levantar, empurrar; a agilidade: correr, saltar, rastejar; a destreza: atirar, mirar, esquivar. Como também habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos onde as crianças necessitem se ocultar ou executar alguma atividade ligada à psicomotricidade fina, como: enfiar uma agulha, equilibrar um ovo, etc (DOHME, 2011, p. 80).

Podemos usar como exemplo a brincadeira da amarelinha. Inicialmente a criança precisa lançar uma pedrinha para marcar a sua casa. Nesse ato, mesmo sem perceber, ela está desenvolvendo sua noção espacial, força e concentração. Em seguida, ela precisa passar por entre as casas que estão enumeradas, o que lhe ajuda a desenvolver a noção de números, sequência e ordem numérica. Por último, ela não passa caminhando pelas casas, precisa pular por elas, variando entre um ou dois pés e, a depender da fase da brincadeira, saltar algumas casas. Isso demanda que a criança tenha equilíbrio no corpo, força para impulsionar seu corpo até a próxima casa e atenção para não pisar na linha que a delimita. O ato de brincar de amarelinha, como pode ser observado, requer inúmeras habilidades, bastante importantes para o desenvolvimento de uma criança. É, portanto, sério. Mas não é rígido ou sisudo, ao contrário, compreende uma atividade que

proporciona muito prazer àqueles que estão brincando. Ao mesmo tempo que promove prazer, o ato de brincar

exige **concentração** durante grande quantidade de tempo, **desenvolve iniciativa, imaginação e interesse**. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o **intelecto**, a **parte emocional** e o **corpo da criança** (BOMTEMPO, 2012, p.22, grifos da autora).

Outro fator que merece atenção, ao abordarmos sobre as brincadeiras, diz respeito à idade da pessoa que brinca. Quando se pensa em brincadeiras, no geral, costuma-se pensar em crianças que já tem uma certa autonomia de se locomover sozinhas e, nesse contexto, excluem-se os bebês e adultos. No entanto, essa é uma visão limitada, pois não existe idade para brincar, existe, sim, brincadeiras mais comuns ou mais usadas em cada fase da vida. Neste artigo, porém, não trataremos das brincadeiras e jogos que são praticados por adultos e seus benefícios, pois nosso foco são as brincadeiras na vida das crianças. Para os bebês, esse ato assume uma importância grandiosa, visto que o ajuda a se projetar para o mundo e se desvincular do corpo materno. Segundo Kishimoto (2014, p.65), “[...] cada vez mais a criança usa o faz-de-conta para tentar expressar os fenômenos que percebe ao seu redor”.

Na primeira infância, as brincadeiras, que são, sem dúvida, diferentes das brincadeiras das crianças maiores, ajudam em seu desenvolvimento e autoconhecimento. Através das brincadeiras, os bebês começam a se perceber enquanto pessoas independentes, desligadas do corpo da mãe e a se relacionar com o meio e com os outros. Batista (2012), ao tratar das brincadeiras na vida do bebê, comenta que:

É interessante e surpreendente observar a maneira como todo o corpo é envolvido nessa atividade. Por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebês estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, forma, textura, consistência, odor, sabor, enfim, descobrem as propriedades físicas dos objetos (BATISTA, 2012, p. 72).

Nesse espaço e tempo do brincar, o brinquedo é um instrumento pelo qual a criança faz experimentos, testa seus conhecimentos e capacidades. Porém, apesar de ser uma atividade própria da criança, ninguém nasce sabendo brincar. Segundo Batista (2012), somente cercar os bebês de brinquedos não é suficiente se não houver alguém que o convoque a brincar, o estimule para tal ação. Nessa lógica, a presença de outras pessoas, principalmente adultos, é fundamental nesse processo.

O ato de brincar costuma ser um ato de entrega total da criança. Kishimoto (2014, p.13) afirma que a “criança brinca pelo prazer de o fazer”. Essa é uma atividade que para essa autora é bastante significativa e traz, como já foi dito, inúmeras aprendizagens. Por entender a importância dessa prática para o desenvolvimento infantil, tem crescido também a preocupação de trazê-la para o ambiente escolar, que compreende um ambiente cujo principal objetivo é promover aprendizagens.

Porém, ao defendermos a inserção das brincadeiras no cotidiano escolar, salientamos que isso não deve acontecer de forma aleatória. As brincadeiras não devem ser trazidas

para o contexto escolar como atividades compensatórias pelo esforço feito pelos alunos ou para substituir as atividades pedagógicas, tampouco devem ser inseridas sem objetivos claros e direcionamentos.

Por este ângulo, falando das brincadeiras na educação infantil, Batista (2012) chama a atenção para o cuidado que os professores precisam ter com esse feito, salientando que elas devem ser formas de enriquecer as atividades que já são desenvolvidas na sala de aula, além da necessidade de haver um tempo limitado para esse tipo de movimentação. As brincadeiras, dentro da sala de aula, devem ser levadas com propósitos claros e o professor tem papel fundamental, nesse contexto, para direcionar as atividades e tentar extrair as aprendizagens esperadas.

As brincadeiras são elementos que compõem a ludicidade. Essa última compreende, além das brincadeiras, todas as atividades que proporcionam leveza e prazer, como as músicas, poesias, jogos, desafios de quebra-cabeça, entre outras. As atividades lúdicas, quando inseridas no contexto escolar, se contextualizadas, ajudam a promover uma aprendizagem mais significativa,

[...] só ocorre verdadeiramente a aprendizagem quando a atividade é significativa, quando a experiência é “encarnada”. Por esta razão, quando falamos de aprendizagem significativa estamos fazendo alusão às aprendizagens internas/vividas internamente de modo significativo (GOMES, 2011, p.139, tradução nossa).

Através das atividades lúdicas e das brincadeiras, que tem mais sentido para as crianças, essa experiência é mais intensa, e por isso as aprendizagens adquiridas por meio delas são mais efetivas. Nesse seguimento, acreditamos que ter a presença das brincadeiras e atividades lúdicas nos contextos de alfabetização escolar pode favorecer a aprendizagem das crianças, na perspectiva do letramento, uma vez que essa visa, exatamente, o uso da leitura e escrita nos contextos sociais, os quais mais significativos.

A escola tem a função social de, além de promover a aprendizagem de suas crianças, no sentido de ofertar o ensino das habilidades exigidas para o desenvolvimento delas na sociedade, como as habilidades de contar e ler, por exemplo, potencializar um diálogo entre as culturas da sociedade onde estão inseridas. Segundo Rojo (2009, p.12), cabe à escola trazer “para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica”. E é nessa conjuntura das culturas locais, pensando nos contextos das crianças, que as brincadeiras estão inseridas, devendo ser compreendidas em sua magnitude e valorizadas nos espaços escolares, principalmente nas salas de aulas.

Rosa, Brainer e Cavalcante (2012, p.09) afirmam que “é preciso reinventar nossas formas de atuar na escola para garantir que o tempo e espaço da brincadeira deixem de ser vistos apenas como ‘recreio’ e ganhem legitimidade dentro da sala de aula”. Assim, promovendo essas atividades dentro do espaço escolar, garante-se também

que as crianças tenham interação com seus pares e, através das brincadeiras, utilizem estratégias diversas para resolver desafios, desenvolvendo diversas funções mentais, inclusive relacionadas ao pensamento e à linguagem e, por consequência, auxiliando na apropriação da alfabetização e letramento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que seja de fundamental importância que, ao pensar em crianças e suas aprendizagens, sejam respeitadas as suas culturas. Não podemos pensar em crianças e suas aprendizagens desconectadas de seus contextos. Nesse cenário, as brincadeiras ganham papel de destaque, pois estas compreendem uma atividade própria do ser criança.

Apesar das atividades lúdicas e brincadeiras não serem exclusivas do universo infantil, é nesse período da vida que elas estão mais presentes e, nesse período, elas recebem das crianças toda a atenção possível. Nessas atividades, as crianças costumam estar por inteiro e, por causa também dessa entrega, e por conta das habilidades exigidas durante esses atos, as brincadeiras promovem na vida da criança inúmeras aprendizagens, que vão desde aprendizagens psíquicas e sociais a atividades motoras, cognitivas e relacionadas às linguagens.

Nessa perspectiva, pensar em brincadeiras é pensar em coisa séria. E é necessário que se chame a atenção para a forma como esse ato é tratado pela maioria das pessoas em seus cotidianos, como se fossem atividades desprovidas de valor ou como algo ruim. Ao contrário disso, brincar consiste numa atividade lúdica, que proporciona aprendizagens e habilidades das quais as pessoas precisam por toda sua vida e, assim, precisam ser valorizadas por toda essa seriedade presente nelas.

Percebendo as brincadeiras como elementos promotores de aprendizagens e, cientes das dificuldades que as escolas têm enfrentado na promoção da alfabetização na perspectiva do letramento, a qual busca uma aprendizagem voltada para o uso social e, portanto, mais significativo, das habilidades da leitura e escrita, é que defendemos que as brincadeiras devam fazer parte do cotidiano escolar da criança. Porém, esse entrar das brincadeiras nas práticas escolares deve transcender o puro objetivo de recrear. Esse já é contemplado fora desse espaço. Nas escolas, as brincadeiras devem ser vistas como aliadas no processo de alfabetização, precisam ser atividades direcionadas pelos professores com objetivos claros, a fim de promover nas crianças uma aprendizagem mais significativa e de melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. O lugar do brincar nas práticas educativas com bebês. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs.). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

BOMTEMPO, Edda. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs.). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOMES, Antenor Rita. Lectura de Imagen e Aprendizaje Significativo. In: **hachetetepe**: Bibliotecas, Lecturas e TICs – Hachetetepe número 04: Revista científica e educación. Grupo Educon. Facultad de Educación. Universidad de Cádiz-ES. 2012.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Brincar**: o que é brincar? Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005a. Acesso em: 22 nov.2016.

_____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras**: uma proposta a partir da Biossíntese. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005b. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. **Brincar II**: brincar e seriedade. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. 2005c. Acesso em: 22 nov. 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Ester Calland de Souza; BRAINER, Margareth; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A criança que brinca, aprende? In: Brasil, Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias. Brasília: ISBN, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2016.

INFÂNCIA: UMA OBRA DE ARTE EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

Data de aceite: 03/08/2020

Valdo Barcelos

Prof. TITULAR – UFSM; PhD em Antropofagia Cultural Brasileira; Pesq. Prod. 1 – CNPQ; Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire; Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL - Cadeira Cyro Martins; Membro da Casa do Poeta de Santa Maria-CAPOSM; Consultor MEC/UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA – MCT; Membro Anistia Internacional BRASIL (1972).

Maria Aparecida Azzolin

Doutora em Educação – UFSM; Mestra em Educação Unipampa; Pedagoga e Licenciada em História; Psicanalista (ABRAPSÍ); Professora na Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Vamos começar esse artigo com uma breve narrativa com a qual temos a intenção de situar nossa reflexão, bem como facilitar

nossa conversa¹ com os(as) leitores(as). A narrativa nos foi apresentada por uma colega professora e teve como cenário um curso de formação de professores (as) onde o tema do momento eram as emoções e as relações entre as crianças no ambiente escolar no ensino fundamental. De outra forma, adiantamos que esse artigo, sobre a criança, o aprender e o brincar terá como principal referência epistemológica às proposições filosóficas e científicas do pensador chileno Humberto Maturana². Vamos à narrativa da colega professora:

Em um dia “normal” de uma escola qualquer...início de ano letivo. Um fato, em especial, chama a atenção. Algo que é difícil de esquecer. Em uma escola três crianças do primeiro ano do ensino fundamental brincavam. Duas meninas se escondiam, riam...cantavam...lindo de ver.... Enquanto isso um menino sentado próximo apenas observava. Então me aproximei e perguntei por que ele não ia brincar com as

1. A expressão “conversa” tem que ver com o sentido que Humberto Maturana (2004) dá para a mesma. Segundo este autor, a existência humana acontece no processo relacional do *conversar*. Nosso ser biológico, como humanos, se constrói na imersão do ato de *conversar*. *Conversar* é, para Maturana, o entrelaçamento entre o racional e o emocional no processo da linguagem. Ou dizendo de outra forma: *Conversar*, como dar voltas com o outro para se entender.

2. Humberto Maturana Romesín, pensador latino americano de nacionalidade chilena. Nascido no ano de 1928. Estudou medicina na Universidade do Chile. Doutorou-se em biologia pela universidade de Harvard (EUA). Professor Titular da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile. Professor na Universidade Metropolitana de Ciências da Educação no Chile. Professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago-Chile. Professor convidado de várias universidades mundiais. Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Livre de Bruxelas. É reconhecido como um dos maiores pesquisadores atuais sobre a Biologia do conhecimento e sobre a Biologia do amor.

meninas. Ele me olhou e disse que não ia porque tinha ódio daquelas meninas e desejava que elas morressem. Confesso que fiquei, a princípio, sem reação. Mas respirei fundo e resolvi conversar com o menino. Preciso dizer que o que mais me chocou não foram às palavras ditas pelo menino, mas, sim, a expressão nos olhos e no corpo daquela criança. Não é natural uma criança de seis anos ter tal sentimento. Não parecia real. O contraste de duas crianças brincando leves e felizes em contraponto a outra criança com tantos sentimentos negativos me chocou profundamente...No meio do mesmo ano, outro fato foi marcante: a irmã do menino que disse sentir ódio das meninas que brincavam, não pode ir numa viagem de estudos para uma cidade vizinha, porque a viagem não era para a turma dela. Contou que em outra oportunidade teria uma viagem a qual ela poderia ir. Diante de tal fato, a menina, com onze anos comentou: “tomara que este ônibus vire”.

Várias reflexões podem ser feitas a partir desta narrativa. Vamos a algumas delas como forma de iniciar nossa conversa:

- como crianças, já na tenra idade, podem ter sentimentos e emoções tão fortes e destrutivas em relação ao outro?
- como a organização familiar, escolar e cultural pode influenciar no desenvolvimento afetivo das crianças?
- Como o *fluir do viver*³ das crianças influencia em seus aprendizados?
- Como o *fluir do viver* das crianças pode orientar suas ações e atitudes cotidianas frente ao outro (a)?
- Como os processos educativos escolares podem contribuir para a transformação dos Conhecimentos Gerados tomando como referência a Biologia do amor e a Biologia do conhecimento?

Buscaremos, neste artigo, entender as emoções e a importância do brincar na infância, a partir da Biologia do Amar e da Biologia do Conhecer⁴, duas das principais proposições filosóficas e epistemológicas do pensador Chileno Humberto Maturana, que serão apresentadas no decorrer deste artigo e que decorrem dos pressupostos da Biologia-cultural.

Para Maturana (2015, p.358) Biologia-cultural é um espaço do explicar sobre o humano, sobre os demais seres vivos e sobre os próprios fundamentos do conhecer e do viver humano que surge apoiada nas proposições da Biologia do Amar e na Biologia do

3. Para Humberto Maturana é no viver/conviver humano no cotidiano e a partir das relações de aceitação do outro, sem exigências e expectativas, que se estabelecem relações sociais no respeito e aceitação mútua. Para o autor, só podem ser tomadas como relações sociais, aquelas orientadas pela emoção de aceitação mútua do outro. Relações que negam o outro, como a competição, não seriam, portanto, relações sociais, mas sim, relações antissociais. A esse conjunto de relações na cotidianidade que Maturana se refere quando aponta o *fluir do viver*. Para o autor, a única emoção que pode orientar o *fluir do viver* na aceitação, no respeito por si mesmo, no respeito ao outro, na honestidade, na vontade de coexistir e de conviver democraticamente, na ética social e no conversar reflexivo é a emoção do amor.

4. *Biologia do amor e Biologia do conhecimento* são denominações adotadas para um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Nelas, a produção de conhecimento sobre o conhecer e o amar vai se constituindo a partir do entendimento que leva em consideração as dinâmicas e mecanismos que operam nos processos do viver/conviver humano. Assentam-se entrelaçadas em uma perspectiva sobre a fenomenologia biológica mais geral dos seres vivos, a qual é, em termos fundamentais, a mesma fenomenologia biológica que constitui o humano. Fenômenos consensualmente básicos no humano como o conhecer e o amar são tratados em termos dessa fenomenologia biológica que abstrai separando epistemologicamente os espaços fundamentais do viver dos seres vivos como o espaço da corporalidade na produção molecular e o espaço relacional, no qual o ser vivo se faz interagindo, no fazer e no sentir. (MATURANA, 2007; 2016; 2004). A partir do ano 2000, através de conversações com sua companheira de escrita Ximena Dávila passaram a usar o termo *Biologia do Amar e Biologia do Conhecer*, porque o verbo, dá a possibilidade de flexão, ampliando o olhar.

Conhecer (MATURANA, 1993; 1995; 1997; 2001; MATURANA; D'AVILA, 2009; 2013; 2019; MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; 2019). Com ela, seus criadores(as), Humberto Maturana e Ximena Dávila (2015), estabelecem um modo de conhecer o viver humano que não se limita às possibilidades explicativas teóricas. Pois, através dela – Biologia-cultural - o que se abre para nós é o saber sobre as dinâmicas do viver operacional-relacional humano. Ou seja, uma relação que fortaleça os espaços de acolhimento, de aceitação, de respeito mútuo, enfim, um espaço de reconhecimento da legitimidade do outro no “*fluir do viver*” cotidiano, ou seja, no amor (MATURANA, 1998).

O amor aqui é tomado, na proposição de Maturana, como a emoção fundamental que caracteriza o humano desde sua formação na ancestralidade biológica pré-histórica. O amar é a ação no ânimo básico no qual surge o respeito por si mesmo e o respeito pelo outro na espontânea aceitação da presença de si mesmo e do outro. O amar consiste nas dinâmicas relacionais através das quais o outro, a outra, surge como legítimo outro na convivência, é o fundamento do respeito mútuo.

HUMBERTO MATURANA NO FLUIR DE SEU VIVER: UMA BREVÍSSIMA APRESENTAÇÃO

Se queremos perceber a emoção do outro, devemos olhar suas ações, se queremos conhecer as ações do outro, devemos mirar sua emoção. Estas miradas só são possíveis na medida em que não pré-julgamos o que vamos ver antes de mirar. Este é um ato de sabedoria. (MATURANA, 1997, p.41)

Humberto Maturana Romesín chileno nascido no dia 14 de setembro de 1928. Foi criado apenas pela mãe, fato que, segundo ele, não lhe causou nenhum problema, pois nunca lhe foi dito que era um problema. Cresceu e desenvolveu-se normalmente. Franzino, travesso, com poucos amigos, fugia da escola e ia para casa com o argumento que estava melhor em casa. Todo dia tinha que ser mandado de volta pela mãe. Com isso aprendeu a ler com nove anos de idade. Relata que aprendeu a ler movido pela emoção da inveja, porque via os benefícios que os outros tinham ao saber ler, então aprendeu este feito em uma semana. Com onze anos já tinha preocupações além de sua idade, interessando-se pela linguagem, sendo fascinado pelo fato da linguagem ser usada para bendizer ou maldizer algo, ou alguém. Certo dia, Humberto resolveu que não era mais Humberto e sim Sasha e que não mais usaria o sobrenome do pai Maturana e só usaria o Romesin, sobrenome da mãe. Assim foi. Quando alguém o chamava de Humberto ele simplesmente não respondia, nem mesmo aos professores. Aos 17 anos, mudou de nome mais uma vez, Talbalcaín, nome do filho de Caín. Decidiu por este nome após ler a história bíblica e achar que deus foi injusto com Caín. Ao entrar na Universidade teve que voltar a ser o Humberto Maturana, tornando-se um adulto com olhos de menino, cheios de vida e sabedoria.

Em 1948 ingressou no curso de Medicina, mas depois de três meses de aula, foi

hospitalizado porque estava com tuberculose. Ficou dois anos hospitalizado e novamente trocou o nome, “Queria por um nome que não tivesse nada a ver comigo, porque não era eu enfermo” (MATURANA, 2005, p.19), assim fez, tornou-se o Irigoitia. Depois deste tempo, ainda ficou mais um ano internado no sanatório de Putaendo, em repouso absoluto. Lá aproveitava o tempo lendo escondido e pensando, refletindo sobre a vida. Casou-se e teve dois filhos, separou-se e casou novamente. Tornou-se doutor em Biologia pela universidade de Harvard. Voltou ao Chile, tornando-se professor na Escola de Medicina. Conta que nunca foi considerado um professor tradicional, ou dentro dos padrões de normalidade. Suas aulas eram irreverentes e ousadas. Levava cobras nos bolsos para demonstrar que o deslocamento do animal dependia do terreno, passarinhos de papéis, ovos com ratos, ratos correndo pela sala, isso lhe resultou na fama de professor divertido. Paula Escobar, descreve Maturana como “canoso, rulento, de andar harmonioso y cuerpo menudo. Su mirada es algo inquieta. Viva. Comienza una frase, se silencia un momento, y de pronto le comienzan a brillar los ojos y cuenta algo increíble. Una historia mágica, que parece que recién hubiera inventado. Y sus manos se mueven, los ojos de niño miram desafiantes y sus palabras, precisas y moduladas, transportan a una realidad insólita.” (MATURANA, 2005, p.17)

Sua humildade e simplicidade são demonstradas quando fala de si mesmo: “Jamás he pensado ser um *pensador Latinoamericano*, como me definió un integrante del Instituto para el Desarrollo de la Democracia. Solamente he procurado hacer seriamente lo que he estado haciendo que es entender a los seres vivos y, a través del entendimiento de ellos, lograr entender a ser humano”. (MATURANA, 1994, p.9). Simplicidade em falar, em expor suas proposições, diz que não deseja convencer ninguém, apenas deseja continuar fazendo o que está fazendo, que é refletir sobre o fluir do viver.

O EMOCIONAR, A LINGUAGEM E A BIOLOGIA DO AMAR

La emoción se vive y no se expresa.

(MATURANA, 1997)

Humberto Maturana descreve a emoção como uma dinâmica corporal que se vive como um domínio de ações, ou seja: ou se está numa emoção ou não se está. As emoções são ações que fazemos. Elas são vividas e não expressadas. Se temos que prestar atenção, se temos que pensar se estamos ou não numa dada emoção é porque não estamos, realmente, na emoção. Como forma de explicitar o que estamos escrevendo vamos a um exemplo: se temos que demonstrar que estamos numa emoção é porque não estamos, efetivamente, vivendo esta emoção no fluir de nosso viver. Se estamos vivendo a emoção o outro perceberá isto imediatamente. Disto resulta que não se pode parecer ser o que não se é. Maturana é enfático e adverte que se precisamos explicar que estamos numa emoção estabelecemos uma dicotomia entre o viver e o parecer. Pois,

Si no soy de una cierta manera quiero parecerlo ante otro. La emoción se vive y no se expresa. El otro que me mira puede decir: “te veo triste”, y hace una apreciación sobre mi emociionar distinguendo el domínio de aciones en que me encuentro al hacer una distinción en el domínio del hacer...Confundimos, frecuentemente emociion con sentimento y en el processo negamos nuestra emociion buscando la expresiion de nuestro sentir (MATURANA, 1997, p.40).

É comum confundir emociion com sentimentos e, estes, correspondem às distinciões reflexivas ao observar nossas emociões. Ao mudarmos a emociion, mudamos a açãoo. Dessa forma, não existe ato racional que não tenha uma emociion que o preceda. Para ser diferente teríamos que ser um ser fragmentado e não o somos. Somos um ser único, não dual, as situaões não acontecem no cérebro ou na psique. Elas acontecem nas relaões com os outros, ou nas circunstâncias, mediadas pela linguagem. Maturana atribui um papel fundamental para a linguagem em nosso devir Biológico-cultural. Segundo o autor, a maneira como viviam nossos ancestrais⁵ era muito semelhante à nossa atual, só que sem a linguagem. Viviam em grupos pequenos, partilhavam alimentos e as condutas eram todas cooperativas. Viviam na troca de caricias e sua sexualidade já era frontal o que os colocava frente a frente nos momentos de sexualidade, de ternura e de intimidade. A sensualidade era recorrente, os machos participavam do cuidado das crias e isso tudo ocorria no domínio de “estreitas coordenaões comportamentais aprendidas que acontecem na incessante cooperaão de uma família extensa” (MATURANA, 2001, p.193). Para o autor, na evoluão dos hominídeos, diferentemente de outras formas e modelos explicativos clássicos, o desenvolvimento do cérebro que hoje temos tem a ver com a linguagem e não com a manipulaão de artefatos e instrumentos manuais, pois a mão já estava desenvolvida muito antes de aparecerem os instrumentos (MATURANA, 1998, p.2001). Nesse sentido, a linguagem não é a manipulaão de símbolos, nem se resume a comunicaão, pois “a linguagem está relacionada com coordenaões de açãoo, mas não com qualquer coordenaão de açãoo, apenas com coordenaão de ações consensuais”. Mais ainda, a linguagem é um “operar em coordenaões consensuais de coordenaões consensuais de ações”. (MATURANA, 1998, p.20). Daí conclui-se que tal tipo de operar em coordenaões consensuais de ações só poderia começar a ocorrer entre seres que têm encontros recorrentes na cooperaão, jamais na negaão do outro ou num ambiente de competiãoo.

É a partir da conservaão desses encontros na cooperaão que um modo de vida passa a ser conservado, passando, assim, a constituir uma linhagem de organismos, do mesmo modo que acontece a todos os seres vivos. No caso humano, a linhagem de primatas evoluiu em mudanças que se conservam através de várias geraões até o 5. Segundo Maturana a humanidade deve ter começado há cerca de três milhões de anos, originada de uma linhagem de primatas bípedes. Viviam no continente africano, mais provavelmente no hoje denominado Quênia. Estes precursores tinham a estatura de uma criança de hoje com cerca de oito anos. Viviam em pequenos grupos de não mais de 10 indivíduos. Eram caminhantes eretos e se alimentavam do que colhiam em seus deslocamentos: sementes, nozes, frutas, algumas raízes e, eventualmente, restos de outros animais deixados por predadores carnívoros. Os achados paleontológicos, destes nossos prováveis ancestrais, mostram que os mesmos não eram caçadores. Se, por ventura, em algum momento caçavam, isto se dava em relaão a animais muito pequenos.

nosso modo de vida atual, que surgiu “na intimidade da convivência, na sensualidade e no compartilhar” (MATURANA, 1998, p.22), num modo de vida que permite acontecerem as coordenações de coordenações consensuais de conduta. Assim, para haver as consensualidades de ações, que deram origem à linguagem, teria que haver um modo de vida recorrente na cooperação, e não na competição, pelo simples fato de que seres que competem, vivem na negação um do outro, e não abrem espaço para a aceitação mútua. Sem aceitação mútua, e recorrente, não haveria espaço para coordenações consensuais e, assim, não haveria condições para o surgimento da linguagem. Portanto, a linguagem ocorre no fluir do viver, ou seja, no entrelaçamento dessas duas dimensões: a biologia e a cultura, ou, como denomina Maturana, na Biologia-cultural⁶.

A linguagem, portanto, é um fenômeno que surge no entrelaçamento do emocionar e do agir, onde o emocionar e o agir modulam-se no decorrer de coordenações de coordenações consensuais de ações. Ao obter esta explicação sobre a linguagem, Maturana conclui que ela não surge como produto da apreensão que fez ou faz algum indivíduo sobre algo do mundo externo. Ao contrário, para ele, a linguagem surge como um fenômeno que acontece nas relações entre os indivíduos. Ao mesmo tempo, entende que o surgimento da linguagem permite o aparecimento do mental e da autoconsciência humana como fenômeno inédito, até onde sabemos. Também, com isso, constata que a consciência e o mental pertencem ao domínio do acoplamento social e linguístico (MATURANA; VARELA, 2001, p. 257). Não admite, portanto, a existência de um domínio metafísico, ou mesmo que a linguagem surja de algum fenômeno transcendente ao nosso viver. A linguagem acontece na biologia da nossa corporeidade e das nossas relações. Sendo a linguagem pertencente ao domínio das relações, ela não acontece no corpo nem no sistema nervoso. Ela ocorre, conforme Maturana (1997), no espaço de coordenações de coordenações consensuais de conduta que se constitui no fluir dos seus encontros corporais recorrentes. Nenhuma conduta, nenhum gesto ou postura corporal, particular, constitui por si só um elemento da linguagem, mas é parte dela na medida em que pertence a um fluir de coordenações consensuais de conduta. Ou seja: a linguagem, como a entendemos, decorre de um conjunto complexo e interativo de várias condutas numa certa relação. Uma relação que só pode ter sido de cooperação e de aceitação mútua e jamais de negação.

Como um fenômeno que ocorre no domínio das relações, a linguagem não é um instrumento, não é feita de símbolos, nem de valores lógicos nem de significados independentes da ação em coordenações consensuais. Assim, as palavras somente

6. Biologia-cultural é um espaço do explicar sobre o humano, sobre os demais seres vivos e sobre os próprios fundamentos do conhecer e do viver humano que surge apoiada nas proposições da Biologia do Amar e na Biologia do Conhecer. Com ela seus criadores, Humberto Maturana e Ximena Dávila, estabelecem um modo de conhecer o viver humano que não se limita às possibilidades teóricas. Pois, através dela o que se abre para nós é o saber sobre as dinâmicas do viver operacional-relacional humano. O desenrolar do viver dos seres vivos em torno da autoprodução molecular em modulação recíproca com o seu fazer no viver, constitui-se como um saber primário para nos reconhecermos como seres humanos viventes em um espaço ao mesmo tempo biológico e cultural, por isso biológico-cultural.

são palavras se forem elementos consensuais no fluir recursivo das coordenações consensuais. E podem acontecer como gestos, posturas corporais, sons, ou condutas que vemos, distinguimos e as quais, atribuímos significados como observadores. É com essa compreensão que, para Maturana, o psíquico, o mental, o espiritual, são formas que o ser vivo tem de viver sua dinâmica relacional, não estão em nossa corporeidade, embora a afete. Vivemos de acordo com a cultura na qual estamos inseridos. Assim,

Nossa identidade humana é tanto constituída quanto conservada numa dinâmica sistêmica definida pela rede de conversações da cultura que vivemos. Portanto, podemos ser “*Homo sapiens sapiens*, *Homo sapiens amans*, *Homo sapiens aggressans* ou *Homo sapiens arrogans*, de acordo com a cultura que vivemos e conservamos em nosso viver, mas ao mesmo tempo podemos deixar de ser seres humanos de um tipo ou de outro ao mudarmos de cultura, dependendo da configuração de emoções que dá à cultura que vivemos seu caráter particular” (MATURANA 2014, p. 196).

Continuando nessa direção, Maturana vai além e reafirma a importância da emoção do amor em nossa constituição como seres da Biologia-cultural, pois, para ele, a emoção que estrutura a coexistência social é a emoção do amar, ou seja, “o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência. E nós, humanos, nos tornamos seres sociais desde nossa primeira infância, na intimidade da coexistência social com nossas mães”. (MATURANA, 2004, p.45). No entanto, para entendermos as emoções do outro, precisamos observar suas ações. Essa observação deve ser livre de pré-julgamentos e pré-conceitos. Como humanos, existimos no entrelaçamento de emoção e razão, ou seja: todo o sistema racional tem um fundamento emocional, pois, as relações humanas dão-se por meio da emoção e não dá razão. Para pensarmos numa transformação social, precisamos mudar a cultura em que vivemos, e isso só é possível quando mudamos a emoção nas redes de conversações que estabelecemos no fluir de nosso viver. Quando falamos em biologia, estamos falando de um domínio de observação, de explicação e de reflexão sobre o viver dos seres vivos. A biologia do amar se refere ao entendimento de que o amor é a emoção que fundamenta o social, pois, segundo Maturana:

O amor é a emoção, a disposição corporal dinâmica que constitui em nós a operacionalidade das ações de coexistência em aceitação mútua em qualquer domínio particular de relações com outros seres, humano ou não. A biologia do amor é fundamental para o desenvolvimento de todo o ser humano individual. Na condição de seres racionais linguajeantes, somos animais pertencentes a uma história evolutiva centrada na conservação de um modo de viver na biologia do amor. Esta tornou possível a origem da linguagem, que ainda hoje nos caracteriza. (MATURANA 2004, p.134).

Apartir desse entendimento conclui-se que somos seres dependentes fisiologicamente do amor. Quando esse nos é negado adoecemos. Nosso sistema fisiológico funciona em harmonia e quando esta harmonia se rompe, padecemos. Segundo Maturana, “A negação do amor rompe esta congruência e dá origem a alterações fisiológicas que possibilitam processos como alterações na dinâmica motora, endócrina, imunológica, neural ou do tecido em geral” (2005). O autor vai além e adverte para o fato de que, resultamos do

presente de uma longa história de evoluções de coexistências de relações consensuais na qual,

Surgiu o conversar como resultado da intimidade do viver hominídeo em aceitação mútua. A rigor, somos filhos do amor, e a biologia de nossas corporeidades, assim como a de nosso desenvolvimento infantil, pertence à biologia do amor. Além do mais tudo isso ocorre de modo tão fundamental que o crescimento normal de uma criança humana requer a biologia da mútua aceitação em interações corporais íntimas com a mãe. E a maioria de nossas doenças e sofrimentos surge de alguma interferência em nosso operar na biologia do amor. (MATURANA 2004, p.135).

Na sociedade patriarcal⁷, a qual pertencemos, vivemos priorizando a racionalidade. Vivemos o fluir do viver numa luta constante entre bem e mal. Vivemos a partir da desconfiança e isso descaracteriza nosso ser social. Se essas relações não forem pautadas pelo amor, não são relações sociais. Corroborando com isso, Maturana e Sima Nisis (2002) afirmam que, a Biologia do Amor é o nosso fundamento humano. Somos seres do amor e é a falta dessa emoção - o amor – que nos leva ao adoecimento, isso, em qualquer idade de nossas vidas. Advertem: “O amor é o primeiro remédio para qualquer enfermidade... não vemos isto porque entendemos a dinâmica biológica e confundimos o que sucede com um ser vivo em seu viver com o que parece suceder nele a partir do que vemos em sua relação”. (MATURANA; REZEPKA, 2002, p.39).

A criança necessita crescer no amor, para aprender a amar. Precisa crescer na aceitação de sua legitimidade, para aprender a se aceitar e aceitar o outro. Precisa crescer no respeito por si, para aprender a respeitar o outro. Caso isso não ocorra, se ela crescer em meio a conflitos, sentimentos de ódio – como a narrativa com a qual iniciamos esse texto - ela aprenderá a odiar, a desejar que os outros morram, que sejam infelizes. Aprenderá a competir, a buscar seus objetivos, nem que para isso tenha que descaracterizar, ou “pisar” - termo popularmente utilizado - no outro. O outro deixa de ser um ser legítimo, deixando, assim, de ser visto e de ser respeitado.

7. A cultura patriarcal-matriarcal, segundo Maturana, é um modo de vida que se originou fora da Europa. É um viver cultural mantido por grupos humanos vindos da Ásia. Grupos Indo-europeus chamados de Kurgans. Grupos pastores/cavaleiros/ guerreiros. Viviam em torno do controle, da dominação, do uso da violência e do guerrear, desde as fases mais remotas da história. Desse modo de viver histórico surge a desconfiança. Desse desconfiar, nas condições ambientais materiais para sobreviver, passa-se a viver uma desconfiança que passa culturalmente às outras gerações. Nessa desconfiança e medo começa uma mudança cultural, com fazeres guiados no medo mórbido e na desconfiança reiteradamente mantida. Esses modos de viver são incorporados pelos humanos que passam a guiar o seu viver fora da confiança básica de seres vivos, num viver cultural que nega a biologia do amar. Esse viver patriarcal/matriarcal até hoje se manifesta com nosso fazer/sentir. Vivemos em torno do controle, da apropriação, da competição, da dominação. Entretanto, nesse contexto de relações vividas no patriarcado/matriarcado surgiram os desejos em torno da Democracia e da cidadania. Pois, embora o patriarcado/matriarcado seja central na nossa vida adulta de hoje, nascemos e crescemos, na ternura e calor materno durante os primeiros anos de vida. Essa maneira de viver na ternura e no amar, ainda se mantém dentro do patriarcado que vivemos como um viver cultural que conserva nossa biologia do amar. Os nossos desejos de adultos por um conviver democrático afloram em nós com sinceridade na medida em que aprendemos sobre a biologia do amar nesse conviver sem exigências, vivido de modo que aprendemos a sentir-nos vistos/escutados/respeitados. Está nesse conviver a origem dos nossos sentimentos sinceros em torno da Democracia como modos de viver/conviver a equanimidade para fazer a equidade nas comunidades humanas. Para ler mais ver: *Habitar Humano*. Humberto Maturana & Ximena Dávila. Palas Athena, 2009. MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, *Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano*. Palas Athena, 2004.

A CRIANÇA E O BRINCAR: UMA EDUCAÇÃO PARA O PRESENTE

El aprendizaje es un proceso inconsciente de transformación en la convivencia e incluso el aprendizaje que llamamos consciente. Lo que podemos describir no son las dimensiones de nuestra transformación en la convivencia, sino solo el operar consciente que resulta de esa transformación. (MATURANA; DÁVILA, 2007).

Como seres humanos, nos construímos a partir das relações que acontecem por meio do conversar. Como uma decorrência disso, a história individual de todo ser humano é uma *epigênese* que se faz no viver/conviver humano. Para Maturana, “toda história individual humana é a transformação de uma estrutura inicial homínídea fundadora, de maneira contingente com uma história particular de interações que se dá constitutivamente no espaço humano” (MATURANA, 1999, p.28). Aprendemos com os outros, na interação, no contato, no toque, no olhar. Assim, para se educar é necessário criar um espaço de convivência com a criança, onde professor e aluno se aceitem mutuamente, percebendo a legitimidade do outro, ambos se transformando na convivência. Dessa forma a criança aprenderá não como algo externo, mas como um modo de ser no viver: aprende-se amar, amando; aprende-se a odiar, odiando; aprende-se a ser agressivo, sendo tratado com agressividade e assim por diante. Ou seja: aprendemos fazendo. Aprendemos vivendo o que vivemos.

Na infância aprendemos a amar, vivendo as ações que constituem o outro como um outro legítimo, ou seja: aprendemos a partir do convívio com a mãe, ou com as outras pessoas que convivem, na total aceitação. A criança aprende no contato com os outros seres das suas relações, pois, a aprendizagem é algo que acontece o tempo todo, de maneira contínua e recíproca, “ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem” (MATURANA, 1999, p.29).

Na escola, é comum ouvirmos professores (as) falando da falta de limites e que as crianças não obedecem mais, etc. Isso acontece porque as crianças são forçadas a fazerem o que não querem fazer. São levadas a ficarem quietas, paradas, fazendo atividades repetitivas que não despertam o seu interesse, que não as motivam a construir sua aprendizagem. Aliado a isso, é comum à criança ser corrigida no seu ser e não em seu fazer, onde são chamadas de lentas, tolas, preguiçosas. O que deveria acontecer é exatamente o contrário. O que deveria ser corrigido - se isso for realmente necessário - é o fazer da criança, mostrando a forma correta, com muito afeto, tranquilidade e carinho. Outra questão fundamental, nessa forma de entender a educação, é que as dificuldades de aprendizagem que a criança por ventura demonstre, não decorrem de uma incapacidade, de uma deficiência intelectual. Para Maturana, essas dificuldades são uma decorrência da falta do amor como a principal emoção da convivência. Como isso pode ser resolvido? Restituindo para a criança o espaço da emoção de amar.

A aprendizagem é um fator interno, por isso o que acontece a um indivíduo está determinado nele, por isso às interpretações do que ouvimos, do que vemos, do que aprendemos, depende de nós e não do outro. Somos responsáveis pelo que falamos, e não pelo o que o outro escuta e compreende. Dessa forma, o (a) educando(a) só aprende se quiser, se estiver na mesma emoção do professor. A aprendizagem não é externa. Dessa forma, o professor pode fazer malabarismos, mas se o aluno não estiver na mesma emoção, não estiver desejando aprender, ele não vai aprender. “O aprender é um fenômeno de transformação estrutural na convivência” (MATURANA, 2005, p. 239), e é esta convivência que determina se o aluno aprende e se transforma, ou apenas faz de conta para tirar uma boa nota e esquece tudo após algumas horas.

De outra forma, há que entender que os ambientes educativos – entre eles a escola - não devem ter como objetivo maior, formar crianças para serem úteis à sociedade, mas, sim, devem buscar o crescer das crianças integradas à comunidade na qual acontece o fluir de seu viver. Nesse sentido, na educação não cabe buscar ensinar valores, pois, valores não se ensinam, devem-se proporcionar espaços para vivê-los em harmonia e na aceitação mútua do outro. A cooperação não pode ser ensinada, precisa ser vivida na aceitação mútua e no respeito por si e pelo outro. Não devemos educar para a obediência. Cabe salientar que a obediência é um ato de autonegação, porque se constitui quando fazemos algo, sem querer fazer. Em contrapartida, quando fazemos o que o outro pede de forma espontânea, querendo fazer, não existe autonegação, nem obediência, existe colaboração. O saber é um instrumento do fazer, é necessário e útil. O que acontece é que quem não sabe, acaba conferindo o poder a quem sabe. Dessa forma, para que a educação seja um processo transformador, precisamos viver numa inspiração democrática desde a Educação Infantil, onde as crianças aprendam desde cedo sua responsabilidade social.

O espaço educacional de convivência na biologia do amor precisa ser vivido na amorosidade e no encanto do ver, ouvir, sentir, cheirar, tocar e refletir. Crianças e seus mestres devem se encontrar numa conduta sem preconceitos e sem exigências além daquelas decorrentes da ação na convivência do espaço escolar amoroso. Deve-se dar prioridade para emoções que ampliem a capacidade de inteligência das crianças, tais como: cooperação, aceitação, solidariedade, acolhimento, respeito mútuo, liberdade e responsabilidade. De outra forma, se devem evitar emoções que restrinjam a inteligência, tais como: a inveja, a competição, a ambição. Estas emoções acabam restringindo a capacidade criativa e a espontaneidade das crianças. Para Humberto Maturana, só o amor amplia a inteligência.

Os diferentes ritmos de aprendizagem dos(as) educandos(as) devem ser levados em conta e respeitados no processo educativo. O tempo necessário, segundo as especificidades de cada estudante, precisa ser respeitado e aceito de forma natural. Ou seja: não devem ser tomadas como faltas, como deficiências, mas, sim, como insuficiências

momentâneas no fazer do estudante. Assim sendo, podem ser corrigidas na medida em que o educar vai acontecendo na aceitação mútua (biologia do amar) e no autorrespeito. A principal preocupação da educação não deve estar orientada para os resultados do ato educativo no futuro, mas, sim, deve estar voltada para os fazeres da criança no momento de seu fazer: o presente. É a forma de viver o presente, na aceitação mútua que definirá o que acontecerá no futuro.

Para Maturana, a criança, como um ser biológico e cultural, aprende a ser e a conviver com o mundo ao seu redor, principalmente, por meio da interação materno-infantil. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004) as “consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com a mãe, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar” (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.124). Maturana afirma que “o ser humano que um humano chega a ser vai se constituindo ao longo da vida humana que ele vive”, o adulto hoje é o resultado do entrelaçamento das histórias, atos e condutas que viveu desde sua infância. Uma criança que viveu na negação, que não teve uma relação corporal íntima com sua mãe ou pai terá dificuldades para um desenvolvimento social bem integrado.

É no processo de viver/conviver com os outros, desde o momento do nascimento, que aprendemos a ser o que somos. Essa interação dá-se a partir do convívio com os adultos por meio do conversar. Dessa forma, para Maturana “não se ensina às crianças o espaço psíquico de sua cultura – elas se formam neste espaço” (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.23). O autor é enfático ao afirmar que uma cultura⁸ não é algo que se possa ensinar. Mas, então, como se aprende uma cultura? Segundo Maturana, a única maneira disto acontecer é vivendo-se essa cultura. Para Maturana (1999), a mãe não ensina para seus filhos e filhas a sua cultura. Contudo, a criança, no estar junto vive a cultura de sua mãe e, assim, aprende o modo de fazer e de se emocionar de sua mãe. Por exemplo: as crianças crescem e vão aprendendo o que podem e o que não podem fazer; o que podem e o que não podem perguntar; o que é certo e o que é errado; quando podem fazer algo e quando não podem; que ações podem ser praticadas e em que lugares e momentos tais e quais ações podem ser praticadas.

É a partir dessa forma de perceber que se pode afirmar que as crianças serão adultas muito parecidas com os adultos com os quais elas convivem. Assim percebemos que uma

8 Conforme proposto por Maturana, começa a aparecer uma cultura quando permanecem através das gerações certos modos relacionais de viver/conviver. Os humanos vivemos/ convivemos na linguagem e no conversar. Com o termo cultura passa-se a conotar certo modo de *conversar*, o qual passa a se fixar transgeracionalmente em *redes de conversações*. Uma cultura se especifica através de um certo conjunto de modos de conversar. Nesses modos de conversar se mantêm certos modos condutuais. Estes como condutas relacionais e sentires relacionais íntimos que permanecem, e com eles se configura a cultura. Nesta perspectiva, fala-se em cultura, biologia e em Biologia-cultural, pois, os humanos na linguagem, durante e enquanto vivos, vivemos no conversar. Através dessa noção de cultura, vê-se que vivemos, em múltiplas culturas. Como indivíduos humanos, participamos e, desde nosso fazer, conservamos o viver/conviver em múltiplas *redes de conversações*. Conversamos, e, no *conversar*, mantemos certos modos de *conversar*, entre pessoas no conviver. Pode-se ver, assim, que as *culturas*, acontecem na medida em que são conservados certos modos de *conversar*, e com esses modos de *conversar* surgem *redes de conversações*. Como se os indivíduos fossem nódulos dessas redes.

criança que aos seis anos sente ódio, e, sua irmã com onze, por inveja, deseja que seus amigos morram, aprenderam a sentir e a viver dessa forma, convivendo em um meio onde o ódio, a disputa, a inveja são emoções comuns. Ou seja: são essas as emoções que, mais intensa e cotidianamente, fazem parte do *fluir de seu viver*.

Construímos nossa identidade, nosso Eu, a partir das conversações realizadas desde a mais tenra infância com outros “eus” que convivemos; aprendemos a respeitar o outro e a se respeitar, se vivermos na mútua aceitação e na percepção da legitimidade do outro. Corroborando com essa proposição Maturana diz que o “cerne do humano é a convivência no respeito por si mesmo e pelo outro, que nasce da autoaceitação” (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.142). Se acaso não existir esse encontro entre mãe e filho na total aceitação, por meio da corporeidade e da sensualidade, ou seja, através do toque, do olhar, da canção, do acalanto, a criança não desenvolve, como deveria, a autoconsciência e consciência da legitimidade dos outros.

Com muita frequência nos deparamos nas escolas com crianças com dificuldades de aprendizagem, ou de relacionamento. Esse é o caso da criança citado no início deste artigo, e percebemos que em algum momento do desenvolvimento infantil essas crianças viveram na negação; no conflito; não foram legitimadas, como ser único, não foram respeitadas e acolhidas. Nas palavras de Maturana: “A criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento, vivendo como um ser com responsabilidade social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.20). É tendo essa compreensão como orientação epistemológica que, para Maturana (2000), o papel da educação e da escola, é criar espaços de aprendizagem que facilitem e incentivem o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica. Será assim que poderão adquirir e/ou desenvolver a noção de responsabilidade para agirem de modo cooperativo, solidário e com liberdade na comunidade a que pertencem.

Maturana (1994) apresenta dois fatos importantes para exemplificar essa sua afirmação. O autor faz referência a uma importante pesquisa feita na Inglaterra logo após o final da Segunda Guerra Mundial. Alguns pesquisadores e pesquisadoras acompanharam várias crianças pequenas que, em função dos constantes bombardeios feitos pela força aérea alemã sobre a cidade de Londres, eram levadas pelos pais de um local para outro para se protegerem das bombas. Posteriormente, essas crianças apresentaram imensas dificuldades em desenvolver muitas de suas habilidades normais para qualquer criança que não tenha sido privada do acolhimento e do cuidado amoroso da maternidade. Quando citamos a maternidade estamos nos referindo ao cuidado, à atenção amorosa e acolhedora que tanto pai quanto mãe podem dispensar à criança. A falta, a privação desse cuidado fundamental causa danos difíceis de reparar no desenvolvimento afetivo de qualquer criança. Segundo o autor, alguns momentos são decisivos, cruciais para o

desenvolvimento de qualquer criança, tanto que, “Quando ocorre uma privação materna, esse bebê se transforma em uma criança incapaz de estabelecer relações de confiança. Se torna incapaz de relacionar-se com o outro”. (MATURANA, 1994, p.31).

Também é bastante conhecido o exemplo das imensas consequências negativas, para o desenvolvimento das crianças pequenas, decorrente da privação do acolhimento materno, como é o caso das crianças que por vários motivos acabam sendo criadas longe de suas mães em orfanatos ou casas de acolhimento. Essas crianças acabam, em grande parte das vezes, apresentando serias dificuldades de relacionamento com as outras crianças e mesmo dificuldades de adaptação nos lares para onde são encaminhadas por ocasião de adoções. Com o acompanhamento dessas crianças, os (as) pesquisadores (as) tem percebido que elas precisam de uma atenção especial e de acolhimento redobradas para irem aos poucos readquirindo a confiança nos adultos que as acolheram. As histórias e relatos dessas situações são abundantes na literatura e servem como mais uma fonte de informações para o entendimento e reflexão sobre as graves consequências da privação do cuidado e da atenção materna na tenra infância.

Nós como animais, mamíferos e da espécie humana que somos, interagimos na infância por meio do brincar, e, este brincar, é um operar no presente, sem intencionalidade, totalmente despreocupado. Quando observamos crianças brincando, percebemos que é um momento de total entrega e espontaneidade. Dessa forma, quando colocamos metas e fins na brincadeira, deixamos de viver o presente e passamos a viver num futuro que não nos pertence, focamos nas consequências e, assim, não estamos mais lá, no presente. Maturana é enfático sobre a maneira como entende o brincar e sua importância para a criança, para ele, “Brincar é atentar para o presente...Brinca-se quando se está atento ao que se faz no momento em que se faz...Uma criança que brinca está envolvida no que faz enquanto o faz”. (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.230). O fantástico, e ao mesmo tempo simples, é que qualquer criança sabe disso. Quando uma criança brinca, por exemplo, de enfermeira, assume que é enfermeira; quando brinca de professor é professor; quando brinca de correr na floresta, ela inventa essa floresta e coloca nela tudo o que ela imagina que esta floresta deva ter e assim por diante; quando brinca de escola, de estudar, imagina e busca realizar tudo aquilo que acredita e que gostaria que tivesse e acontecesse na escola.

A criança não apenas cria as fantasias, mas, sim, passa a viver nelas o tempo que achar necessário e quantas vezes, isto lhe der prazer. Se observarmos, com atenção, perceberemos que as crianças têm uma conduta bastante comum que é, por exemplo, assistir várias vezes um mesmo filme infantil, ler ou pedir que leiam para ela inúmeras vezes a mesma história. Por outro lado, não raro as crianças abandonam logo um brinquedo que recentemente ganharam. Ora, as crianças só continuam brincando com o brinquedo enquanto ele lhe dá prazer, enquanto sentem desafio, enfim, enquanto estão desfrutando do brincar. O mesmo fenômeno acontece com a contação de histórias repetidas ou dos

filmes várias vezes assistido. Elas – as crianças - fazem isto porque estão desfrutando com alegria, com prazer das histórias narradas e/ou assistidas. Tão logo esse prazer deixe de existir elas se desinteressam. As crianças nos ensinam algo que sempre soubemos, mas que parece que vamos “esquecendo” à medida que vamos ficando adultos: que brincar é desfrutar do que faz, no momento em que faz: o momento presente.

ISSO É BRINCAR.

Importante ressaltar que em educação vivemos algo semelhante ao brincar. Com muita frequência nos reportamos à educação como algo para o futuro ou para um “futuro melhor” para as crianças. Segundo o que propõe Maturana, a necessidade de pensar a “educação do futuro”, como muitos, apressada e demagogicamente apregoam, é uma impossibilidade, pois o que existe em nosso viver é o presente. Passado e futuro, são, na concepção de Educação defendida por Maturana, modos de estar no presente que cada um de nós vive. Ou seja: o único futuro no qual podemos interferir é o que acontece no presente. Cabe, então, perguntar: que tarefa estaria reservada para a educação a partir dessa proposição?

Nessa perspectiva, o que cabe a educação é criar um espaço de relações no qual as crianças - educandos e educandas - possam viver, possam gozar o presente sem exigências e expectativas futuras. Um presente em que as crianças cresçam como seres humanos em que se pode confiar porque respeitam a si mesmos e que sejam capazes de verem-se como seres co-criadores junto com os demais participantes de seus relacionamentos. Quaisquer que sejam esses relacionamentos, desde que baseados no respeito por si próprio, pelo outro, no acolhimento, na aceitação mútua, na liberdade, na responsabilidade e no amar ao outro como um outro legítimo em seu viver. Para Maturana, toda criança quando nasce é uma possibilidade, um embrião de consciência e de reflexão sobre si. “É só ao longo do período de maturação de sua primeira infância que ela constitui espontaneamente – por meio das brincadeiras naturais com sua mãe e outros adultos e crianças – a maneira de viver na linguagem. Esta constitui a consciência humana como uma distinção da consciência do próprio corpo, no contexto da diferenciação de outras corporeidades similares”. (2004, p.168).

A criança se desenvolve na relação materno-infantil, na total interação e aceitação mútua, onde as brincadeiras devem ser não intencionais, mas, sim, espontâneas e livres. No entanto, em nossa cultura, onde o tempo é escasso e existe a competição, muitas vezes as brincadeiras são utilizadas com metas e objetivos. Dessa forma deixam de serem brincadeiras. Quando estamos com os filhos, apenas com o corpo, e a cabeça nos afazeres do trabalho, nos compromissos financeiros, nas preocupações com outros familiares, não estamos na verdade ali. Deixamos, com isso, de construir junto com a

criança sua identidade. A criança sente e percebe, assim como nós adultos percebemos quando estamos com alguém e esse alguém está longe, nós cobramos a presença. A criança não sabe fazer isso e acaba aprendendo a não viver o presente e estar no passado, ou no futuro.

Ao crescer vão acontecendo mudanças nas relações das crianças, mudando o emocional e essas acontecem no momento que passam de um viver no acolhimento e afeto materno-infantil para a vida competitiva do mundo adulto, ou seja: a criança vive desde seu nascimento imerso em uma cultura matríztica⁹, onde há cooperação e confiança, valorização do toque, do acolhimento, das emoções, não havendo disputas, competições e hierarquias. Já ao ingressar na vida adulta é levada a viver numa cultura patriarcal, incentivada a competir, a negar as emoções. O adulto a incentiva a ficar voltada totalmente para a apropriação e dominação, gerando um conflito e muitas vezes causando o adoecimento. Vivemos numa sociedade onde a cultura patriarcal vigora, a competição e o culto pela aparência acontecem desde muito cedo na vida dos seres humanos. Não raro se percebe, nas rodas de conversas entre mães, que cada qual deseja que seu filho seja o melhor, que aprenda a usar a fala antes dos outros, que caminhe mais cedo, que vá para a escola e aprenda a ler antes dos outros. Dessa forma a criança aprende a competir, a buscar ser o melhor, negando o outro, deixando de crescer na aceitação de si e do outro, fundamental para à vida individual e social consciente e bem integrada. Ao contrário desse modo de viver/conviver, para crescermos e nos desenvolvermos em plenitude, precisamos viver no amor, ou seja, na aceitação legítima. Dessa forma teremos saúde espiritual e fisiológica, na completa harmonia com nossa Biologia-cultural.

Nossa corporeidade sofre mudanças permanentes e constantes a partir do nosso modo de viver/conviver. Por outro lado, nossa corporeidade muda nosso modo de viver, fazendo deste processo algo dinâmico. A criança em fase de crescimento se transforma segundo o seu viver, mas sua corporeidade se transforma conforme a criança cresce e conforme a vida que tem, segundo Verden-Zölller,

A criança não é concebida em sua completude. Torna-se humana quando constrói o domínio espaço-temporal de existência humana, como uma maneira fácil e confortável de viver, em quanto desenvolve sua consciência corporal ao crescer em totalidade recíproca aceitação corporal envolvidas nas relações de brincadeiras espontâneas com seus pais” (VERDEN-ZÖLLER *in* MATURANA, 2004, p.198).

9. As origens da cultura Matríztica se apoia em estudos antropológicos e arqueológicos. Isto se deve ao fato de estarmos vivendo hoje uma época muito distante no tempo daquela que deu origem a uma cultura de orientação Matríztica. Alguns estudos arqueológicos feitos na região dos Balcans (velha Europa, cerca de 7.000 anos atrás) mostraram um modo de vida que não deixou marcas de competição, de hierarquias, de dominação, de guerras. Mostram uma vida em cooperação. Um fluir do viver onde a competição e a negação do outro não se faziam presentes, pois, não eram necessárias. Não foram encontradas fortificações para a defesa de inimigos. Esses inimigos não existiam, pois, os outros povos também viviam sem a emoção da guerra, da dominação, da competição. As investigações arqueológicas realizadas nas sepulturas não registraram marcas de artefatos de guerra, nem de separação entre masculino e feminino, nem sinais de apropriação de objetos. Frente a estes achados o que se pode inferir é que existia um modo de conviver na cooperação, na aceitação mútua do outro, no partilhamento de tudo o que existia. Vivia-se numa coletividade em perfeita comunhão, em harmonia sem o sentimento da propriedade e, portanto, sem a emoção da competição com o outro. (MATURANA, 2005, 2009, 2016)

A partir dessa compreensão entendemos que se brinca na total entrega, no momento presente, na total aceitação do outro. Brincar é toque, é respiração, é coração batendo, é cantar, é dançar, sorrir, fantasiar, viver o momento intensamente.

Assim poderíamos resumir essa forma de ver a infância e o brincar: (1) o brincar se constitui numa atividade realizada no presente e com a atenção voltada, exclusivamente, para ela própria e nunca para suas consequências futuras; (2) perdemos nossa consciência corporal individual e mesmo social na mesma proporção em que deixamos de brincar. Transformamos nosso viver numa sucessão de justificações sobre o que fazemos, ou sobre o que não fazemos. Este processo acaba nos tornando seres insensíveis e alheios ao nosso viver cotidiano e insensíveis e alheios ao viver do outro; (3) o brincar e o amar não foram conquistas especiais de nossos ancestrais. Foram parte integrante de seu modo de vida de primata pré-humano. O peculiar em relação a eles é que foi a conservação desta conduta no amar e no brincar que acabou por definir a linhagem da qual nos originamos como humanos. Somos o resultado de um devir que seguiu um caminho demarcado pela conservação do amar e da brincadeira como partes fundamentais do viver adulto pré-humano ancestral, que tornou viável o surgimento da linguagem que nos caracteriza e (4) amar e brincar são modos de viver/conviver. Não são conceitos ou categorias científicas. Nem estão nos livros e textos sobre brincar e amar. Brincar e amar se realizam nas relações que estabelecemos com as crianças, com os jovens e com os adultos no *fluir de nosso viver cotidiano*.

UMA CONVERSA QUE NÃO FINALIZA O ASSUNTO...

Escutamos, frequentemente, falar em transformação social, em busca de uma sociedade mais humana, igualitária e justa. Contudo, para que isso ocorra de fato, precisamos mudar nosso emocionar. Para conseguirmos uma harmonia no viver, precisamos conviver no amor, ou seja, na aceitação do outro e de si mesmo. Nas palavras de Humberto Maturana:

A vida humana não pode ser vivida em harmonia e dignidade se estas contradições emocionais não se dissolverem. Acreditamos que para isso acontecer é necessário recuperar o amor e a brincadeira como guias fundamentais em todas as dimensões da coexistência humana. Ao mesmo tempo, é preciso que tenhamos a audácia de viver seriamente a responsabilidade de seres humanos que querem gerar, no dia-a-dia, um mundo humano em harmonia com a natureza a que pertencem. Devemos atrever-nos a abandonar o emocionar patriarcal que nos configura como seres que vivem imersos no emocionar da apropriação, valorização da procriação e do crescimento desmedido, controle, busca de segurança, autoridade, obediência e desvalorização das emoções e da sexualidade” (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.256)

Qualquer que seja o espaço psíquico que tenhamos vivido, sempre poderemos mudá-lo, por meio da reflexão que fazemos no presente. Somos seres com uma estrutura que muda a cada instante a partir das relações e interações que temos com o meio,

mudamos junto com o meio em perfeita sincronia. Não existe uma realidade independente de nós mesmos, somos seres com um sistema determinado em nossa estrutura Biológica-cultural, portanto, nada acontece fora de nós, tudo o que acontece conosco depende, única e exclusivamente de nós. As reações que temos, as emoções que nos fazem tomar as atitudes que tomamos, são de nossa exclusiva responsabilidade. São internas. Os fatores externos nos atingem se deixarmos. Ao percebermos isso, damos-nos conta que não adianta falarmos, abstratamente, em governo, em sociedade como algo genérico, exterior a nós. Para mudarmos, precisamos mudar a nós mesmos, mudar nossas ações, nossas emoções e começarmos a construir algo a partir do presente, do aqui e agora no meio que estamos inseridos. O humano vive no conversar, que é o entrelaçamento entre a linguagem e a emoção. Quando mudamos o nosso conversar, mudamos o nosso emocionar e vice-versa. Isso forma as redes de conversações que constitui a cultura. Então, ao mudarmos nossas redes de conversações, podemos mudar nossa cultura patriarcal, voltada para a dominação, hierarquia, competição, para uma sociedade neomatrística, voltada para a cooperação e para o amor. É o curso do nosso emocionar que determina o curso de nossas ações. Maturana acrescenta:

No fim das contas, ao percebermos que assim é, os mundos em que vivermos serão de nossa total responsabilidade. A compreensão como modo de olhar contextual, que acolhe todas as dimensões da rede de relações e interações na qual ocorre o que se compreende, abre-nos a possibilidade de perceber nossas emoções quando o que entendemos é a nossa própria vida. Portanto, abre-nos também a possibilidade de sermos responsáveis por nossas ações. Por fim, se ao perceber nossa responsabilidade nos dermos conta de nossa percepção e agirmos de acordo com ela, seremos livres e nossas ações surgirão na responsabilidade” (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2004, p.111)

Todo fazer humano se dá no emocionar. A história da humanidade tem a ver com o fluir das emoções, dos desejos e não com recursos materiais ou fatores econômicos, ou tecnológicos. São nossos desejos que fazem o que chamamos de recursos ou fatores econômicos, algo que queremos ter ou usar (MATURANA, 2005). Nós somos seres humanos pelo modo de viver/conviver e esse modo de viver/conviver se constitui na linguagem. Não há realidade independente do ser humano que somos. Somos responsáveis pelo mundo que vivemos. “Cada vez que começa a se conservar – geração após geração – uma nova configuração do emocionar de uma família, o qual é espontaneamente aprendido pelas crianças pelo simples fato de viver nela, surge uma nova cultura” (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.14).

Essa nova cultura - onde as crianças sejam percebidas como seres legítimos, capazes, com desejos, anseios, vontades, onde possam crescer livremente sem serem tolhidas, violentadas tanto física, como psicologicamente - precisa ser uma cultura, na qual as crianças sejam a centralidade das atenções. Ao contrário do que vivemos na sociedade de orientação patriarcal, atual, não são as crianças que devem estar à disposição dos adultos – pai, mãe ou responsáveis – mas, sim, são os pais que devemos

estar à disposição das crianças.

Nessa maneira de ver a relação com as crianças pequenas, inverte-se a lógica relacional da sociedade patriarcal, na qual, as crianças é que precisam se adaptar aos desejos e aos modos de viver dos adultos. Numa sociedade onde as crianças sejam o centro das atenções, os adultos é que precisam estar à disposição para atender aos chamados que as crianças lhes dirigem. Essa seria uma sociedade organizada levando em conta, sempre, as necessidades das crianças pequenas e não o contrário: uma sociedade organizada para atender as exigências e expectativas dos adultos. A essa forma de viver/conviver com as crianças, Gutmann (2018) denomina de uma sociedade Niñocêntrica.

Com essa forma de nos relacionarmos com as crianças, estaremos atendendo ao que elas, desde seu nascimento nos solicitam: serem acolhidas e amadas. E isso é algo que acontece na mais perfeita naturalidade do ser da criança.

De qualquer criança. De todas as crianças!

Mas pode-se perguntar: até quando os adultos devem estar à disposição das crianças? Laura Gutmann responde: “Simplesmente até o momento em que elas - as crianças – sintam-se confortáveis”. (GUTMANN, 2018, p.10).

Sonhamos com escolas onde as crianças, desde a Educação Infantil, aprendam a viver/conviver democraticamente. Se aceitando e aceitando o outro, onde a razão seja percebida como algo intrínseco ao emocionar. Uma escola em que o brincar seja espontâneo e que cada criança aprenda a amar, amando a si mesmo e ao outro. Uma escola onde as palavras sejam usadas apenas para acariciar e não para ferir os outros seres humanos....Assim poderemos ter esperança de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

GUTMAN, Laura. **Una Sociedad Niñocêntrica – como uma criança amorosa puede salvar La humanidad**. Buenos Aires. SUDAMÉRICA, 2018.

MATURANA, H.; PÖRKSEN, B. **Del Ser al Hacer**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2004.

MATURANA. H. DÁVILA, X. **El arbol del vivir**. Chile: MVP editores, 2016.

MATURANA. H. **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA. H. DÁVILA, X. **Habitar Humano: Em seis ensaios de Biologia-Cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG.1999 .

MATURANA, H. **Gestão de Pessoas em Organizações Culturais**. Entrevista. Revista Observatório Itaú Cultural - N. 26 (dez. 2019 / jun. 2020) – São Paulo, Itaú Cultural.

MATURANA, H.; MAGRO, Cristina (org); PAREDES, Victor (org). **Cognição, Ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014.

MATURANA, H; **La objetividad: Un argumento para obligar**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2011.

MATURANA, H; VERDEN-ZÖLLER. **Amar e Brincar. Fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena. 2004b.

MATURANA, H; **El sentido de lo humano**. Chile: Comunicaciones Noroeste Ltda. 2005.

MATURANA, H; **La democracia es una obra de arte**. Colômbia: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.

MATURANA, H; VARELA, F.G. **De máquinas e seres vivos: autopoiesis – a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, H; VARELA, F.G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

SCHLICHTING, Homero. BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana. Amar ...verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A MONITORIA NA DISCIPLINA DE DIREITO DAS OBRIGAÇÕES COMO INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Data de aceite: 03/08/2020

Data de submissão: 04/05/2020

Isabella Martins Bueno

Universidade Federal de Jataí/Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Sociais
Aplicadas/Curso de Direito
Jataí – Goiás

Liliane Vieira Martins

Universidade Federal de Jataí/Unidade
Acadêmica Especial de Ciências Sociais
Aplicadas/Curso de Direito
Jataí – Goiás

<http://lattes.cnpq.br/9920628268407485>

RESUMO: O Programa de Monitoria objetiva selecionar discentes do curso de graduação da Universidade Federal de Jataí para o desenvolvimento de atividades acadêmicas, de forma conjunta por professores e estudantes. Caracteriza-se como um processo educativo, contribuindo para aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos, as capacidades de análise e crítica, além do interesse e habilidade para a docência. Especificamente, a monitoria na disciplina de Direito das Obrigações propicia ao monitor aprofundar os estudos teóricos inerentes à teoria geral das obrigações, a

partir de uma análise do direito positivo, doutrinário e jurisprudencial, incentivando-o à prática constante dos estudos, planejamento, elaboração de estratégias e ações direcionadas à prática docente. Nesse processo, a monitora desenvolveu diversas atividades, tais como: reuniões semanais de planejamento com a orientadora, seleção de material teórico (artigos, textos doutrinários, jurisprudências) e didático, análises e discussões de textos, elaboração de exercícios referentes a casos práticos, correção de listas, elaboração de resumo expandido para apresentação em congresso, encontros semanais com os monitorados, para plantão de dúvidas e resolução de exercícios envolvendo a práxis jurídica. As atividades foram desenvolvidas com uma carga horária de 12 horas semanais, de modo a não prejudicar os conteúdos curriculares da monitora. Ao final, constataram-se resultados qualitativos e quantitativos melhores dos discentes monitorados em relação àqueles não monitorados, evidenciando a veemente necessidade de ampliar programas dessa natureza.

PALAVRAS-CHAVE: Monitoria. Direito Civil. Obrigações. Ensino. Aprendizagem.

EXPERIENCE REPORT: MONITORING IN THE OBLIGATIONS LAW DISCIPLINE AS A TEACHING-LEARNING INSTRUMENT

ABSTRACT: The Monitoring Program aims to select undergraduate students from the Federal University of Jataí for the development of academic activities, jointly by teachers and students. It is characterized as an educational process, contributing to deepen the theoretical and practical knowledge, the analytical and critical skills, in addition to the interest and skill for teaching. Specifically, monitoring in the discipline of Obligations Law allows the monitor to deepen the theoretical studies inherent to the general theory of obligations, from an analysis of positive, doctrinal and jurisprudential law, encouraging it to the constant practice of studies, planning, elaboration of strategies and actions aimed at teaching practice. In this process, the monitor developed several activities, such as: weekly planning meetings with the advisor, selection of theoretical material (articles, doctrinal texts, jurisprudence) and didactics, analysis and discussion of texts, elaboration of exercises related to practical cases, correction lists, elaboration of an expanded summary for presentation in congress, weekly meetings with those monitored, to answer questions and solve exercises involving legal praxis. The activities were developed with a workload of 12 hours per week, so as not to harm the curricular contents of the monitor. In the end, there were better qualitative and quantitative results from the monitored students as compared to those not monitored, evidencing the vehement need to expand programs of this nature.

KEYWORDS: Monitoring. Civil right. Obligations. Teaching. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Monitoria, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Jataí, trata-se de um importante instrumento para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, envolvendo três atores numa relação dialógica: professor orientador, monitor e discentes do curso de graduação.

Propicia ao monitor o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos e práticos da disciplina, a experiência com as atividades de ensino, que compreendem desde o auxílio aos estudantes, correção de trabalhos acadêmicos, plantão de dúvidas etc. Aos discentes, oportunizam-se aprimorar os conteúdos, realizar atividades de revisão, sanar dúvidas da matéria, articular a teoria com a práxis jurídica, orientações para a elaboração de trabalhos acadêmicos, enfim, ampliar os estudos com vistas a uma sólida formação acadêmica. Por fim, nessa interação, ao professor orientador, viabiliza-se, por meio do diálogo, a troca de saberes e conhecimentos e a identificação das circunstâncias principais que comprometem a qualidade da prática docente, assim como o desenvolvimento da disciplina junto aos discentes ou, ainda, os procedimentos que contribuem para os resultados satisfatórios do ensino-aprendizagem. Logo, a monitoria contribui de forma consistente para a formação de todos os envolvidos no processo.

Justifica-se o presente trabalho no relato de experiência da monitoria acadêmica referente à disciplina de Direito Civil III (Direito das Obrigações), ministrada no segundo semestre letivo de 2018, visando identificar e caracterizar os elementos condicionantes que contribuíram ou prejudicaram o processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir com outros monitores e propiciar a reflexão nas práticas docentes.

Durante o período da monitoria, diversas foram as atividades desenvolvidas, com vistas ao aprimoramento dos conhecimentos teóricos e práticos dos discentes quanto aos conteúdos inerentes à teoria geral das obrigações. Assim, observou-se um maior desempenho/rendimento daqueles que participaram efetivamente das atividades em relação àqueles que não quiseram ou não puderam participar por motivos diversos.

A partir da análise da experiência da monitoria, verificou-se a contribuição para o desenvolvimento de habilidades docentes, em que a monitora, ao desempenhar funções de orientação aos discentes, manteve o contato direto com as práticas docentes, vislumbrando-se uma possível carreira. Destaca-se outro impacto, a professora orientadora aprimorou as técnicas e metodologias de ensino que contribuíram para a aprendizagem de todos os envolvidos na relação dialógica.

Por fim, a monitoria da disciplina de Direito das Obrigações torna-se base fundamental para a complementação do programa definido em ementa, em virtude da sua extensão e necessidade da articulação da teoria com a prática. Sem a monitoria, os estudos e cumprimento da ementa restam prejudicados.

2 | BASE TEÓRICA

A organização e funcionamento do ensino superior brasileiro foram regulamentados na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. O art. 41 do mandamento legal instituiu a monitoria acadêmica, nos seguintes termos:

As universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. (BRASIL, 1968).

Entretanto, a normativa foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, regulamentando a monitoria acadêmica no contexto brasileiro. O art. 84 estabeleceu que os discentes de graduação podem ser aproveitados em atividade de ensino e pesquisa da instituição em que estão vinculados, por meio da realização das funções de monitoria e de acordo com seu rendimento e plano de estudos (BRASIL, 1996).

Na mesma linha de raciocínio, a Lei nº 12.155/2009, em seu art. 10, autorizou as universidades federais a concessão de bolsas de estudos aos discentes de graduação como forma de participação de atividades de ensino e extensão. Estas atividades, por sua vez, possuem a finalidade de promover o acesso e permanência dos graduandos que,

por diversos motivos, encontram-se em situações de vulnerabilidade social e econômica (BRASIL, 2009).

No contexto institucional, a Universidade Federal de Goiás regulamentou o programa de monitoria por meio da Resolução Cepec nº 1.418/2016, a qual é aplicada no âmbito da UFJ, por determinação da Portaria nº 001/2020, do Gabinete da Reitoria. O art. 12 da Resolução estabelece as atribuições do professor orientador, enquanto que o art. 13 apresenta as atribuições do monitor (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2016).

Por conseguinte, a monitoria trata-se de uma atividade formativa de ensino que contribui com o desenvolvimento da competência pedagógica, além de auxiliar os estudantes na apreensão e produção do conhecimento. Assim, consiste numa modalidade de ensino e aprendizagem que contribui, diretamente, para a formação integrada do discente, articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão (SCHNEIDER, 2006). Propicia novas experiências e práticas pedagógicas, articulando a teoria com a prática, além de promover a interação curricular em seus diferentes aspectos.

Schneider (2006) sintetiza alguns objetivos da monitoria, *in verbis*:

a) contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica; b) auxiliar os acadêmicos na apreensão e produção do conhecimento; c) possibilitar ao acadêmico-monitor certa experiência com a orientação do processo ensino-aprendizagem.

Sob esse enfoque, a atividade de monitoria não deve pautar em práticas educativas que incorporam tendências pedagógicas tradicionais e tecnicistas, considerando que o conhecimento é historicamente acumulado e deve ser transmitido como forma do indivíduo buscar sua autonomia e construir criticamente suas reflexões e o conhecimento (SCHNEIDER, 2006).

Ao participar da monitoria, o monitor experimenta os contentamentos e contratempos da prática docente universitária. O contato direto com os discentes proporciona situações ímpares que perpassam desde a alegria de contribuir com o aprendizado de alguns até a decepção em relação à conduta de outros que se apresenta desestimuladora (ASSIS *et al.*, 2006).

Bourdieu (2001, p. 61-62) apresenta um conceito importante que fundamenta as disposições dos agentes. Trata-se do *habitus*, “[...] um conhecimento adquirido [...], que indica a disposição incorporada, [...]”, sem a “[...] necessidade de raciocinar para se orientar e se situar de maneira racional num espaço”. Logo, o *habitus* resulta de um sistema das disposições socialmente construídas ao longo de um processo histórico, produto das experiências passadas que refletem nas estruturas da família, da escola, do trabalho, enfim, nas estruturas sociais e culturais.

O processo educativo insere-se no conceito de *habitus*, na medida que é utilizado para reproduzir as disposições sociais e culturais acumuladas, coletiva e individualmente, determinando as percepções e o modo de agir dos agentes, assim como a posição que cada um deles ocupará em determinada estrutura social.

Nessa linha de raciocínio, verifica-se a importância da monitoria na disciplina de Direito das Obrigações, como processo educativo que viabiliza a reprodução do conhecimento acumulado historicamente. Além disso, permite identificar a dimensão do processo de ensino-aprendizagem, em relação ao monitor, ao professor e aos monitorados, detectando elementos importantes no processo pedagógico.

Especificamente, a disciplina de Direito das Obrigações é fundamental para a formação jurídica, pois envolve diversas situações patrimoniais, com fundamentos teóricos e práticos, legais, doutrinários e jurisprudenciais. Envolve uma gama de conteúdos que perpassam desde a fundamentação principiológica do direito das obrigações até as mais complexas relações jurídicas de ordem patrimonial. Gomes (2005) pontua que o conhecimento e estudo de diversos outros institutos do direito civil dependem das construções teóricas do direito das obrigações. Além disso, destaca-se a extensão do conteúdo previsto na ementa curricular, o que sem a monitoria inviabiliza todos os estudos.

3 | OBJETIVOS

Relatar as experiências vivenciadas no programa de monitoria acadêmica da disciplina de Direito das Obrigações no âmbito da UFJ, durante o período de julho a dezembro de 2018. Verificar a efetividade da monitoria, a partir do desempenho/rendimentos dos alunos monitorados e não monitorados.

4 | METODOLOGIA

As atividades da monitoria cumpriram uma carga horária total de 12h semanais, conforme dispõe o art. 13, inciso IV, da Resolução Cepec nº 1.418/2016. A monitora disponibilizou um horário para as atividades com os discentes que não coincidissem com o horário do fluxo curricular, no intuito de que o trabalho da monitoria pudesse abranger um maior número de discentes e, sobretudo, não prejudicasse suas atividades curriculares. Realizaram-se reuniões de planejamento com a professora orientadora semanalmente, em que se discutiam sobre as percepções (pontos positivos e negativos) da monitoria, além da seleção de material didático, elaboração de exercícios práticos, correção de listas de exercícios etc.

O planejamento das atividades é imprescindível para a eficácia dos resultados em qualquer área. Logo, na monitoria não é diferente, em que o planejamento ocorre com o apoio do orientador, auxiliando o monitor nas fases e estratégias de ensino.

Nos encontros semanais com os discentes, a monitora dedicou-se à revisão de conteúdos, plantão de dúvidas, resolução de exercícios com problematização da práxis jurídica, orientação aos alunos para a elaboração de trabalhos acadêmicos e verificação

da percepção dos discentes quanto à monitoria e ao processo didático pedagógico da professora orientadora. Além das atividades descritas, a monitora estabeleceu parte da carga horária para o auxílio à professora nas correções de trabalhos acadêmicos e levantamento de dados com apresentação de frequência percentual. Para tanto, elaborou-se um banco de dados no programa da *Microsoft Excel* para armazenamento e processamento dos dados quanto às notas, média da turma, frequência dos alunos monitorados e entrega de trabalhos da monitoria.

Salienta-se que a professora orientadora como forma de incentivar a participação dos alunos na monitoria atribuiu 1,0 (um) ponto à média para aqueles que atendessem os critérios qualitativos como pontualidade, assiduidade e participação ativa nas atividades da monitoria.

5 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

No planejamento das atividades, a professora orientadora demonstrou a necessidade de desenvolver atividades que articulassem a teoria com a prática, a partir da elaboração de problemáticas e orientação aos alunos sobre a pesquisa doutrinária, legal e jurisprudencial. Posteriormente, a professora demonstrou preocupação com o processo de aprendizagem da disciplina e solicitou que a monitora identificasse métodos que os alunos considerassem mais adequados para a compreensão do conteúdo. A percepção dos alunos foi no sentido da elaboração de atividades que contemplassem o conteúdo programático, além das orientações da monitora para respondê-las. Além disso, solicitaram que a professora utilizasse *slides* como recurso didático nas aulas, disponibilizando-os anteriormente pela ferramenta do Sigaa.

Na elaboração das listas de exercícios práticos, utilizaram-se como fontes doutrinas, decisões dos tribunais, legislações e provas da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). A disciplina contava no total com 56 alunos matriculados. Desse total, 24 alunos participaram de todos os encontros semanais da monitoria e 32 não participaram, correspondendo aos percentuais de 43% e 57% do total de alunos matriculados, respectivamente.

Nos primeiros encontros com os discentes monitorados, observou-se a presença de uma heterogeneidade dos participantes, em virtude, provavelmente, da forma de ingresso na UFJ, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e do Programa UFGincli, que estabelece as formas para a inclusão no âmbito da universidade. Dessa forma, a UFJ possui discentes de diversas regiões do país, principalmente, do interior do estado de Goiás. Esse fato caracteriza mais um motivo para o fortalecimento do programa de monitoria, com a finalidade de auxiliar, de forma direta, os discentes que compartilham de uma outra cultura, como os quilombolas e indígenas, notadamente, em relação aos conteúdos ministrados em sala.

Em relação às avaliações, constataram maiores notas dos alunos que participaram da monitoria, conforme demonstram os dados da Figura 1.

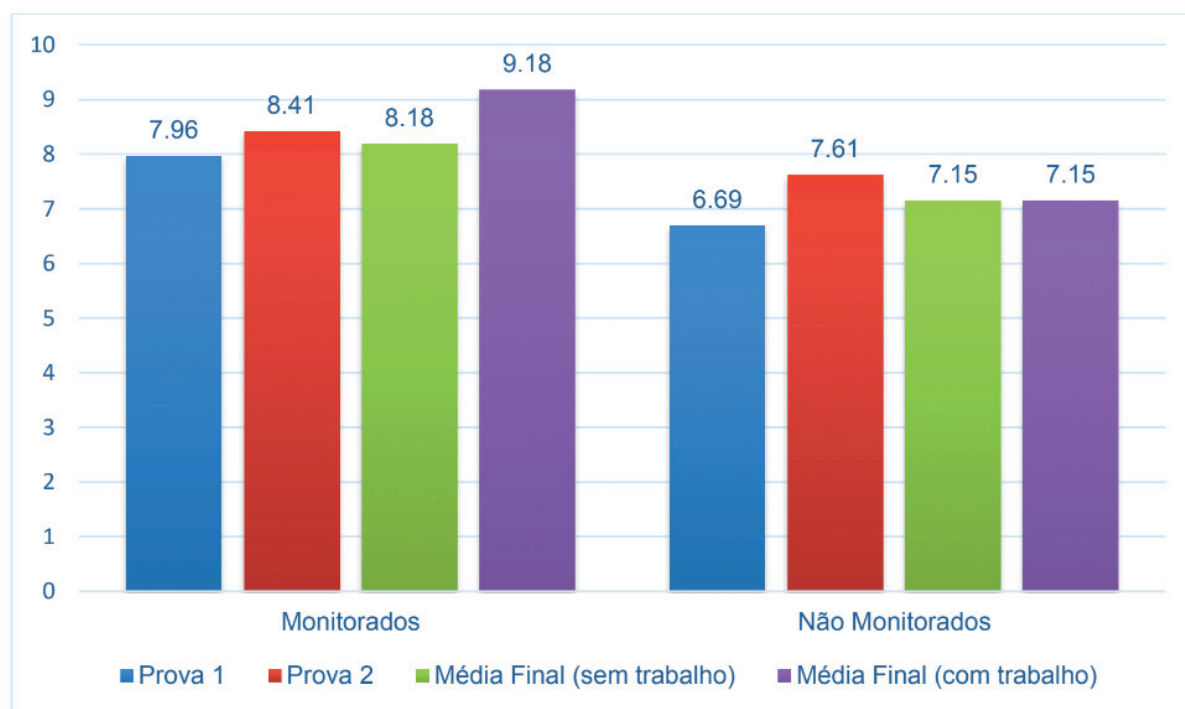


Figura 1 - Relação entre as notas dos discentes monitorados e não monitorados

Fonte: Elaboração do autor, a partir de dados coletados na pesquisa de campo (2018).

Observa-se que, tanto na primeira avaliação quanto na segunda, o desempenho foi mais satisfatório dos discentes que participaram das atividades da monitoria em relação àqueles que não participaram. A média final da turma foi de 8,16 pontos. Vários são os fatores que contribuíram para uma média maior na disciplina, porém, acredita-se que a monitoria foi significativa nesse processo.

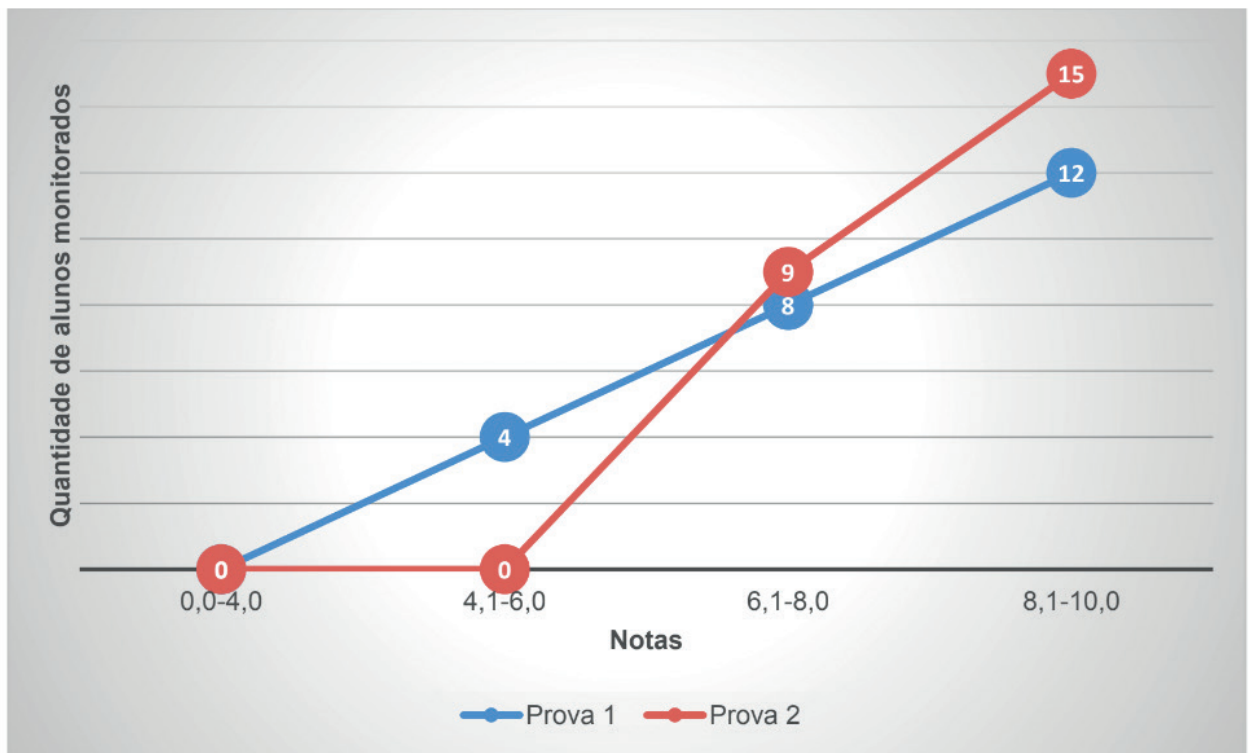


Figura 2 - Escala progressiva de notas do total de alunos que participaram da monitoria

Fonte: Elaboração do autor, a partir de dados coletados na pesquisa de campo (2018).

Verifica-se um percentual de 83,33% de alunos que obtiveram notas acima da média (6,1-10,0) na primeira avaliação, enquanto que na segunda avaliação o mesmo índice foi de 100% do total dos alunos monitorados que obtiveram notas acima da média. Esses dados evidenciam não só a eficácia das atividades desenvolvidas, mas também, que os resultados foram obtidos gradativamente, ou seja, à medida que se intensificou o trabalho de orientação com os discentes, as notas aumentaram significativamente. Inclusive, na segunda avaliação, nenhum aluno monitorado obteve notas de 0 a 4,0 e 4,1 a 6,0.

Corroborando a eficácia da monitoria, destacam-se alguns fatores que poderiam impactar as notas da segunda avaliação, mas, ao contrário, não interferiram, tais como: provas cumulativas de outras disciplinas, excesso de conteúdo, realização de trabalhos etc.

Santos e Silva (2019), em ensaio sobre monitoria acadêmica para o estudante ingressante no curso de engenharia, em duas disciplinas, nos anos de 2017 e 2018, identificaram que nas turmas que não contavam com a monitoria, houve um percentual significativo de alunos com conceito insuficiente e evadidos – segundo semestre de 2017. Analisando os resultados, no primeiro semestre de 2018, o número de alunos nas mesmas variáveis decresceu nas turmas com a presença de um monitor. Em síntese, os autores concluíram que os melhores resultados foram obtidos na turma que apresentou maior participação dos estudantes no programa de monitoria.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e conforme a metodologia empregada, é possível inferir que a monitoria da disciplina de Direito das Obrigações obteve resultados quantitativos e qualitativos satisfatórios, pois os alunos que participaram de todos os encontros semanais obtiveram médias superiores em relação àqueles que não participaram. Esse fato sugere a eficácia das atividades desenvolvidas no programa de monitoria, evidenciando, conseqüentemente, maior facilidade de apreensão e construção do conhecimento daqueles discentes que se propuseram a participar.

A monitoria na disciplina proporcionou à monitora um significativo aprendizado, tanto no que se refere às abordagens teóricas quanto à práxis jurídica. O levantamento de dados secundários, a análise teórica e a seleção de casos práticos ampliaram o arcabouço de saberes e experiências da monitora. Ademais, o exercício da monitoria oportunizou à monitora desenvolver habilidades inerentes à carreira acadêmica, aprofundando os conhecimentos na disciplina do Direito das Obrigações, além de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos monitorados.

À professora orientadora, a monitoria possibilitou aprimorar as estratégias pedagógicas e didáticas de ensino, consolidando um ambiente favorável à produção do conhecimento.

A experiência vivenciada, tanto da monitora quanto da professora, foi muito além de um trabalho técnico, mas sobretudo, de conhecimento em todos os âmbitos, inclusive social e cultural. Os atores envolvidos experimentaram percepções diversas que contribuíram para a construção de um sistema plural na turma de monitorados, valorizando e respeitando a diversidade.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Fernanda de. Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores. **Revista de Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v.14, n. 3, p. 391-397, jul./set. 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

_____. Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/L12155.htm>. Acesso em: 17 set. 2019.

GOMES, Orlando. **Obrigações**. Atualizador: Edvaldo Brito. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

SANTOS, Arlan Rodrigo da Silva dos; SILVA, Elizeu Melo da. A monitoria como uma ferramenta positiva de integração acadêmica para o estudante ingressante de engenharia. *In*: SEMINÁRIO DE PROJETOS DE ENSINO, 9., 2019, Marabá, PA. **Anais eletrônicos** [...]. Marabá, PA: Unifesspa, 2019.

SCHNEIDER, Márcia Sueli Pereira da Silva. Monitoria: instrumento para trabalhar com a diversidade de conhecimento em sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano VI, n. 65, out. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Resolução Cepec nº 1418**. Regulamenta o Programa de Monitoria dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), e revoga a Resolução Cepec nº 1190. Goiânia, 9 set. 2016. Disponível em: <https://cograd.jatai.ufg.br/up/388/o/Resolucao_CEPEC_2016.pdf?149011674>. Acesso em: 17 set. 2019.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (UNEB - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da UNEB. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou como formador do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (UNEB/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da UNEB em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 75, 147, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 218

Ambiente Alfabetizador 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Aprendizagem 2, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 21, 22, 31, 35, 36, 37, 38, 41, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 95, 101, 103, 104, 106, 107, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 144, 145, 147, 151, 153, 155, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 174, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 187, 197, 198, 200, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 216

Artesanato 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 97, 98

Avaliação institucional 35, 36, 37, 39, 46, 47

B

Boas práticas de manipulação 24, 25

Brincadeiras 44, 131, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 202, 203

C

Crianças 6, 7, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 21, 24, 25, 31, 57, 61, 62, 67, 71, 84, 92, 106, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 140, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 156, 164, 169, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Cultura 2, 5, 7, 38, 46, 57, 65, 68, 71, 72, 75, 77, 78, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 118, 120, 122, 125, 127, 137, 138, 141, 154, 155, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 179, 180, 181, 183, 186, 194, 195, 196, 199, 202, 203, 205, 213, 218

Currículo 31, 39, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 102, 107, 131, 152, 155, 161, 162, 163, 167, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177

D

Dificuldade de Aprendizagem 48

Direito Civil 208, 210, 212

E

Educação 1, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 22, 23, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 47, 57, 58, 59, 63, 66, 70, 71, 72, 78, 81, 84, 86, 88, 94, 95, 96, 97, 102, 107, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152,

153, 154, 157, 160, 161, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 180, 186, 187, 188, 197, 198, 199, 200, 202, 216

Educação Básica 9, 23, 30, 31, 35, 47, 71, 81, 114, 115, 116, 119, 122, 125, 129, 130, 134, 155, 160, 161, 188, 189, 218

Educação de Jovens e Adultos 167, 170, 171, 172, 176

Educação Infantil 28, 59, 60, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 186, 198, 206

Educação Profissional e Tecnológica 153, 155

Ensino 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 21, 22, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 66, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 84, 85, 86, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 114, 116, 119, 123, 136, 144, 145, 151, 152, 153, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 178, 179, 180, 183, 186, 189, 208, 209, 210, 211, 212, 216, 217, 218

Ensino Fundamental 1, 3, 4, 6, 8, 11, 15, 17, 21, 22, 35, 37, 39, 59, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 114, 116, 153, 155, 159, 161, 162, 163, 169, 174, 178, 179, 180, 183, 189

Escola 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 56, 61, 62, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 103, 107, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 135, 142, 147, 152, 153, 161, 162, 166, 171, 173, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 186, 188, 189, 191, 192, 197, 198, 200, 201, 203, 206, 211, 216

Estudantes 4, 7, 13, 18, 21, 22, 33, 38, 50, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 103, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 154, 155, 171, 172, 174, 183, 208, 209, 211, 215

F

Facetas da alfabetização 1, 8

Folia de reis 153, 155, 157, 164

Fotografia 82, 83, 84, 85, 175

G

Gestão escolar 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47

Gramsci 115, 119, 120, 122, 123, 125, 127

H

Hábitos de Higiene 11, 12, 13, 14, 15, 23

História 5, 9, 60, 67, 75, 79, 82, 84, 85, 102, 103, 107, 108, 109, 136, 137, 139, 144, 146, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 165, 169, 170, 171, 173, 175, 189, 191, 195, 196, 197, 201, 205

I

Identidade 38, 41, 47, 57, 59, 60, 62, 63, 65, 66, 68, 72, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97,

98, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 113, 125, 154, 155, 157, 167, 174, 175, 195, 200, 203

Ideologia Capitalista 114, 115, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 126

Inclusão 48, 49, 55, 84, 86, 95, 97, 144, 188, 213

Indígena 79, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107

J

Jogo 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 61, 144, 188

L

Letramento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 218

Literatura Infantil 142, 143, 144, 145, 147, 148, 151, 152

Ludicidade 11, 12, 14, 15, 22, 48, 56, 83, 84, 178, 180, 186, 188, 218

M

Mediação Simbólica 135, 137

Merenda 24, 25

Microrganismo 24

Monitoria 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217

O

Objeto de aprendizagem 153, 155, 159, 160, 161, 163, 164, 165

Obrigações 208, 210, 212, 216, 217

Organização do Trabalho Pedagógico 142, 148, 149

P

Pinturas rupestres 83, 108, 109, 111

Práticas democráticas 69, 71, 72, 79, 80

Q

Qualidade 24, 25, 26, 27, 35, 36, 37, 38, 39, 46, 47, 70, 74, 88, 91, 94, 95, 119, 187, 209

R

Recurso pedagógico 56, 83, 84, 85, 165

Relações Interpessoais 11, 12, 15, 22, 95

S

São Desidério 112

Socioeducação 167, 170, 171, 174, 176

Super-Heróis 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 68

T

Tecnologia 10, 11, 14, 15, 22, 47, 86, 87, 94, 95, 97, 114, 116, 153, 156, 159, 163, 218

U

Universidade 1, 7, 10, 11, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 48, 50, 56, 73, 80, 82, 84, 86, 101, 104, 108, 114, 129, 135, 136, 137, 142, 165, 166, 167, 178, 179, 189, 191, 192, 208, 209, 211, 213, 217, 218

V

Vygotsky 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

Z

Zona de desenvolvimento Proximal 135, 136, 139, 140, 141

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

10

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

**Atena**
Editora

Ano 2020

EDUCAÇÃO:

ATUALIDADE E CAPACIDADE
DE TRANSFORMAÇÃO DO
CONHECIMENTO GERADO

10

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

 **Atena**
Editora

Ano 2020